



Stefan Wellgraf

Schule der Gefühle

Zur emotionalen Erfahrung

von Minderwertigkeit

in neoliberalen Zeiten

[transcript]

Kultur und soziale Praxis

Stefan Wellgraf
Schule der Gefühle

Stefan Wellgraf ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder.

STEFAN WELLGRAF

Schule der Gefühle

**Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit
in neoliberalen Zeiten**

[transcript]

Zugl. Habilitation, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder, Kulturwissenschaftliche Fakultät, 2018

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© 2018 transcript Verlag, Bielefeld

Alle Rechte vorbehalten. Die Verwertung der Texte und Bilder ist ohne Zustimmung des Verlages urheberrechtswidrig und strafbar. Das gilt auch für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und für die Verarbeitung mit elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: Kordula Röckenhaus, Bielefeld

Umschlagabbildung: plusss / Photocase.de

Lektorat & Satz: Anne Dorowski

Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar

Print-ISBN 978-3-8376-4039-7

PDF-ISBN 978-3-8394-4039-1

EPUB-ISBN 978-3-7328-4039-7

<https://doi.org/10.14361/9783839440391>

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.

Besuchen Sie uns im Internet: <https://www.transcript-verlag.de>

Bitte fordern Sie unser Gesamtverzeichnis und andere Broschüren an unter: info@transcript-verlag.de

Inhalt

Einleitung | 7

I. DIESSEITS UND JENSEITS DER LANGEWEILE

Ruinierte Schule. Atmosphäre der Langeweile | 21

Kurzweile. Provokation als Kritik | 57

II. FORMEN DER SELBSTERMÄCHTIGUNG

Coolness. Selfie-Posen | 91

„Ghetto“-Stolz. Diskurse und Praktiken | 127

III. GEFÜHLE DER UNZULÄNGLICHKEIT

Die Hauptschulnote. Zur pädagogischen Produktion von Minderwertigkeitsgefühlen | 167

Ugly Feelings. Neid, Missgunst und Peinlichkeit | 207

IV. WUT UND AGGRESSIVITÄT

Wut. Politische Gefühle und entmündigende Pädagogik | 243

Aggressivität. Der Boxerstil | 285

V. ÄNGSTE UND HOFFNUNGEN

Soziale Ängste. Arbeitslosigkeit und Abschiebung | 321

Cruel Optimism. Am Ende der Zukunft | 355

Schluss: Gefühlsstrukturen in neoliberalen Zeiten | 393

Danksagung | 401

Literaturverzeichnis | 403

Einleitung

Im Sommer des Jahres 2006 hatte an der Galilei-Schule einer von 51 Absolventen einen Ausbildungsplatz gefunden, zur Zeit meiner Forschung einige Jahre später waren es drei. Im Schatten der auf die benachbarte Rütli-Schule gerichteten Medienscheinwerfer blieben die Probleme an vergleichbaren Berliner Schulen zunächst dieselben. Die Problematik ist seit langem öffentlich bekannt, Bildungsstatistiken belegen wiederholt die sozialen Ungleichheiten im Bildungssystem und Politiker beklagen pflichtschuldig die damit verbundenen Ungerechtigkeiten. Doch wie sich diese Verhältnisse auf die Betroffenen auswirken, bleibt hinter den Zahlen und Bekundungen noch weitgehend verborgen. Für die Beantwortung dieser Frage spielen Emotionen eine entscheidende Rolle. Gefühlsbildung gehört in Deutschland seit dem späten 18. Jahrhundert zu den primären Lernzielen von Schulbildung,¹ doch welche Gefühle werden in der schulischen Praxis heute produziert? „Schule der Gefühle“ – mit diesem doppeldeutigen Buchtitel frage ich sowohl nach den spezifischen Emotionen und Affekten, die ein exkludierendes Bildungswesen hervorbringt, als auch nach den dadurch bedingten emotionalen Dispositionen und Subjektbildungsprozessen unter gegenwärtigen gesellschaftlichen Bedingungen. Diese Ethnografie einer Schule in Berlin-Neukölln stellt folglich die emotionalen Erfahrungen der Schüler in den Mittelpunkt und schlägt eine politische Lesart von Gefühlen vor.

Die Studie basiert auf einer einjährigen ethnografischen Feldforschung im Schuljahr 2012/13 an einer als besonders problematisch geltenden Schule im Berliner Stadtteil Neukölln, die ich anonymisierend als Galilei-Schule bezeichne. Diese befand sich zum damaligen Zeitpunkt in Folge der Berliner Schulstrukturreform im Umwandlungsprozess von einer Haupt- zu einer Sekundarschule. Trotz Reformbemühungen hatten sich die ohnehin schwierigen Zustände kaum verbessert, sondern teilweise sogar weiter verschlechtert. Ich begleitete

1 Vgl. Frevert/Wulf (Hg.): Die Bildung der Gefühle.

dort die beiden zehnten Klassen des letzten Hauptschüler-Abschlussjahrgangs in Berlin mit unterschiedlichen ethnografischen Methoden, vor allem teilnehmender Beobachtung und narrativen Interviews, sowohl innerhalb als auch außerhalb des Unterrichts. Für jede der untersuchten Gefühlslagen stellte sich dabei erneut die Frage nach den passenden Zugangsweisen, weshalb ich im Verlauf des Buches unterschiedliche Quellen nutze. Dabei weite ich das Material in manchen Kapiteln auch über Beobachtungen und Interviews aus, etwa wenn es um die kursierenden Subjektformen der jugendlichen Populärkultur und ihren medialen Ausdruck geht. Mit Schülern meine ich tatsächlich vorwiegend junge Männer – etwa zwei Drittel der untersuchten Schülergruppe waren männlich, zudem fand ich zu ihnen insgesamt einen leichteren Zugang. An einigen Stellen gehe ich dennoch explizit auf divergierende Emotionspraktiken von Schülerinnen ein. Indem ich im Verlauf der Schilderungen die geschlechtlichen Tradierungen von Gefühlen hervorhebe und vergeschlechtlichte Modellierungen des Gefühlshandeln untersuche, rekonstruiere ich somit gleichzeitig auch Formen des *doing gender*. Da die überwiegende Mehrheit der Schüler und Schülerinnen Migranten der zweiten Generation waren, spielen zudem auch die Themen Ethnizität und Migration, mitsamt deren Verflechtungen mit Geschlechter- und Klassenfragen, eine entscheidende Rolle.

Die Arbeit bewegt sich an der Schnittfläche zweier bisher weitgehend getrennter Forschungsbereiche: der Untersuchung von Prozessen sozialer Ausgrenzung einerseits sowie der Analyse von Affektstrukturen andererseits. Die Bedeutung von Exklusions- und Prekarisierungsprozessen in postindustriellen Gesellschaften wurden hierzulande vor allem seit den sogenannten „Hartz“-Reformen detailliert herausgearbeitet. Ich betone in diesem Zusammenhang, dass es dabei nicht nur um materielle Einbußen oder einen erschwerten Zugang zu gesicherten Arbeitsverhältnissen geht, sondern es zur verstärkten Wahrnehmung von Entwertung und Wertlosigkeit kommt. Diese affektiv-moralische Schlagseite der gegenwärtigen sozialen Ordnung lässt sich wiederum am besten über die in den Sozial- und Kulturwissenschaften seit einigen Jahren geforderte stärkere Hinwendung zu Emotionen und Affekten in den Blick nehmen. Die Gefühlslagen in den unteren Gesellschaftsschichten sind heute deutlich anders eingefärbt als zu fordistischen Zeiten, als Arbeiterkultur und Arbeiterbewegung noch einen sinnhaften und würdeversprechenden Bedeutungsrahmen für einen unterbürgerlichen Status geliefert haben. Diese traditionellen Ressourcen der Selbstermächtigung mitsamt den damit verknüpften politischen Programmatiken haben für die Heranwachsenden in Berlin-Neukölln weitgehend an Bedeutung verloren. Die Frage stellt sich nun, wie sich die Emotionen und Affekte von

Schülern mit geringen Chancen auf dem Arbeitsmarkt gegenwärtig auf neue Weisen strukturieren.

Durch die Fokussierung des Blickes auf die nur scheinbar nebensächliche emotionale Seite des Aufwachsens am unteren Ende des hierarchisierten deutschen Bildungssystems wird zudem eine kritische Perspektive auf Schule im Kontext von sozialer Ungleichheit eröffnet. Eine „dichte“ Beschreibung der emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit ermöglicht eine differenzierte und situierte, doch zugleich drastische und zugespitzte Gesellschaftskritik. Mit der zeitlichen Verortung der Forschung in „neoliberalen Zeiten“ wird eine zeithistorische Perspektive eröffnet und gleichsam die Stoßrichtung der Kritik auf eine Weise angedeutet, die Fehlentwicklungen anspricht doch Reduktionismen zu vermeiden versucht. Dabei wird die üblicherweise eingenommene Blickrichtung umgedreht: Statt den Jugendlichen und ihren Eltern die Verantwortung für die an der Galilei-Schule offensichtliche Bildungsmisere zuzuschreiben, sehe ich die gegenwärtige Verfasstheit der Institution Schule als das Hauptproblem an. In den Schilderungen wird das kreative und kognitive Potenzial der Schüler angedeutet, aber auch aufgezeigt, dass dieses weitgehend an der Schule vorbei entwickelt oder gar gegen diese gerichtet wird. Dies bedeutet nicht, dass nun umgekehrt den Lehrern in individualistischer Weise die Schuld aufgebürdet werden soll, stattdessen sind wir gemeinsam als Gesellschaft für die hier beschriebenen Missstände verantwortlich.

ETHNOGRAFIE DER EXKLUSION: WIE WIRD AUSGRENZUNG PRODUZIERT, ERLEBT UND VERARBEITET?

Die jüngeren sozialwissenschaftlichen und öffentlichen Diskussionen um gesellschaftliche Ausschließungstendenzen, die seit den 1980er und 1990er Jahren vor allem aus Frankreich kommend in Deutschland aufgegriffen wurden, reagierten auf gesellschaftliche Entwicklungsprozesse, in deren Zuge es zu einer zunehmenden Spaltung der Gesellschaft, einer Wiederkehr der Massenarbeitslosigkeit und Abstiegsängsten in immer weiteren Bevölkerungskreisen kam.² Ich unterscheide nicht strikt zwischen Begriffen wie Exklusion, Marginalisierung oder Prekarisierung, sondern verwende diese und andere Formulierungen, um der Frage nachzugehen, wie soziale Ausgrenzung im Alltag produziert, erlebt und verarbeitet wird. Wichtig ist mir dennoch, auf einige begriffliche Grundannah-

2 Vgl. Bude/Willisch (Hg.): Exklusion; Castel/Dörre (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung.

men hinzuweisen: Exklusion bedeutet keinen absoluten Ausschluss aus der Gesellschaft, sondern wird als eine spezifische Form innergesellschaftlicher Ungleichheit verstanden, eine Gleichzeitigkeit von „drinnen und „draußen“, wie sie beispielhaft im mehrgliedrigen deutschen Schulsystem zum Ausdruck kommt.³ Diese Exklusionsverhältnisse stellen sich in einem globalen, von postkolonialen Strukturen geprägten Machtgefüge her, wobei die emotionale Erfahrung von Ungleichheit stets relational ist, sich also aus spezifischen und unterschiedlichen Vergleichskontexten ergibt.⁴ Und statt Prekarisierung in einer bestimmten Zone des Arbeitsmarktes zu verorten, begreife ich diese als ein umfassendes, nicht auf bestimmte Milieus oder Sphären eingrenzbare Charakteristikum gegenwärtiger Vergesellschaftung.⁵

In meinem vorigen Buch „Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ habe ich in Anlehnung an die von Axel Honneth formulierte Theorie der Anerkennung hervorgehoben, dass Hauptschüler nicht allein auf sozio-ökonomische, sondern auch auf symbolische Weise ausgegrenzt werden. Vor allem am Beispiel einer Hauptschule in Berlin-Wedding beschrieb ich, wie ihnen nicht nur systematisch Güter, Ressourcen und Zugangschancen vorenthalten, sondern sie darüber hinaus auch noch verachtet und gedemütigt wurden. In seinem Buch „Kampf um Anerkennung“ unterscheidet Honneth zwischen den Ebenen der emotionalen, der rechtlichen und der sozialen Wertschätzung, denen auf individueller Ebene Formen des Selbstvertrauens, der Selbstachtung sowie der Selbstschätzung entsprechen. Das Problem der Anerkennung umfasst bei Berliner Hauptschülern häufig ein Zusammenkommen von allen drei Formen der Anerkennungsverweigerung, einer äußerst problematischen Mischung aus sozialer Geringschätzung und kultureller Herabwürdigung mit prekären familiären Verhältnissen und fehlender deutscher Staatsbürgerschaft. Honneth verwendet zur Bezeichnung von verweigerter Anerkennung den Begriff der „Missachtung“, mit dem er verdeutlicht, dass den Betroffenen grundlegende Ressourcen für eine gelingende Identitätsentwicklung vorenthalten werden.⁶ Ich spreche stattdessen in etwas abgewandelter Form von „Verachtung“, um die emotionale Dimension von sozialen Ausgrenzungsprozessen stärker zu betonen und um gleichzeitig zu akzentuieren, dass den Hauptschülern nicht nur etwas verweigert wird, sondern

3 Vgl. Kronauer: Exklusion; Opitz: Exklusion.

4 Vgl. Weiß: Soziologie sozialer Ungleichheit; Boatca: Global Inequalities beyond Occidentalism.

5 Vgl. Marchart: Die Prekarisierungsgesellschaft.

6 Vgl. Honneth: Kampf um Anerkennung; Honneth: Die soziale Dynamik von Missachtung.

diese auch auf aktive Weise in ihrer Würde verletzt werden.⁷ Mit Verachtung meine ich demnach eine auf negativen moralischen Zuschreibungen und emotionalen Abwehrmechanismen basierende Form der gesellschaftlichen Diskreditierung bestimmter Personen oder Bevölkerungsgruppen.

In der hier vorliegenden ethnografischen Studie zu Neuköllner Hauptschülern nehme ich einige dieser Argumentationsfäden auf, spinne sie weiter und drehe sie dabei in eine etwas andere Richtung. Die analytische Ausrichtung verschiebt sich vom Fokus auf die Produktion von Ausgrenzung und Verachtung hin zu der Frage, wie diese von den Schülern erlebt und verarbeitet wird. Produziert wird Ausgrenzung in der Schule zumeist über alltägliche pädagogische Handlungen und routinisierte bürokratische Entscheidungen, die oft ungewollt sozialen Ausschlussmechanismen folgen.⁸ Verachtung zeigt sich in alltäglichen Demütigungen, vor allem den vielfachen Vorhaltungen, Hauptschüler seien dumm, faul oder aus anderweitigen Gründen minderwertig. Dieser Modus sozialmoralischer Abwertung war an den von mir untersuchten Berliner Hauptschulen bereits weitgehend normalisiert, so dass sich selbst gutmeinenden Pädagogen unbewusst in ihn einfügten. Erlebt wird soziale Ausgrenzung selten abstrakt in Bezug auf Strukturen sozialer Ungleichheit, stattdessen dominieren indirekte und meist stark emotional gefärbte Wahrnehmungsweisen wie Scham angesichts schlechter Schulnoten, Wut auf einzelne Lehrer und Angst vor „Hartz-IV“. Hinzu kommen ironisch verspielte, cool distanzierte und trotzig aggressive Umgangsformen mit sozialer Herabwürdigung, die sich gleichzeitig als populärkulturelle Varianten der Verarbeitung von sozialer Ausgrenzung verstehen lassen. In den folgenden Kapiteln deuten sich politisch unterschiedlich gelagerte Umgangsweisen mit sozialer Abwertung ab. Die Schüler versuchen sich den widrigen Verhältnissen anzupassen, sie schreiben sich dabei weitgehend selbst die Verantwortung für ihr „Scheitern“ zu, reagieren aber auch auffallend aggressiv auf die Gesellschaft – wobei die Formen des jugendlichen Protests häufig kreativ und marginalisierend zugleich sind.

Dieser Text liefert eine Beschreibung und Analyse deprimierender Verhältnisse an einer Berliner Schule, er ließe sich mit Sherry Ortner in eine Reihe „düsterer“ Ethnografien einordnen.⁹ Damit weist sie auf die sich seit den 1980er Jahren abzeichnenden Tendenz ethnografischen Schreibens hin, sich vermehrt den Härten des Alltags mitsamt ihren sozialstrukturellen Ursachen im Kontext

7 Zur Unterscheidung zwischen Missachtung und Verachtung vgl. Liebsch: Spielarten der Verachtung. Zur Abgrenzung von Verachtung gegenüber Abscheu bzw. Ekel vgl. Miller: *The Anatomy of Disgust*.

8 Vgl. Gomolla/Radtke: *Institutionelle Diskriminierung*.

9 Vgl. Ortner: *Dark Anthropology and its others*.

neoliberaler Transformationen zuzuwenden. Doch diese gesellschaftspolitische Stoßrichtung der Kultur- und Sozialanthropologie geht mit alternativen Strömungen einher, die sie gleichsam ausbalancieren und weiterführen. Ortnerspricht zum einen die zunehmenden Beschäftigung mit Fragen nach einem guten, sinnvollen und zukunftsorientierten Leben an und zum anderen die Wiederbelebung von ethnografischer Kritik in dem doppelten Sinne, dass Ethnografen vorzugsweise widerständige Verhaltensweisen untersuchen und ihre Schreiben selbst als eine Form von Gesellschaftskritik verstehen. „Schule der Gefühle“ vereint diese unterschiedlichen Tendenzen: Das Buch schildert die miserablen Zustände an der Galilei-Schule in ihrem ganzen Ausmaß, auch um neoliberalen Strategien der ideologischen Verschleierung entgegenzuwirken, etwa wenn verheißungsvolle Schulreformen als Tarnung für Sparmaßnahmen im Bereich der öffentlichen Bildung dienen. Indem Emotionen als moralisch kodierte Handlungsvollzüge betrachtet werden, stellt sich bei ihrer Betrachtung immer wieder die Frage nach dem „richtigen“ Leben im „falschen“, nach den Bedingungen gelingender Lebensführung und nach Erfahrungen des „Scheiterns“. Schließlich widme ich Formen von Kritik jenseits der großen politischen Gesten besondere Aufmerksamkeit und strebe selbst einer Form des kritischen Schreibens an, die einige typische Fallstricke kritischer Gesellschaftsanalyse – wie den rechthaberischen Gestus, den Anspruch auf moralische Höherwertigkeit und das Nichteinlassen auf alltägliche Problemlagen – vermeiden möchte. Stattdessen versuche ich mich in einer Form des kritischen Schreibens, das gegenstandsbezogen und reflexiv verfährt, das situierte Momente der Widerständigkeit hervorhebt, ohne sie zu verklären und das Komplexitäten aufzeigt, doch gleichsam verständlich bleibt.¹⁰

Mit dieser Ethnografie zu Neuköllner Hauptschülern wende ich mich zudem gegen jene unselige Trennung von Sozialreportage und Gesellschaftsanalyse, wie sie sich im Zuge der allmählichen Umwandlung der Armuts- in eine akademische Exklusionsforschung eingeschlichen hat. Klassische Studien über Armut und Ausgrenzung des 19. und 20. Jahrhunderts waren oft pointierte Formen der Sozialkritik, die auf teilnehmender Beobachtung und persönlichem Kontakt zu den Betroffenen basierten. Die Exklusionsforschung begreift Armut nicht mehr als personengebundene Eigenschaft, sondern als Ergebnis sozialer Verhältnisse, doch sie erkaufte sich diese richtige Einsicht mit dem Rückzug an den Universitätsschreibtisch, von wo es sich am ungestörtesten über Sozialverhältnisse reflektieren lässt. Was verloren ging, war eine empathisches Verständnis für die stark emotional gefärbten Erfahrungsweisen von sozialer Abwertung, mit denen

10 Zum Kritikbegriff vgl. Jaeggi/Wesche (Hg.): Was ist Kritik?; Allerkamp/Orozco/Witt (Hg.): Gegen/Stand der Kritik.

sich heute primär Journalisten und Literaten, Fotografen und Filmemacher auseinandersetzen. Universitäre Sozialwissenschaftler widmen sich dagegen vorwiegend der Ausarbeitung ihres analytischen Vokabulars. Besonders die eher in der systemtheoretischen als der französischen Tradition der Exklusionsforschung stehenden Soziologen neigen teilweise dazu, mit einem akademischen Überlegenheitsgestus all jene abzuwerten, die sich aus ihrer Sicht lediglich mit alltäglichem Handgemenge abgeben. In einer solchen Konstellation gelten ethnografische Nahaufnahmen und persönliche Anteilnahme schnell als „subjektiv“ und „romantisch“ – also als nicht wissenschaftlich.

Mein ethnografisches Schreiben zielt darauf ab, die Analyse der Reproduktion sozialer Ausschließung mit der Ebene der emotionalen Erfahrung von gesellschaftlicher Abwertung zu verbinden. Diese Ethnografie zum emotionalen Umgang mit Zuschreibungen von Minderwertigkeit kombiniert historische Rekonstruktionen und theoretische Reflektionen mit einer empirischen Zugangsweise, bei der ich mich Gefühlen auf verschiedenen Wegen annähere: über Atmosphären und sozialräumliche Verortungen, über Narrationen und Diskurse, über den Umgang mit Dingen und Dokumenten, über Filme und Popkultur, über Körper- und Medienpraktiken, über soziale Interaktionen und schulische Hierarchien, über Bewertungsweisen und Formen der Verdrängung sowie über Selbstpositionierungen und Zukunftsperspektiven. Die Argumentation verläuft zumeist über facettenreiche Situationsbeschreibungen, die auf der Grundlage längerer Feldbeobachtungen diskutiert werden. Situationsbetrachtungen ermöglichen unterhalb von abstrakteren Begriffen wie Norm, Identität oder Rolle einen methodischen Zugang zu den emotionalen und affektiven Praktiken der Schüler, durch die deren Besonderheiten ebenso wie deren Regelmäßigkeiten im Blick behalten werden können. Die Schilderung von komplexen Situationen ist nicht nur besonders anschaulich, sie gewinnt auf diese Weise auch eine über den Einzelfall hinausweisende Bedeutung. Neben der Adressierung von grundlegenden Fragen der sozialen Ordnung wird dadurch auch eine eher alltagspragmatische Perspektive eröffnet, mit deren Hilfe sich bestimmte Situationen vielleicht vermeiden oder sich unvermeidliche Situationen zumindest besser gestalten lassen.

EMOTIONEN UND AFFEKTE – EINE POLITISCHE LESART

Die gravierenden Auswirkungen gesellschaftlicher Abwertung werden durch eine Studie zu jenen Gefühlslagen, die von Schule und Gesellschaft verstärkt hervorgerufen werden, auf besonders eindringliche Weise kenntlich gemacht. Dieses Buch macht die emotionale Dimension von Exklusionsprozessen aufseiten

der Schüler sichtbar und verortet diese in gegenwärtigen gesellschaftlichen Transformationsprozessen. Die folgenden Kapitel liefern wie in einem Puzzle verschiedene Elemente der Entwertungs- und Selbstbehauptungskultur der jugendlichen urbanen Unterklasse, in immer neuen Anläufen werden dabei unterschiedliche Facetten der Erfahrung und des Umgangs mit gesellschaftlich produzierter Minderwertigkeit herausgearbeitet. Durch das Nebeneinander und die gleichzeitige Verknüpfung auch widerstreitender Gefühlslagen entsteht ein vielschichtiges, spannungsreiches Bild des Gefühlsraums Galilei-Schule. In Anlehnung an Deleuze und Guattari könnte man diese Verknüpfung von heterogenen Elementen auch als „Affekt-Karte“ oder als „Assemblage“ bezeichnen.¹¹ Mit einer solchen, auch für experimentelle Zugänge offenen Herangehensweise werden sich herausbildende und noch unabgeschlossene Gefühlskomplexe rekonstruiert und arrangiert, die gleichsam bereits eine gewisse strukturelle Kohärenz und Konsistenz aufweisen. Durch das Aufzeigen von Heterogenität wird auch der Tendenz entgegengewirkt, Personen aus unteren sozialen Schichten eine psychologische Uniformität zu unterstellen, wobei ihnen oft gleichzeitig sowohl mangelnde Affektbeherrschung vorgeworfen als auch ein Defizit an kultivierter Innerlichkeit attestiert wird – sie also paradoxerweise als zu emotional und als nicht auf die richtige Weise emotional gelten.¹²

„Schule der Gefühle“ zielt darauf ab, Emotionen und Affekte mit sozialstrukturellen Machtverhältnissen in Beziehung zu setzen. Dies ist vor allem deshalb eine besondere Herausforderung, da eine bis heute wirksame philosophische Denktradition Emotionen eher als individualpsychologische Ausdrucksform oder als natürliche Grundausstattung statt als gesellschaftliche Phänomene oder als kulturelle Kategorien begreift.¹³ Mithilfe einer praxistheoretischen Perspektive fokussiere ich mich auf das *doing emotion* in verbalen, körperlichen, gestischen und anderen Formen, begreife diese Emotionspraktiken jedoch nicht intentional oder individualistisch, sondern setze sie in Bezug zu historischen und gegenwärtig vorherrschenden kulturellen Ausdrucksmustern.¹⁴ Ein weites Emotionsverständnis ermöglicht es mir, neben klassischen Emotionen wie Wut, Scham und Angst auch affektiv aufgeladene Alltagsphänomene wie Langeweile, Coolness und Aggressivität in den Blick zu nehmen. Dabei changiere ich zwischen verschiedenen Gefühlsbezeichnungen, um die Vielschichtigkeit und Unabgeschlossenheit emotionaler Verhaltensweisen nicht aus dem Blick zu verlieren. Auch

11 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus; Anderson/McFarlane: Assemblage and Geography.

12 Vgl. Lutz: The Anthropology of Emotions, S. 421.

13 Vgl. Lutz: Emotion, Thought, and Estrangement; Frevert u.a.: Gefühlswissen.

14 Vgl. Reckwitz: Praktiken und ihre Affekte; Scheer: Emotionspraktiken.

Emotionen und Affekte werden nicht kategorial voneinander getrennt, wie es beispielsweise der kanadische Sozialtheoretiker Brian Massumi vorgeschlagen hat, sondern konzeptionell und empirisch auf einer gemeinsamen Ebene mit graduellen Abstufungen in Bezug auf ihre Formung und Strukturierung verortet.¹⁵

Der Philosoph John Dewey betonte schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts, dass gelingende Erziehung im Sinne eines Entwicklungs- und Reifungsprozesses nur durch tiefgreifende Erfahrung zustande kommt, die Heranwachsenden in der Schule jedoch häufig die falschen, vor allem negative und hemmende Erfahrungen machen würden.¹⁶ Doch der Erfahrungsbegriff hat seine Tücken, was in der Kultur- und Sozialanthropologie sowohl zu Übersteigerungen als auch zu vorschnellen Abschieden führte. In den 1970er und -80er Jahren stellten Ethnologen wie Victor Turner an Dewey anschließend einen emphatischen Erfahrungsbegriff in den Mittelpunkt des ethnografischen Projekts, sie meinten damit vor allem außergewöhnliche und besondere Momente, die sich vom Alltag abhoben.¹⁷ In den frühen 1990er Jahren wendeten sich Joan Scott und andere zu Recht mit Vehemenz gegen den romantisierenden Authentizitätsanspruch des Erfahrungsbegriffs, weshalb dieser für eine Weile von ethnologischen Buchtiteln verschwand.¹⁸ Doch die diskursive und dekonstruktive Wende führte ihrerseits zu Engführungen, mit dem *material turn* und dem *sensual turn* kehrte zuletzt auch der Erfahrungsbegriff wieder zurück, allerdings wird er heute zumeist in historisch reflektierter und vorsichtiger Weise verwendet.¹⁹ In diesem Sinne dient Erfahrung hier nicht zur Markierung besonders „originaler“ oder „innerlicher“ Empfindungen, sondern verweist sowohl auf aus dem Schulalltag herausragende als auch auf sich darin langsam ansammelnde alltägliche Erlebnisse, die sozial konstruiert und teilweise reflexiv bearbeitet werden. Solche emotionalen Erfahrungen werden wiederum von unterschiedlichen Perspektiven betrachtet, sowohl mit Blick auf ihren fragmentarischen und disruptiven Charakter als auch unter Berücksichtigung ihrer sinnstiftenden und reproduzierenden Wirkungsweisen.²⁰

Ich untersuche den Gefühlsraum Hauptschule anhand von verschiedenen Gefühlskomplexen, die sich im Verlauf meiner Feldforschung und mit Blick auf soziale Ausgrenzungsprozesse als besonders zentral erwiesen haben: (I) Lange-

15 Vgl. Massumi: *Parables for the Virtual*.

16 Vgl. Dewey: *Erfahrung und Erziehung*.

17 Vgl. Turner/Bruner (Hg.): *The Anthropology of Experience*.

18 Vgl. Scott: *The Evidence of Experience*.

19 Für aktuelle Anwendungen vgl. Chakkalakal: *Die Welt in Bildern*; Bareither: *Gewalt im Computerspiel*.

20 Vgl. Throop: *Articulating Experience*; Stephenson/Papadopoulos: *Analysing Everyday Experience*.

weile und Kurzweile: Schulische Langeweile wird von mir nicht nur als ein zeitliches Phänomen in Folge von sinnlos erscheinender Unterrichtszeit verstanden, sondern auch als Folge räumlicher Verwahrlosung gedeutet. Eine depressive Schulatmosphäre ist nicht einfach „da“, sie wird „gemacht“ – und sie hat typische Reaktionsweisen zur Folge, wie sich an Beispielen des „Pöbelns“ und „Blödelns“ zeigt. II) Formen der Selbstermächtigung rekonstruiere ich anhand von Jugend- und Populärkultur: Coolness ist keine Charaktereigenschaft, sondern eine (nicht immer gelingende) Pose und ein (häufig umstrittener) Zuschreibungsmodus, der sich anhand der Selfie-Posen von Hauptschülern auf Facebook gut untersuchen lässt. Mit „Ghetto“-Stolz meine ich eine besonders im Hip-Hop zelebrierte Form der Selbstaufwertung, bei der sozialräumliche Marginalisierung zu einer Quelle des Stolzes umgedeutet wird. (III) Gefühle der Unzulänglichkeit wie Scham und Peinlichkeit entstehen nicht nur aus einem geringen Maß an Status und Anerkennung, sie gelten auch selbst als rangniedrige und unwürdige Gefühle, als „*Ugly Feelings*“.²¹ Dieser Bewertungszusammenhang wirkt sich auch auf die Erfahrung solcher Gefühle aus, die häufig versteckt und überspielt werden und somit eher auf indirekte und latente Weisen im Schulalltag präsent sind. (IV) Wut und Aggressivität setze ich in Bezug zu ihren sozialen Entstehungsbedingungen sowie den mit ihnen verschränkten Wertungen und Standpunkten. Anhand eines durch Klassismus und Rassismus hervorgerufenen Unterrichtsboykotts sowie den verschiedenen Komponenten des „Boxerstils“ wird die Sozialität, Moralität und Körperlichkeit von antagonistischen Gefühlen herausgearbeitet. Im letzten Abschnitt (V) blicke ich über die Schulzeit hinaus und schildere Zukunftsängste und Zukunftshoffnungen, die bei Berliner Hauptschülern aufgrund ihrer prekären sozialen Lage und ihrer mehrheitlich migrantischen Herkunft besonders ausgeprägt sind. Indem ich Schüler im Abstand von mehreren Jahren wiedertraf, entwickle ich darüber hinaus eine langfristige Perspektive auf biografische Entwicklungsverläufe. Die hier behandelten Gefühlsbündel lassen sich nicht isoliert voneinander verstehen, es handelt sich vielmehr um vielschichtige, gemischte Gefühle, bei deren Betrachtung sich gleichsam bestimmte Erfahrungs- und Verarbeitungsweisen von sozialer Exklusion abzeichnen.²²

Emotionen und Affekte haben etwa seit der Jahrtausendwende disziplinenübergreifend ein verstärktes wissenschaftliches Interesse auf sich gezogen.²³ In meiner Beschreibung des Gefühlsraums Hauptschule spitze ich die seit den 1980er Jahren vielfach belegte Annahme der gesellschaftlichen Bedingtheit von

21 Vgl. Ngai: *Ugly Feelings*.

22 Vgl. Milton/Svašek (Hg.): *Mixed Emotions*; Berlant: *Cruel Optimism*.

23 Vgl. Seigworth/Gregg (Hg.): *The Affect Theory Reader*; Harding/Pribram (Hg.): *Emotions*; Wulff (Hg.): *The Emotions*.

Gefühlen zu, indem ich deren soziale Entstehungsbedingungen und politischen Potenziale im Kontext von sozialer Ausgrenzung hervorhebe.²⁴ In Emotionen und Affekten artikulieren sich gesellschaftliche Widersprüche, aber auch utopische Wunschvorstellungen, in ihnen werden Unterdrückung und Widerständigkeit praktisch erlebt und gelebt. Die Betonung der Wirksamkeit von Gefühlen bedeutet also keine Abwendung von postmarxistischen Fragen nach Klassen- und Ausbeutungsverhältnissen, sondern eine Verfeinerung und Neujustierung dieser Fragestellungen, die nun vom Sockel der Philosophie und politischen Rhetorik gestoßen und anhand alltäglicher Prozesse der Subjektivierung behandelt werden. Und sie bedeutet eine klare Absage an all jene, die meinen, durch die Hinwendung zu den Gefühlen ließe sich die hierarchische Ordnung unserer Gesellschaft ausblenden. Eine politische Lesart von Emotionen meint jedoch nicht, diese einseitig auf sozialstrukturelle Bedingungen und Bedeutungen zu reduzieren. Zudem verweigere ich in der Interpretation einfache Positiv-Negativ-Deutungen von Gefühlskomplexen, so werden positiv konnotierte Emotionen wie Stolz und Coolness auch auf ihre selbstexkludierenden Wirkungen hin befragt und negativ markierte Gefühle wie Wut und Neid mit Blick auf ihre emanzipativen und kritischen Potenziale betrachtet. Die politische Stoßkraft von Gefühlen hängt wesentlich damit zusammen, dass Emotionen ein zentrales Element von sozialer Ordnung und Subjektbildung sind.²⁵ Während die gesellschaftliche Ausgrenzung von Hauptschülern durch Verachtung gekennzeichnet ist, sind auch die hier untersuchten Exklusionserfahrungen der Schüler affektiv grundiert.

Die detaillierte Rekonstruktion divergenter emotionaler Erfahrungen im Kontext sozialer Marginalisierung ist von der Frage geleitet, ob sich aus der Zusammenschau der verschiedenen Gefühlslagen übergreifende *structures of feeling* erkennen lassen. Mit *structures of feeling* kann nach Raymond Williams die praktizierte Kultur einer Epoche gefasst werden, jenes Gefühl des gelebten historischen Augenblicks, das sich stets nur annäherungsweise rekonstruieren lässt.²⁶ *Structures of feeling* sind wissenschaftlich konstruierte Hypothesen, mit denen versucht wird, die Elemente einer historischen oder gegenwärtigen kulturellen Konstellation mit bestimmten zeittypischen Gefühlslagen zusammenzubringen. Das kapitalistische Klassensystem und Neoliberalisierungsprozesse bieten sich mit Blick auf die Stratifizierung des Schulsystems und die Abwertung von Bildungsverlierern zunächst als Interpretationsfolien an. Mit einer vorschnellen ana-

24 Vgl. Abu-Lughod/Lutz (Hg.): *Language and the Politics of Emotions*; Flam: Soziologie der Emotionen.

25 Vgl. Ahmed: *The Cultural Politic of Emotions*; Schutz/Pekrun (Hg.): *Emotion in Education*.

26 Vgl. Williams: *Structures of Feeling*.

lytischen Rückführung auf solche Überkategorien droht allerdings die Ambiguität von Gefühlen verloren zu gehen. Williams warnt davor, kulturelle Aktivitäten vorschnell als abgeschlossene Produkte zu begreifen und in fixe semantische Formen zu überführen. Stattdessen möchte ich empirisch vorgehen und schrittweise einzelne Gefühlsbündel mit Blick auf gesellschaftliche Ausgrenzungsprozesse rekonstruieren. Dieses Vorgehen betont die Ambivalenzen und Widersprüche, die Vielschichtigkeit und den Facettenreichtum, die Kontextgebundenheit und Situativität emotionaler Phänomene, ohne dabei die „großen“ Fragen von Macht und Ungleichheit aus dem Blick zu verlieren. Im Gegenteil, die emotionalen Auswirkungen von gegenwärtigen Exklusionsprozessen offenbaren sich erst im Detail in ihrem erschreckenden Ausmaß.

I. Diesseits und jenseits der Langeweile

Ruinierte Schule. Atmosphäre der Langeweile

„Dem muss aber langweilig gewesen sein“, mit Bemerkungen solcher Art kommentierten Schüler mitunter deviante Verhaltensweisen ihrer Mitschüler, die von „Herumblödeln“ bis zur scheinbar grundlosen Zerstörung der Schuleinrichtung reichten. Gelegentlich fügten sie noch ein besonders akzentuiertes „sehr langweilig“ hinzu, um das beträchtliche Ausmaß des Normbruchs aus der negativen Wahrnehmung des Schulbetriebes heraus verständlich zu machen. Langeweile ist ein schwer fassbares und doch weit verbreitetes Phänomen, zum einen eine sich der Beschreibung entziehende „Erfahrung ohne Eigenschaften“¹, zum anderen ein „delikates Monster“², das fast alles verschlingt und gleichmacht. Reflexive Bemerkungen und Zwischenrufe, in denen Langeweile im Sinne eines emotionalen Sprechakts gleichsam artikuliert und evoziert wurde, waren an der Galilei-Schule allgegenwärtig, die Zuschreibung „langweilig“ wurde dabei für verschiedenste Situationen und Zustände gebraucht.³ Diese inflationäre Verwendung verweist auf einen weiten Begriff der Langeweile als Erfahrung einer allgemeinen Reizarmut und Anregungslosigkeit, der ich in diesem Kapitel am Beispiel der räumlichen Verwahrlosung der schulischen Infrastruktur und der zeitlichen Entleerung des Schulalltags nachgehen werde.

Die Langeweile hatte bereits eine lebendige, vielgestaltige Geschichte als sie um 1800 mit der Aufklärung zu einem begrifflichen Markenzeichen moderner Subjektivität wurde.⁴ Die westlich-moderne Form der Langeweile hatte einen Vorläufer in der höfischen Kultur des 17. Jahrhunderts, griff auf die sich herausbildende bürgerliche Kultur des 18. und 19. Jahrhunderts über und verbreitete sich im 19. und 20. Jahrhundert auch in proletarischen Kreisen, bevor sie an der

1 Goodstein: Experience without Qualities.

2 Dale Pezze/Salzani: The Delicate Monster.

3 Vgl. Cavell: Performative and Passionate Utterance.

4 Vgl. Toohey: Boredom.

Schwelle zum 21. Jahrhundert zu einer Art Grundbefindlichkeit des gesellschaftlichen Unbehagens in der Postmoderne avancierte.⁵ Trotz dieser gesellschaftsübergreifenden Relevanz variieren Erfahrungen und Zuschreibungen von Langeweile je nach sozialräumlicher Positionierung. Bestimmte Zeitphasen im Lebensverlauf, wie die Jugend und das Alter, gelten als besondere Blütephasen der Langeweile, die sich zudem in bestimmten räumlich-institutionellen Arrangements, wie der Schule oder dem Gefängnis, besonders gerne einnistet.⁶ Langeweile wird auf unterschiedliche Weisen bewertet, während sie in manchen Kreativmilieus als Quelle möglicher Inspiration positiv konnotiert ist, beklagen Hauptschüler eher einen Überfluss an Langeweile.⁷ Und während unterbürgerlichen Schichten in der Regel nur das Erleben einfacher oder situativer Langeweile zugestanden wird, nimmt man in bürgerlichen und elitären Kreisen gerne die distinguierende Erfahrung einer tiefen oder existenziellen Langeweile für sich in Anspruch.⁸ Wer Situationen der Langeweile ethnografisch beschreiben will, muss folglich den im jeweiligen Untersuchungsfeld dominierenden Erfahrungs- und Zuschreibungsmodus herausarbeiten und diesen in gesellschaftliche Machtverhältnisse einbetten.

Langeweile ist weder eine „klassische“ Emotion wie Liebe, Wut oder Eifersucht noch ein Affekt im Sinne einer sprachlich und sozial noch weniger eindeutig klassifizierten Erfahrung, sondern eher eine negative Stimmung oder ein atmosphärisches Unbehagen. Im Folgenden greife ich auf den Atmosphärenbegriff zurück, der in der neueren deutschen Phänomenologie von Philosophen wie Hermann Schmitz und Gernot Böhme entwickelt und seitdem fächerübergreifend diskutiert wurde.⁹ Schmitz wendete sich seit den 1960er Jahren den in ihrer Wirkmacht oft unbeachteten Bereichen der Lebenswelt zu und schlug ein begriffliches Instrumentarium vor, um die Räumlichkeit und Leiblichkeit von Gefühlen herauszustellen.¹⁰ Er begreift den Leib als spürend und Gefühle als ein leibliches Betroffensein sowie als räumlich „ergossene Atmosphären“.¹¹ Daran

5 Vgl. Breuninger/Schiemann (Hg.): Langeweile.

6 Vgl. Doehleemann: Langeweile?, S. 132ff.

7 Vgl. Han: Müdigkeitsgesellschaft, S. 24-29.

8 Zum elitären Selbstverständnis vgl. exemplarisch Cioran: Sonntage des Lebens. Zur Unterscheidung von situativer und existentieller Langeweile vgl. Svendsen: Kleine Philosophie der Langeweile.

9 Vgl. Böhme: Atmosphäre; Böhme: Ästhetik; Andermann/Eberlein (Hg.): Gefühle als Atmosphären, Bondi/Davidson/Smith (Hg.): Emotional Geographies; Lehnert: Raum und Gefühl.

10 Vgl. Schmitz: Der Leib, der Raum und die Gefühle.

11 Ebd., S. 23.

anschließend hat in den letzten Jahren vor allem der Philosoph Gernot Böhme zum weiteren Verständnis von Atmosphären beigetragen. Der Begriff der Atmosphäre dient ihm zunächst zu einer Ausdehnung des Begriffs des Ästhetischen über die Sphäre der Kunst hinaus auf Alltagspraktiken und darüber hinaus als Grundbegriff für eine systematische Theorie sinnlicher Erkenntnis. Böhme weist darauf hin, dass Atmosphären vor allem über Räume und Dinge in Räumen wahrgenommen werden und spricht deshalb von „gestimmten Räumen“.¹² Bei Schmitz und Böhme wird jedoch tendenziell der Eindruck erweckt, Gefühle und Atmosphären hätten einen objektiven Charakter, als seien sie unabhängig von Akteuren und sozialen Strukturen vorhanden. Um ihren phänomenologischen Ansatz in Richtung einer macht- und ungleichheitssensiblen Analyse schulischer Langeweile zu öffnen, ließe sich praxistheoretisch ergänzen, dass sich Raumgefühle nur mittels räumlich und zeitlich situierter sowie kulturell kodierter Aneignungspraktiken herstellen und sie auf diese Weise mit Interpretationsschemata und Handlungsroutrinen verknüpft sind.¹³ Die affektive Qualität von schulischen Umgebungen und Situationen entsteht im Zusammenspiel sozialräumlicher Konstellationen mit kulturell kodierten subjektiven Wahrnehmungsweisen. Atmosphären sind folglich keine naturgegebenen, sondern kontextuelle Phänomene, deren Untersuchung den Blick für die historischen, kulturellen, materiellen und sozialen Dimensionen der Herstellung von Gefühlsräumen eröffnet. Um deren Beitrag in der Ausgestaltung der Affektivität des Sozialen herauszustellen, ließe sich mit Ben Anderson auch von „affektiven Atmosphären“¹⁴ sprechen.

Um sich der schulischen Atmosphäre der Langeweile empirisch anzunähern, fokussiere ich mich auf deren räumliche und zeitliche Dimensionen. Diese heuristische Unterscheidung führt mich zunächst zur Analyse sozialräumlicher Transformationsprozesse und Wahrnehmungsweisen und anschließend zu einer Rekonstruktion des schulischen Zeitmanagements sowie zur Frage nach dem übergreifenden zeitlichen Horizont des Schulalltags. Die Untersuchung des Schulraums verbinde ich mit Diskussionen um urbane Infrastrukturen und postkoloniale Formen der Ruinierung, die Darstellung des schulischen Zeitregimes mit sozialphilosophischen Reflektionen zu Entfremdung. Diese Neujustierung der Analyse von Atmosphären als eine Kritik gesellschaftlicher Machtverhältnisse macht es notwendig, Raum und Zeit als sozial konstituiert zu begreifen. Henri Lefèbvre folgend, verstehe ich Raum weder als einen neutralen physischen Con-

12 Böhme: Atmosphäre, S. 45; Böhme: Ästhetik, S. 49; Vgl. dazu auch Böhme: Architektur und Atmosphäre.

13 Vgl. Reckwitz: Affective Spaces; Schroer/Schmitt (Hg.): Exploring Atmospheres Ethnographically.

14 Vgl. Anderson: Affective Atmospheres.

tainer noch als eine rein subjektive Vorstellung, sondern verfolge am Beispiel der Galilei-Schule Prozesse der Produktion von Raum unter anderem anhand von ermöglichten oder verhinderten Aneignungspraktiken.¹⁵ Gebäude erscheinen aus diesem Blickwinkel nicht als statische, endgültig fixierte bauliche Strukturen, sondern als sich kontinuierlich transformierende Gebilde, deren Zustand und Bedeutung sich wandelt – in unserem Fall zu einem als entfremdet wahrgenommenen Raum.¹⁶ Schularchitektur ist demnach ein gesellschaftliches Produkt und gleichzeitig ein Medium des Sozialen. Analog dazu verstehe ich Zeit als eine soziale Institution sowie als ein zentrales Element der Organisation moderner Gesellschaften. Zeitauffassungen sind historisch wandelbar, kulturell verschieden und selbst innerhalb einer Gesellschaft milieubedingt unterschiedlich ausgeprägt. Mit Blick auf die Langeweile an der Galilei-Schule skizziere ich durch ein spezifisches Zeitregime hervorgebrachte und dieses wiederum hervorbringende Zeitpraktiken von Lehrern und Schülern. Als langweilig empfundene Räume und Zeiten sind demnach nicht naturgegeben, sie werden hier vielmehr als Artikulationsformen gesellschaftlicher Widersprüche betrachtet.

RUINIERTE INFRASTRUKTUR: DER ABSTIEG EINER SCHULE

Obwohl von Schülern und Lehrern meist nur beiläufig registriert, prägen Architekturen und andere räumliche Infrastrukturen die an einer Schule vorherrschende Atmosphäre.¹⁷ Im Fall der Galilei-Schule zeigte sich an manchen Stellen noch der Glanz vergangener Tage, etwa in der imposanten und überdimensioniert erscheinenden Aula, in welche die gesamte Schülerschaft hineinpasste. Doch auffälliger waren die Zeichen des Zerfalls, die ich anhand des Schulgebäudes, des Schulhofs und eines Klassenzimmers nachzeichnen werde. Schulgebäude tragen die Spuren ihrer Vergangenheit in die Gegenwart.¹⁸ Erst im schularchitektoni-

15 Vgl. Lefèbvre: *The Production of Space*.

16 Vgl. Gieryn: *What buildings do*; Delitz: *Architektursoziologie*, S. 79ff.

17 Zu Raum und Gefühl vgl. Reckwitz: *Affective spaces*; Lehnert (Hg.): *Raum und Gefühl*; Bondi/Davidson/Smith (Hg.): *Emotional Geographies*. Zu Schularchitektur vgl. Göhlich: *Die pädagogische Umgebung*; Böhme (Hg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*; Jelich/Kemnitz (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums*.

18 Vgl. Navaro-Yashin: *The Make-Believe Space*; Larkin: *The Politics and Poetics of Infrastructure*.

schen Rückblick wird die Historizität von Atmosphären kenntlich, die Art und Weise wie sich diese herausbilden und im Zeitverlauf transformieren.

Geschichte der Galilei-Schule

Zur feierlichen Eröffnung des Schulgebäudes der heutigen Galilei-Schule wehte auf dem Dach sowohl die preußische Landesfahne als auch die schwarz-rot-goldene Fahne der Weimarer Republik.¹⁹ Jener 19. Mai 1929 war ein stadtpolitisches Ereignis ersten Ranges, denn der erste Neubau einer höheren Schule in Berlin seit 30 Jahren galt zugleich als „modernste und schönste Schule Deutschlands“²⁰. Ansonsten waren es eher unruhige Zeiten – die kommende Weltwirtschaftskrise zeichnete sich bereits ab, Berlin hatte unter einem harten Winter mit minus 25 Grad gelitten und in Neukölln hatte es kurz zuvor am 1. Mai bei Auseinandersetzungen zwischen der Polizei und KPD-Anhängern 33 Tote gegeben.

Das neu errichtete Schulgebäude war geprägt vom Zeitgeist der Weimarer Republik, es setzte sich architektonisch sowohl von der preußischen Schulkaserne als auch von radikalen Reformbestrebungen ab. Die meisten Berliner Schulgebäude jener Zeit stammten aus dem letzten Drittel des 19. Jahrhunderts, der sogenannten Gründerzeit, in der vorwiegend räumlich an der Kaserne und am Kloster orientierte Korridorschulen entstanden waren.²¹ Das neue Schulgebäude folgte zwar dem Grundprinzip der an Fluren aufgereihten Klassenzimmer, war aber auch durch Einflüsse der „Neuen Sachlichkeit“ geprägt und mit seinen großen Fenstern und breiten Treppen deutlich heller und großzügiger gestaltet. Als innovativ galten vor allem die zahlreichen Räume für manuelle, künstlerische und sportliche Tätigkeiten: Werk- und Experimentierräume, zwei von der Firma Agfa eingerichtete Dunkelkammern für fotografische Arbeiten, eine Rundfunkanlage für den Fremdsprachenunterricht, eine Turnhalle mit Duschräumen und Toiletten, die „denen eines vornehmen Hotels“²² entsprachen, eine Aula für 600 Personen und schließlich als Besonderheit eine Sternenwarte im Dachbereich. Die Schulraumgestaltung unterschied sich aber auch deutlich von der zur gleichen Zeit ebenfalls in Neukölln vom Reformpädagogen Fritz Karsen geplanten Dammwegschule, einer Art Pavillonschule, die aufgrund politischer Bedenken und finanzieller Engpässe nie fertiggestellt wurde. Auch in der Klassenraum-

19 Zum Schulgebäude vgl. Homann: Berliner und Neuköllner Schulgeschichte von 1747-1992.

20 Ebd., S. 137.

21 Vgl. Schneider: Die Suche nach dem idealen Schulbau im 20. Jahrhundert; Göhlich: Die pädagogische Umgebung; Göhlich: Schulraum und Schulentwicklung.

22 Homann: Berliner und Neuköllner Schulgeschichte von 1747-1992, S. 138.

gestaltung wurde eine Zwischenposition gewählt, statt den vorher üblichen Schulbänken saßen die Schüler fortan an Zweiertischen, die aber weiterhin frontal ausgerichtet waren. Ein Ordnungsprinzip, das auch in der bundesrepublikanischen Nachkriegsschule aufrechterhalten wurde und an der Galilei-Schule bis heute vorherrscht.

Berlin-Neukölln hatte sich bis in die 1920er Jahre zu einer vorstädtischen Großstadt proletarisch-sozialistischer Prägung entwickelt. Das „rote Neukölln“ besaß jedoch noch kein Gymnasium. In das neue Schulgebäude zog deshalb eine altbekannte Schule aus der Berliner Friedrichstadt ein, die dort im Jahr 1747 von Julius Hecker initiierte „ökonomisch-mathematische Realschule“. Diese galt im Preußen des 18. Jahrhunderts als das fortschrittlichste Modell einer allgemeinbildenden Schule und wurde 1897 in „Kaiser-Wilhelm-Realgymnasium“ umbenannt. Schon bald nach dem Umzug nach Neukölln setzten sich die SPD und KPD in der dortigen Bezirksversammlung für eine Umbenennung in „Friedrich-Engels-Gymnasium“ ein. Man einigte sich schließlich pragmatisch auf „Staatliches Gymnasium in Neukölln“. Die Lehrer- und Schülerschaft stammte in den Anfangsjahren vor allem aus der eher konservativen bürgerlichen Mittelschicht. Viele von ihnen waren stolz auf die neue Schule, das Tragen der die Schulzugehörigkeit verratenden Schülermützen konnte jedoch auf den Straßen des proletarischen Neuköllns eine Tracht Prügel zur Folge haben.²³

Die geschichtlichen Verwerfungen des 20. Jahrhunderts prägten die Schule auch in der Folgezeit auf eindringliche Weise. Die nationalsozialistische Herrschaft, während derer die Schule zwischenzeitlich wieder „Kaiser-Wilhelm-Schule“ hieß, wurde von der Lehrerschaft mehrheitlich begrüßt und fast die gesamte Schülerschaft war in NS-Jugendverbänden organisiert. Zur Zeit des Krieges diente die Schule als Lazarett, der Schulbetrieb wurde verlegt, viele machten ein „Notabitur“ und wurden anschließend zum Reichsarbeitsdienst und zur Wehrmacht eingezogen. Mehr als ein Drittel der Schülerschaft überlebte den Krieg nicht. Das Schulgebäude trug keine größeren Schäden davon und so konnte der Schulbetrieb schon 1946 wiederaufgenommen werden. Die Anfang der 1950er Jahre renovierte Aula avancierte als einer der wenigen intakten Veranstaltungsräume zu einem kulturellen Zentrum des Nachkriegs-Neuköllns. Der „Kalte Krieg“ traf die Schule aufgrund ihrer Nähe zur innerstädtischen Grenze in besonderem Ausmaß. Im Zuge der Abriegelung der Sektorengrenzen und des Berliner Mauerbaus wurde 1961 etwa 100 Schülern der bisherige Schulweg versperrt, 25 von ihnen flohen bald darauf nach West-Berlin.²⁴ Bereits in den späten

23 Vgl. ebd.

24 Vgl. dazu den Dokumentarfilm „Die Klasse – Berlin 61“ von Michael Klette und Ben von Grafenstein.

1950er Jahren hatte es „Ostklassen“ gegeben, in denen Schüler gesammelt wurden, die vorwiegend aus politischen Gründen nicht mehr im Ostteil Berlins zur Schule gingen.

In den folgenden Jahrzehnten wurde die Schule immer mehr zu einem Auffangbecken für Ausgegrenzte und Migranten, was mit einem baulichen Verfall und sozialen Spannungen einherging. Nach mehreren Umbenennungen und Neuausrichtungen verließen im Jahr 1963 die letzten Abiturienten die Schule, das Gymnasium mit seiner altherwürdigen Tradition wurde endgültig aufgelöst und wenig später jene Schule gegründet, die ich in dieser Studie die „Galilei-Schule“ nenne. Diese Hauptschule war seit den 1970er Jahren geprägt von Konflikten zwischen türkischstämmigen und ethnisch deutschen Schülern, die sich unter anderem mit einem Schülerstreik im Jahr 1980 gegen die Neuankömmlinge wehrten. Als im Jahr 1987 die migrantischen Schüler vom Berliner Schulamt entsprechend ihrer Nationalität aufgeteilt wurden, erhielt die Galilei-Schule den übrig bleibenden „Rest der Welt“. Bis heute kommen die Schüler aus unterschiedlichsten Nationen, neben den Nachfahren der türkischen Gastarbeitergeneration fanden sich darunter auch viele Heranwachsende aus palästinensischen, kurdischen und ehemals jugoslawischen Flüchtlingsfamilien. Als im Jahr 2010 schließlich die Hauptschule in Berlin abgeschafft und diese mit Realschulen zu neuen Sekundarschulen fusionieren sollten, blieb für die Galilei-Schule keine Neuköllner Realschule mehr übrig, mit der sie hätte fusionieren können. Auch die Eltern kehrten der Schule den Rücken zu, der Mangel an Neuansmeldungen hatte zur Folge, dass verstärkt Schüler zugewiesen wurden, die an ihrer Wunschschule keinen Platz erhalten hatten. Die Galilei-Schule stand in der Folge nicht nur „für eine hohe Quote schuldistanzierter Schüler“ sondern auch für „schwache Leistungsergebnisse und Schulabschlüsse, hohe Lehrerfluktuation und Gewaltbereitschaft“.²⁵ Die von mir begleiteten zehnten Klassen waren der letzte Jahrgang der auslaufenden Hauptschule in Berlin. Zum Zeitpunkt meiner Forschung im Jahr 2012/13 lag der Anteil der Schüler „nichtdeutscher Herkunftssprache“ bei 88,4 Prozent. Von der Zuzahlung zu Lernmitteln waren 92 Prozent der Schüler befreit. Ich begegnete also einer vorwiegend postmigrantischen Schülerschaft, deren Familien größtenteils von staatlichen Transferleistungen lebten.

Im kursorische Überblick über die räumliche und institutionelle (Vor-) Geschichte der heutigen Galilei-Schule wird ein deutlicher Abwärtstrend erkennbar. Aus einer der „fortschrittlichsten“ Schulen, die in einem der „schönsten“ und „modernsten“ Schulgebäude Deutschlands untergebracht war, wurde eine Schule, die in den Berliner Zeitungen mit pejorativen Bezeichnungen wie

25 Gößwald (Hg): Neukölln macht Schule, S. 137.

„Problemschule“, „Brennpunktschule“ und „Hort der Gewalt“ assoziiert wird. Von der Berliner Morgenpost wurde sie im Jahr 2015 sogar zur unbeliebtesten Schule Berlins gewählt.²⁶ Diese Abstiegsgeschichte lässt sich auch als eine Geschichte sozial-räumlicher Wandlungen und Aneignungen beschreiben, die von vornehmen zu fast unbenutzbaren Schülertoiletten reicht und vom anfänglichen Stolz der bürgerlichen Neuköllner Schüler zu einer sich wegen ihrer Schule schämender und von ihr gelangweilter Schülerschaft führte. Entscheidend dabei ist, dass die Schüler nicht allein von einzelnen Lehrern oder Fächern gelangweilt waren, wie dies wohl in jeder Schule gelegentlich vorkommt, sondern von ihrer Schule insgesamt enttäuscht wurden. Diese Entfremdung äußerte sich am offensichtlichsten in den hohen Fehlzeiten, sowie in einer weit verbreiteten Skepsis gegenüber allen mit Schule assoziierten Angeboten, gegen die auch jene ankämpften hatten, die versuchten den Schülern attraktive Angebote zu machen.

Diese tiefsitzende Schuldistanz hat unter anderem mit einem enttäuschten Bildungsversprechen zu tun. Um zu verstehen, welchen Bildungsansprüchen die Galilei-Schule nicht mehr gerecht wird, muss zunächst der Bildungsbegriff etwas differenzierter betrachtet werden. Bildung ist ein schillerndes Wort, das von zwei gegensätzlich erscheinenden Bedeutungssträngen bestimmt wird: Auf der einen Seite steht das Ideal von Bildung als individuellem Erfahrungsprozess, verstanden als eine durch die Entfaltung der menschlichen Anlagen möglich werdende Transformation des Verhältnisses zu sich, zu anderen und zur Welt.²⁷ Dieses Bildungsverständnis wird häufig auf philosophische Konzepte des deutschen Idealismus um 1800 sowie auf die Schriften von Wilhelm von Humboldt zurückgeführt. Es kann, Georg Bollenbeck folgend, als ein spezifisch „deutsches Deutungsmuster“ von Bildung verstanden werden.²⁸ Auf der anderen Seite kann man diesem Bildungsmodell, stark vereinfacht, ein sich gegenwärtig auch in Deutschland ausbreitendes neoliberales Bildungsmodell US-amerikanischer Prägung gegenüberstellen. Hier steht Bildung eher für Ausbildung und zielt primär auf ökonomische Verwertbarkeit. Hinter dieser etwas holzschnittartigen Gegenüberstellung verbergen sich vielschichtige historische Prozesse: So richtete sich die deutsche Bildungspraxis zu keinem Zeitpunkt allein nach den Idealen der Neuhumanisten und auch hierzulande wirkte bereits im Kontext der deutschen Aufklärung ein auf Nützlichkeit ausgerichtetes Bildungsverständnis. Das US-amerikanische Bildungssystem orientierte sich seinerseits im 19. Jahrhundert noch sehr an Vorbildern aus dem deutschsprachigen Raum, bevor es in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts selbst zum hegemonialen Modell wurde.

26 Vgl. ebd.

27 Vgl. Wellgraf/Reimers: Bildungssemantiken und Bildungspraktiken.

28 Vgl. Bollenbeck: Bildung und Kultur; Koselleck: Begriffsgeschichten, S. 105ff.

Auch am Standort der heutigen Galilei-Schule lässt sich die historische Verflechtung beider Dimensionen von Bildung nachvollziehen. Das hier zunächst beheimatete „Kaiser-Wilhelm-Gymnasium“ war ein sogenanntes Realgymnasium, dieses war einerseits vom Bildungsverständnis von Aufklärung, Pietismus und Philanthropismus geprägt, fokussierte sich aber anders als die humanistischen Gymnasien stärker auf eine volkswirtschaftliche und naturwissenschaftliche Ausbildung, mit dem Ziel qualifizierte Arbeitskräfte für Manufaktur, Gewerbe und Handel heranzuziehen.²⁹ Auch die seit den 1960er Jahren das Schulgebäude übernehmende Hauptschule und die seit kurzem hier beheimatete Sekundarschule orientierten sich primär auf eine praxisbezogene Berufsvorbereitung. Der mit weitreichenden Stigmatisierungsprozessen einhergehende Abstieg der Hauptschule zur „Restschule“ führte jedoch dazu, dass in den letzten Jahren höchstens noch eine Hand voll Schüler pro Abschlussjahrgang einen Ausbildungsplatz erhielten. Diese Zukunftslosigkeit trug zur Erosion der Legitimation der Schule bei, was massive Disziplinarprobleme zur Folge hatte, die wiederum die Aufrechterhaltung eines geregelten Unterrichtsbetriebs erschwerten. Die Galilei-Schule enttäuschte das Versprechen von Bildung auf doppelte Weise, sie bot weder die zur Entfaltung menschlicher Fähigkeiten erforderliche Lernatmosphäre noch eine erfolgversprechende Berufsausbildung. Die Institution Schule verfehlte demnach ihre eigenen historisch tradierten Bildungsansprüche, sie stand einer gelingenden Selbstentfaltung und erfolgversprechenden Weltaneignung eher im Wege, als dass sie diese befördern würde. Aus einer erweiterten marxistischen Perspektive erscheinen die Schüler sowohl vom Prozess der Bildung (dem Lernen) als auch von ihrem Produkt (dem Wissen) abgeschnitten. Eine solche Kritik wurde bereits im Kontext der marxistischen Schulkritik der 1970er Jahre formuliert,³⁰ nur dass damals noch davon ausgegangen wurde, die entfremdete Schullaufbahn führe in ein entfremdetes Arbeitsleben, während die Galilei-Schule heute eher in die Arbeitslosigkeit führt. Die Folge ist eine Atmosphäre der enttäuschten Langeweile, bestimmt durch Schuldistanz bei Schülern und institutionelle Skepsis bei Lehrern.

Ruinieren

An der Gestaltung des Schulgeländes lässt sich die räumliche Komponente dieser Misere weiter illustrieren. Der Schulhof der heutigen Galilei-Schule grenzte Ende der 1920er Jahre noch an ein freies Feld, erst in den 1930er Jahren entstand im Umfeld der Schule im Rahmen des Wohnungsbauprogramms der National-

29 Vgl. Homann: Berliner und Neuköllner Schulgeschichte von 1747-1992.

30 Vgl. Gintis: Towards a political economy of education.

sozialisten eine Reihenhaussiedlung. Geschmückt wurde der Schulhof von einer „Olympischen Gruppe“ des Bildhauers Josef Thorak, der später einer der Lieblingskünstler Adolf Hitlers werden sollte. Während die anhaltende Präsenz seiner Werke im öffentlichen Raum anderswo in Deutschland für Aufsehen sorgt, wird die Statue an der Galilei-Schule unbeachtet von Moos und dickem Gebüsch überwuchert. Da der Schulhof kaum noch gepflegt wird, erobert sich die Natur den Raum zurück. Bäume und hohe Sträucher breiten sich von den Rändern her heimlich aus und bieten den Schülern beim Rauchen Schutz vor den Blicken der Lehrer. Die Mitte des Schulhofes ähnelt einer Steppe, auf einer großen Freifläche sprießt hier im Sommer gelber Löwenzahn und im Winter wird sie von matschigem Schnee oder rutschigem Eis bedeckt, da es hier keinen Winterdienst mehr gibt. Am Rande bieten ein Basketballkorb und ein verrostetes Fußballtor die einzigen Freizeitangebote.

Abbildung 1: Schulhof der Galilei-Schule



Quelle: Stefan Wellgraf

Als ich mit dem Hausmeister Holger Thomalla über den Schulhof spreche, winkt dieser frustriert ab: „Wir wollten hier schon seit Jahren was machen, aber es heißt immer nur, es gibt kein Geld. In Zehlendorf sieht es auf dem Schulhof anders aus. Hier für einen Schulhof in Neukölln interessiert sich niemand und so sieht er dann auch aus.“ Die Struktur des Berliner Sozialraums wird als hierarchisch wahrgenommen und anhand räumlicher Oppositionen zum Ausdruck gebracht, einen Mechanismus, den Pierre Bourdieu bereits am Beispiel der infra-

strukturell benachteiligten Pariser Banlieues herausgearbeitet hat.³¹ Der Sozialraum ist demnach durch wechselseitige Ausschließungen definiert, wobei die relationale Positionierung im Raum auch den sozialen Rang im gesellschaftlichen Machtgefüge anzeigt. Auch der Schuldirektor Wolfgang Rüttgen wählt einen Vergleich mit dem wohlhabenderen Berliner Stadtteil Zehlendorf und sieht die Gründe für den desolaten Zustand des Schulhofes in der Unterfinanzierung der Schule und der fehlenden Unterstützung durch die Eltern.

Herr Rüttgen: „Sie werden lachen, wenn wir Besuch kriegen, sind die Leute ganz begeistert, dass wir so einen grünen Schulhof haben. Bei den anderen ist eine Betonfläche. Aber Scherz beiseite – wir haben hier sehr wenig Angebote für die Schüler. Im Zuge der Bezirksreformen sind die Gelder, die hier in Neukölln vorher den Schulen zugutekamen, zugunsten anderer Abteilungen gegangen. Das Grünflächen- und Naturschutzamt ist zum Beispiel um etwa 70 Prozent zusammengestrichen worden. Da kommt nichts mehr. Früher, da kam zwei Mal im Jahr so eine Kolonne, die haben die Büsche geschnitten und sind mit einer Walze über den Schulhof gefahren, damit der Boden wieder fest ist. Das habe ich seit vier, fünf Jahren nicht mehr gesehen. Das Ganze funktioniert eigentlich nur, wenn die Schüler beteiligt sind, aber dafür haben wir gar nicht die Mittel. Wir haben nur fünf Spaten, zwei Hacken und eine Harke. [...] Wir leben hier in Neukölln, um das mal klarzumachen. In anderen Bezirken wurde zwar auch gekürzt, aber die können das teilweise besser auffangen. Schauen Sie sich doch an, wie viele Elternvereine es an Schulen in Zehlendorf gibt. Ich lebe ja dort und meine Kinder sind dort zur Grundschule gegangen. Da hat der Rektor einfach nur gefragt, welche Eltern für diese oder jene Sache spenden würden und sofort sind 7.000 Euro zusammengekommen. Die können das ja zum Teil auch steuerlich absetzen. Die haben einfach mehr private Unterstützung. Hier in Neukölln leben halt weniger Fabrikbesitzer. Unsere Schüler kommen ja zum größten Teil aus Hartz-IV-Familien, da ist das völlig anders.“

Neben der ungleichen Lage zwischen ärmeren und reicheren Bezirken wurde bei anderer Gelegenheit auch auf eine Ungleichverteilung innerhalb Neuköllns hingewiesen. Während der „Campus Rütli“, das neue städtische Vorzeigeprojekt, Millionenbeträge und mediale Aufmerksamkeit erhalte, blieben die restlichen Neuköllner Schulen auf der Strecke. Zudem machten sich nicht nur die Kürzungen beim Grünflächenamt bemerkbar, auch bei der Schulreinigung wurde gespart, was ein massives Müll- und Sauberkeitsproblem an der Schule zur Folge hatte. Die Schulflure wurden seltener gewischt, die Toiletten verdreckten und auf dem Schulhof sammelten sich nicht weggeräumte Abfälle. Die Schulleitung

31 Vgl. Bourdieu: Ortseffekte.

reagierte, indem sie die Schüler zum Mülleinsammeln verpflichtete, was jedoch nur mäßigen Erfolg hatte.

Auch die Schüler waren mit Ihrem Schulhof unzufrieden, so bemängelt Theo während eines Interviews den ästhetisch wenig ansprechenden Raum und die mangelnden Freizeitmöglichkeiten: „Unser Schulhof ist eigentlich hässlich. Man steht nur herum und langweilt sich. Es gibt nur eine einzige Bank. So eine Schule kostet Millionen und dann ist hier einfach nichts für uns.“ Viele Schüler reagierten darauf, indem sie das Schulgelände verbotenerweise während der Hofpausen verließen. Da die räumlichen Bedingungen nicht den Ansprüchen der Schüler entsprachen, wurde eine affirmative Raumaneignung oder eine Identifikation mit dem Schulraum erschwert und stattdessen ein Unbehagen sowie eine Meidung des Schulhofes befördert. Die Lehrer versuchten – meist vergeblich – die überbordende Schülerflucht zu verhindern. Bis vor einigen Jahren verließen die Schüler die Schule auch schlichtweg deshalb, da diese keine Essens- und Verpflegungsangebote bereitstellte. Mittlerweile wurde eine Mensa eingerichtet, doch diese war deutlich zu klein konzipiert und viele Schüler präferierten weiterhin die Angebote der nahegelegenen Bäckereien und Imbisse. So spielten sich zu jeder Hofpause wiederkehrende Flucht- und Versteckspiele am niedrigen Schulhofzaun ab, ein mitunter auch an anderen Schulen zu beobachtendes Ritual, dass hier aufgrund mangelnder schulischer Angebote jedoch besonders ausgeprägt war.

Die Folgen des institutionellen Abstiegs der Schule in den letzten Jahrzehnten zeigten sich in der Gegenwart ganz konkret in einem teilweise verwahrlosten Schulgelände. Der bereits erwähnte Gernot Böhme spricht vom ästhetischen Recht, in einer Umgebung zu leben, die man mitgestalten kann und in der ein Gefühl des Wohlbefindens ermöglicht wird.³² Solche ästhetischen Grundbedürfnisse wurden auf dem ruinierten Schulhof der Galilei-Schule mit seiner mangelnden Infrastruktur kaum erfüllt. In verbalen Äußerungen positionierten sich Schüler mit einem Schuss Resignation und einer kräftigen Prise Distanz zu den räumlichen Bedingungen und den Gestaltungsmöglichkeiten ihres Schulhofes. Distanzierte Langeweile erschien mir als der schultypische Modus der sozial-räumlichen Affizierung.

Neuere Theorieansätze der kritischen Stadtforschung und der postkolonialen Studien aufgreifend, lässt sich das Schulgelände der Galilei-Schule auch als eine räumliche Infrastruktur begreifen, die systematisch ruiniert wurde. Beim Wort „Infrastruktur“ denkt man üblicherweise zunächst an ein materielles Versorgungssystem, etwa an ein Straßen- und U-Bahn-Netz oder an die Systeme der Elektrizitäts- und Wasserversorgung, doch auch schulische Infrastrukturen las-

32 Vgl. Böhme: Atmosphäre, S. 40ff.

sen sich als ermöglichende Bedingungen begreifen.³³ Diese hängen eng mit technischen, administrativen und finanziellen Fragen zusammen, es handelt sich also stets um vielfältig vernetzte Infrastrukturen.³⁴ Infrastrukturen lenken Subjektivierungsprozesse, sie positionieren im sozialen Raum und formen Handlungsroutinen und Einstellungen. Die Machtdimension von Infrastrukturen erschließt sich durch eine relationale Perspektive, etwa durch den Vergleich der materiellen Ausstattung unterschiedlicher Schultypen.³⁵ Gleichzeitig machen sich, wie gesehen, Akteure anhand des Zustandes von Infrastrukturen häufig selbst ein Bild von größeren gesellschaftlichen Zusammenhängen. Die räumliche Infrastruktur der Galilei-Schule erfüllte ästhetische und funktionale Mindeststandards nur teilweise, zwar wurde das räumliche Basisangebot für den Unterricht bereitgestellt, doch für darüberhinausgehende Pausenangebote standen der Schule nicht mehr ausreichend Mittel zur Verfügung. Dies war ein schleichender Verfallsprozess, denn sichtbar werden mangelhafte Infrastrukturen in der Regel erst bei Störungen und Zusammenbrüchen, oder – wie im Berliner Fall – durch zufällig entdeckte Missstände an einer einzelnen Schule.³⁶ So entfachte sich in Berlin am Fall einer Grundschule im benachbarten Stadtteil Friedrichshain-Kreuzberg Anfang 2014 in den Lokalmedien eine empörte Debatte über die mangelnden hygienischen Zustände an Berliner Schulen, die unter anderem eine Elterninitiative für saubere Schultoiletten zur Folge hatte.³⁷ Was in der Regel verborgen bleibt, sind nicht-sichtbare Formen der Vorenthaltung angemessener Mittel für Pflege und Instandhaltung. Der Hinweis auf die seltener kommenden Reinigungskräfte oder die ganz wegbleibenden Gärtner verdeutlicht die alltägliche Weise, durch die ein einstmals prächtiges Schulgebäude heruntergewirtschaftet wurde.

In Bezug auf (post-)koloniale Infrastrukturen hat die US-amerikanische Historikerin Ann Stoler ins Bewusstsein gerufen, dass es sich bei der Ruinierung

33 Vgl. Star: *The Ethnography of Infrastructure*; Angelo/Hentschel: *Interactions with infrastructure as windows into social worlds*.

34 Vgl. Larkin: *The Politics and Poetics of Infrastructure*.

35 Zur Unterfinanzierung von Haupt- und Sekundarschulen vgl. Schmidt: *Warum Mittelmaß?*; Allmendinger/Leibfried: *Education and the Welfare State*, S. 73: „The missing competences of these students in the secondary education system in Germany may well be explained by an investment bias discriminating against primary and lower secondary education.“

36 Vgl. Graham: *When Infrastructure Fails*.

37 Vgl. Claus-Dieter Steyer: *Völlig von der Rolle. Grundschule droht Schließung wegen Hygienemängeln*; Susanne Vieth-Entus: *Nicht ganz sauber. Unhygienische Zustände an Schulen*, beides in: *Berliner Tagesspiegel*, 14.01.2014.

von Infrastrukturen meist nicht um natürliche Verfallserscheinungen, sondern um politisch gesteuerte räumliche Exklusionsprozesse handelt.³⁸ Und diese lassen sich auch in Berlin konstatieren, so deuten die erwähnten Klagen über den Standortnachteil Neukölln zumindest an, dass die zur Neugestaltung oder Aufrechterhaltung schulischer Infrastrukturen zur Verfügung stehenden Ressourcen in der Stadt ungleich verteilt sind. Eine postkoloniale Perspektive, der zufolge rassistischen Ausgrenzungspraktiken in der Gegenwart weiterwirken, lenkt zudem den Blick darauf, dass die räumliche Vernachlässigung der Galilei-Schule seit den 1970er Jahren parallel zum steigenden Migrantenanteil der Schülerschaft verlief. Zehlendorf steht demnach symbolisch nicht nur für eine wohlhabende, sondern auch für eine „deutsche Schule“ und Neukölln im Gegenzug nicht nur für Armut, sondern auch für eine migrantisch geprägte Schülerschaft. Auch wenn die Galilei-Schule keine Ruine ist, legt der Hinweis auf subtile Weisen des Ruinierens eine politische Lesart von räumlich bedingter schulischer Langeweile nahe.

Produktion von Raum

Anders als auf dem Schulhof mangelt es in den Klassenzimmern der Galilei-Schule nur teilweise an geeigneten räumlichen Grundvoraussetzungen und unterstützendem materiellem Zubehör. Die pädagogische Interaktion scheitert hier weniger an der materiellen als an der personellen Ausstattung und Prozesse der Entfremdung und Atmosphären der Langeweile zeichnen sich eher am spezifischen Umgang mit räumlich arrangierten Dingen ab. Um einen Eindruck vom Geschehen im Klassenzimmer zu gewinnen, hilft der Blick auf einen von mir während des Unterrichts unbemerkt eingefangenen Moment (Abb. 2).

Die Fotografie könnte als Illustration einer Inventur von Gesten der Langeweile dienen, die Peter Toohey als Indizien für Langeweile beschreibt: Verschränkte Arme, auf dem Tisch liegende Ellenbogen sowie darauf abgelegte Köpfe und starre, träumende Blicke ins Nichts – die abgebildete Szene steht exemplarisch für eine schulische Atmosphäre der Langeweile.³⁹ Ursprünglich wollte ich das Foto machen, weil mir aufgefallen war, dass in der hinteren Ecke des Klassenraumes drei Schüler den Kopf in den Armen versunken hatten und

38 Vgl. Stoler: *Imperial Debris*; Stoler: „The Rot Remains“; Martin: *Towards a Political Understanding of New Ruins*; Street: *Affective Infrastructure*, Navaro-Yashin: *The Make-Believe Space*. Zu einer postkolonialen Perspektiven auf Berlin vgl. Hentschel: *Postcolonializing Berlin and the Fabrication of the Urban*; Lanz: *Über (Un-)Möglichkeiten, hiesige Stadtforschung zu postkolonialisieren*.

39 Vgl. Toohey: *Boredom*, S. 35ff.

ein vierter mit leerem Blick vor sich hinstarrte. Doch bis meine Kamera bereit war, hatte sich die Situation verändert: Ein Schüler blickte müde auf, ein zweiter begann in seiner Tasche herumzukuramen und eine dritte Schülerin entschied sich für einen kleinen Spaziergang zum Mülleimer, um sich Abwechslung zu verschaffen. Was blieb, war das weitgehende Desinteresse am Unterrichtsgeschehen, dessen räumlicher Dimension ich mich genauer zuwenden möchte.

Abbildung 2: Klassenzimmer der Galilei-Schule



Quelle: Stefan Wellgraf

Der Klassenraum ist durch hierarchisch auf den Lehrer ausgerichtete Zweier-Tische mit frei davor beweglichen Stühlen bestimmt, ein Ordnungsprinzip, das zur Eröffnung des Schulgebäudes Ende der 1920er Jahren als fortschrittlich galt und sich in Deutschland nach dem Ende des Nationalsozialismus endgültig gegenüber der reihenförmigen Schulbank durchsetzte.⁴⁰ Das Prinzip des an der Galilei-Schule verwendeten Kufenstuhls und Kufentischs wurde im Jahr 1950 als Patent angemeldet.⁴¹ Es galt seinerzeit als rücken- und bodenschonend und das „Huckepack-Prinzip“ erleichterte die Reinigung der Klassenräume. Seit dem Jahr 1973 wurden für den Kufenstuhl Oval-Stahlrohr und Sperrholzsitze verwendet, was diese leichter und billiger machte. Diese Bestuhlungsvariante ist bislang in Deutschland am weitesten verbreitet, die Firma VS produziert etwa

40 Vgl. Müller: Die Entwicklung des Schulmöbels als Industrieprodukt.

41 Vgl. ebd.

400.000 solcher Stühle pro Jahr. Mittlerweile gelten jedoch schwingende Stuhllehnen als rückenfreundlicher. Doch können konventionelle Schulmöbel auf eine entfremdete Atmosphäre hindeuten? Vielleicht dann, wenn man sich ihre Nutzung und Anordnung genauer anschaut. Die Schüler hängen auf ihren Stühlen und nutzen die Tischplatte zur Entspannung. Zudem fällt auf, dass die Stühle an den nicht benutzten Tischen vor oder während des Unterrichts nicht herunter gestellt worden sind, wie es die Lehrer gelegentlich einfordern. Sicher nur eine Nebensächlichkeit, die jedoch als Hinweis auf eine distanzierte Haltung zum Unterrichtsgeschehen gelesen werden kann, zumal die leeren Stühle gleichsam an die nicht zum Unterricht erschienenen Schüler erinnern.

Wie spezifische Schulräume in solchen Beziehungen zwischen Menschen und Artefakten konstituiert werden, lässt sich mit Hilfe raumsoziologischer Überlegungen begreifen. Die Soziologin Martina Löw stellt sich Raum als eine relationale Anordnung von Gütern und Menschen an Orten vor, die über Positionierungen, Verknüpfungen und Syntheseleistungen im Handeln entsteht und nicht bereits durch eine Gebäudestruktur vorgegeben ist.⁴² Löws Raumsoziologie basiert auf einer Verbindung von Lefébvres postmarxistischer Idee der Produktion von Raum, nach der dieser im Kontext von kapitalistischen Ungleichheitsverhältnissen hergestellt wird, mit Anthony Giddens praxistheoretischer Formel der „duality of structure“, die – von Löw zur „Dualität des Raumes“⁴³ abgewandelt – darauf hinweist, dass Räume im Handeln entstehen und gleichzeitig Handeln strukturieren. Sie selbst nutzt ihre Perspektive auf Raum unter anderem für eine Lektüre von gegenkulturellen Schulräumen in Paul Willis klassischer Studie „Learning to Labour“.⁴⁴ Konzeptionell weiterentwickelt wurde ihr Ansatz zuletzt vom Schulforscher Georg Breidenstein, der mittels einer ethnografischen Analyse herausarbeitet, wie Schulräume aus sich überlagernden visuellen, akustischen und haptischen Räumen entstehen.⁴⁵ Eine Differenzierung, mit deren Hilfe sich die Produktion von Raum an der Galilei-Schule besser verstehen lässt.

Beschreibung Videoaufnahme: Herr Steiß steht vorne am Fenster und erklärt zwei Mädchen eine Rechenaufgabe. In der Mitte des Raumes sammeln sich einige Jungs um Jamils Tisch herum und quatschen im Stehen. Zwei von ihnen laufen vor in Richtung des Leh-

42 Vgl. Löw: Raumsoziologie.

43 Ebd., S. 166ff.

44 Vgl. Willis: Learning to Labor; Löw: Raumsoziologie, S. 231ff.

45 Vgl. Breidenstein: Teilnahme am Unterricht, S. 39ff. Für weitere erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Schule und Raum vgl. unter anderem Rieger-Ladich/Berdelmann: Klassenzimmer und ihre „materielle“ Dimension; Rieger-Ladich/Graubau: Schule als Disziplinierungs- und Machtraum.

rers, betatschen, direkt neben dem Lehrer stehend, das Heft von einer der Schülerinnen, gucken sich noch kurz um und kommen wieder zurück. Ein anderer Junge beginnt im Gang zwischen den Tischen mit Liegestützen. Im einen Ohr hat er noch einen Kopfhörer, über den er zuvor während des Unterrichts Musik gehört hatte. Nach etwa zehn sorgsam ausgeführten Liegestützen gesellt sich ein weiterer Schüler hinzu. Gemeinsam machen sie noch einmal zehn Liegestütze. Zwischendurch kontrollieren sie – angeregt von launischen Zwischenbemerkungen der vom Geschehen angeregten Jungs – ihre Übungshaltung. Ein Schüler setzt sich zum Spaß mit halbem Gewicht auf einen der Übenden. Anschließend kommentiert die Jungsrunde die Szene mit fachmännischen Sprüchen. Der Lehrer ist weiterhin, mittlerweile seit etwa zwei bis drei Minuten, mit den Mädchen in der ersten Reihe beschäftigt. Als er fertig ist, blickt er auf und meint, die Schüler mögen sich wieder an ihre Plätze setzen. Die meisten schlendern daraufhin gemütlich zu ihren Stühlen zurück und führen ihre Gespräche im kleinen Kreis weiter.

Die beschriebene Szene aus dem Mathematikunterricht einer zehnten Klasse wirkt wie ein Zustand der Anomie, in dem Regeln kraftlos, die schulische Ordnung erschüttert und die Abweichung zum Normalfall werden. Der in dieser Situation hergestellte schulische Raum ist durch eine partielle Entstrukturierung und temporäre Neuhierarchisierung bestimmt. Zwar findet die Szene in der räumlichen Umgebung eines „klassischen“ Schulzimmers statt, doch die Raumelemente werden umfunktioniert und der Lehrer hat die Kontrolle zeitweise an eine Gruppe männlicher Zehntklässler verloren, was sich auf einer visuellen, akustischen und haptischen Ebene nachvollziehen lässt. Der visuelle Raum des Lehrers ist stark eingeschränkt, sein Blickfeld richtet sich auf die direkt vor ihm sitzenden Schülerinnen, das restliche Geschehen verliert er aus dem Blick. Auch wenn es dem Lehrer gelingt, die Schüler am Ende der Situation wieder an ihre Plätze zu lenken, wie schwach seine Herrschaft über den Raum ist, zeigt sich daran, dass die Jungen ihn zuvor auch in seiner unmittelbaren Umgebung einfach ignoriert haben. Der Lehrer bemüht sich kaum noch, seine untergrabene Autorität wiederherzustellen. Während zwei Jungen und die am Rand sitzenden restlichen Mädchen sich still mit ihren Aufgaben beschäftigen, übernimmt eine Gruppe von etwa fünf Schülern für einige Minuten die Hoheit über den Klassenraum, indem sie in diesem umherschweifen, sich gruppieren und diesen eigenmächtig für sportliche Aktivitäten zweckentfremden. Mit der territorialen Inbesitznahme geht ein akustischer Dominanzwechsel einher. Haben sie sich vorher auf Zwischenrufe beschränkt oder musikalisch abgelenkt, so dominieren nun ihre Gespräche den Raum, während der im Abseits stehende Lehrer kaum noch zu vernehmen ist. Auch ihren haptischen Raum haben die Schüler ausgeweitet, sie tragen Gegenstände umher, berühren auf provozierende Weise die Hefter der

Mädchen und nutzen den Boden für Kraftübungen. Die Botschaft, die von der geschilderten Szene ausgeht ist deutlich: Die Schüler fühlen sich von der Schule und vom Lehrer nicht angesprochen.

Als ich den Schülern bei späterer Gelegenheit diese und andere Videoaufnahmen von ähnlichen Situationen vorspielte, ergab sich eine lebhafte Diskussion mit unterschiedlichen Reaktionen. Zunächst wurde reflexhaft die mangelnde Autorität des Lehrers kritisiert: „Das ist doch kein richtiger Lehrer, er hätte doch meckern müssen. So was ist doch kein Unterricht, wie soll man da was lernen. Der Lehrer ist einfach nur Scheiße.“ Auf meine Nachfrage, wurde als Grund für das Verhalten der Schüler Langeweile angeführt, die speziell den Mathematikunterricht betraf, aber auch als pauschale Begründung für deviantes Verhalten verschiedener Art angesehen wurde: „Die machen das, weil sie Langeweile haben. [...] Mathe ist natürlich auch für viele nicht gerade ein Lieblingsfach. Viele haben da einfach keine Lust drauf.“ Schließlich wurde die Schuld auch beim eigenen Verhalten gesucht und eine generelle Unzufriedenheit mit der Schule artikuliert: „Ganz ehrlich, ich schäme mich dafür. Das ist Kindergarten. Wenn andere das sehen, lachen die uns aus. Wer macht denn im Mathe-Unterricht Liegestütze? [...] Ich bereue es, auf diese Schule zu gehen. Ich wollte auch nicht hierher, aber meine Mutter hat mich hierhergeschickt.“

Der institutionelle Abstieg einer einst stolzen Schule, die ihr Bildungsversprechen mittlerweile nicht mehr erfüllen kann, zeigte sich an einem heruntergekommenen Schulhof, für den keine ausreichenden Mittel mehr zur Verfügung standen, sowie in Klassenzimmern, in denen die schulische Ordnung kaum noch aufrechterhalten wurde. Die Folge waren depressive Atmosphären und resignative Stimmungen, die mit Gefühlslagen der Langeweile einhergingen. Nicht jede Situation war derart negativ konnotiert, vielmehr kultivierten die Schüler verschiedenste gegenwartsorientierte Formen der Zerstreuung und Kurzweile, denen ich mich im folgenden Kapitel noch zuwenden werde. Doch fragte man Pädagogen und Schüler, was sie von ihrer Schule insgesamt hielten, dominierten enttäuschte Einschätzungen und diese negative Grundtendenz prägte das gesamte Schulklima.

LEERE ZEIT: SINN- UND ZUKUNFTSLOSIGKEIT

Gegenüber dem üblichen Verständnis von Langeweile als einer Verlangsamung des Zeitverlaufs sowie einer Dehnung von Zeitintervallen habe ich darauf hingewiesen, dass Langeweile auch mit Formen der sozial-räumlichen Degradierung einhergehen kann. Um nun der Frage nachzugehen, wie Zeit und Langeweile mit-

einander zusammenhängen, rekonstruiere ich zunächst den an der Galilei-Schule zu beobachtenden Umgang mit Zeit, danach verbinde ich meine Beobachtungen zum schulischen Zeitregime mit dem Problem der Langeweile, bevor ich diese im Zusammenhang mit Entfremungsdiagnosen diskutiere. Zuvor sind aber zunächst einige terminologische Unterscheidungen zwischen den schwer fassbaren Begriffen der Atmosphäre, der Stimmung und des Gefühls notwendig.⁴⁶

Atmosphären bezeichnen, wie gesehen, die ästhetisch-affektiven Qualitäten von räumlichen Umgebungen und Situationen. Stimmungen beschreiben die über einzelne räumliche Arrangements hinausgehende affektive Einfärbung eines Zeitabschnitts, die mit entsprechenden Wahrnehmungen, Bewertungen und Verhaltensweisen einhergeht.⁴⁷ Stimmungen lassen sich schwer lokalisieren oder abgrenzen, da sie nicht auf bestimmte Situationen begrenzt sind, sondern die Art und Weise prägen, in der wir unterschiedliche Situationen wahrnehmen. Gefühle sind zumeist kurzlebiger als Stimmungen und drängen sich eher in den Vordergrund, sie können schnell wieder vergehen, sich unter bestimmten Bedingungen aber auch zu Gefühlslagen verfestigen. Während die existentielle, also die eher langfristige und mit Sinnfragen einhergehende Langeweile tendenziell als eine Stimmung zu betrachten ist, lässt sich die kurzfristigere und stärker auf äußerliche Umstände bezogene situative Langeweile eher als ein Gefühl beschreiben. Stimmungen und Gefühle bedingen sich wechselseitig, wodurch die Grenzen zwischen ihnen im Schulalltag verschwimmen: Eine langweilige Grundstimmung kann einerseits in bestimmten Momenten zu einem als unerträglich empfundenen Gefühl der Langeweile beitragen und das wiederholte Auftreten von als langweilig wahrgenommenen Situationen kann andererseits zu einer dauerhaften, übergreifenden Stimmung der Langeweile führen. Die Langeweile steht an der Galilei-Schule also sowohl im Hintergrund als auch im Vordergrund. Als drängendes Gefühl betrifft sie bestimmte raum-zeitliche Situationen, denen man am liebsten entfliehen möchte. Als latente Stimmung bildet sie den Erfahrungsrahmen, eine existentiell anmutende Grundbefindlichkeit, in der das Geschehen wahrgenommen und bewertet wird. Atmosphären der Langeweile liegen wiederum quer zu dieser idealtypischen Unterteilung, denn sie umfassen potentiell sowohl situative als auch über-situative und institutionelle Formen der Langeweile. Insgesamt neigen Atmosphären, Stimmungen und Gefühle zu einer gewissen Abgestimmtheit, auch weil die gruppeninterne Kommunikation über sie häufig suggestiv-ansteckend verläuft.⁴⁸

46 Angelehnt an Fuchs: Zur Phänomenologie der Stimmungen.

47 Vgl. Wellbery: Stimmung; Gumbrecht: Stimmungen lesen; Gisbertz (Hg.): Stimmung; Reents/Meyer-Sickendiek (Hg.): Stimmung und Methode.

48 Vgl. Wellbery: Stimmung.

Doch lassen sich an der Galilei-Schule auch disparate Raumelemente, abweichende Stimmungen und emotionale Gegenreaktionen beobachten: So standen am Ende des Schuljahres plötzlich eine Handvoll an Raumkapseln erinnernde schrille Gebilde auf dem Schulhof herum, manche schwer verliebte Schülerpaare schwebten wie auf einer rosa Wolke über den grauen Schulhof und schließlich ging die schulische Langeweile auch mit der kompensatorischen Suche nach Abwechslung und Kurzweile einher. Mit Blick auf solche Abweichungen, alternativen Empfindlichkeiten und Gegenreaktionen stellt sich die Frage nach der Übertragbarkeit von Atmosphären. Atmosphären übertragen sich zwar auf Individuen, aber nicht in determinierender Weise, sie wirken eher wie ein wirkmächtiges Kräftefeld, in dem Variationen und Abstufungen existieren und von dem sowohl Anziehungs- als auch Abstoßungseffekte ausgehen.⁴⁹ Aktuell entwickelte relationale Konzepte wie das „Affektiv“ und das „affektive Arrangement“ erweitern das Verständnis des Affektiven systematisch um materielle Elemente und sinnliche Interaktionen und zielen damit gleichzeitig auf eine De-Zentrierung des Subjekts.⁵⁰ Solche Heuristiken lassen Raum für dynamische und unvorhersehbare Prozesse und gehen gleichzeitig von einer gewissen Regularität und Festigkeit affektiver Arrangements aus. Aus dieser Perspektive wird auch verständlich, warum individuelle Schüler auf unterschiedliche Weise von der Galilei-Schule affiziert wurden und sich gleichzeitig mit Blick auf die sozialräumliche Ebene eine deutliche Tendenz zu Schuldistanz abzeichnete.

Entstrukturierung des Zeitregimes

Da Zeit auf unsichtbare Weise unseren Alltag durchdringt, könnte man dazu neigen, sie als etwas Natürliches zu betrachten. Die Kontingenz von Zeitordnungen wird meist erst infolge von Konflikten sichtbar, so drehen sich gesellschaftliche Widersprüche oft um Fragen des Umgangs mit Zeit. Die heute in Deutschland vorherrschende Orientierung an abstrakter Zeit wurde im Zuge von mit großen Widerständen einhergehenden Modernisierungsprozessen gegenüber einer aufgabenorientierten Strukturierung des Arbeitstages und einer an Lerninhalten ausgerichteten Gliederung des Unterrichts durchgefochten.⁵¹ Die zeitliche Strukturierung des Schulalltags ist folglich das Ergebnis von nicht immer reibungslos verlaufenden Lern- und Internalisierungsprozessen. Zeitregime sind nicht nur historisch geformt, kulturell geprägt und gesellschaftstypisch, sie divergieren

49 Vgl. Stewart: Atmospheric Attunements; Brennan: The Transmission of Affect.

50 Vgl. Seyfert: Beyond Personal Feelings and Collective Emotions; Slaby/Mühlhoff/Wünschner: Affective Arrangements.

51 Vgl. Urry: Time.

auch innerhalb einer Gesellschaft.⁵² An der Galilei-Schule wurde die zeitliche Ordnung gerade deshalb wiederholt beschworen, da die Schule in eine Sinn- und Legitimationskrise geraten war.

Feldtagebuch: Wegen dem matschigen Schnee lasse ich an diesem Morgen das Fahrrad stehen und torkele im Halbschlaf zum Bus. Er hat Verspätung. Viele Schüler sind auf diese Buslinie angewiesen und so kommt eine große Traube von ihnen etwa eine Viertelstunde zu spät am Schulgebäude an. Nur einige jüngere Schüler beeilen sich noch. Die Eingangstür ist sowieso abgeschlossen. Die Schüler schauen mich fragend an, aber ich habe auch keinen Schlüssel. Es ist verdammt kalt und wir stehen frierend direkt unter dem Fenster vom Lehrerzimmer. Die Ethiklehrerin zeigt ein bisschen Menschlichkeit und öffnet uns nach etwa fünf Minuten heimlich die Tür zum Schulgebäude. Die Türen der Klassenzimmer sind um diese Zeit normalerweise ebenfalls abgeschlossen, manche Lehrer lassen die Schüler trotzdem herein, der Rest der verspäteten Schüler geistert bis zur nächsten Stunde im Schulgebäude herum. In einer späteren Rede zur Schulpünktlichkeit wird der Schuldirektor genau solche Beispiele zum Anlass für eine wütende Standpauke nehmen: „Die Arbeitgeber interessiert es nicht, ob der Bus Verspätung hatte. Und diejenigen, die den Schülern die Türen öffnen, verhalten sich unkollegial – gegenüber den Lehrern und den Schülern. Wer nicht lernt pünktlich zu sein, ist nicht fit für das Leben.“

Mit seiner Mahnung erinnerte der Direktor an die zentrale gesellschaftliche Funktion der Institution Schule, Orientierung an den gesellschaftlich vorherrschenden Zeitstrukturen zu vermitteln und somit den Übergang der Schüler ins Arbeitsleben zu erleichtern. Die damit verbundene Disziplinierung erfolgt normalerweise durch die Verinnerlichung von bald als selbstverständlich geltenden Zeitvorgaben: Von Schülern wurde und wird erwartet morgens pünktlich um 8 Uhr zur Schule zu kommen, so wie sie später in einem ähnlichen Rhythmus ihrer Arbeit nachgehen sollen. Diese gesellschaftliche Aufgabe lässt sich nur mittels zeitlicher Mess- und Ordnungsinstrumente in die Praxis umsetzen. Uhrzeiten und die Vorläufer der heutigen Stundenpläne tauchen erstmals im 15. Jahrhundert in den deutschen Schulverordnungen auf.⁵³ Durch die mittlerweile etablierten Schuluhren und Stundenpläne wird die Zeit überhaupt erst greifbar und ein schulisches Zeitregime durchsetzbar, welches die Schule wiederum an die dominante gesellschaftliche Zeitordnung bindet. Die Schule trug auf diese Weise we-

52 Vgl. Schell: Zeit in volkswissenschaftlicher Perspektive.

53 Vgl. Dohrn-van Rossum: Die Geschichte der Stunde; Macho/Kassung (Hg.): Kulturtechniken der Synchronisation; Luhmann: Weltzeit und Systemgeschichte; Luhmann: Gleichzeitigkeit und Synchronisation.

sentlich zur Durchsetzung eines linearen und abstrakten Zeitverständnisses zunächst in Westeuropa und später in weiteren Teilen der Welt bei. Zeit war somit auch ein Machtinstrument und Schulen und Uhren wurden zu Symbolen der Modernisierung.

Doch an der Galilei-Schule war die Zeit aus dem Lot. Eine Entstrukturierung des Zeitregimes bedrohte das Funktionieren der Schule. Die verschlossenen Eingangstüren und die Entrüstung des Direktors waren Reaktionen auf ein Problem, dessen Ursachen weit über die Schule hinauswiesen und dessen Konsequenzen sich dennoch auf den gesamten Schulalltag auswirkten. Mit dem Scheitern an der Aufgabe, den Schülern Wege in das Berufsleben zu eröffnen, drohte auch der Horizont des schulischen Zeitregimes zusammenzufallen.⁵⁴ Der schulische Ausbildungsbetrieb verlor seinen langfristigen Sinn und die mittels zeitlicher Vorgaben durchgesetzten Disziplinarmaßnahmen büßten einen Teil ihrer Legitimationsgrundlage ein. Die Zeit drohte zu zerfallen. Der augenscheinlichste Indikator dafür waren die massiven Fehlzeiten und Verspätungen, so erschienen manche Schüler tage- oder wochenlang überhaupt nicht, andere kamen nur gegen Mittag für zwei bis drei Stunden vorbei, um sich mit Freunden zu treffen.

Daneben gab es noch zahlreiche weitere Indikatoren, die auf ein Bröckeln zeitlicher Ordnungsvorgaben hindeuten: Beim Betreten des Schulgebäudes richtete sich der Blick der Schüler stets als erstes auf den Vertretungsplan, der sich oft kaum erkennen ließ, da so viele Schüler vor ihm versammelt waren. Auch aufgrund des hohen Krankheitsstands der Lehrer gab es fast keinen Tag ohne Unterrichtsausfall oder Vertretungsstunden, teilweise fielen Fächer für ein ganzes Halbjahr aus und nicht selten bestanden Schultage ausschließlich aus Vertretungsstunden. Manchmal waren die Schüler ganz ohne Lehreraufsicht. Auch die Trennung zwischen Unterrichts- und Pausenzeiten wirkte porös. Die Schüler ignorierten häufig das Klingeln, kamen zu spät in den Unterricht hinein oder verließen ihn einfach zwischendurch. Während das Schulklingeln den Schülern nur als vage Orientierung diente, wurde von den Lehrern immer wieder hilflos darauf hingewiesen, um die Rückkehr zu einem von ihnen geregelten Unterrichtsbetrieb einzufordern. Durch das Zerbröckeln der Unterrichtszeit entstand ein spezifischer Rhythmus, ein raumzeitliches Muster schulischer Interaktion. Dieser Rhythmus war weniger durch den Wechsel von Anspannung während des Unterrichts und Entspannung während der Pausen bestimmt, sondern durch längere Phasen der Passivität, die durch eruptive Momente, durch aggressive Zwischenrufe oder plötzliches „Herumblödeln“, unterbrochen wurden. Henri Lefèbvre deutete die Ablösung von zyklischen Rhythmen durch lineare, technisch festgelegte Rhythmen im Zuge der Industrialisierung noch in einer klassischen marxis-

54 Vgl. Drews: Zeit in Schule und Unterricht, S. 24f.

tischen Lesart als grundlegenden Entfremdungsprozess. Für die Galilei-Schule könnte man mittlerweile zu einer umgekehrten These gelangen: Der zyklische, momenthafte, von den Schülern eigenmächtig bestimmte Rhythmus steht hier symptomatisch für entfremdete Zustände, während das zusammenfallende lineare schulische Zeitregime noch vage an das alte Versprechen der Moderne von Bildung als Weg in die Zukunft erinnert.⁵⁵ Die morgendlich verschlossenen Türen waren eine verzweifelte Gegenmaßnahme gegen den drohenden Zerfall der Unterrichtszeit, die jedoch nur teilweise durchgesetzt wurde und zudem unerwünschte Nebenfolgen wie auf dem Schulgelände unkontrolliert herumlaufende Schüler zur Folge hatte. Schließlich war die eigentliche Unterrichtszeit häufig in dem Sinne inhaltsleer, dass eine geregelte Vermittlung von Lehrinhalten kaum noch stattfand.

Feldtagebuch: Als es nach 45 Minuten klingelt – das Klingeln ähnelt eher einem elektronischen Piepen – dürfen die Handvoll der verspäteten Schüler für den Rest der 90-minütigen Doppelstunde Berufsorientierung in das Klassenzimmer hinein. Sie trotten ohne Entschuldigung zu ihren Plätzen. Statt wie die anderen Schüler ebenfalls an ihren Wandzeitungen zum Praktikum zu arbeiten, machen sie einfach gar nichts. Es lohnt sich anscheinend aus ihrer Sicht eh nicht mehr, zumal sich die Arbeit an den Wandzeitungen sowieso über mehrere Wochen hinstreckt. Die Stimmung ist gedämpft und müde, Montagmorgen halt. Ein Junge gähnt und legt den Kopf in die Arme, ein Mädchen schaut minutenlang auf ihre lackierten Fingernägel. „Mir ist langweilig“, ruft einer der Schüler nach einer Weile in den Raum, ohne dass irgendjemand reagiert. Einer der Schüler steht auf, nimmt die über der Eingangstür hängende Uhr ab und beginnt sie zu reparieren. Der Lehrer schaut sich die Sache an und meint, man müsste mal eine neue Uhr besorgen.

Die kaputte Uhr kann als Symbol für die in der Langeweile stillstehende Zeit dienen sowie als Metapher für die zerrissene Verbindung zwischen historisch tradiertem Schulauftrag, schulischer Gegenwart und beruflicher Zukunft. Das Zeitverständnis des schulischen Bildungssystems ist auf die Zukunft ausgerichtet, die Sinnhaftigkeit des Lernens bildet sich vor einem Horizont von Möglichkeiten. Die mangelnde berufliche Zukunftsperspektive der Galilei-Schüler erschütterte dieses Selbstverständnis. Schulen sollen bei der Durchsetzung von Zeitdisziplin eine entscheidende Rolle spielen, doch an der Galilei-Schule fehlte es den Lehrern an überzeugenden langfristigen Anreizen, die Schüler zu disziplinieren. Da über 90 Prozent der Schüler aus Familien kamen, die von staatlichen Hilfsleistungen abhängig waren, wurden viele Schüler auch in ihren von Arbeits-

55 Vgl. Lefèbvre: *Éléments de rythmanalyse*; Grang: *Rhythms of the City*; Vogelpohl: *Urbanes Alltagsleben*.

losigkeit geprägten Elternhäusern nicht zu einer am Modell des Arbeitstages orientierten Zeiteinteilung erzogen. Die Folge des Zerfalls der schulischen Zeitordnung war eine sich schleichend ausbreitende Langeweile.

Langeweile und Schule

Die in der beschriebenen Szene beklagte Langeweile entstand aus einer bestimmten Situation heraus, es handelte sich um einen Montagmorgen, an dem auch das graue Wetter und die morgendliche Müdigkeit zur Teilnahmslosigkeit und dem Eindruck sich dehnender Zeit beitrugen. Auch ich hatte an diesem Tag mit der Müdigkeit zu kämpfen, die Schüler fragten mich angesichts meiner müden Augen, ob ich am Wochenende Drogen genommen habe und die Lehrer boten mir später Kaffee an. Doch die spezifische Situation steht gleichzeitig für das situationsübergreifende Problem von Sinn- und Zukunftslosigkeit, das im Fach Berufsorientierung besonders virulent ist. Sie führte zu einer depressiven institutionellen Grundstimmung, die sich nicht auf einen verschlafenen Montagmorgen beschränkte. Solche Stimmungen lassen sich empirisch schwer greifen, am ehesten offenbaren sie sich in Details oder irritierenden Momenten, etwa den nicht herunter gestellten Stühlen im Klassenzimmer, den sich nicht beeilenden verspäteten Schülern oder der nicht mehr funktionierenden Uhr im Klassenraum.⁵⁶

Gefühle und Stimmungen der Langeweile werden individuell erfahren und sind gleichzeitig über einzelne Akteure und ihre Interpretationen hinaus in der Schule beobachtbar. „Langweilig“ gehörte zu den von den Schülern am häufigsten verwendeten Beschreibungsformeln. Das Adjektiv diene über seine Zustände oder Umstände qualifizierende sprachliche Funktion hinaus als eine Art Kürzel oder Slogan für ein generelles Unbehagen in der Schule. In diesem Fall handelt sich also um eine aus dem Feld selbst stammende Kategorisierung, während ich in anderen Kapiteln vorwiegend aus der Fachliteratur abgeleitete Klassifizierungen verwendet habe. Der Ausruf „mir ist langweilig“ im Klassenzimmer war Gefühlsbekundung und Anklage zugleich. Es wurde eine emotionale Reaktion auf einen als langweilig empfundenen Unterricht zur Sprache gebracht und gleichsam implizit kritisiert, dass der Unterricht nicht interessanter und anregender sei. Nach Pierre Bourdieu äußert sich im Zeitgefühl der Langeweile ein Auseinanderfallen von Erwartungen und Zuständen.⁵⁷ Auch wenn die Schüler eine subjektive Befindlichkeit artikulierten, so schwang in ihren Gefühlsäußerungen der normative Anspruch mit, Schule müsse eigentlich interessanter sein. Bekundungen von Langeweile im Unterricht sind demnach auch als eine situierte

56 Vgl. Gumbrecht: *Stimmungen lesen*, S. 29.

57 Vgl. Bourdieu: *Méditations pascaliennes*, S. 297ff.

Kritik an den als unbefriedigend empfundenen schulischen Verhältnissen zu verstehen.

Die Zeitempfindung der Langeweile entsteht im Kontext von Modernisierungsprozessen parallel zur Durchsetzung eines abstrakten Verständnisses von Zeit.⁵⁸ Das englische Wort „boredom“ und die deutsche Bezeichnung „Langeweile“ bilden sich im 18. Jahrhundert in Abgrenzung zu älteren und verwandten Begriffen wie „Acedia“, „Melancholie“ und „Ennui“ heraus. Sie etablieren sich um 1800 zunächst als männliches Elitephänomen und verbreiten sich im 19. Jahrhundert auch in anderen Gesellschaftsschichten. Dabei findet ein Wandel in der geschlechtlichen Kodierung statt, denn um 1900 gilt nicht mehr der männliche Künstler, sondern die auf dem Sofa sitzende Hausfrau als Prototyp der Langeweile.⁵⁹ Zu den Entstehungsbedingungen der Langeweile zählen Säkularisierung, Individualisierung und Industrialisierung. In Folge von Aufklärung und Säkularisierung tritt der Glauben an eine göttlich vorbestimmte Ordnung zugunsten eines Strebens nach Fortschritt und Glück auf Erden zurück. Indem dem Subjekt und der individuellen Lebensgestaltung mehr Bedeutung zugemessen wird, entsteht überhaupt erst eine Sensibilität für Langeweile sowie der Anspruch, das eigene Leben solle nicht langweilig sein. In Folge von Industrialisierung und der sie begleitenden Durchsetzung von Uhren setzt sich allmählich ein mechanisches Zeitverständnis durch. Die moderne Institution Schule spielt für diese Vorgänge eine tragende Rolle: Sie ist Anwalt von Aufklärung und Säkularisierung, mit ihrem Bildungsverständnis stark auf individuelle Selbstentwicklung ausgerichtet und als disziplinierende Ausbildungsstätte gleichzeitig Vermittlungsinstanz für eine abstrakte Auffassung von Zeit.

Das Thema Langeweile wurde bisher meist am Beispiel der Arbeitslosigkeit mit deprivilegierten sozialen Lagen in Verbindung gebracht. Schon in der klassischen Studie über „Die Arbeitslosen von Marienthal“ aus dem Jahr 1933 spielte der Zeiterfall eine wichtige Rolle, die lähmende Wirkung der Arbeitslosigkeit zeigte sich in der Reduktion des Aktivitätsbereichs und dem Verfall der zeitlichen Strukturierung der wenigen ausgeübten Tätigkeiten.⁶⁰ Der merkliche Rückgang des Tragens von Armbanduhren wurde als Indiz und Folge dieser Entwicklung gedeutet.⁶¹ Bei den mehrheitlich arbeitslosen Eltern der Galilei-Schüler fanden sich sowohl Väter und Mütter, die gerade dennoch ihren Kindern Pünktlichkeit

58 Vgl. Goodstein: Experience without Qualities; Dale Pezze/Salzani: The Delicate Monster; Meyer Spacks: Boredom.

59 Zu Langeweile und Gender vgl. Pease: Modernism, Feminism and the Culture of Boredom; Kessel: Langeweile.

60 Vgl. Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel: Die Arbeitslosen von Marienthal.

61 Ebd. S. 84.

zu vermitteln versuchten, als auch Familien, in denen die Jugendlichen als einzige am Vormittag aufstanden und anschließend ohne Frühstück zur Schule kamen. Erschienen die Arbeitslosen von Marienthal noch als eine homogene Gruppe, so konstatierte der Volkskundler Johannes Moser für die zeitgenössischen Arbeitslosen neben einer Krise der Zeitstrukturierung auch flexible und kreative Umgangsformen mit der nicht mehr an die Arbeit gebundene Zeit.⁶² Diese Heterogenität von Zeitpraktiken ließ sich auch an der Galilei-Schule beobachten. Während in den beschriebenen Situationen der Langeweile manche Schüler die Zeit dösend verstreichen ließen, arbeiteten andere Schüler an ihren Lernaufgaben, während wiederum andere alternativen Beschäftigungen nachgingen.

Feldtagebuch: Ali legt die Füße auf den vor ihm stehenden Stuhl, um besser entspannen zu können. Er malt abstrakte Formen auf ein Blatt. Khaled greift sich, mit dem Oberkörper auf der Tischplatte liegend, den vor ihm stehenden freien Stuhl. Er hebt ihn wiederholt an, um wie in einem Fitness-Studio seine Arm- und Rückenmuskulatur zu stärken. Anschließend macht er noch ein paar Dehnübungen, um das Muskeltraining abzurunden. Kai trommelt mit den Händen auf dem Tisch, wahrscheinlich zu der Musik, die er gerade über Kopfhörer hört. Theo schläft komplett durch, ohne dass es auffällt. Ein anderer scheint selbst erstaunt, was man so alles mit einem Kaugummi machen kann. Zwei Mädchen verstecken sich hinter ihrer Tasche und spielen mit ihren Smartphones, was eigentlich verboten ist. Nachdem die Schüler bereits einen Praktikums-Ordner abgegeben und wochenlang an einer Praktikums-Wandzeitung gearbeitet haben, sollen sie nun eigentlich von der Vertretungslehrerin an die Tafel geschriebene Fragen abschreiben und dabei beantworten, ob sich das Praktikum für sie gelohnt hat. „Was macht das denn für Sinn?“, echauffiert sich einer der Schüler. Statt zur Arbeit fühlen sich die Schüler immer wieder auch zu verbalen Abschweifungen in Form spontaner Zwischenrufe angeregt: „Ich muss seit zwei Tagen kacken, aber es kommt nichts raus.“ Andere steigen darauf ein: „Ich seit fünf Tagen.“ Daraufhin erzählt wiederum ein anderer Schüler von einem Mann, der einen Monat lang nicht aufs Klo konnte und dann „eine Spritze in den Arsch bekam“. Die Lehrerin ist ratlos: „Das Praktikum ist das Wichtigste in der zehnten Klasse, weil es der erste Schritt ins Berufsleben ist. [...] Wahrst doch wenigstens den Schein, als ob ihr arbeiten würdet.“

Georg Breidenstein entdeckte während seiner ethnografischen Beobachtungen des Schulalltages einen stillschweigenden schulischen Konsens, demzufolge Langeweile und die dazugehörigen Formen des Zeitvertreibs von den Lehrern akzeptiert werden, solange sie sich im Stillen abspielen und die Sinnhaftigkeit des Unterrichts nicht offen infrage gestellt wird.⁶³ Die Aushilfslehrerin scheint

62 Vgl. Moser: „Time is what you make out of it“.

63 Vgl. Breidenstein: Teilnahme am Unterricht, S. 85.

den Schülern ein solches Angebot zum gegenseitigen Waffenstillstand machen zu wollen. Doch die implizite Übereinkunft zu schulischer Langeweile wurde vonseiten der Schüler aufgekündigt. Diese stellten ihre Langeweile demonstrativ zur Schau und brachten die Lehrerin durch abschweifende Zwischenbemerkungen und provokative Fragen in die Bredouille. Deren ungenügend mit ihren Kollegen abgestimmter Unterricht wurde als unnötige Wiederholung wahrgenommen. Die erneute Beschäftigung mit dem Praktikum konnte die Schüler nicht über ihre miserablen Berufsaussichten hinwegtäuschen, sie führte ihnen diese vielmehr noch deutlicher vor Augen. Schulische Langeweile wurde von den Schülern nicht stillschweigend hingenommen, wenn sie sich nicht mehr nur auf einzelne Fächer oder Lehrer beschränkte, sondern die Schule insgesamt keine Zukunftsorientierung mehr vermitteln konnte. In solchen Fällen handelt es sich nicht mehr um temporäre Phasen der Langeweile in einer eigentlich als sinnvoll erachteten Schule, sondern Schule wird trotz einzelner Episoden ansprechenden Unterrichts als Ganze langweilig.

Dem Thema Schule und Langeweile haben sich in den letzten Jahren mehrere Autoren auf unterschiedliche Weise zugewendet: Kathrin Lohrmanns quantitative Messung von „Langeweile im Unterricht“⁶⁴, Sabine Schomäckers hermeneutische Auseinandersetzung mit der Frage, ob Schule Langeweile braucht,⁶⁵ sowie die „Mixed Method“-Untersuchung von Thomas Götz und Anne Frenzel zur „Phänomenologie schulischer Langeweile“⁶⁶ liefern unter anderem weiterführende kategorische und begriffliche Differenzierungen. Wendet man diese auf die Galilei-Schule an, lassen sich mit Lohrmann die Reaktionsweisen unterteilen in affektive Formen der Leere und Antriebslosigkeit, kognitive Formen des Abschweifens, physiologische Ausdrucksformen der Müdigkeit, Schläffheit und Ausdruckslosigkeit, in expressiven Gesten des Gähnsens oder Dösens sowie in motivationalen Strategien des Tätigkeitswechsels und der Suche nach alternativen Stimuli. Mithilfe der von Sabine Schomäcker vorgeschlagenen Unterscheidung vermischen sich in der Langeweile Elemente einer von Trägheit bestimmten „indifferenten Langeweile“, einer abschweifenden „kalibrierenden Langeweile“, einer von Beschäftigungsdrang bestimmten „zielsuchenden Langeweile“ und einer mit Ärger, Aggression und Hilflosigkeit in Beziehung stehenden „reaktanten Langeweile“. Götz und Frenzel wiederum betonen die Unterschiede zwischen sich eher auf der Hinterbühne abspielenden latent-aktiven und deutlich sichtbareren exponiert-aktiven Formen der Langeweile, die beide wiederum sowohl dem individuellen Zeitvertreib als auch der – an der Galilei-

64 Lohrmann: Langeweile im Unterricht.

65 Schomäcker: Schule braucht Langeweile?

66 Götz/Frenzel: Phänomenologie schulischer Langeweile.

Schule besonders markanten – Provokation des Unterrichtsgeschehens dienen können.

Je stärker Studien zu Schule und Langeweile quantitativ ausgerichtet sind, desto eher liefern sie repräsentative Befunde zur massiven Verbreitung von Langeweile im Unterricht. Doch desto weniger gelingt es ihnen, die subjektive Erfahrung von Langeweile und deren existentielle Dimension zu berücksichtigen. Da letztere weniger in ein methodisch von standardisierten Fragebögen bestimmtes Analyseraster passt, wird sie einfach für irrelevant erklärt und komplett ausgeblendet.⁶⁷ Der Frage nach der Verbindung von Langeweile mit der Sinnhaftigkeit des Unterrichts geht vor allem Breidenstein nach, wobei er sich jedoch mit gesellschaftskritischen Überlegungen zurückhält.⁶⁸ Bei ihm finden sich auch hilfreiche methodische Reflektionen zur Ethnografie der Langeweile, so macht er unter anderem auf das Problem aufmerksam, bei der Beobachtung von Langeweile meist nur Formen des Zeitvertreibs und somit eher Reaktionen auf Langeweile in den Blick zu bekommen. Die daraus entstehenden Tableaus der Ablenkung vermitteln dennoch einen Eindruck von dem, was eigentlich während eines großen Teils des Unterrichts an der Galilei-Schule passierte. Um dabei nicht bei einer pathologischen Diagnose stehen zu bleiben, werde ich mich im folgenden Kapitel den situativen Dynamiken und soziokulturellen Kontexten diverser Formen des Zeitvertreibes widmen.

Fehlt der quantitativ-soziologischen Perspektive auf Langeweile tendenziell das Gespür für Atmosphären, Stimmungen und subjektive Befindlichkeiten, so mangelt es in den deutlich zahlreicheren geisteswissenschaftlichen Studien zur Langeweile, die sich zumeist auf klassische Werke der Philosophie und Literatur der Moderne beziehen, an einer milieuspezifisch differenzierten Perspektiven auf die Gegenwart der Langeweile.⁶⁹ Dennoch finden sich aufschlussreiche Hinweise zur Neukodierung der Langeweile seit dem 20. Jahrhundert. So fragt Elisabeth Goodstein angesichts von Tendenzen der Psychologisierung und Medikamentalisierung, ob sich durch die klinische Behandlung von Langeweile-Symptomen wie Hyperaktivität existentielle Sinnkrisen beheben lassen.⁷⁰ Für die einst religiös beantworteten und später philosophisch reflektierten Sinnfragen fällt es uns ihr zufolge zunehmend schwer, überhaupt noch eine Sprache zu finden, existentielle Langeweile werde am ehesten noch in elitären Künstlerkreisen artikuliert, während der Masse der Bevölkerung damals wie heute meist lediglich profane

67 Vgl. Lohrmann, S. 32.

68 Vgl. Breidenstein: Teilnahme am Unterricht, S. 65ff.

69 Vgl. Goodstein: Experience without Qualities; Dale Pezze/Salzani: The Delicate Monster; Meyer Spacks: Boredom, Toohey: Boredom.

70 Vgl. Goodstein: Experience without Qualities, S. 23f.

Formen der Langeweile zugestanden werden. Der Soziologe Martin Doehlemann versucht in seinem anregenden Büchlein „Langeweile? Deutung eines weit verbreiteten Phänomens“ sozial- und geisteswissenschaftliche Perspektiven miteinander zu verbinden.⁷¹ Für ihn gilt das Jugendalter als eine bevorzugte Phase und die Schule als ein typischer Ort der Langeweile, doch verbleibt er zu sehr im Essayistischen und wendet letztlich weder sozialwissenschaftliche Methoden noch geisteswissenschaftliche Ansätze konsequent an.⁷² Deshalb entgehen seinem Blick auf jugendliche Langeweile und Schule markante Unterschiede zwischen Schultypen und Gruppen von Jugendlichen. Differenziert und vergleicht man darüber hinaus noch innerhalb einer Schule, so wird deutlich, dass manche Lehrer das Problem der Langeweile sehr unterschiedlich handhaben und es teilweise durch ihren Unterrichtsstil weiter verstärken.

Feldtagebuch: Der größte Teil des Mathematik-Unterrichts besteht aus einem einzigen Monolog des Lehrers. Ausgehend vom Problem der Zinsrechnung, das am Beispiel des Schuldenmachens behandelt werden soll, entspinnt sich eine Geschichte nach der anderen. Zunächst berichtet Herr Steiß von einer 46-jährigen Frau, die ihr altes Zeugnis von 1982 wieder vorlegen musste, um sich bei der Post bewerben zu können. „Das brauchte sie noch 30 Jahre später. Ihr seht also, Zeugnisse sind wichtig. Übrigens auch für die Rentenversicherung.“ Als im weiteren Verlauf der Geschichte auf die Bedeutung der „Potenzrechnung“ verweist, bekommen einige Schüler einen Lachkrampf. „Das finde ich unfair mir gegenüber und unfair gegenüber der Klasse“, echauffiert sich der Lehrer, was die Lachenden nur noch mehr amüsiert. Alle warten auf das Ende der Rede. Doch stattdessen geht es weiter mit dem Palästinakonflikt: „Die Islamisten sind nicht rational gesteuert“ und „der Krieg der Zukunft wird mit Robotern gekämpft“, sind einige der von ihm ausgebreiteten Ansichten. „Zeitverschwendung. Was für ein Scheiß-Gerede“, ruft Theo in die Unterrichtsstunde hinein. Nachdem Herr Steiß berichtet hat, wie er in der „Abendschau“ von einer gewalttätigen Hamas-Demo in Berlin erfahren hat, plaudert er über seine Schiffsreise den Gaza-Streifen entlang. Auch zur Reichweite der Raketen der Konfliktparteien und zu Jassir Arafat fällt ihm eine Menge ein, etwa dass er Spendengelder privat abgezweigt und somit sein Volk betrogen habe. Die palästinensischen Schüler in der Klasse schweigen mit versteinerten Mienen. Später meint Khaled zu mir: „Es interessiert mich nicht, was er über Palästina erzählt. Er will immer beweisen, dass wir nichts wert sind.“ Am Ende soll in den letzten zehn Minuten doch noch Mathematik-Unterricht stattfinden. Der Lehrer fordert die Schüler auf, das Buch aufzuschlagen: „Seite 154. Eins. Fünf. Vier.“ Aus der Klasse hallt es zurück. „Hey, so dumm sind wir auch nicht.“

71 Vgl. Doehlemann: Langeweile?

72 Ebd., S.138ff.

Mit der abschließend zitierten Bemerkung reagierten die Schüler in ambivalenter Weise auf den gegenüber Hauptschülern immer wieder gemachten Vorwurf, sie seien dumm. Das Problem des unter den Schülern als besonders langweilig geltenden Mathematik-Unterrichts lag darin, dass die durchaus vorhandenen Schwierigkeiten vieler Schüler im Fach Mathematik in dieser Unterrichtsform nicht behoben werden konnten. Die Schwächeren schalteten einfach ab und die Leistungsstärkeren fühlten sich unterfordert. Khaled und Theo, die beide ein besonderes Faible und Talent für Mathematik hatten, reagierten darauf in unterschiedlicher Weise. Während der bereits mehrfach für Gewaltdelikte vorbestrafte Khaled versuchte seine Missachtung gegenüber dem Lehrer durch friedliche Ignoranz zu überspielen, neigte der eigentlich als braver Schüler geltende Theo im Mathematik-Unterricht zu aggressiven verbalen Gesten. An anderer Stelle verwies er zudem auf den von ihm angestrebten Realschulabschluss, dessen Vorbereitung durch die Monologe des Lehrers boykottiert würden. Beide Schüler erhielten am Ende des Schuljahres schlechte Noten, worauf ich im Kapitel zur Hauptschulnote noch näher eingehen werde. Langeweile entstand hier aus Unterforderung von gleichzeitig als dumm abgestempelten Schülern.⁷³

Schulische Langeweile als Entfremdung

Die beobachtete Schuldistanz lässt sich als eine Form von Entfremdung deuten. Der Begriff der „Entfremdung“ verweist historisch auf einen ähnlichen Erfahrungshorizont wie die moderne Langeweile, zieht daraus jedoch andere Konsequenzen. Entfremdungsd Diagnosen dienten seit dem 19. Jahrhundert ebenfalls als Ausdrucksform für ein Unbehagen an der Moderne, sie stehen jedoch in einem stärker marxistisch orientierten Theoriezusammenhang und zielen auf gesellschaftliche Veränderungen. Marx' Entfremdungsbegriff richtete sich in kritischer Absicht auf das aus seiner Sicht durch Industrialisierung und Mechanisierung im Zuge der Moderne gestörte Verhältnis des Arbeiters zum Arbeitsprozess und dem Produkt seiner Arbeit.⁷⁴ Ich orientiere mich vor allem an der von Rahel Jaeggi vorgelegten sozialphilosophischen Reformulierung des Entfremdungsproblems als gestörtes Selbst- und Weltverhältnis und die damit verbundene Erweiterung des Entfremdungsbegriffs über ökonomische Bedingungen hinaus auf subjektive Verhältnisse und emotionale Befindlichkeiten.⁷⁵ Dabei begreife ich prinzipiell zwar nicht jede Form der Langeweile als Entfremdung, doch die Ruinierung der räumlichen Infrastrukturen der Galilei Schule führten in Verbindung

73 Zum Verhältnis von Unterforderung und Langeweile vgl. Prammer: Boreout.

74 Vgl. Marx: Entfremdete Arbeit.

75 Vgl. Jaeggi: Entfremdung.

mit einer als zukunfts- und sinnlos empfundenen Schulzeit zu entfremdeten Zuständen, die sich wiederum am besten über das an der Schule weit verbreitete Gefühl der Langeweile erfassen lassen. Das Verhältnis zwischen Langeweile und Entfremdung lässt sich sowohl im Rekurs auf klassischen Kommentatoren der Moderne wie Martin Heidegger und Walter Benjamin sowie in Bezugnahme auf zeitgenössischen Autoren diskutieren.

Die existentialistische Frage nach dem Sinn von Sein steht im Zentrum von Martin Heideggers philosophischem Werk.⁷⁶ Der Langeweile widmete sich er vor allem in seinen postum veröffentlichten Vorlesungen über „Die Grundbegriffe der Metaphysik“, gehalten an der Universität Freiburg im Wintersemester 1929/30.⁷⁷ Kennzeichnend für die Langeweile ist für ihn vor allem die Spannung zwischen Hingehaltensein und Leergelassenwerden. Ähnlich wie heutige Autoren hielt auch Heidegger die Langeweile, die er in drei Formen untergliederte, für ein Signum seiner Zeit. „Das Gelangweiltwerden von etwas“, die erste und einfachste Form der Langeweile, kann durch ein Buch, eine Umgebung oder ein Schauspiel hervorgerufen werden, als Beispiel führt Heidegger das Warten an einem öden Bahnhof aus. Ich musste bei dieser situativen Langeweile an den Schulhof der Galilei-Schule denken, bei dem bestimmte äußere räumliche Arrangements zum Gefühl von Langeweile beitrugen. Die zweite Form der Langeweile, „das Sichlangweilen bei etwas und der ihr zugehörige Zeitvertreib“, wird von Heidegger am Beispiel einer langweiligen Abendeinladung veranschaulicht. Diese Langeweile ist unbestimmter und situationsungebundener, sie ähnelt der existentiellen Langeweile darin, dass es sich eher um eine aus dem Inneren aufsteigende langweilige Stimmung handelt, die zudem typischerweise mit einem Arsenal an ablenkenden Nebenbeschäftigungen einhergeht. Die beschriebenen Situationen im Mathematikunterricht und im Fach Berufsorientierung ähnelten langweiligen Dinnerpartys dahingehend, dass sie den Schülern gerade angesichts der angebotenen Beschäftigungsmaßnahmen sinnlos erschienen. Zwar war die Einladung zum Unterricht nicht freiwillig, doch wurde sie von vielen Schülern dennoch lieber ausgeschlagen. Heideggers dritte Form der Langeweile, die „tiefe Langeweile“, ist in seiner Sicht gleichzeitig die höchste Form des sich Langweilens. Gemeint ist eine existentialistisch gedachte Leergelassenheit, in der sich ein tieferer Blick in das Dasein offenbart. Diese Langeweile wird als ein Weg der philosophischen Erkenntnis propagiert, von dem jede Form des Zeitvertreibs nur ablenken würde. An dieser dritten Form zeigen sich die Stärken und Schwächen von Heideggers Ansatz. Die in der Langeweile angelegte reflexive Perspektive, die

76 Vgl. Heidegger: Sein und Zeit.

77 Vgl. Heidegger: Die Grundbegriffe der Metaphysik, S. 111ff.; Wüschner: Die Entdeckung der Langeweile.

auch in der Galilei-Schule zu Fragen wie „Was mache ich hier?“ oder „Was soll das Ganze?“ führen könnte, bedarf einer gewissen Stimmung oder Gestimmtheit, in der die Welt in einem bestimmten Licht erscheint. Langeweile hat deshalb auch eine ästhetische Dimension. Der Philosoph Heidegger kann sich die Gestimmtheit der tiefen Langeweile jedoch nur als geistige Kontemplation über einen großen verborgenen Sinn vorstellen und nicht als in alltäglichen Praktiken angelegte oder in Zwischenrufen artikulierte kritische Reflektion des Alltags.

Walter Benjamin suchte dagegen auch im Profanen nach Illuminationen. Überlegungen zur Langeweile finden sich vor allem im *Konvolut D* des „Passagenwerks“ – jener berühmten, unvollendet gebliebenen Sammlung von Notizen und Überlegungen, an denen Benjamin zwischen 1927 und seinem Tod 1940 arbeitete.⁷⁸ Der fragmentarische Charakter dieser Skizzen und Reflektionen zur Langeweile lädt zu verschiedenen Deutungen ein, besonders markant ist die Verbindung zum Traum und zum geschichtsphilosophischen Motiv der ewigen Wiederkehr.⁷⁹ Das Vergangene verschwindet bei Benjamin nicht einfach, es versinkt in Träumen und hält somit die Gegenwart in seinem Bann. Langeweile lässt sich mittels dieser Denkbewegung als eine Art fortwährendes wohliges doch auch akzentloses Schlummern vorstellen, ein Erwachen wäre dagegen eine Befreiung aus dem Albtraum der Geschichte.⁸⁰ Die ewige Wiederkehr des Gleichen meint im „Passagenwerk“ die für die Moderne als typisch erachtete sinnlose Wiederholung von disparaten Erlebnissen, von leeren Momenten, die sich nicht mehr zu einer authentischen Erfahrung verbinden und somit letztlich zu Langeweile führen. Die ewige Wiederkehr ist im Werk Benjamins gleichzeitig geschichtsphilosophisch konnotiert. Da er nicht an ein marxistisch inspiriertes lineares Fortschrittsmodell glaubte, sondern Geschichte als Ansammlung von Katastrophen begriff, erschien ihm die ewige Wiederkehr als das Fortleben von historischen Tragödien in der Kultur der Gegenwart.⁸¹ Lässt man sich auf diesen Gedankengang ein, erscheint auch die Geschichte der Schule in Deutschland als ein nicht enden wollender Albtraum. Eine solche – zunächst vielleicht eher abwegig erscheinende – Deutung drängt sich auf, wenn man sich mit Ludwig von Friedeburg die Geschichte gescheiterter Bildungsreformen in Deutschland vergegenwärtigt.⁸² Ausgehend von der Frühen Neuzeit bis in die Gegenwart dient die Schule in Deutschland Friedeburgs Lesart folgend entgegen ihrem offiziell-

78 Vgl. Benjamin: Das Passagenwerk, S. 156ff.

79 Für einen Überblick zur Langeweile im Werk Benjamins vgl. Salzani: The Atrophy of Experience.

80 Vgl. Benjamin: Das Passagenwerk, S. 161f.

81 Vgl. Benjamin: Über den Begriff der Geschichte.

82 Vgl. Friedeburg: Schulreform in Deutschland.

lem Selbstverständnis primär der Reproduktion von Macht- und Klassenverhältnissen. Viele Bildungsreformen, vor allem jene der 1970er Jahre, zielten auf eine größere Inklusion, doch am Ende kam es nie zu einer umfassenden Veränderung der Klassenverhältnisse. Anhaltende Reformen des Schulsystems führen demnach nicht zu einer stetigen Verbesserung, sie erscheinen vielmehr als ewige Wiederkehr des Gleichen in stets neuen Gewändern. Die Veränderungsdynamik scheint sich dabei noch zu beschleunigen, so kommen die Berliner Schulen den ständigen Schulreformen kaum noch hinterher. An der Galilei-Schule wurde im Jahr 2012/13 beispielsweise, noch während des laufenden Prozesses der Umwandlung von einer Haupt- in eine Sekundarschule, bereits das auf eine erneute Umwandlung der Schule zielende Projekt eines „School-Turnarounds“ angekündigt. Die aus Sinn- und Zukunftslosigkeit resultierende Langeweile könnte nur überwunden werden, wenn Schulen sich vom Bann des Segregationsprinzips befreien und aus dem Albtraum der Exklusion erwachen würden.

Zeitgenössische Anknüpfungspunkte zum Thema Langeweile und Entfremdung finden sich derzeit vor allem im weiteren Umfeld der Frankfurter Schule, etwa bei der Sozialphilosophin Rahel Jaeggi und dem Soziologen Hartmut Rosa, die gegenwärtig zu beobachtende Formen der Entfremdung von der dinglichen und sozialen Welt mit Blick auf die durch gesellschaftliche Strukturen oder soziale Institutionen gestörten Welt- und Selbstverhältnisse untersuchen. In ihrer Studie zum Entfremdungsbegriff konzipiert Jaeggi diesen als eine „Beziehung der Beziehungslosigkeit“.⁸³ Mit Entfremdung meint sie demnach nicht die Abwesenheit einer Beziehung, sondern eine defizitäre Bindung, in unserem Fall das Fehlen einer positiven Identifikation mit der Schule. Die Nichtbeachtung zeitlicher Ordnungsvorgaben, der als sinn- und bedeutungslos empfundene Unterricht sowie die damit einhergehende Langeweile, stehen exemplarisch für Prozesse der Entfremdung von einer Institution, von der Schüler gerade deshalb enttäuscht sind, da sie ihnen nicht egal ist. Jaeggi koppelt den Entfremdungsbegriff an das Autonomieproblem, indem sie Freiheit und Selbstbestimmung als die entscheidenden Merkmale von Nicht-Entfremdung postuliert, mit dieser Engführung geraten jedoch eher spielerische und alltagspragmatische Reaktionen auf das Problem der Langeweile tendenziell aus dem Blick.⁸⁴ Auch Hartmut Rosa begreift den Entfremdungsbegriff als eine Schlüsselkategorie der Sozialkritik.⁸⁵ Vor allem seine damit in Verbindung stehenden Überlegungen zum Begriff der Resonanz bieten sich für eine Übertragung auf das Thema Schule und Langeweile

83 Vgl. Jaeggi: Entfremdung, S 19.

84 Vgl. Jaeggi: Freiheit als Nicht-Entfremdung.

85 Vgl. Rosa: Kritik der Zeitverhältnisse.

an.⁸⁶ Der öde Schulhof sowie der weitgehend inhaltsleere Unterricht ermöglichen den Schülern der Galilei-Schule keine positiven Resonanz Erfahrungen mehr, Schule erscheint ihnen als kahl und dröge. Rosa deutet schulische Resonanzverhältnisse sozialtheoretisch als Ursache und Folge gesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse: Während privilegierte Schülergruppen die Institution Schule tendenziell als einen positiven Resonanzraum erleben, wird sie für Bildungsverlierer zu einer von Indifferenz und Repulsion geprägten Entfremdungszone.⁸⁷ Rosas Kritik der Klassenverhältnisse wird jedoch durch seine romantisierende Resonanzemphase, seine bildungspolitische Ausrichtung an einem idealisierten Humboldt'schen Bildungsverständnis und seine beispielhaft aufgeführten positiven Erfahrungen im Umgang mit Eliteschülern teilweise wieder untergraben. Rosa und Jaeggi tendieren sowohl in ihren normativen Prämissen als auch in ihren Beispielen zu einer verallgemeinerten bildungsbürgerlichen Lesart des Entfremdungsproblems, die bei Marx als Werkzeug zur Analyse von Klassenverhältnissen konzipierte Entfremdungskritik wird damit unfreiwillig ein Stück weit entpolitisiert.

Langeweile fungiert heute als eine Art Überkategorie für diverse Formen von Lähmung und Unterstimulation, doch droht sie gerade aufgrund ihres postmodernen Siegeszugs zu einer „toten Metapher“ zu werden.⁸⁸ Klassische und zeitgenössische Diagnosen von Langeweile und Entfremdung in der Moderne sind neben Bestandsaufnahme stets auch Kritik. Denn Langeweile ist nicht einfach eine neutrale Diagnose von langsam vergehender Zeit, sie impliziert auch ein Unbehagen an einer als leer empfundenen Zeit. Siegfried Kracauer bezeichnete tiefe Langeweile als eine „radikale Langeweile“, da sie mit einer kritischen Reflexion der eigenen Lebensumstände einhergehen kann.⁸⁹ Und Henri Lefebvre fand in der Langeweile Spuren von unerfüllten Wünschen und nichtrealisierten Möglichkeiten und schrieb ihr deshalb ein utopisches Potential zu.⁹⁰ Auch in der Galilei-Schule schwingt, wie bereits angedeutet, in den häufigen Klagen über Langeweile neben der persönlichen Unzufriedenheit auch eine Kritik an der Schule mit. Situative Momente der Langeweile schaffen Raum und Muße zur Selbstreflexion, die zu existentiellen Fragen nach dem Sinn des Schulbesuchs führen können. Schulische Langeweile und die mit ihr einhergehenden Ablenkungsmanöver werden jedoch zumeist nicht als kritische Reflexion, sondern als individuelle Lernverweigerung sowie als Störung des Unterrichts aufgefasst.

86 Vgl. Rosa: Resonanz; Beljan: Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone.

87 Vgl. Rosa: Resonanz, S. 402-420.

88 Vgl. Goodstein: Experience without Qualities, S. 420.

89 Vgl. Kracauer: Das Ornament der Masse, S. 321ff.

90 Vgl. Gardiner: Henri Lefebvre and the ‚Sociology of Boredom‘.

Langeweile wird heute oft mit impulsivem Verhalten in Beziehung gesetzt und in der Folge als Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitäts-Syndrom (ADHS) medikamentös behandelt.⁹¹ Die Privatisierung, Pathologisierung und Medikamentalisierung von Langeweile tragen wesentlich dazu bei, deren soziale Ursachen und gesellschaftliche Dimension aus dem Blick zu verlieren und Langeweile somit ihres kritischen Potentials zu berauben.

SCHLUSS: LANGEWEILE ALS PROBLEM

Schulische Atmosphären der Langeweile sind zwar diffuse und ephemere, doch gleichsam auch wirkmächtige Phänomene, deren Erforschung empirische Herausforderungen und konzeptionelle Schwierigkeiten mit sich bringt. Denn zu den Eigenheiten der Langeweile gehört ihre Eigenschaft, Räume blass und grau sowie Zeiten fad und leer zu machen und sie somit als eigenschaftslos erscheinen zu lassen.⁹² Zudem zeichnet sich der strenge Grenzziehungen zwischen Subjektivem und Objektivem unterlaufende Atmosphärenbegriff durch semantische Offenheit und Ambiguitäten in den begrifflichen Gebrauchsweisen aus.

Die vorgeschlagene analytische Verknüpfung von affektiven Atmosphären der Langeweile mit einem Blick auf Prozesse der Ruinierung und Entfremdung verbindet die Untersuchung der räumlichen und zeitlichen Dimensionen von Exklusionsprozessen mit ethnografischem Gespür für die affektive Wahrnehmung und das emotionalen Erleben von sozialer Ausgrenzung. Eine akademische Grabenkämpfe überspringende Verbindung unterschiedlicher Forschungsansätze erweist sich dabei als Voraussetzung, um in einer „dichten Beschreibung“⁹³ unterschiedliche Facetten von Atmosphären hervorheben zu können: historische Beschreibungen und sozialtheoretische Reflektionen, subjekt- und objektorientierte Analyseperspektiven, sozial- und geisteswissenschaftliche Forschungsansätze, sowie phänomenologische und politische Blickweisen.⁹⁴ Affektive Atmosphären schulischer Langeweile veranschaulichen die exkludierenden Wirkungen von Strukturbildungen sozialer Raumzeit, bei denen die Ruinierung sozialer Räume mit einem Zusammenbruch zeitlicher Ordnungsvorstellungen

91 Vgl. Pease: *Modernism, Feminism and the Culture of Boredom*; Kessel: *Langeweile*; Boden: *The Devil Inside*.

92 Vgl. Svendsen: *Kleine Philosophie der Langeweile*, S. 118ff.

93 Vgl. Geertz: *Dichte Beschreibung*.

94 Vgl. Navaro-Yashin: *Affective Spaces, Melancholic Objects*.

einhergeht.⁹⁵ Neuköllner Hauptschüler wurden mit dem Zusammenbruch beruflicher Zukunftsperspektiven auf eine ewige Gegenwart zurückgeworfen, während sie durch die bildungspolitische Delegierung auf schulische Inseln der Ausgegrenzten gleichzeitig sozialräumlich segregiert wurden.⁹⁶ Daran anschließend lässt sich ein metaphorisches Bild zeichnen, auf dem die mit der Institution Schule assoziierten Zukunftsversprechen zerbröckeln wie der Putz an den Wänden der Galilei-Schule und die Aussichten der Schüler auf dem Arbeitsmarkt so trostlos und deprimierend wirken wie ihr ruinierter Schulhof.

Situative und existentielle Formen der Langeweile sind in diesen Exklusionsprozessen miteinander verbunden und sollten deshalb nicht analytisch getrennt werden. Nur wer beide Seiten der Medaille im Blick behält, kann die Mehrdeutigkeit von Langeweile erfassen. Während quantitativ-soziologische Ansätze die „tiefe“ Langeweile nicht greifen können, fehlt es geisteswissenschaftlichen Perspektiven tendenziell am Zugang zu den „profanen“ Formen der Langeweile. Mein ethnografisch-kulturwissenschaftlicher Ansatz fokussierte sich auf konkrete Situationen alltäglicher schulischer Langeweile und entdeckte in banal erscheinenden Alltagsmomenten räumliche und zeitliche Texturen sowie wiederkehrende Muster von Problemen und Reaktionsweisen. Mit der Deutung von Atmosphären der Langeweile als Ergebnis von allmählicher Ruinierung und als alltägliches Beispiel für Entfremdung schlug ich eine politische Lesart vor, welche die allmähliche Ruinierung der räumlichen Infrastrukturen und das bröckelnde Zeitregime der Galilei-Schule gesellschaftstheoretisch deutet. Die Langeweile an der Galilei-Schule ist nicht einfach nur ein Problem der dortigen Schüler und Lehrer, sie ist die Folge gesellschaftlicher Exklusionsprozesse und somit ein Problem unserer Gesellschaft.

95 Vgl. Weidenhaus: Soziale Raumzeit.

96 Vgl. ebd., S. 205ff.

Kurzweile. Provokation als Kritik

Erfahrungen der Langeweile rufen Ablenkungsversuche hervor. Die Suche nach dem Kurzweiligen ist folglich unter Berliner Hauptschülern ebenso stark verbreitet wie die Langeweile selbst. Die Grenzen zwischen der Langeweile und der Kurzweile in der Schule werden seit dem 19. Jahrhundert in pädagogischen Diskursen mithilfe wertender Zuschreibungen markiert, doch erweisen sie sich in der schulischen Praxis immer wieder als fließend und brüchig.¹ Dieses Kapitel fragt nach den sozialen Bedingungen und kulturellen Formen der Kurzweile, nach ihren affektiven und ästhetischen Dimensionen und nach ihren subversiven und kritischen Potenzialen. Das Streben nach Kurzweile, verstanden als Sammelbegriff für diverse Ausprägungen der Suche dem Interessanten, der Zerstreuung, der Unterhaltung und dem Vergnügen, etablierte sich zeitgleich und komplementär zur Verbreitung moderner Formen der Langeweile seit dem 19. Jahrhundert.² Mit dem „Aufstieg der Massenkultur“³ entstand ein Gegenmodell zum strengen Disziplinarregime der Schule, das gleichsam auf der sich allmählich durchsetzenden zeitliche Differenzierung zwischen Arbeitszeit und Freizeit basierte. An der Galilei-Schule wurde diese Trennung wieder unterlaufen: Aufgrund des Übermaßes an Langeweile wird die Schule zur Arena populärkultureller Unterhaltung.

Populäre Formen der Kurzweile befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen sozialen und medialen Umbrüchen, volkskulturellen Traditionen und globalen Verflechtungen, bürgerlichen Statusängsten und pädagogischen Ordnungsvorstellungen. In der hegemonialen Diskursordnung werden jugendliche Handyvideo-Praktiken mit Vorstellungen des Oberflächlichen, Obszönen und Gewalttätigen sowie einem drohenden Verlust an kognitiver Aufmerksamkeit

1 Vgl. Sobe: Attention and Boredom in the 19th-Century American School.

2 Vgl. Meyer Spacks: Boredom, S. 111ff.; Löffler Verteilte Aufmerksamkeit, S. 35ff.

3 Vgl. Maase: Grenzenloses Vergnügen.

verknüpft.⁴ Sie gelten als minderwertig gegenüber am bürgerlichen Kunstverständnis ausgerichteten Konzepten ästhetischer Erfahrung, die mit intellektueller Tiefe, konzentrierter Fokussierung und sinnlicher Verfeinerung assoziiert werden. Der französische Philosoph Bernard Stiegler beklagt beispielsweise eine gesellschaftliche „Aufmerksamkeitszerstörung“ und eine durch neue Medien hervorgerufene „Zerstörung des jugendlichen psychischen Apparats“, infolgedessen es zu einer Infantilisierung der Gesellschaft und einem Verlust der Kritikfähigkeit komme.⁵ In einem ähnlich alarmierenden Tonfall diagnostiziert auch der deutsche Philosoph Christoph Türcke eine Aufmerksamkeitsdefizitkultur, die besonders im Bereich der Schule katastrophale Auswirkungen habe.⁶ Und auch die US-amerikanische Publizistin Maggie Jackson sieht kulturelle Errenschaften und kritisches Denken durch eine medienbedingte Diffusion und Fragmentierung der Aufmerksamkeit bedroht.⁷ Diese alarmierenden Stimmen aus unterschiedlichen nationalen Kontexten verdeutlichen, dass kulturpessimistische Diskurse gegenüber neuen Medien auf bildungsbürgerlichen Idealvorstellungen von Tiefe und Innerlichkeit, von Konzentration und Kontemplation basieren. „Aufgedrehtes“ Verhalten aufseiten der Schüler wird demgegenüber häufig mittels sich selbst bestätigender Diagnose-Schleifen als krankhaftes Verhalten fehlgedeutet. „Unaufmerksamkeit“ ist neben „Überaktivität“ und „Impulsivität“ eine der drei Leitsymptome für ADHS-Diagnosen.⁸ Ähnliche Deutungen dominieren in Bezug auf Jugendsprache und den hier behandelten „*Trash Talk*“. Die Auseinandersetzung mit sozialen Konstellationen und pädagogischen Rahmungen wird dabei meist ebenso umgangen wie ein Eingehen auf die impliziten Botschaften von schulischen Störungen.

Durch den besonders im Bereich Schule dominanten Negativdiskurs sind die Traditionen, Inhalte und Stoßrichtungen schulischer Kurzweile weitgehend aus dem Blick geraten. Mit Jonathan Crary, der die Genealogie von Aufmerksamkeitsregimen seit dem 19. Jahrhundert erforscht hat, untersuche ich Momente der Suspension schulischer Aufmerksamkeit und frage nach deren situativen Dynamiken und situationsübergreifenden Logiken.⁹ Kurzweile begreife ich dabei keineswegs als abwesende oder defizitäre, sondern als „verteilte Aufmerksamkeit“,

4 Vgl. Holfelder/Ritter: Handyfilme als Jugendkultur; Reh/Berdelmann/Dinkelaker (Hg.): Aufmerksamkeit.

5 Vgl. Stiegler: Die Logik der Sorge.

6 Vgl. Türcke: Hyperaktiv!

7 Vgl. Jackson: Distracted.

8 Vgl. Becker: Abwesenheit und Störung als Ausdruck von Unaufmerksamkeit; Frances: Normal.

9 Vgl. Crary: Suspension of Perception.

als eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit auf verschiedene, als interessant, unterhaltend oder anderweitig anregend wahrgenommene Gegenstände.¹⁰ Eigenmächtige Formen der Unterhaltung in einem als langweilig empfundenen schulischen Umfeld erscheinen somit gerade nicht als Ausdruck fehlender Selbststeuerung, sie sind vielmehr ein Versuch der Selbstbehauptung und somit ausdrucksstarker Ausweis von *Agency*. In meiner Rekonstruktion schulischer Störmanöver bin ich nicht an einer gelungenen Wiederherstellung des regulären Unterrichts interessiert, sondern an den Bedingungen, Formen und Dynamiken des temporären Zusammenbruchs schulischer Ordnung und an der Frage, ob und auf welche Weise sich dabei Kritik vonseiten der Schüler artikuliert.

Kritik wird von Berliner Hauptschülern mangels legitimer Artikulationsmöglichkeiten vorwiegend im Modus des Provozierens artikuliert, oft in Form von „Blödeleien“ und „Pöbeleien“. Neuköllner Hauptschüler sind berüchtigt für ihre Widerständigkeit und Aufmüpfigkeit gegenüber Autoritäten, ebenso wie für ihre derben Umgangsformen und lautstarken Meinungsäußerungen untereinander. Humoristische Bemerkungen, aggressive Wortduelle und theatrale Darbietungen spielen im Unterricht eine zentrale Rolle. Das Schulgeschehen erscheint häufig weniger durch die geordnete Vermittlung von Lerninhalten als durch ständige, mehr oder weniger spielerischen Provokationen bestimmt. Lehrer treibt dies regelmäßig zur Verzweiflung, doch statt in Klagen über die desaströsen Lernbedingungen einzustimmen, rekonstruiere ich den „sozialen Sinn“ humorvoller und derber Kurzweile unter prekären schulischen Bedingungen.¹¹ Auch nach dem „Ende der Arbeiterkultur“¹² finden auf diese Weise in einem postproletarischen Umfeld „eigensinnige“, also eigenmächtige, kreative und durchaus auch widersprüchliche Auseinandersetzungen mit sozialen Widersprüchen statt, allerdings ohne dass die dabei produzierten Einsichten wiederum an kollektive Forderungen und politische Positionen zurückgebunden werden.¹³ Ich verwende die im Schulkontext derogative Beschreibungsformeln des „Blödelns“ und des „Pöbelns“ bewusst – allerdings in Anführungszeichen – um zum einen auf die verbreitete Abwertung dieser Kulturtechniken durch eine Assoziation mit dem sozialen „Unten“ und dem intellektuell angeblich Minderwertigen hinzuweisen, zum anderen um die unterbürgerlichen und volkskulturellen Traditionen dieser Arten von Unterrichtsstörungen zu markieren. Am Beispiel von Adaptionen des *Gangnam Style* und des *Harlem Shake* durch Berliner Hauptschüler sowie des „Trash Talk“ bei einem Antisemitismus-Workshop zeigt sich, dass das „Blö-

10 Vgl. Löffler: Verteilte Aufmerksamkeit.

11 Vgl. Bourdieu: Sozialer Sinn.

12 Vgl. Tenfelde: Ende der Arbeiterkultur.

13 Vgl. Kaschuba: Mythos oder Eigensinn?; Lüdtke: Eigen-Sinn.

deln“ und das „Pöbeln“ seinen Reiz und seine Regelhaftigkeit aus der ritualisierten Provokation und der demonstrativen Negation des Schulbetriebs gewinnen. Die Jugendlichen reaktivieren dabei ältere volkskulturelle Elemente, die von Aufmüpfigkeit, Körperorientierung und Geselligkeit gekennzeichnet sind und aktualisieren diese unter den Bedingungen gesellschaftlicher Ästhetisierungsprozesse sowie einer mediatisierten Migrationsgesellschaft.¹⁴ Auf den ersten Blick banal und vielleicht sogar lächerlich wirkende Verhaltensweisen erscheinen in der von mir eingenommenen Blickweise als voraussetzungsvolle und komplexe kulturelle Artikulationsformen.

„BLÖDELN“. ADAPTIONEN DES *GANGNAM STYLE* UND *HARLEM SHAKE*

Als ich von einem Arbeitsaufenthalt in Südkorea im Sommer 2012, wo der *Gangnam Style* bereits en vogue war, an die Galilei-Schule kam, war ich überrascht, dass auch hierzulande Schüler *Gangnam*-Shirts trugen und entsprechende Tanzbewegungen aufführten. Im Folgenden möchte ich nachzeichnen, wie der *Gangnam Style* seinen Weg von Südkorea nach Berlin-Neukölln fand und dort, gemeinsam mit dem *Harlem Shake*, während des Schuljahres 2012/13 zum populärsten Internet-Meme avancierte. Daneben fanden auch diverse andere Meme-Versionen unter den Schülern Verbreitung, etwa humoristische Memes wie die „Thüringer Klöße“ und moralische Memes aus den Bereichen Politik, Liebe und Freundschaft. Memes bezeichnen eine Verbreitungsweise von kulturellen Inhalten über das Internet, bei der Bild-, Ton- oder Videodateien nachgeahmt und modifiziert werden und sich um diese herum ein distinkter kultureller Verweisungszusammenhang bildet.¹⁵ Musikvideo-Memes verbreiten sich vor allem über die Online-Plattform YouTube, die auf dem Prinzip der frei zugänglichen Zirkulation medialer Inhalte basiert.¹⁶ Memes sind häufig sowohl eingängig und banal als auch skurril und rätselhaft, sie laden mittels Humor und Positivität zur Nachahmung ein und behaupten sich durch Provokation und Originalität im digitalen Kampf um Aufmerksamkeit.¹⁷ Digitale Medien und die sich mit ihnen verbreitenden populärkulturellen Genres rufen, wie bereits angedeutet, vor allem mit Blick auf pädagogische Kontexte vehemente Abwehrreaktionen hervor, die

14 Vgl. Kaschuba: Volkskultur zwischen feudaler und bürgerlicher Gesellschaft.

15 Vgl. Shifman: Meme.

16 Vgl. Marek: Understanding Youtube.

17 Vgl. Frank: Ökonomie der Aufmerksamkeit.

sich an der Galilei-Schule vor allem in einem generellen Handyverbot artikulierten, welches vonseiten der Schüler allerdings weitgehend ignoriert wurde.

Entstehungszusammenhänge und kulturelle Übersetzungen

Der *Gangnam Style* gilt als das schillerndste Erfolgsmeme des Jahres 2012. Das Musikvideo avancierte binnen weniger Monate zum meistgesehenen Clip in der Geschichte von YouTube und zählt mittlerweile mehr als 2,3 Milliarden Klicks.¹⁸ Psy und sein *Gangnam Style* gelten als Exportschlager des K-Pop, einer Abkürzung für „Korean Pop“, mit der populäre südkoreanische Popmusik bezeichnet wird, die sowohl für den einheimischen als auch für den internationalen Musikmarkt konzipiert wird und deshalb typischerweise koreanische mit englischsprachigen Textelementen vermischt.¹⁹ Die dazugehörige Musik ist eine Mischung aus eingängigem Elektropop, koreanischem Rap und englischsprachigen Refrain-Gesängen. Neben dem tanzenden Sänger Psy und verschiedenen Prominenten der koreanischen Popkultur, tauchen die im Song mehrfach besungenen „sexy ladys“ in verschiedenen Varianten auf, weshalb das Video sexuell stark aufgeladen wirkt.

Gangnam gilt als wohlhabender Stadtteil der südkoreanischen Metropole Seoul, der hier symbolisch für einen hippen, hedonistischen und konsumorientierten Lebensstil und für ein hypermodernes und turbokapitalistisches Südkorea steht. Das Musikvideo präsentiert diesen Lebensstil in einer humoristischen Übersteigerung. Das Motiv des Gangnam-Lifestyles berührt auf spielerische Weise gesellschaftspolitische Fragen: Die koreanische Gesellschaft wird von einer spannungsvollen Dynamik zwischen einer egalitären Orientierung und hierarchischen Statusaspirationen geprägt. Die Betonung von Homogenität steht neben dem Streben nach Reichtum. Beide kulturellen Strömungen nehmen jeweils historische Versatzstücke auf und transformieren sie, etwa die konfuzianische Betonung von Ausgleich und Gehorsam oder Elemente der jahrhundertelangen Herrschaft einer aristokratischen Yangban-Elite.²⁰ Kultureller Träger der postaristokratischen kapitalistischen Statusorientierung ist vor allem jene urbane Mittelschicht, die im Zuge der raschen Industrialisierung seit den 1970er Jahren entstand und sich in neoliberalen Zeiten stark über einen konsumorientierten Lifestyle und Bildungserfolge definiert.²¹ Gleichzeitig kann die Mehrheit der ko-

18 Vgl. Holfelder/Ritter: Handyfilme als Jugendkultur; <https://en.wikipedia.org/wiki/Gangnam_Style> (Stand: 1. Juni 2018).

19 Vgl. Kim/Choe: The Korean Popular Culture Reader; Hu: RIP Gangnam Style.

20 Vgl. Lie: Han Unbound; Seth: Education Fever.

21 Vgl. Lett: In Pursuit of Status.

reanischen Bevölkerung mit den medial vermittelten Konsumstandards der urbanen Mittel- und Oberschicht nicht mithalten. Der *Gangnam Style* gewinnt seinen Reiz aus diesem Spannungsverhältnis, er bezieht sich auf Distinktionskämpfe in der koreanischen Gegenwartsgesellschaft, die in vergleichbarer Form jedoch auch in anderen Weltregionen zu beobachten sind. Dies ist einer der Gründe für die intuitive Verständlichkeit und die Anschlussfähigkeit des *Gangnam Style*.

Als Bewegungsäquivalent zum *Gangnam Style* dient Psy eine Art Pferdetanz ohne Pferd: Jockeyartigen Tanzbewegungen inklusive Lasso-Schwung, die an unterschiedlichen Orten in Seoul aufgeführt werden, unter anderem auf einem Spielplatz, einem Straßenübergang, einer Konzerthalle, einem Tenniscourt und auf einem Boot. Das Pferd steht motivgeschichtlich in einer Assoziationskette mit Status und Herrschaft.²² Es waren in der Regel die Reichen und Mächtigen, die sich das Reiten auf Pferden leisten konnten und sich als Reiter inszenierten und repräsentieren ließen. Auch in der asiatischen Kultur wird das Pferd mit hohem Sozialstatus assoziiert, besonders in China und Japan, die beide einen starken kulturellen Einfluss auf Korea ausübten. Beim mittels eines angedeuteten Lasso-Schwungs im *Gangnam Style* zitierten Cowboy-Motiv steht das Reiten des Pferdes zudem in einem Verweiszusammenhang von Freiheit und Amerikanisierung, Männlichkeit und Sexualisierung. Der *Gangnam Style* bestätigt die Annahme von Ulrich Raulff, der zufolge die ikonografische und metaphorische Geschichte des Pferdemosivs keineswegs mit der Verdrängung des Pferdes durch das Automobil in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts endet, sondern in sublimierter Weise in (populär-)kulturellen Formen weitergesponnen wird.²³

Während der *Gangnam Style* zum Ende des Jahres 2012 allmählich an Anziehungskraft verlor, verbreitete sich zu Beginn des Jahres 2013 bereits ein neues virales Tanzvideo – der *Harlem Shake*. Dieser galt ursprünglich als eine im gleichnamigen New Yorker Stadtteil zu Beginn der 1980er Jahre entstandene Variante des Breakdance. Harlems legendärer Ruf als kulturelles Zentrum und musikalische Innovationsstätte afro-amerikanischer Kultur und Musik reicht von der „Harlem Renaissance“²⁴ der 1920er und 30er über den „Cool Jazz“²⁵ der 1940er und 50er bis zur Entstehung der Hip-Hop-Kultur in den 1970er und 80er Jahren.²⁶ Gleichzeitig galt Harlem lange als Inbegriff des US-amerikanischen „Ghettos“²⁷ und steht somit symbolisch sowohl für Prozesse sozialräumlicher

22 Vgl. Johns: Horses; Baum: Das Pferd als Symbol.

23 Vgl. Raulff: Das letzte Jahrhundert der Pferde.

24 Vgl. Huggins: Harlem Renaissance.

25 Vgl. Vincent: Keep Cool.

26 Vgl. Friedrich/Klein: Is this real?

27 Vgl. Wacquant: A Janus-Faced Institution of Ethnoracial Closure.

Ausschließung als auch für afro-amerikanische Solidarität und „Black Power“. Diese Traditionen schwingen untergründig auch im *Harlem-Shake*-Meme noch mit, sie ermöglichen migrantischen Berliner Hauptschülern eine imaginäre Verbindung zu Harlem im Form einer kulturellen Wahlverwandtschaft herzustellen.

Das *Harlem-Shake*-Meme wurde durch ein gleichnamiges, etwa eine halbe Minute langes Online-Video ausgelöst, welches der Internetkomikers Filthy Frank Anfang Februar 2013 auf YouTube veröffentlichte.²⁸ Darin wurden Auszüge aus dem Song „Harlem Shake“ des amerikanischen DJs Baauer aus dem Jahr 2012 verwendet und um eigentümliche Tanzbewegungen ergänzt. Vier junge Männer in knalligen Ganzkörperkostümen führten dabei einen durch rhythmischen Zurückreißen der Schultern und gleichzeitige Stoßbewegungen der Hüften gekennzeichnete Tanzbewegungen vor, die nur noch lose an den afro-amerikanisch geprägten Harlem Shake der 1980er Jahre erinnerten. Tatsächlich kopiert wurde aber weniger dieses Video, sondern eine Videoreaktion australischer Jugendlicher auf Filthy Franks Version. Das sich daraufhin verbreitende *Harlem-Shake*-Meme basiert auf einer relativ festen, jedoch an diverse Umstände und Räumlichkeiten anpassbaren Grundstruktur. In der Regel befindet sich eine Gruppe von Menschen für 15 Sekunden in einer scheinbar banalen Alltagssituation, häufig in Büros oder Arbeitsumgebungen, manchmal jedoch auch an ungewöhnlichen Orten und in schrillen Kostümen. Mit dem Einsetzen des Basses und der programmatischen Textzeile „do the Harlem Shake“ beginnen sie dann plötzlich „auszuflippen“, indem sie für weitere 15 Sekunden zappelnde und hüpfende Tanzbewegungen aufführen. Bis zum 15. Februar 2013, also nur zwei Wochen nach der Veröffentlichung von Filthy Franks Version, kursierten bereits 40.000 Versionen des *Harlem Shake* online.

Sowohl der *Gangnam Style* als auch der *Harlem Shake* verbreiten hybride, auf lokale kulturelle Populärkulturtraditionen zurückgreifende und diese weiterführenden Tanzstile. Die Memes beinhalten eine Vielzahl von ebenfalls vor allem über YouTube verbreiteten Adaptionen und Variationen. Psy hatte, wohl auch aufgrund seiner eigenen Karriere mit illegalen Popsamplern, auf ein Copyright für seinen Song verzichtet und somit die Türen für kreative Aneignungen geöffnet. Allerdings waren in Deutschland während meiner Forschung sowohl Psys Originalversion als auch eine Vielzahl von Adaptionen des *Gangnam Style* wegen eines Rechtsstreits zwischen der GEMA und YouTube nicht zugänglich. Der *Harlem Shake* wiederum basiert ohnehin auf einer sich verselbstständigen Adaptionsspirale, die nicht mehr eindeutig auf eine einzige Originalversion ausgerichtet ist. Dennoch oder vielleicht gerade deshalb kam es auch hier zu juristi-

28 Vgl. <https://en.wikipedia.org/wiki/Harlem_Shake_%28meme%29> (Stand: 1. Juni 2018).

schen Auseinandersetzungen ums Urheberrecht. Als Paradebeispiele für Globalisierungsprozesse basieren beide Memes nicht auf dem Prinzip der Homogenisierung, sondern spielen mit den visuellen und semantischen Reizen von kultureller Differenz.²⁹ Neue Versionen und hybride Kombinationen werden durch diesen Rest an nicht vollständig übersetzbarer Fremdheit, durch affektive und semantische Überschüsse, angeregt.³⁰ Fragen von Macht und Hegemonie nehmen dabei eine zentrale Rolle ein, wobei von komplexen Verflechtungszusammenhängen unter der Prämisse ohnehin beständig vorgehender mediatisierter Übersetzungsprozesse und nicht mehr von einem unilinearen Kulturtransfers vom Zentrum zur Peripherie ausgegangen werden sollte.³¹ Ihren Reiz gewinnen die Neuinterpretationen von lokalen, kulturspezifischen Stilen und Verweisungszusammenhängen aus den im Übersetzungsprozess entstehenden Reibungen, Spannungen und Irritationen.³²

Im Prozess der kulturellen Übersetzung lassen sich zwei typische Aneignungsformen unterscheiden: Kopien wiederholen im Wesentlichen das Grundkonzept des Memes leicht variiert in anderen räumlichen Kontexten, wobei die Spannweite von Handyaufnahmen bis zu professionell arrangierten Inszenierungen reicht. Parodien spielen das ironische Spiel der audiovisuellen Vorlagen weiter, indem sie diese selbst persiflieren oder neu interpretieren. Zu den parodistischen Varianten des *Gangnam Style* gehören unter anderem der *Gun-Man Style*, der *Farmer Style* und der *Gungan Style* in Anlehnung an das *Star-Wars*-Universum. Der *Harlem Shake* wurde auf ähnliche Weise adaptiert. Eine *Grandma Edition* des *Harlem Shake* erhielt innerhalb von drei Tagen mehr als eine Million Klicks. Aufmerksamkeit fanden zudem Adaptionen von US-amerikanischen Celebrities, von Homer Simpson, über CNN-Redakteure bis zu Basketball- und Footballteams. Eine besonders prominente Parodie des *Harlem Shake* präsentierte Justin Timberlake während der TV-Show *Saturday Night Live* am 9. März 2013, als er in einer Tofu-Verkleidung die Songzeilen „con los terroristas“ mit „tofu burritos“ und „do the Harlem Shake“ durch „drink vegan shake“ ersetzte.

Die Komplexität und Dynamik von kulturellen Transferprozessen lässt sich an der Karriere des *Gangnam Style* in den USA und Europa besonders gut veranschaulichen. Zunächst ist das K-Pop-Genre mit seinen Boy- und Girlbands wie

29 Vgl. Shifman: Meme, S. 152ff.

30 Vgl. Bhaba: The Location of Culture.

31 Vgl. Clifford: Routes; Bachmann-Medick: Cultural Turns.

32 Vgl. Hall: Kodieren/Dekodieren; Hall: Creolization, Diaspora, and Hybridity; Tsing: Friction; Keinz/Schönberger/Wolff: Kulturelle Übersetzungen; Wellgraf: Gangnam Style.

die südkoreanische Kultur insgesamt stark von US-amerikanischen Einflüssen geprägt. Eine deutlich US-gefärbte Form von Coolness und Konsumorientierung hat seit dem Ende des Koreakrieges die ehemals primär auf moralische Erziehung ausgerichtete koreanische Kultur beeinflusst. In den 1950er und -60er Jahren brachten die Konzerte US-amerikanischer Truppen westliche Popmusik erstmals nach Korea, was wiederum unterschiedliche Adaptionen zur Folge hatte. Gleichzeitig werden die Amerikanisierung und die militärische Präsenz von US-Soldaten in Südkorea von starken Widerständen begleitet. Psy selbst lebte vier Jahre in den USA, er bringt als Rapper sowohl den Hip-Hop nach Korea als auch koreanischen Pop in die USA. Nachdem er während seiner Studienzeit an der US-amerikanischen Ostküste noch Mixtapes mit koreanischer Musik verkaufte, erobert er mittlerweile mit seinem eigenwilligen K-Pop die US-Charts. K-Pop wurde in den USA zunächst vornehmlich von US-Amerikanern asiatischer Herkunft gehört, hat mittlerweile jedoch eine breitere Hörerschaft, unter anderem auch bei Afro-Amerikanern, gewonnen. Der Erfolg des *Gangnam Style* wurde besonders durch die jeweils an Millionen Abonnenten versendeten Twitter-Lobpreisungen von amerikanischen Pop- und Kinostars wie Katy Perry, Britney Spears und Tom Cruise befördert. Psy trat unter anderem gemeinsam mit Madonna im Madison Square Garden auf, wurde zu *The Today Show* und *Saturday Night Live* eingeladen und spielte im Hauptgebäude der Vereinten Nationen sowie beim Weihnachtskonzert von US-Präsident Obama. Zu seinem 35. Geburtstag performte Psy den *Gangnam Style* bei der Silvesterfeier am New Yorker Times Square.

In Europa war „Korean Pop“ zunächst vor allem in London und Paris populär, wo auch die ersten europäischen K-Pop-Konzerte stattfanden. K-Pop-Fans hatten zunächst meist selbst einen asiatischen Familienhintergrund, doch der *Gangnam Style* wurde darüber hinaus ein milieuübergreifendes Pop-Phänomen. In England wurde der *Eton Style*, eine Adaption von Schülern der gleichnamigen Elite-Schule, bei der auch ein Lehrer auftritt, mehr als zwei Millionen Mal auf Youtube angeklickt. Die in schwarzen Anzügen auftretenden Jünglinge machen sich darin in einer parodistischen Fortführung des *Gangnam Style* über den verklemmten Elitismus der britischen Oberschicht lustig: „We may be awkward, frustrated, lonely and insecure, hey, yes insecure, hey, [...] we’re not too social, can’t talk to women, although we try, hey, we’re just too shy, hey, if you approach us then we’ll just break down and cry“.³³ In Paris tanzte Psy im November 2012 bei einem vom Radiosender NRJ organisierten Flashmob zusammen mit 20.000 Menschen am Pariser Trocadero-Platz. Auch in Rom und Mailand fanden zu dieser Zeit Flashmobs dieser Größenordnung statt. Hinzu kamen kleinere

33 Vgl. <<http://www.youtube.com/watch?v=9FtZkVRkusQ>> (Stand: 1. Juni 2018).

Flashmobs in fast allen europäischen Ländern, vom isländischen Reykjavik bis nach Nikosia auf Zypern. In Deutschland trat Psy unter anderem bei den Fernsehshows *Wetten, dass..?* und *TV Total* sowie bei einem Konzert in Köln auf.

Galilei-Style – Adaptionen durch Neuköllner Hauptschüler

Der *Gangnam Style* und der *Harlem Shake* wurden von Berliner Hauptschülern zu zahlreichen Gelegenheiten thematisiert oder aufgeführt. Das akustische, semantische und gestische Potenzial der popkulturellen Vorlagen wurde, häufig in Kombination mit anderen kulturellen Versatzstücken, zu trotzigem Boykottierungen des Unterrichts und anspielungsreichen Anfeindungen des Lehrpersonals verwendet. Der *Gangnam Style* und der *Harlem Shake* kamen in spezifischen Situationen der Herausforderung pädagogischer Autorität zum Einsatz, da sich mit ihnen sowohl stören und ablenken als auch gesellschaftliche Widersprüche versinnlichen und symbolisch verarbeiten ließen.

Kurz vor den Weihnachtsferien 2012, also nach mehreren Monaten eines popkulturellen Hypes um den *Gangnam Style* aber noch vor Erscheinen des *Harlem Shake*, diskutierte ich mit den Schülern der zehnten Klassen Popmusikvideos im Rahmen eines Projekttages. Dafür schauten wir während einer Doppelstunde gemeinsam YouTube-Musikvideos, welche sich die Schüler entweder vorher als ihre aktuelle Lieblingsmusik gewünscht hatten oder spontan vorschlugen. Das *Gangnam-Style*-Video wurde dabei mit Amüsement angeschaut – „mit Vollbild und richtig laut“, rief ein Schüler gleich zu Beginn – und kenntnisreich ausgewertet.

Feldtagebuch:

Nadja: „Er ist voll berühmt geworden. Mir gefällt, dass alle so mitmachen.“

Kai: „Eine Milliarde Klicks hat er schon.“

Theo: „Die Szenen am Pool und im Fahrstuhl sind besonders verrückt.“

Nadja: „Und in der Toilette.“

Theo: „Ist mal was ganz Anderes. Am Anfang fand ich es komisch, als ich es bei VIVA gesehen habe. Man muss es sich mehrmals angucken, dann wird es immer besser.“

Nadja: „Man geht automatisch darauf ab, in der Disko tanzen alle dazu.“

Momo: „Wir haben es auch schon getanzt, ich und mein Bruder, bei einer Hochzeit. Wir standen alle im Kreis und als dann das Lied kam, sind alle mitgesprungen.“

Kai: „Meine Ex-Freundin hatte mir vor drei Monaten einen Link geschickt. Nach zwei drei Tagen habe ich bemerkt, dass es richtig groß wird.“

Theo: „Ich glaube, er will aber jetzt damit aufhören, weil alle ihn nachmachen.“

Kai: „Ich finde es auch langsam nervig, immer das gleiche Lied.“

Die Schüler zeigten sich als popkulturell interessiert und involviert. Im hier abgedruckten Diskussionsausschnitt hoben sie vor allem die Berühmtheit des *Gangnam Style* und dessen Tanzbarkeit hervor. Die Schüler kannten das Video und den dazugehörigen Tanzstil von Freunden, aus dem Fernsehen und Online-Medien oder aus der Disko, erwähnt wurden im Verlauf der Diskussion auch noch andere Meme-Varianten, wie der deutschsprachige *Opa Gandolf Style* – eine Anspielung auf eine der Figuren im Kinofilm *Herr der Ringe* – sowie Cover-Versionen aus den Herkunftsregionen der Eltern, wie der *Balkan Style* und der *Turkish Style*. Das Verrückte, Ironische und Rätselhafte des Songs sowie die Möglichkeit, dazu auch in Gruppen zu Tanzen sprach die Schüler anscheinend besonders an. Manche wussten, dass Gangnam als Ort der „Reichen und Flippigen“ in Südkorea gilt, andere hatte ich zuvor schon mit Psy-T-Shirts in der Schule gesehen. Zwei Schüler aus asiatischen Familien waren bereits länger an K-Pop interessiert, einer von ihnen nahm im September 2012 an einem *Gangnam-Style*-Flashmob auf dem Berliner Alexanderplatz teil, zeigte sich aber enttäuscht, dass dieser so schnell vorüber war.

Nachdem das Interesse am *Gangnam Style* aufgrund einer medialen Übersättigung gegen Ende des Jahres 2012 allmählich nachließ, wandten sich die Gallei-Schüler in den Anfangsmonaten des Jahres 2013 dem *Harlem Shake* zu. Zwei Versionen des *Harlem Shake* wurden von den Schülern der zehnten Klasse aufgenommen und zwischenzeitlich im Internet publiziert. Die erste Version wurde in der Jungen-Umkleidekabine der Schulturnhalle aufgenommen: Die Schüler sitzen zunächst demonstrativ unbeteiligt herum, doch die anschwellende Musik und die Hüftstoßbewegungen eines auf die Bank gekletterten Jungen mit einer Gesichtsmaske deuten bereits das Inferno der kommenden 15 Sekunden an, bei dem die Schüler wild herumtanzen und sich dabei teilweise ihre T-Shirts vom Körper reißen. Ähnlich ist auch die zweite Version aufgebaut, die auf der Schultoilette spielt. Die Jungen stehen dort zunächst in einer Reihe an den Pissoiren, nur einer von ihnen macht bereits Stoßbewegungen mit der Hüfte und greift sich dabei lasziv an den Hintern. Nach 15 Sekunden startet auch hier plötzlich eine obszöne Party mit verschiedenen Rollen: einer führt eine Art Masturbationstanz auf, andere steigen auf die Pinkelbecken oder bespringen sich gegenseitig. Die Schüler hatten eine speziell für die Produktion von *Harlem-Shake*-Adaptionen ausgerichtete Handy-App verwendet, sie folgten durch dieses technische Mittel den populärkulturellen Konventionen des *Harlem-Shake*-Memes. In ihrer ausgestellten Freakhaftigkeit wirkten die Tanzbewegungen dennoch präzise vorbereitet und die Teilnehmer sorgsam choreografiert.

Abbildung 3/4: Harlem Shake in der Galilei-Schule



Quelle: YouTube

Die Schüler wählten nach eigenen Angaben bewusst Orte innerhalb der Schule, die provokant, auffallend und ungewöhnlich waren, an denen man aber auch „ungestört Spaß haben“ konnte. Zwei als beliebt geltende Jungen waren die Hauptinitiatoren, sie machten in den Tagen zuvor auf den Hofpausen heimlich Werbung für die anvisierte Performance, waren dann nach eigenen Angaben aber selbst überrascht, wie viele Schüler mitmachten und wie gut die spontane Darbietung funktionierte. „Das war einfach Spaß für uns. Ich liebe es, wenn spontane Sachen so groß werden. Alle fanden das witzig. Wir wollten es aber nie auf YouTube hochstellen.“ Die Handy-Aufnahmen der beiden Performances kursierten zunächst schulintern auf den Smartphones der Schüler und wurden wenig später auf YouTube veröffentlicht, wo sie zahlreich kommentiert wurden. Die hier in Auszügen wiedergebende Online-Diskussion fand unter 42 Schülern und deren Bekannten im Wesentlichen zwischen dem 1. und 5. März statt, ebte in den folgenden Wochen allmählich ab und endete schließlich Anfang April 2013.³⁴

Online-Kommentare: shake you titts bitch xDD / Hahhajahjaahjajaaj / nächstes mal mit versprochen / wem jugts / hahaha beide SHAKES gut – weiter so Jungs haha / Haha diese schule wird sich nir ändern / Hahah GENIAL nächste video mach ich mit / Eyyy wallah ganz erlich ich würd die nicht lassen das video rein zu machen !!!! / hahaha shake the titts * hahahahaha xD [...] das toppt ganze videoooo hahaahaah / ahahahaah lasst meine titten in ruhe hhHA warum macht ihr nixht andere rein? / Harlem Shakeeeeeee / Killa / Hahaha-hah scheiße / Hahahahahahahahahah seine Titten älter / HAHHAHAHAHAHAHAHAHA schlimmer als bei Weiber [...] * brille der schlimmste er macht in der ecke liegestütze hahahahahahahaha / okay chillt mal mit een kommis / Ahhah waa / Jaa man die ganzee zeit Benachrichtigung? / hahhaahahahahaahahahahahaaaahahahaha liegestuetze / hahahahha /

34 Bei der Darstellung ersetze ich Namensbezeichnungen mit einem anonymisierenden Symbol (*) und verzichte auf eine Quellenangabe, damit die Äußerungen nicht auf deren Urheber zurückverfolgt werden können.

aber echt ihr zerreißt / der beste war * keiner beachtet ihn weil er zu weit vorne ist hahahaha / * der geilste haahha (...) * du fette sau / hahah das nennt man vorrat hahahaha / Bitte bitte leute nicht ignorieren lest euch das durch google earth macht ne abstimmung welches land auf der weltkarte kommen soll PALÄSTINE VS. ISRAEL BITTE BITTE STIMMT ALLE FÜR PALÄSTINE DIE HABEN ES VERDIENT AUF DER KARTE ZU KOMMEN FREE PALÄSTINE [...] hahahaa / haha alak wie du aussiehst xD / haha idioten jaa am respekt / ahahahhahahaah / guck mal diese junges titen hahha / hhaahahhahahaahha

Insgesamt überwiegen zustimmende Kommentare in Form eines allgemeinen Gelächters, der Würdigung von besonders gelungenen Einzeldarbietungen oder dem Bedauern, die Performance verpasst zu haben. Doch dazwischen finden sich auch einige kritische Stimmen, diskutiert wird beispielsweise, ob man die Aufnahmen überhaupt teilen und so häufig kommentieren sollte. Bedenken dieser Art führten wohl dazu, dass die Filmsequenzen mittlerweile nicht mehr online verfügbar sind und die für die Veröffentlichung verantwortliche Person von den Initiatoren der Performance zur Rechenschaft gezogen wurde. Am meisten fokussiert wird sich auf die Brüste eines etwas fülligeren Schülers, worauf dieser zunächst etwas indigniert doch später scherzhaft reagiert. Auch andere Themen, wie der an einer Schule mit zahlreichen palästinensischen Flüchtlingen stets präsente Palästina-Konflikt, kommen zur Sprache. In der fatalistischen Einschätzung, dass sich „diese Schule“ niemals ändern wird, deutet sich ein negatives Bild der eigenen Bildungsinstitution an. In diesem Zusammenhang wird dies jedoch mit Humor genommen und der „Idioten“-Vorführung besondere Anerkennung gezollt.

Toleranz-Groteske

Mit ihren Adaptionen schrieben sich die Jugendlichen in die transnationale popkulturelle Entwicklung dieser Memes ein und fügten ihnen ein neues, ein Galilei-Kapitel, hinzu. Im Gegensatz zu den englischen Eliteschülern aus Eton stellten die Neuköllner Schüler dabei das Ordinäre, Sexuelle und Körperliche heraus. Während des Unterrichts an der Galilei-Schule dienten spontane Performances des *Gangnam Style*, des *Harlem Shake* und anderer musikalischer Vorlagen vor allem der eigenmächtigen Unterhaltung in besonders langweiligen Unterrichtssettings sowie der Provokation ausgewählter Lehrer und Lehrerinnen. Zugleich wurde damit auch auf den unterschweligen Rassismus einiger schulischer Angebote reagiert.

Feldtagebuch: Ethik-Stunde bei Frau Herrmann, mal wieder das übliche Chaos. Eine Gruppe von Jungs unterhält sich vergnügt über Freizeitaktivitäten, einer meint „dieser Harlem Shake ist so lustig“, er trägt ein T-Shirt mit der Aufschrift „I am Hip Hop.“ Ali kommt ein paar Minuten zu spät in den Unterricht und wird direkt in den Trainingsraum geschickt, was ihn ziemlich nervt: „Ich fickte, wer dieses Gesetz gemacht hat. Ich geh nicht Trainingsraum. Soll ich doch suspendiert werden. Ist mir doch egal.“ Dann geht er doch, kommt aber nur ein paar Minuten später schon wieder triumphierend zurück. „Ist nicht besetzt“, meint er mit Verweis auf den abgeschlossenen Raum und setzt sich auf seinen Platz. Kai zeigt auf die Schuhe von Ahmed und ruft laut: „Hartz IV aber Schuhe für 400 Euro“. Ali kommt dazu, greift Ahmeds Bein, streckt dessen Füße in die Luft und brüllt: „400 Euro! Gucci!! Bestimmt aus POLEN!!!“. Die Lehrerin zeigt sich unbeeindruckt und teilt ein Arbeitsblatt über Toleranz aus. Ali liest vor: „Ich gucke mit meiner Frau Dilta ,Wetten, dass..?‘, da kommt meine Tochter Patricia mit ihrem Freund Manfred hinein“. Frau Herrmann fragt, wie die Schüler die beschriebene Szene, bei der die Tochter ihren neuen Freund nach Hause bringt, als Eltern auf eine tolerante Weise handhaben würden. Die Schüler lachen sich schlapp. Ali antwortet zunächst scheinbar brav: „Ich würde eine Pro- und Kontra-Liste machen“, doch ergänzt nach einer kurzen Pause „Und dann müsste er mir einen Lutschen!“ Kai springt auf und tanzt den Harlem Shake. „Ich habe eine Vorliebe für ältere Frauen“, ruft er in Richtung der nicht mehr ganz jungen Lehrerin. Dann berichtet er von einem Porno über „zwei lesbische Frauen mit Gartenschlauch“. Ali ist vom Thema angetan: „Ich bin sexuell geil. Das muss man TOLERIEREN!“ Andere Jungs in der Klasse fühlen sich ebenfalls angeregt und fantasieren über Sex im Lehrerzimmer: „Manchmal denke ich, Frau Rieder sitzt da und dann kommt der Rudi und nimmt sie richtig durch.“ „Und Frau Mitroglou läuft nackt durch den Lehrerraum“, wird die Szene von anderen weiter ausgemalt. Kai steht auf und spielt den Lehrer-Sex im Harlem-Shake-Style mit lauten imitierten Sex-Geräuschen vor – „Uh! Ah!“ Ahmed singt dazu „Oooh baby“, mehrere stimmen daraufhin ein „I wanna know, if you want to be my girl“, und dann schließlich fast alle zusammen besonders laut „UH! AH!“ Die Lehrerin protestiert: „Ich finde es extrem intolerant, wenn ihr glaubt, alte Leute haben keinen Anspruch auf Zärtlichkeit.“ Ahmed protestiert empört: „Wir wollen, dass alle ficken. Wir sind pro ficken. Sex auch für Omas!“ Kai scheint das Ganze etwas falsch zu verstehen, er geht nach vorne und beginnt Frau Herrmann den Rücken zu massieren. „Lass Deine Finger von mir“, protestiert sie. Nevin singt dazu eine eigenwillige Gangnam-Style-DJ-Ötzi-Mischversion: „hey, sexy lady. Uh! Ah!“ Andere Schüler sind genervt. „Der ist doch ADS“, ruft jemand mit Verweis auf Ali. „Manchmal seid ihr so kurz vor dem Wahnsinn. Was ist der Unterschied zwischen einer Irrenanstalt und dieser Schule?“, fragt die Lehrerin. Ali antwortet: „Was ist hier schon normal? Das Verrückte macht uns erst menschlich“. Der Unterricht driftet danach weiter ab und ich denke mir, irgendwann schreibe ich das alles in mein Buch.

Popmusikalische Referenzen werden im Ethik-Unterricht auf subversive Weise zur Unterhaltung und Provokation eingesetzt. Eine kleine, dominant auftretende Gruppe männlicher Schüler nimmt akustische und gestische Versatzstücke des stark erotisierten K-Pop und der mit Potenzfantasien spielenden kommerziellen Hip-Hop-Kultur auf, um mit sexuellen Prahlerien die eigentlich anstehende Diskussion über Toleranz zu untergraben. Durch die Stoßbewegungen der Hüften beim *Harlem Shake* und die eingängige Refrainzeile „hey, sexy ladies“ im *Gangnam Style* eignen sich beide Memes ideal für sexuell konnotiertes Herumalbern. Songfragmente werden dabei mit anderen, zu diesem Zeitpunkt zirkulierenden popmusikalischen Zitaten kombiniert, hier vor allem mit DJ Ötzi's bekannter Version des vielfach adaptierten Klassikers „Hey Baby“ aus dem Jahr 2000 mit den markanten „Uhs“ und „Ahs“. Die Schüler spielen gleichzeitig mit Format und Thema der Unterrichtsstunde, sie täuschen teilweise ernsthafte Antworten vor, um diese im nächsten Moment lächerlich zu machen, oder sie persiflieren den Gebrauch des Toleranzbegriffs und berauben ihn somit seiner Schwere und Seriösität. Der Ethik-Unterricht wird auf diese Weise von den Schülern zu einer Art „Blödel“-Stunde gemacht, bei der gleichsam die hegemoniale Ordnung herausgefordert und die Machtposition der Lehrerin unterminiert werden.

In seiner in den 1970er Jahren im Kontext der geisteswissenschaftlichen Forschergruppe „Poetik und Hermeneutik“ entstandenen kleinen Theorie des „Blödelns“ betonte Dieter Wellershoff dessen normierende, gruppeninterne Werthaltungen eher festzurrende als diese über Bord werfende Wirkung.³⁵ Daneben wies er auf die generationenspezifische Verbreitung des Blödelns unter Jugendlichen und dessen häufig sexuelle Schlagseite hin. Zwar deutete Wellershoff das „Herumblödeln“ politisch als Befreiungsversuch aus Entfremdungs- und Zwangsverhältnissen, doch blieb seine Konzeption aufgrund einer Orientierung an den künstlerischen Avantgarden und der Nichtberücksichtigung volkskultureller Traditionen eigentümlich elitär. Wellershoff behauptete sogar, privilegierte Sozialisationsbedingungen seien Voraussetzung für die Herausbildung der Spontaneität, Sensibilität und Kreativität des „Blödelns“, dem er dazu auch noch eine völlige Unreglementiertheit attestierte.³⁶ In der Galilei-Schule lässt sich das Gegenteil beobachten: Die prekären Sozialisationsbedingungen und schulischen Machtverhältnisse produzieren besonders elaborierte Formen des Blödelns, die eigenen Mustern der Provokation folgen. Über eine Betonung des Sexuellen spielen die Jugendlichen mit Zuschreibungen von kultureller Differenz und führen gleichsam die Absurditäten des hegemonialen Toleranzdiskurses vor.

35 Vgl. Wellershoff: *Infantilismus als Revolte oder das ausgeschlagene Erbe – zur Theorie des Blödelns*.

36 Ebd., S. 355.

Das Paradox des gegenwärtigen Toleranzverständnisses besteht darin, dass dieses mit sozial-räumlichen und sozialmoralischen Grenzziehungen einhergeht und dadurch jene devianten Subjektpositionen selbst mit hervorbringt, die es dann zu tolerieren gilt – oder denen in einer verschärften Form mit einer „Null Toleranz“-Politik begegnet wird.³⁷ In Ihrer eindrucksvollen Kritik des gegenwärtigen Toleranzdiskurses dekonstruiert Wendy Brown den Mythos eines auf großherzige Weise universale Werte vertretenden toleranten „Westens“ und deutet den Toleranzbegriff mit Foucault stattdessen als ein besonders wirksames Mittel gegenwärtiger gouvernementaler Regierungstechnik.³⁸ Diese Form der Toleranz kaschiert im Gestus des verständnisvollen Entgegenkommens machtvolle Überlegenheitsansprüche, sie kleidet sich mit dem warmen Mantel der Offenheit und Verständnishaftigkeit, unter dem sich jedoch kühle Ablehnung und Aversionen gegenüber dem zu Tolerierenden verbergen. Die entpolitisierende Wirkung des gouvernementalen Toleranzdiskurses besteht Brown zufolge darin, dass dieser seine historischen Trägerschichten, seine soziale Selektivität und seine exkludierenden Wirkungen verschleiert, indem Konflikte universalisiert, Differenzen kulturalisiert und Verantwortungszuschreibungen individualisiert werden. Der versteckte Charakter und die ausgrenzende Schlagseite von zeitgenössischen Toleranzdebatten zeigt sich besonders deutlich im Umgang mit dem Islam, der vor allem nach 9/11 als der generalisierte „Andere“ einer aufgeklärt-toleranten westlichen Normalgesellschaft konstruiert wird.³⁹

In der Ethik-Stunde ging es scheinbar zunächst um einen potenziell alle Jugendlichen betreffenden Generationenkonflikt, der sich ergeben kann, wenn man erstmals seinen Freund oder seine Freundin mit nach Hause bringt. Doch durch die Namensgebung wurden die Eltern als migrantisch und der neue Freund von deren Tochter als Deutsch markiert, eigentlich ging es also um das Problem einer vermeintlich fehlenden Toleranz migrantischer Elternhäuser gegenüber der Partnerwahl ihrer Töchter und darüber hinaus wohl auch um das Thema der Unterdrückung von Frauen und Mädchen im Islam. Die diesem Diskussionssetting über Toleranz zugrundeliegenden Vorannahmen, wie jene von patriarchalen Verhältnissen in Migrantenfamilien, wurden nicht eigens problematisiert, sondern stillschweigend als scheinbar neutrale Rahmung vorausgesetzt. Vor allem die männlichen Schüler fühlten sich von der Szene angesprochen, doch bogen sie eigenwillig vom ihnen nahegelegten Diskussionsweg ab und nutzten die allzu plumpe pädagogische Vorlage stattdessen zu provozierenden „Blödeleien“. In dem sie lustvoll sexuelle und ethnische Stereotype vorführten und sich dabei

37 Vgl. Brown: *Regulating Aversion*.

38 Ebd., S. 78ff.

39 Vgl. Schiffauer: *The Logics of Toleration*.

selbst als überdrehte „Machos“ inszenierten, unterliefen sie die auf eine muslimische Selbstkritik zielenden pädagogischen Erwartungen und ließen das Unterrichtsgespräch platzen. Sie spielten das falsche Spiel der Toleranz mit seinen unfairen Regeln, seinem verschleierte Rassismus und seinen verlogenen Absichten nicht mit.

Während die eingangs skizzierte kulturpessimistische Perspektive im Umgang mit neuen Medien einen Verlust von primär jugendlicher Kritikfähigkeit und eine damit einhergehende zeitgenössische Form der Entpolitisierung beklagt, lässt sich das „Blödeln“ im Stile des *Gangnam Style* und des *Harlem Shake* in der Galilei-Schule bei genauerem Hinsehen als eine Form von situierter Kritik deuten. Es handelt sich bei diesen Tanzperformances um „soziale Choreografien“⁴⁰, welche die soziale und diskursive Ordnung des Unterrichts auf spielerische Weise unterbrechen und die schulischen Machtverhältnisse mittels rhythmischer Sprach- und Körperpraktiken temporär umkehren. Gleichzeitig reproduzierten sich dadurch innerhalb der Schülerschaft Machtbeziehungen, indem jene Schüler an den Rand gedrängt wurden, die nicht an dieser Art der Rede teilhaben wollten, da ihnen die Inhalte suspekt, die Form unpassend oder ihr Einsatz als zu riskant erschienen. Das Aufbegehren vonseiten der Schüler vollzog sich nicht im Modus rationaler Begründung oder gar mittels einer programmatischen politischen Auseinandersetzung, sondern durch ein aggressives, sexistisches und chauvinistisches Pop-Spektakel, in dem geschlechtliche Potenz-Fantasien von sozioökonomisch marginalisierten Schülern in alltäglichen Tanzeinlagen aufgeführt werden. Was dabei mittels populärkultureller Aufführungen aus dem sexuell aufgeladenen „politischen Unbewussten“⁴¹ hervortrat, waren ungelöste gesellschaftliche Widersprüche und unverstandene soziale Verwerfungen. Die Schüler antworteten darauf mit einer intuitiven Kritik postkolonialer Machtverhältnisse in Form einer Toleranz-Groteske.

„PÖBELN“ – „TRASH TALK“ BEIM ANTISEMITISMUS-WORKSHOP

Die Humorkultur unter Hauptschülern ist bestimmt durch die Auseinandersetzung mit materiellen und symbolischen Abwertungen, sie ist folglich eng verbunden mit der gesellschaftlichen Verachtung dieser Statusgruppe. Dies zeigte

40 Vgl. Hewitt: Social Choreography; Klein: The (Micro-)Politics of Social Choreography; Marchart: Dancing Politics.

41 Vgl. Jameson: The Political Unconscious.

sich besonders deutlich an den zahlreichen „Hartz-IV“-Sprüchen, die oft zugleich Scherz und Beleidigung waren. Derber Humor und aggressive Komik aufseiten der Schüler dienen nicht nur der Unterhaltung und der Provokation, sondern auch der Aushandlung von Zugehörigkeiten in Bezug auf Migration, Geschlecht und sozialem Status sowie der Gewinnung von Deutungsmacht angesichts eigener Stigmatisierungserfahrungen.⁴² Alberne Scherze und aufgedrehte Performances können dadurch eine politische Bedeutung gewinnen, sie lassen sich mitunter als subversive Praktiken deuten, als listig-raffinierte, verblüffend-entwaffnende und häufig scheinbar beiläufig artikuliert Formen von Kritik.⁴³ „Blödeleien“ und „Pöbeleien“ sind deshalb besonders wirkungsvoll, da sie das Spiel mit negativen Zuschreibungen selbst aufgreifen und in ästhetisierter Form weiterreiben, wobei beim im folgenden nachgezeichneten Übergang vom „Blödeln“ zum „Pöbeln“ der Gesprächston merklich aggressiver wird. Aus der Sicht von schulischen Autoritäten erscheinen solche Kommunikationsformen, die ich hier als „Trash Talk“ bezeichne, als pädagogisches Ärgernis und werden dementsprechend mit Disziplinarmaßnahmen sanktioniert, die von Ermahnungen über Verweise in den „Trainingsraum“ bis zum Schulrausschmiss reichen.

Mit „Trash Talk“ meine ich jene scheinbar blödsinnigen oder irrwitzigen Unterhaltungen und Zwischenrufe, mit denen sich die von mir begleiteten Schüler unterhalten und gleichsam die Lehrer und Betreuer provozieren. „Trash Talk“ balanciert stets auf dem schmalen Grad zwischen Spaß und Ernst, zwischen Spiel und Aggression, er ist derbe, konfrontativ und schroff, aber manchmal auch amüsant, hintsinnig und anspielungsreich. „Trash Talk“ mit seinem aggressiven, konfrontativen Gestus kann in gelungenen Momenten zu Geselligkeit und Amüsement beitragen, aber auch aus dem Gleichgewicht geraten und in handfesten Streit umkippen. Mit dem Anglizismus „Trash Talk“ verweise ich zunächst auf eine über Hip-Hop vermittelte Wahlverwandtschaft zwischen afro-amerikanischen Sprachtradition und kulturellen Praktiken Berliner Hauptschüler. Darüber hinaus beziehe ich mich auf US-amerikanische Studien zu „White Trash“, die das Wechselspiel von sozio-kulturellen Abwertungen mit populär-kulturellen und alltagsästhetischen Aneignungen des symbolisch Ausgestoßenen auch in der Tradition volkstümlicher oraler und performativer Traditionen verorten.⁴⁴ Mit dem Verweis auf „Trash“ möchte ich die zitierten Bemerkungen von Hauptschülern keineswegs als „Müll“ abwerten, sondern auf Klassifikationskämpfe innerhalb der Schule hinweisen, bei denen Verunreinigung gleichsam für

42 Vgl. Kotthoff/Jashari/Klingenberg: Komik (in) der Migrationsgesellschaft.

43 Vgl. Wellgraf: Subversive Praktiken von Berliner Hauptschülern.

44 Vgl. Hartigan: Odd Tribes; Stewart: A Space on the Side of the Road.

das soziale „Unten“ und für gesellschaftliche Randständigkeit steht.⁴⁵ Daran anschließende Zuschreibungen des Dummen und des Dämlichen lassen sich als Exklusionsmechanismen begreifen, mit deren Hilfe soziale Grenzen konstruiert, naturalisiert und überwacht werden.⁴⁶ Doch ich möchte stattdessen einen anderen Weg einschlagen und auf den spielerischen Charakter, den Anspielungsreichtum und das kritische Potential von „*Trash Talk*“ hinweisen. Am Beispiel eines Antisemitismus-Workshops lässt sich veranschaulichen, dass auf den ersten Blick blödsinnige und aggressive, oft auch klassistische, rassistische und sexistische Zwischenrufe sich bei genauerem Hinsehen mitunter als reflektierte und kritische, als wortgewandte und gewitzte Kommentare zu Schule, Gesellschaft und pädagogischen Angeboten lesen lassen. Die Art und Weise in der mittels „*Trash Talk*“ die schulische Ordnung unterbrochen wird, folgt dabei selbst einer gewissen Regelhaftigkeit und lässt sich in einer Tradition des Sprechens von Migranten und Außenseitern verorten.

Ein Antisemitismusworkshop für Hauptschüler

Ein Antisemitismus-Workshop scheint die denkbar ungeeignetste Gelegenheit für schulischen „*Trash Talk*“ zu sein. Die ernsthafte Rahmung und die Ausrichtung auf eine als schwerwiegend geltende Problemlage führten in der Galilei-Schule aber gerade nicht zu Zurückhaltung aufseiten der Jugendlichen, sondern provozierten im Gegenteil besonders vehemente Reaktionen. Bevor ich die Inhalte und Dynamiken verbaler Auseinandersetzungen genauer betrachte, gilt es zunächst die Entstehungsbedingungen von derart angespannten Gesprächssituationen zu hinterfragen. Wie kam es überhaupt zu einem Boom von Antisemitismus-Workshops an Berliner Haupt- und Sekundarschulen? Und warum provozierten diese Angebote absurden und aggressiven Humor aufseiten der Schüler? Noch in den 1990er Jahren betonten der Zentralrat der Juden in Deutschland und verschiedene muslimische Verbände ihre gegenseitige Verbundenheit.⁴⁷ Fremdenfeindlichen Angriffe vor allem auf türkische Migranten wurden in jener Zeit von jüdischer Seite scharf verurteilt und auch von türkischer Seite wurden die Parallelen zur ehemaligen Situation der Juden in Deutschland betont. Mit diesem Vorgehen sollte angesichts rechtsnationalistischer Bedrohungen die Stimme der von Rassismus in Deutschland Betroffenen gestärkt werden. Türkisch-deutsche Migrantenverbände erhofften sich durch die Einschreibung in ein historisches Opfernarrativ darüber hinaus ähnliche Minderheitenrechte wie die der Juden in

45 Vgl. Douglas: Purity and Danger.

46 Vgl. Ronell: Stupidity.

47 Vgl. Yurdakul/Bodemann: „We Don’t Want To Be the Jews of Tomorrow“.

Deutschland. Gleichzeitig grenzten sie sich durch die Assoziierung mit dem jüdischen Schicksal gegenüber den seit den 1980er Jahren hinzukommenden palästinensischen Flüchtlingen ab, die deutlich ablehnender gegen den israelischen Staat auftraten. Das Beziehungsgefüge der ethnischen Minderheiten in Deutschland veränderte sich jedoch in Folge der Anschläge von 9/11 auf drastische Weise. Die dominante Figur des Einwanderers wandelte sich vom Gastarbeiter der 1960er und 70er Jahre, über den Asylanten und Flüchtling der 1980er und 90er Jahren zum bedrohlichen Gefährder und potentiellen islamistischen Terroristen. Hinzu kam eine Verschärfung des Palästina-Konflikts in den 2000er Jahren. Dies führte in Deutschland zu wachsendem Antisemitismus unter muslimischen Migranten unterschiedlicher Herkunft, während von jüdischer Seite aus Vergleiche mit anderen Minderheiten zunehmend abgelehnt wurden. In diesem Klima des steigenden Misstrauens gegenüber muslimischen Migranten und wachsender Spannungen zwischen ethnischen Minderheiten entstanden auf den Antisemitismus muslimischer Jugendlicher ausgerichtete Workshop-Programme, die meist von jüdischen Organisationen oder dezidiert pro-Israelischen deutschen Linken angeboten werden.

Der hier nachgezeichnete ganztägige Workshop an der Galilei-Schule wurde von der 2003 gegründeten „Kreuzberger Initiative gegen Antisemitismus“ (KIGA) angeboten, einem zivilgesellschaftlichen Verein, der sich auf Antisemitismus-Prävention mit muslimisch sozialisierten Jugendlichen an lokalen Schulen und Jugendeinrichtungen spezialisiert hat. Das an der Galilei-Schule angebotene Format soll am Beispiel des ehemaligen jüdischen Lebens in Kreuzberg für die Folgen von Antisemitismus sensibilisieren:

„Im Einzelnen vermittelt der Workshop den Jugendlichen einen kurzen Überblick über die Geschichte des Nationalsozialismus und nennt Beispiele für antijüdische Entrechtungsgesetze, deren Auswirkungen auf das alltägliche Leben der Betroffenen diskutiert werden. Der Hauptteil des Workshops widmet sich der (Über-)Lebensgeschichte der Familie Arndt aus Berlin-Kreuzberg während der Zeit des Nationalsozialismus, in der auch einige der diskriminierenden Gesetze wieder aufgegriffen werden. Im Jahr 1933 sind die Geschwister Ruth und Erich Arndt zehn und elf Jahre alt. Als Jugendliche erleben sie die Zeit der Entrechtung und Verfolgung. Die Familie Arndt entzieht sich ihrer drohenden Deportation und beginnt ein Leben im Versteck. Mit der Hilfe von vielen mutigen Kreuzbergerinnen und Kreuzbergern gelingt es ihnen, Verfolgung und Krieg zu überleben. 1946 wandert die Familie in die USA aus, wo Ruth und Erich noch heute leben. In Kleingruppen erarbeiten die Jugendlichen einzelne Abschnitte der Familienbiografie und präsentieren der Klasse ihre Ergebnisse. Abschließend wird der Workshop gemeinsam ausgewertet.“⁴⁸

48 Vgl. <<http://www.kiga-berlin.org/index.php?page=wjlik>> (Stand: 1. Juni 2018).

Antisemitismus gehört neben Gewaltprävention und Anti-Aggressivitäts-Trainings sowie den Themen Zukunftsplanung und Berufsorientierung mittlerweile zum üblichen Spektrum der von staatlicher Seite oder von „freien Trägern“ während der Schulzeit angebotenen Projekte. Diese Workshop-Angebote gehen jeweils von einer Problemdiagnose aufseiten der Schüler aus – von Gewalt an der Schule, von drohender Arbeitslosigkeit und von weit verbreitetem Antisemitismus unter muslimischen Jugendlichen – und versuchen durch pädagogische Mittel der Ermahnung, Motivierung und Sensibilisierung entgegenzuwirken. Die Schüler waren Trainingsformate dieser Art folglich gewöhnt und betrachteten diese zumeist als eine willkommene Abwechslung. Doch wie die Lehrer der Galilei-Schule wurden häufig auch externe Dozenten mit aggressiven Provokationen vonseiten der Schüler konfrontiert, wodurch teilweise auch attraktive Angebote scheiterten. Solche verbalen Attacken konnten ein kritischer Kommentar und gezielte Reaktion auf pädagogische Angebote sein, sie konnten aber auch mit persönlichen Vorlieben und familiären Problemlagen einzelner Schüler zusammenhängen, von der Sitzverteilung, dem Wetter und der Uhrzeit beeinflusst werden oder relativ zufällig in Folge spontaner Assoziationen und kaum vorhersehbare Diskussionsverläufe entstehen. Oft entspringt „Trash Talk“ aus vielen Quellen und wird gerade aufgrund dieser Unübersichtlichkeit vorschnell lediglich als ein undifferenzierter Lärm wahrgenommen.⁴⁹

Feldtagebuch: Die beiden Dozenten – ein Historiker und eine Politikwissenschaftlerin – sind anfangs noch auffallend freundlich. Ihre Aussprache ist langsam und deutlich und sie bemühen sich um Gender-sensible Formulierungen, sprechen also von „Juden und Jüdinnen“ oder auch von „politischen Gegnern und Gegnerinnen“ – nur „Nazis“ bleiben einfach „Nazis“. Sie geben sich wohl auch deshalb besondere Mühe, da in der hinteren Reihe ein dreiköpfiges Gutachter-Gremium wacht, dass über die Weiterbewilligung des Projektes entscheiden soll. Das Programm beginnt mit einem Kreuzberg-Memory, anscheinend war der Workshop ursprünglich für Kreuzberger und nicht für Neuköllner Schulen wie diese konzipiert. Die Schüler wirken zunächst einfach nur müde, gähnen oder schauen ins Leere, doch der Einstieg in den Workshop scheint sie auf eine spielerische Art aufzuwecken. Die Dozenten halten anschließend anhand von Power-Point-Folien mit vielen langen Zahlen und alten Gesetzen einen umfassenden Vortrag zur Geschichte der Judenverfolgung. Die Schüler geben mit Zwischenrufen wie „langweilig“ und „du redest zu viel“ lautstark kund, was sie davon halten. Als die Dozenten auf die gleiche Weise fortfahren, wird die Stimmung aggressiver. Die Schüler kommen allmählich in Fahrt und stellen die Dozenten mit einem ganzen Arsenal an provozierenden Sprüchen vor eine harte Probe. Auf die Frage, wann die Nazizeit aufgehört habe, antwortet Jasha: „Die ist immer noch. Nazimorde

49 Vgl. Rancière: Das Unvernehmen.

gibt es immer noch.“ Und auf die Nachfrage, ob es denn heute noch Konzentrationslager gäbe, erwidert sie: „Überall, nur das nennt man jetzt Schule. Wer zu spät kommt, wird aus der Volksgemeinschaft ausgeschlossen.“ Jetzt fühlen sich auch die anderen Schüler animiert und es entwickelt sich ein rasanter Wortwechsel aus Zwischenbemerkungen, Scherzen und Beleidigungen: Ein Schüler erinnert an die Unterdrückung der Kurden, ein anderer meint die PKK foltere ihrerseits Türken, wieder ein anderer fragt die Dozenten, ob sie Illuminatoren oder Zionisten seien. Auch rassistische Sprüche wie „Fenster auf, stinkt nach Jugos“ fehlen nicht. Und da der Workshop von Juden handelt, fühlen sich die Schüler anscheinend motiviert, Judenwitze zum Besten zu geben: „Wusstet ihr, dass in den Fahrkartenautomaten Juden sitzen. So schnell wie die einem das Geld aus der Tasche ziehen.“ „Ich dachte, Juden ist eine Beleidigung“, stellt sich ein Schüler unwissend. Die Kursleiter sind sichtlich gestresst und versuchen die Situation zu retten: „Wir wollen uns auf das Thema konzentrieren“, meint die Dozentin. „Es ist zu laut hier, ihr müsst mal entspannen“, pflichtet ihr mittlerweile nicht mehr so freundlicher Kollege bei. Die Schüler lassen sich davon jedoch nicht abbringen und die Zwischenrufe werden immer absurder: „Manche glauben an den Messias, ich glaube an Chuck Morris“ – „Seitdem Hartz IV ist, sind alle Juden“ – „Der Prenzlauer Berg ist auch voller Juden.“ Manche Kommentare werden wiederum mit „Ey, du Jude“ kommentiert, wohl um die Dozenten weiter zu verunsichern. Zwei Jungen verschränken die Arme über den Schultern des Anderen und lehnen entspannt die Köpfe aneinander. Ein anderer steht plötzlich auf und führt eine Tanz-einlage vor, bald darauf folgen noch Freestyle-Raps. Die Gutachter werfen sich kopfschüttelnd vielsagende Blicke zu, später berichtet mir einer von ihnen, er sei „schockiert über die Zustände an der Galilei-Schule“.

Die Suche nach anregender Unterhaltung während des Antisemitismus-Workshops entwickelt sich auch aus einem Unbehagen mit dem eintönigen zweiten Teil des Kurses. Die aufkommende Langeweile wird mittels gewitzter Wortspiele und körperlicher Performances überspielt. Die Schüler operieren mit gewagter Ironie und hemmungsloser Parodie, mit absurden Übertreibungen und fiktiven Kontrastierungen – manchmal in Form von Reimen und häufig im Modus der Beleidigung. Durch die charakteristischen schnellen Wortwechsel kann sich eine Eigendynamik der gegenseitigen Überbietung von gespielter Irrsinn entspannen. Einmal in Gang gebracht, lassen sich solche Beleidigungsrituale unter Hauptschülern kaum noch aufhalten. Auch wenn diese „Blödeleien“ und „Pöbeleien“ im Eifer des gelebten Augenblicks vielleicht wie eine sinnlose Provokation erscheinen, werden im Modus des Albern und Komischen auch Fragen von Ausgrenzung und Zugehörigkeit verhandelt. So bezog sich Jashas bissiger Vergleich der Schule mit einem Konzentrationslager wohl auch auf die schulische Praxis der verschlossenen Türen gegenüber Zuspätkommenden und

mit ihrer Anspielung auf die NSU-Morde wies sie auf gegenwärtige rassistische Gewalt in der Gesellschaft hin. Beißender Humor und aggressive Komik werden jedoch zumeist missverstanden und als Beweis für negative Vorannahmen über die Zustände in urbanen „Problemschulen“ gedeutet, wodurch sie zu weiterer Ausgrenzung beitragen können.

Statt in das Lamento über störende Schüler einzustimmen oder gar von einem „restringierten“ sprachlichen Code der unterbürgerlichen Schichten auszugehen, könnte man die in diesem Kapitel beschriebenen Beispiele auch als Formen von Kreativität verstehen – die jedoch von der Mehrheitsgesellschaft nicht anerkannt werden.⁵⁰ Andreas Reckwitz argumentiert in seiner Genealogie des gegenwärtig dominierenden Kreativitätsverständnisses, dieses orientiere sich einseitig an einem romantischen Künstlerideal und vernachlässige Formen der Kreativität, die sich aus alltäglichen Zusammenhängen heraus ergeben.⁵¹ Autoren aus dem Umfeld der Cultural Studies haben den Wert und den Bedeutungsreichtum solcher Formen von „profaner Kultur“ herausgearbeitet.⁵² Die Tendenz zur Abwertung nichtbürgerlicher Alltags-Ästhetiken basiert nicht auf deren vermeintlichen Einfältigkeit, sondern liegt in einem restringierten hegemonialen Verständnis von Kultur, Sprache und Kreativität begründet.

Humor als Form der Kritik

Kritik wurde von den Neuköllner Jugendlichen sowohl auf sehr direkte Weise („du redest zu viel“) als auch auf eine indirekte, spielerische Weise artikuliert, die von vorlauten Bemerkungen, über gezielte Provokationen bis zu absurd anmutenden Wortspielereien reichte. Dabei ließen sich zunächst drei eng miteinander verbundene Formen des „Herumblödelns“ unterscheiden: Ironie, bei der mittels bewusst gespielter Aussagen verborgene Annahmen des Gegenübers entblößt werden, etwa wenn sich ein Schüler palästinensischer Herkunft bewusst dumm stellte und die Bezeichnung „Juden“ mit einer „Beleidigung“ verwechselte. Parodie, bei der die eigenen Negativstereotype in einer verzerrten und übertriebenen Weise vorgespielt werden, und Mimikry, bei der auf symbolische und lustvolle Weise versucht wird, sich in eine Person mit anderen Rollenzuschreibungen zu verwandeln, erweitern das ironische Arsenal der Schüler über rheto-

50 Zum restringierten Code vgl. Bernstein: Studien zur sprachlichen Sozialisation; zur Kritik an Bernstein vgl. Labov: Language in the Inner City; zu aktuellen Bezügen auf das Feld Schule vgl. Gellert/Straehler-Pohl: Towards a Bernsteinian language of description for mathematics classroom discourse.

51 Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität; Reckwitz: Ästhetik und Gesellschaft.

52 Vgl. Willis: „Profane Culture“.

rische Geschicklichkeit hinaus um theatrale Performances. Die Grenzen zwischen Spiel und Ernst, zwischen Nachahmung und Distanzierung wurden dabei häufig nicht klar markiert, etwa in der parodistischen Darbietung von abwertenden Judenwitzen durch muslimische Schüler. Gleiches galt für spielerischen Nachahmungen, mittels derer – wie wir gleich noch sehen werden – besonders deviante Schüler beispielsweise in die Rolle „anständiger“ Workshop-Teilnehmer schlüpften, die um respektvolle „Ruhe“ baten, oder die Pose „tadelnder Lehrer“ einnahmen, die den schulischen Niveauverlust beklagten. Gespielt wurde also mit schulische Normen und pädagogische Erwartungen, deren Eigentümlichkeit und Parteilichkeit sich im Modus des Humoristischen bloßstellen ließen.⁵³

Neben verschiedenen Formen des „Blödelns“ ließen sich auch unterschiedliche, ebenfalls eng miteinander verflochtene Wirkungsweisen von Humor – wie Aggressivität, Inkongruenz und Entspannung – im Verlauf des Antisemitismus-Workshops an der Galilei-Schule beobachten. Schon Henri Bergson betonte in seiner Untersuchung des Lachens dessen soziale Korrektivfunktion, aggressive Demütigungen zielen demnach auf Verhaltenskorrekturen oder prangern gesellschaftliche Missstände an.⁵⁴ Während Bergson Humor jedoch als eine Entemotionalisierung versteht, sehe ich das Irritierende und Agitierende des derben Humors als einen affektiven Modus mit eigener Regelmäßigkeit und als eine komplementäre Form der Selbstaffizierung zum lähmenden Gefühl der Langleiwe.⁵⁵ Auch die allmählich die Überhand gewinnenden „Pöbeleien“ während des Antisemitismus-Workshops dienten als aggressiv-provozierendes Störmanöver. Die Artikulation von herausfordernder Kritik wurde dabei durch den demonstrativen Spaßmodus zugleich wieder relativiert, wodurch der Kritiker ungeschoren davonzukommen hoffte und dem Kritisierten die Annahme von Kritik potentiell erleichtert wurde.⁵⁶ Für Arthur Schopenhauer basiert Humor auf paradoxen Subsumtionen und absurden Vergleichen,⁵⁷ in diesem Fall beispielsweise von „Juden“ mit dem arbeitsmarktpolitischen Begriff „Hartz IV“, dem als wohlhabend geltenden Stadtteil „Prenzlauer Berg“ und den als geldgierig wahrgenommen „Fahrkartenautomaten“. Derogative Stereotype gegenüber Juden werden dabei ironisiert und gleichsam reproduziert. Es ist ein Spiel mit Irritationen. Das Witzeln und „Herumblödeln“ kann dabei eine befreiende Wirkung

53 Vgl. Critchley: On Humor.

54 Vgl. Bergson: Das Lachen.

55 Vgl. Sianne Ngais Reflektionen zu „Stuplimity“, In: Ugly Feelings, S. 248ff.

56 Vgl. Günthner: Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen.

57 Vgl. Schopenhauer: Die Welt als Wille und Vorstellung.

haben, so lassen sich nach Sigmund Freuds Modell der Triebabfuhr im aggressiven Humor aufgestaute Spannungen lockern oder auflösen.⁵⁸

Der Themenkomplex Juden-Israel-Antisemitismus war für die muslimischen Schüler der Galilei-Schule, von deren Familien etwa ein Viertel Flüchtlinge der Kriege im „Nahen Osten“ waren, mit enormen Spannungen aufgeladen. Manche von ihnen boykottierten Produkte und Warenhäuser, denen sie eine Verbindung zu Israel oder seinen US-amerikanischen Unterstützern attestierten. In alltäglichen Interaktionen, wie der im vorigen Abschnitt dokumentierten *Harlem-Shake*-Diskussion auf YouTube, wurde immer wieder für die palästinensische Seite Partei ergriffen. Auch auf den Facebook-Seiten der Schüler fanden sich neben Themen wie Fußball, Freizeit und Popkultur zahlreiche Verweise auf ihre Wahrnehmung des israelisch-palästinensischen Konflikts: *Free-Palestine*-Banner, Bildcollagen vom Tempelberg mit palästinensischen Fahnen, Schmähungen von israelischen Politikern wie Ariel Scharon, Proteste gegen deutsche Waffenexporte und einseitige Medienberichterstattung, in grün-weiße Fahnen gehüllte palästinensische Kinderleichen oder Fotos militärischer Aufmärsche der Hamas in Gaza. Diese Bekundungen einer vehementen anti-israelischen Haltung zeugten von der zentralen Bedeutung des Palästina-Konflikts für das Selbstverständnis vor allem der Schüler arabischer Herkunft. Bei aller offensichtlichen herkunftsbedingten Einseitigkeit der Selbstpositionierung wurde offenkundig, dass die Schüler politisch dachten und sich politisch artikulierten.

Der angebotene Antisemitismus-Workshop beruhte demgegenüber auf einer Strategie des Nichtbezugs auf den gegenwärtigen Nahost-Konflikt. Sultan Doughan zeigt in ihrer Forschung zum Feld der Antisemitismus-Prävention in Berlin, dass in den Workshop-Materialien von KIGA systematisch Bezüge zur israelischen Besetzung der palästinensischen Gebiete herausgestrichen worden sind, wodurch aktuelle Beispiele für muslimischen Antisemitismus an Berliner Schulen als scheinbar grundloses Fehlverhalten, als irrationaler Hass und indirekt letztlich als ein generelles Problem muslimischer Einwanderer erscheinen.⁵⁹ Dieses kulturalisierende Zuschreibungsmuster hat zur Folge, dass das gewaltsame Vorgehen des israelischen Staates ebenso aus dem Blick gerät wie die familiären Erfahrungen von Flucht und Vertreibung aufseiten der Schüler. Gleichzeitig wird dabei ein schmeichelhaftes Deutschlandbild nach dem Holocaust gezeichnet, das eine erfolgreich aufgeklärte Gesellschaft imaginiert, zu dessen liberalen Selbstverständnis die selbstverständliche Verurteilung jeder Form von Antisemitismus gehört. Sich erfolgreich zu integrieren, heißt aus schulischer

58 Vgl. Freud: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten/Der Humor.

59 Vgl. Doughan: *Genealogies of Belonging – Citizenship and Religious Difference in Contemporary Germany*.

Sicht, sich bedingungslos mit diesem historischen Selbstbild zu identifizieren. Doch prallten im Klassenzimmer der Galilei-Schule zwei schwer vereinbare Geschichtsbilder aufeinander. Für Palästinenser beginnt 1948 mit der Gründung des Staates Israel die bis heute anhaltende Nakba, die massenhafte Vertreibung der arabischen Bevölkerung aus Palästina. Das damit einhergehende palästinensische Opfernarrativ wird jedoch im Antisemitismus-Workshop negiert, da hier der Opferstatus einseitig den Juden vorbehalten bleibt. Weder wird auf die von einer türkisch-deutschen Schülerin ins Spiel gebrachten NSU-Morde eingegangen, noch auf die Anspielungen auf den Kurden-Konflikt oder den Hinweis auf die Herkunft eines Schülers aus den Kriegsgebieten des ehemaligen Jugoslawiens. Ihre nationalen Traumata erscheinen pädagogisch weniger relevant, ihre Familiengeschichten bleiben unerzählt.

Beleidigungen

Auch wenn die Schüler die pädagogischen Hintergründe nicht kannten, so spürten sie dennoch, dass sie hier als Verdächtige, als potenzielle Antisemiten auf der Anklagebank saßen. Und sie merkten schnell, dass sie ihre Wut auf die israelische Politik gegenüber Palästinensern in einem Workshop über die Geschichte der Judenverfolgung in Deutschland nicht angemessen artikulieren konnten. In dieser Situation einseitiger Schuldzuweisung und verwehrter Sprecherschaft griffen sie zu den indirekten Mitteln des Humors und der Komik. Aggressiver Humor kann aber nicht nur Spannungen lösen, sondern auch neue aufbauen und in gegenseitige Beleidigungen übergehen, wie sich im Verlauf des in „Pöbeleien“ abdriftenden Workshops herausstellte.

Feldtagebuch:

Im abschließenden Teil des Workshops soll die Gruppenarbeit zum Schicksal der jüdischen Familie Arndt in Kreuzberg vorgestellt werden. Keiner will anfangen, Mohamad und Jamil müssen schließlich als erste nach vorne.

Jasha: „Bist Du schüchtern! Was machst Du auf einer Neuköllner Schule?“

Dozent: „Bitte seid respektvoll und hört den anderen zu, so wie ihr auch möchtet, wahrscheinlich, dass man euch nachher zuhört.“

Jasha: „Ist alles Scheiße, was wir hier reden.“

Jamil: „Ich bitte um Ruhe. Unsere Gruppe hat das Thema Familie Arndt in Kreuzberg intensiv bearbeitet.“ (*Gelächter. Die Biografie der Familie Arndt wird vorgestellt. Jamil hat eine Jahreszahl vergessen.*)

Jasha: „Unter aller Sau ist das.“

Jamil: „Die hatten ein wunderschönes Haus, die haben auch gut Geld verdient, die Familie Arndt, weil er ja Arzt war und so.“

Kai: „In Berlin leben voll viele reiche Juden.“ (*Mohamad fährt fort, doch er spricht einen Straßennamen nicht ganz korrekt aus, sagt „Waldmeister“ statt „Waldemarstraße“ und versucht sich danach zu berichtigen.*)

Theo: „Du kannst gar nichts.“

Jamil: „Seid doch einfach leise, man“

Dozent: „Ey, entspannt euch!“

Mohamad: „Ich kann mich jetzt nicht mehr konzentrieren.“

Jasha: „Halt doch Deine Fresse. Jamil verdient richtig Schläge. Wallah, ich schlage den.“

Theo: „Jobcenter!“

Die spielerische Balance des gegenseitigen Anmachens und Scherzens ging am Ende des Schultages verloren und driftete in eine Serie von demütigenden Beleidigungen ab, zu einer lediglich von hilflosen Beschwichtigungsversuchen unterbrochenen destruktiven gegenseitigen Anmache. Der Unterschied zwischen tatsächlicher und spielerischer Beleidigung ist zentral für das Kommunikationsformat des „Trash Talk“, doch die Grenzlinie zwischen beiden ist manchmal kaum noch erkennbar. Die unterschiedliche Konnotation von Beleidigungen lässt sich am Beispiel des unterschiedlichen Gebrauchs des Ausrufs „Fick Dich“ verdeutlichen. Eine Schülerin berichtete mir, sie sei der Schule verwiesen worden, nachdem sie eine Lehrerin mit „Fick Dich du Hure“ angeschrien hatte. Während eines gemütlichen Grillens am Schuljahresende auf dem Tempelhofer Feld beobachtete ich dagegen wie Schüler sich beim Grillen mit spaßigen Wortwechseln – wie „Fick Dich“, „Ja, lutsch Schwänze“, „Ich nehm ’ne Wurst“ – gegenseitig begrüßten, sich dabei umarmten und offenbar prächtig miteinander verstanden.

Der US-amerikanische Anthropologe William Labov verortet die Regeln ritueller Beleidigungen in einer volkssprachlichen afro-amerikanischen Tradition des alltagspoetischen Sprachspiels.⁶⁰ Wichtig ist in dieser Sichtweise die Regelmäßigkeit, die Kreativität und der Aufführungscharakter von Beleidigungsduellen. Das gelungene Reagieren auf spielerische Beleidigungen ist einfallreich, schlagfertig und originell, wobei meist ein Bezug zu vorherigen Wortmeldungen oder auch zum Interaktionskontext hergestellt wird.⁶¹ Dabei werden, etwa in der üblichen sexuellen Diffamierung der Mutter des Kontrahenten, gezielt die Grenzen des guten Geschmacks überschritten, denn der Bruch mit bürgerlichen Anstandsnormen macht den eigentlichen Reiz solcher populären Be-

60 Vgl. Labov: *Language in the Inner City*.

61 Vgl. ebd., S. 297-353; Sherzer: *Speech Play and Verbal Art*.

leidungsrituale aus. Im Deutschen hat sich bisher kein vergleichbares Kommunikationsmuster herausgebildet. Die größte Nähe besteht wohl zur Sprachpraxis des Frotzelns, das zwar meist weniger poetisch daherkommt, doch ebenfalls durch aufeinander reagierende Beleidigungen, spielerische Übertreibungen und eine Doppelbödigkeit aus Provokation und Spiel bestimmt wird.⁶² Durch die mediale Prägung von Jugendsprache sowie Rezeptionen und Adaptionen der afro-amerikanisch geprägten Hip-Hop-Kultur durch Berliner Jugendliche finden mittlerweile auch abgewandte Formen des afro-amerikanischen „dissens“ ihren Weg an Berliner Schulen.⁶³ Dass Schüler zwischen gespielten und tatsächlichen Demütigungen unterschieden, zeigte sich auch an einer Zwischenbemerkung während des Antisemitismus-Workshops. Als der Dozent in einem fehlgeleiteten Versuch der pädagogischen Aneignung von Jugendsprache meinte, die Juden seien von den Nazis „gedisst“ worden, protestiert ein Schüler, solche Formen der Demütigung seien kein *dissen*. Auch wenn lediglich als eine weitere störende Zwischenbemerkung abgetan, macht der Schüler richtigerweise darauf aufmerksam, dass die öffentliche Verunglimpfung der Juden während des Nationalsozialismus nicht mit den spielerischen, ironischen und dialoghaften Formen ritueller Beleidigungen verglichen werden sollte.

Das subversive Spiel mit Stereotypen und die Beleidigungsrituale des „*Trash Talk*“ sind ein kontextspezifisches Mittel des Aufbegehrens und eine Möglichkeit der Selbstermächtigung. Die Aufmerksamkeit wurde vonseiten der Schüler auf scheinbare Abseitiges und Nebensächliches gelenkt und somit immer wieder von den intendierten Zielen des Workshops abgelenkt. Vor dem Hintergrund von verstellten Artikulationsmöglichkeiten und machtvollen Strukturen des systematischen Missverstehens entfaltete die Ambivalenz dieses minoritären Humors seine eigentliche Wirkung.⁶⁴ In der Herstellung von Ambivalenz verbirgt sich das subversive Potenzial des „*Trash Talk*“ von Hauptschülern. In gelungenen Momenten wurden auf eine beiläufige Weise Selbstverständlichkeiten infrage gestellt, Situationen umgedeutet und Subjektpositionen hinterfragt. In der gegenseitigen Abwertung zeigte sich aber auch die stets nur einen Schritt entfernte selbstdestruktive Seite einer mit Beleidigungen operierenden Form der Kurzweile. Ein ethnografischer Blick auf die gesellschaftlichen und situativen Entstehungsbedingungen, auf die Inhalte und Strukturen von schulischen „Pöbelei-

62 Vgl. Günthner: Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen.

63 Vgl. Androutsopoulos: Ultra korregd Alder!; Deppermann/Rieke: Krieg der Worte – Boasten und Dissen im HipHop-Battle.

64 Zu vergleichbaren Ambivalenzen am Beispiel von Stilisierungen des „Prolligen“ vgl. Ege: „Ein Proll mit Klasse“.

en“ ermöglicht den Blick auf Berliner Hauptschüler zu verschieben, so dass diese weder als dumme „Opfer“ noch als romantische „Revoluzzer“ erscheinen. Ein den humorvoll-aggressiven Selbstpositionierungen der Schüler folgender Zugang bietet zudem die Möglichkeit, schulische Angebote und die in ihnen eingeschriebenen Politiken der Ausgrenzung und Zugehörigkeit zu hinterfragen.

Als ich eine Gruppe arabischer Schüler nach dem Workshop um eine Einschätzung bat, artikulierten sie voneinander abweichende Einschätzungen: Yussuf betonte, dass es ihm Spaß gemacht habe, da es „mal eine Abwechslung“ gewesen sei und die Dozenten „sich Mühe gegeben“ hätten. Ali fand den Workshop-Tag ebenfalls anregend, allerdings vor allem deshalb, weil er mit Personen diskutieren konnte, die andere Ansichten vertraten.

Ali: „Manche Schüler haben sich natürlich provoziert gefühlt. Warum kommen die zu uns Arabern und gehen nicht nach Steglitz? Ich dachte mir aber, jetzt kann ich mal mit den Leuten reden, die was Falsches über mich denken und kann ihnen beweisen, dass wir anders sind. Ich war nicht so frech wie die anderen und sehr sachlich, die Lehrerin hat mich sogar danach gelobt.“

Mit dem Verweis auf den als bürgerlich geltenden Stadtteil Steglitz machte Ali indirekt auf Formen des Antisemitismus in der deutschen Mehrheitsgesellschaft aufmerksam, die durch die einseitige Fokussierung auf Hauptschüler mit arabischem Migrationshintergrund aus dem Blick geraten. Sein Umgang mit der im Raum stehenden Antisemitismuszuschreibung war durch eine betont sachliche Verhaltensweise gekennzeichnet, bei der ein ansonsten als undiszipliniert geltender Schüler gezielt auf „Blödeln“ und „Pöbeln“ verzichtete. Der mit seinen Eltern aus den besetzten palästinensischen Gebieten geflohene Khaled dagegen konnte den Workshop-Tag nur ertragen, indem er das Bildungsangebot bewusst ignorierte: „Ehrlich gesagt, als die kamen, war es für mich, als ob sie nicht da sind. Das hat mich keinen Prozent interessiert. Ich habe einfach abgeschaltet. Was sollen die mir erzählen? Sind die da geboren? Ist in deren Wohnung eine Bombe eingeschlagen?“

Diese unterschiedlichen Einschätzungen des Antisemitismusworkshops hingen auch mit den Perspektiven der Schüler auf ihre palästinensische Herkunft zusammen. Yussuf versuchte politische Fragen eher auszublenden, da er sie als zu belastend empfand. Ali war dagegen hochpolitisiert, er verortete sich in einer Familie von palästinensischen „Freiheitskämpfern“ und berichtete mir wie sein Großvater und mehrere Familienmitglieder von israelischer Seite „hingerichtet“ wurden. Er selbst hatte sich ein großes Wissen über den Palästina-Konflikt angeeignet und artikuliert seine Kritik an der israelischen Besatzungspolitik unter

anderem über sein Facebook-Profil. Khaled war politisch ähnlich orientiert, doch offensiver religiös ausgerichtet. Ali und Khaled hatten in den Jahren zuvor zahlreiche schulische Disziplinar Konflikte ausgetragen, sie versuchten sich zum Zeitpunkt des Workshops auf unterschiedliche, nicht immer gelingende Weisen von ihrem negativen Image als „Problemschüler“ zu lösen: Ali indem er nach produktiven Wegen suchte, mit Meinungsverschiedenheiten umzugehen, Khaled indem er möglichen Streitigkeiten von vornherein aus dem Weg ging.

SCHLUSS: EIGENSINNIGE WIDERSTÄNDIGKEIT

Populäre Formen ästhetischer Erfahrung und minoritäre Weisen der sprachlichen Artikulation folgen genrespezifischen Mustern, deren kulturelle Komplexität und soziale Situierung ich am Beispiel der Adaption von Internet-Memes und Versionen des „Trash Talk“ an der Galilei-Schule nachvollzogen habe. Eine an der bürgerlichen Hochkultur geschulte und am klassischen Kunstbegriff orientierte Kulturkritik muss vor den hier vorgestellten kulturellen Phänomenen kapitulieren oder kann sie lediglich als minderwertig abkanzeln.⁶⁵ Um sie verstehen zu können, müssen die Begriffe und das konzeptuelle Verständnis von ästhetischer Erfahrung überdacht werden und populäre Artikulationen analytisch an situative Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Machtverhältnisse zurückgebunden werden. Während in der ästhetischen Theorie das Ästhetische klassischerweise mit dem Kunstschönen identifiziert wird, beschreibe ich in alltägliche Situationen, kulturelle Praktiken und sprachliche Interaktionen eingebundene populäre Ästhetiken, die von Körperlichkeit und Expressivität, von Vulgarität und Derbheit, von Zerstreuung und Abschweifung gekennzeichnet sind.⁶⁶ Die Aneignungsweisen des *Harlem Shake* und des *Gangnam Style* sowie Formen des albernen und aggressiven Humors formierten sich an der Galilei-Schule im Widerstand gegen schulische Normvorschriften, sie zielten auf eine Störung des Unterrichts in einer ohnehin dysfunktionalen Schule. Sie enthielten Momente von Kritik an spezifischen Unterrichtssettings und eigensinnige Formen der Gesellschaftskritik ebenso wie gegenseitige persönliche Ehrverletzungen. Statt Kritik vom überlegenen Status eines aufgeklärten Gutmenschen zu artikulieren, schockierten die Schüler die pädagogischen Beobachter mit Performances aus Irrsinnigkeiten und Beleidigungen.

65 Vgl. Maase: Die Schönheiten des Populären; Ngai: Our Aesthetic Categories.

66 Für ein solches weites Ästhetikverständnis vgl. Reckwitz: Ästhetik und Gesellschaft.

Mit dem Alltagshistoriker Alf Lüttke ließen sich solche widerspruchsvollen und ambivalenten kulturellen Formen als eigensinnige Form der Subversion bezeichnen.⁶⁷ Mit dem Begriff „Eigensinn“ wurde zunächst in volkserzieherischen Diskursen seit dem 18. Jahrhundert die Eigentümlichkeit und Widerborstigkeit des „Pöbels“ semantisch abgewertet, doch wurde in philosophischen Deutungen zugleich auf die damit einhergehende Distanzierung der unterbürgerlichen Schichten gegenüber den Herrschenden hingewiesen. Lüttke deutet vor allem die körperlichen Neckereien und kleinen spielerischen Arbeitsverweigerungen von industriellen Fabrikarbeitern in Deutschland um 1900 als eine moderne proletarische Form des Eigensinns. Auf eine vergleichbare, jedoch stärker von unsolidarischem Verhalten gekennzeichnete Weise kreierten die Schüler der Galilei-Schule lustvoll ambivalente Situationen des Aufbegehrens, bei denen persönliche Idiosynkrasien auf unkalkulierte Weise mit gesellschaftspolitischen Fragen verknüpft wurden. Die dargestellten „Blödeleien“ und „Pöbeleien“ lassen sich weder in die „Opfer“-Schublade des passiven Hinnehmens kritikwürdiger Verhältnisse noch in das marxistische Register des organisierten kollektiven Widerstands einordnen, sie behaupten ihre Eigensinnigkeit also auch gegenüber den gängigen akademischen Systematisierungsversuchen.⁶⁸

Die ethnografische Herausforderung besteht darin, populäre Formen des „Blödelns“ und „Pöbelns“ in ihrer sozialen Sinnhaftigkeit darzustellen, ohne sie zu romantisieren und zu überhöhen, aber auch ohne sie als oberflächlich und nebensächlich abzutun. Die Fallstricke und die Potenziale der Hinwendung zum Banalen wurden bereits im Kontext der Cultural Studies zwischen Meaghan Morris und Gregory Seigworth diskutiert. Morris hatte in den späten 1980er Jahren zu Recht die populistische Schlagseite einiger Autoren aus dem Bereich der Cultural Studies moniert.⁶⁹ Die akademische Zelebrierung der Populärkultur der „einfachen Leute“ war zugleich theoretisch überhöht und empirisch reduktionistisch, die mitlaufende Kritik an der klassischen Ästhetik wiederum zu selbstgefällig und populistisch. Ein Jahrzehnt später versuchte Gregory Seigworth die Forschung zum Banalen unter dem Eindruck des *affective turn* neu zu justieren, indem er empfahl sich auf deren Rhythmen und Intensitäten einzulassen und dabei dessen libidinöse Exzesse und semantischen Überschüsse in der Darstellung nicht zu neutralisieren.⁷⁰ Die hier dargestellten Situationen bleiben in diesem Sinne provozierend vieldeutig und ihre Deutung unabgeschlossen.

67 Vgl. Lüttke: Eigen-Sinn.

68 Vgl. Hertel: Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation.

69 Vgl. Morris: Banality in Cultural Studies

70 Vgl. Seigworth: Banality for Cultural Studies.

II. Formen der Selbstermächtigung

Coolness. Selfie-Posen

Coolness ist keineswegs ein emotionsloses Verhalten. Es handelt sich vielmehr um einen voraussetzungsvollen emotionalen Stil der Affektlosigkeit, durch den mit sozialer Abwertung konfrontierte Heranwachsende emotionale Distanz und eine demonstrative Gelassenheit demonstrieren.¹ Selbstinszenierungen als cool, mit denen Status und Prestige innerhalb der Schülerschaft reklamiert wird, können als affektive Selbstbehauptungsstrategie angesichts der emotionalen Zumutungen von Stigmatisierung und sozialer Ausgrenzung verstanden werden. Coolness-Anforderungen sind in der westlich-kapitalistischen Gegenwartsgesellschaft und darüber hinaus in bestimmten sozialen Milieus, vor allem unter Jugendlichen und gesellschaftlichen Randgruppen, besonders verbreitet. „Cool“ galt unter Neuköllner Jugendlichen als eine allgemeine Chiffre für das Begrüßens- und Anstrebenswerte, was den Begriff zum semantischen Gegenteil von „langweilig“ machte.² Ich folge diesem weiten Verständnis des Coolen, das sich auf unterschiedliche Dinge und Verhaltensweisen beziehen lässt, indem ich Figuren des Wünschenswerten in fotografischen Selbstportraits rekonstruiere.

Versteht man Coolness als eine „hybride Subjektkultur“³, zeigt sich, dass darin unterschiedliche kulturelle Codes und Traditionen zusammenkommen – vor allem eine affirmative Bindung zur markenorientierten postmodernen Konsumkultur sowie eine vom Umgang mit Exklusionserfahrungen geprägte afro-amerikanische Affektkultur. Beide kulturellen Versatzstücke der Coolness bildeten sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts maßgeblich in den USA heraus und wurden vor allem nach dem Zweiten Weltkrieg im Zuge kultureller Transferprozesse in (West-)Deutschland adaptiert, wo sie in den letzten Jahrzehnten all-

1 Zum emotionalen Stil vgl. Middleton: Emotional style; Gammerl: Emotional styles.

2 Vgl. Holert: Cool.

3 Vgl. Reckwitz: Das hybride Subjekt.

mählich in den kulturellen Mainstream diffundierten.⁴ Die spannungsreiche Verbindung von Hedonismus und Widerständigkeit lieferte vielfältig kombinierbare Verhaltensmodelle, die von den proletarischen „Halbstarken“ der 1950er Jahre bis zu den migrantischen Berliner Hauptschülern der Gegenwart unter sich verändernden gesellschaftlichen Konfliktlagen aufgegriffen wurden.⁵ Coolness sollte nicht als eine feste Charaktereigenschaft missverstanden werden, sondern als eine alters- und schichtspezifisch beeinflusste Form der Selbstinszenierung, die zudem geschlechtlich unterschiedlich artikuliert wird.

Die Untersuchung von Selfie-Posen von Hauptschülern ermöglicht, die ästhetischen Muster und die kulturellen Zuschreibungen von erstrebenswertem Verhalten sowie die sozialen Aushandlungen um gelingende oder scheiternde Coolness nachzuvollziehen. Selfies sind ein Paradebeispiel für gegenwärtige Prozesse soziokulturellen Wandels und jugendkultureller Vergemeinschaftung.⁶ Sie stehen für die miteinander verschränkten Prozesse der Digitalisierung, Facialisierung, Visualisierung und Mediatisierung, die zu neuen gesichtsbezogenen Bildpraktiken sowie zu veränderten Umgangsformen mit Bildern führen.⁷ Jugendliche erweitern im Zuge dieser Entwicklungen die Spielräume ihrer Selbstdarstellung. Dies war für die Hauptschüler in meinem Untersuchungsfeld von besonderer Relevanz, da es ihnen ermöglichte, den über sie kursierenden negativen Stereotypen positivere Selbstbilder gegenüberzustellen. Bei meiner Analyse verwende ich einen Begriff des Selfies, der nicht nur von den Abgebildeten selbstgemachte und digital verbreitete Selbstdarstellungen meint, sondern verschiedene Formen des fotografischen Selbstportraits umfasst, die auf den Facebook-Seiten der Schüler veröffentlicht wurden. Die ersten sozialen Netzwerke entstanden um die Jahrtausendwende, seitdem hat sich dieses mediale Format innerhalb einer Dekade rasant verbreitet.⁸ Facebook wurde im Jahr 2004 zunächst als interne Plattform für Studenten der Universität Harvard gegründet und stieg wenig später zum Monopolisten im Bereich sozialer Netzwerke auf. Während die Plattform zur Zeit meiner vorigen Forschungen in den Jahren 2008 und 2009 unter Berliner Hauptschülern noch kaum verbreitet war, diente sie ihnen knapp fünf Jahre später bereits als alltägliches Darstellungs- und Kommunikationsmittel. Im Schuljahr 2012/13 war ich mit etwa der Hälfte der Schüler digital verbunden, vor allem über eine damalige Facebook-Gruppe. Dies war zugleich auch die Zeit, in

4 Vgl. Stearns: American Cool.

5 Vgl. Maase: Das Recht der Gewöhnlichkeit, S. 145-212.

6 Vgl. Hugger (Hg.): Digitale Jugendkulturen.

7 Vgl. Lobinger/Geise (Hg.): Visualisierung – Mediatisierung; Eckel/Ruchatz/Wirth (Hg.): Exploring the Selfie.

8 Vgl. Boyd/Ellison: Social Network Sites.

der sich Smartphones unter den Galilei-Schülern durchsetzten und sich mit ihnen digitale fotografische Selbstportraits als kulturelle Praxis etablierten. Da die populärkulturelle und technische Entwicklung seitdem rasant vorangeschritten ist, sind die hier behandelten Selfies mittlerweile zu historischen Zeugnissen jugendkultureller Aneignungen einer neuen Bildkultur geworden.

Selfies wirken im doppelten Sinne des Repräsentationsbegriffs als Selbst-Darstellung und Selbst-Konstruktion und sind somit vielversprechende Materialien für Studien zu Subjektivierungsprozessen. Mit meinem medienanthropologischen Ansatz hebe ich Prozesse soziokultureller Differenzierung von Selfie-Posen hervor und bette diese in einen spezifischen Schulkontext ein. Bei aller Diversität möglicher Selbstentwürfe entwickelt sich die Selfie-Ästhetik nicht völlig beliebig, sondern es bilden sich mediale Darstellungskonventionen und tradierte Selfie-Subgenres heraus. Während die Ethnologie die kulturellen Unterschiede in der Medienaneignung hervorgehoben hat⁹, verdeutliche ich am Beispiel vergeschlechtlichter Genres des fotografischen Hauptschüler-Selbstportraits wie sich hierzulande soziale Positionierungen im Mediengebrauch manifestieren. Kulturelle und soziale Grenzziehungen werden also durch den Umgang mit digitalen Medien nicht einfach obsolet, vielmehr lassen sich neue Formen der Selbstvergewisserung nach innen und der Abgrenzung nach außen beobachten.¹⁰ Selfies sind Wunschbilder, die veranschaulichen, wie die Jugendlichen von anderen gesehen werden möchten, keine authentischen Repräsentationen der Wirklichkeit. Der durch mediale Performances erhobene Anspruch auf Authentizität wird wiederum von Bildbetrachtern anhand variierender Maßstäbe kommentiert und bewertet.¹¹ Ich liefere keine repräsentative Studie medialer Repräsentationsweisen einer Statusgruppe, sondern kombiniere die Analyse ausgewählter Darstellungsweisen mit Interviews und teilnehmenden Beobachtungen im Schulalltag. Dies ermöglicht mir, Muster medialer Selbstdarstellung mit den dominanten Stilpolitiken und Geschlechterpraktiken unter Berliner Hauptschülern zu verknüpfen. Dabei ergibt sich ein Darstellungsproblem, denn zum einen anonymisiere ich in dieser Studie, zum anderen erscheint mir ein Kapitel über Selfies ohne Abbildungen unbefriedigend. Ich habe mich für einen Kompromiss entschieden und einige mir typisch erscheinende Selfies mittels zweier Collagen zusammengefügt, ohne dass ich in den folgenden Beschreibungen von Bildpraktiken auf die individuellen Urheber einzelner Bilder zurückkommen werde.

9 Vgl. Ginsburg/Abu-Lughod/Larkin (Hg.): *Media Worlds*; Miller: *Tales from Facebook*; Miller/Horst (Hg.): *Digital Anthropology*; Miller u.a.: *How the World Changed Social Media*.

10 Vgl. Boyd: *It's complicated*.

11 Vgl. Brantner/Lobinger: „Weil das absolute Poserbilder sind!“.

In Bezug auf die Kategorien von Klasse, Geschlecht und Ethnizität neigen Hauptschüler-Selfies tendenziell eher zur Bestätigung traditioneller Rollenbilder. Die Selbstbilder führen die Suche nach sozialem Prestige mittels einer ausgeprägten Konsumorientierung vor, sie betonen binäre Geschlechterdifferenzen sowie konservative Geschlechternormen und zeugen von Prozessen der kulturellen Selbstverortung mittels ethnisch-religiöser Abgrenzungen. Die Selfies von Hauptschülern orientieren sich stilistisch primär an vergeschlechtlichten Idealtypen. An ihnen lassen sich die Wege nachzeichnen, auf denen patriarchale und heteronormative Machtverhältnisse im Schüleralltag reproduziert werden. Anders als im Gymnasium wird in der Hauptschule Geschlecht nicht durch einen institutionellen Habitus überlagert und damit entdramatisiert.¹² Es zeichnen sich schichtspezifisch geprägte, ethnisch markierte und geschlechtlich kodierte Wunschvorstellungen ab, alltagskulturelle Varianten des Coolen, die ich unter den Schlagworten des „Machos“ und des „Top-Girls“ zusammenfasse. Diese Subjektmodelle lassen sich als quintessentielle neoliberale Figuren verstehen, in denen die gesellschaftlich dominante Marktorientierung nicht einfach nur auf digitale Formen der Selbstvermarktung übertragen, sondern sie zugleich auf übersteigerte Weise zelebriert und dadurch popularisiert wird. Obwohl keineswegs alle Schüler den Wunsch-Idealen entsprachen, weder offline noch online, zeigten sich an diesen dominanten Formen der Selbstinszenierung dennoch übergreifende Muster des Begehrens- und Erstrebenswerten. „Macho“ kann als eine migrantisches und unterschichtig konnotierte Über-Kategorie von attraktiver Männlichkeit im Hauptschülermilieu gelten, die sich wiederum in verschiedene Wunschdimensionen – wie reich, hart, stark, cool und sexuell attraktiv – auffächern lässt. Hier greife ich auf Moritz Eges Analyse des „Möchtegerns“ zurück und übertrage diese mit Hilfe von Angela McRobbie auch auf weibliche „Wannabes“.¹³ Entscheidend an diesem riskant am Klischeehaften entlang balancierenden Vorgehen ist es, nicht in den Abgrund eines abwertenden Verständnisses des „Möchtegerns“ zu kippen, sondern die imaginäre und ästhetische Dimension von als erstrebenswert geltenden kulturellen Figuren herauszuarbeiten. Versteht man Selfies als zeitgenössischen Ausdruck einer Suche nach Authentizitätserfahrungen und nicht als Abbildungen einer vorgängigen authentischen Realität, gilt es genau diese Suche ernst nehmen und sie mitsamt ihren Verlockungen und Irrwegen, ihren Reizen und Widersprüchlichkeiten zu verfolgen.

12 Vgl. Budde: Männlichkeit und gymnasialer Alltag.

13 Vgl. Ege: „Ein Proll mit Klasse“, S. 416ff.; McRobbie: The Aftermath of Feminism, S. 54-93.

„TOP-GIRLS“. INSZENIERUNGEN ATTRAKTIVER MODERNER WEIBLICHKEIT

Abbildung 5: Selfie-Collage Galilei-Schülerinnen



Quelle: Facebook

Viele junge Hauptschülerinnen sahen sich mit einem Anforderungskatalog konfrontiert, dessen Angebote attraktiv und zugleich kaum erschwinglich erschienen: Sie wuchsen unter prekären Bedingungen auf und wollten dennoch eine positive Ausstrahlung haben, sie kamen aus Familien, die von knapp kalkulierten staatlichen Transferleistungen lebten und mochten sich dennoch den Verführungen der Konsumwelt hingeben, sie wollten in der Mehrheitsgesellschaft anerkannt werden und sich gleichzeitig zur muslimischen Religion und Einwandererkultur ihrer El-

tern bekennen. Kurz: Sie wollten „Top-Girls“ sein, doch aufgrund ihrer sozialen Lage standen ihnen die Ressourcen dafür nur eingeschränkt zur Verfügung. Die britische Feministin Angela McRobbie benutzt die griffige Bezeichnung „Top-Girls“, um ein sich herausbildendes neoliberales geschlechtliches Idealbild zu erfassen, das von jungen Frauen verlangt, gleichzeitig beruflich erfolgreich, konsumorientiert und dabei stets gut gelaunt und sexuell attraktiv zu sein.¹⁴ Am Idealbild erfolgreicher weißer Mittelschichtsfrauen sowie am *fashion-beauty-complex* ausgerichtet, orientierten sich auch weibliche Hauptschülerinnen vorwiegend migrantischer Herkunft an diesem Subjektivierungsmodell und bezogen dessen Anforderungen auf ihre Lebensumstände. Einige Seiten dieses Anforderungskatalogs möchte ich hier aufschlagen und etwas genauer betrachten.

Süß

In Selbstinszenierungen als süße Mädchen verbinden sich tradierte weibliche Rollenklischees mit neueren Formaten der geschlechtsspezifischen medialen Selbstdarstellung. Aufführungen des Femininen als kindlich-unbedarft, mädchenhaft-unschuldig oder frauenhaft-anbiedernd provozieren zunächst eine feministische Kritik, die in der weiblichen Selbstidentifikation mit dem Weichen, dem Kleinen und dem Ungefährlichen eine machtvollere Variante der Selbstunterwerfung sieht.¹⁵ Dieser Kritik zustimmend aber nicht bei ihr stehenbleibend, skizziere ich die visuellen Muster von süßer Weiblichkeit und frage nach ihren Identifikationspotentialen und Sozialisationsfunktionen für junge Hauptschülerinnen.

Neben rundlichen Formen, plüschigen Stoffen und blumenartigen Mustern gehört das Lächeln zu den zentralen visuellen Markern „süßer“ Weiblichkeit. Charakteristisch ist in diesem Zusammenhang ein harmloses und gefälliges Lächeln, das auf die Aggressivität des Auslachens und das Groteske des Grinsens verzichtet. Ergänzend zu solchen lieblich lächelnden Gesichtern befanden sich auf den Online-Profilen der Schülerinnen immer wieder als niedlich geltenden Bildmotive, häufig aus dem Bereich der Tierwelt, wie plüschige Stofftiere oder knuffige Kätzchen. Hinzu kamen Selbstassoziiierungen mit dem Kindlichen oder Babyhaften, durch die hierarchische Geschlechterverhältnisse von Hilflosigkeit und Abhängigkeit auf der weiblichen sowie Kontrolle und Dominanz auf der männlichen Seite auf kulturell vermittelte Weise gefördert werden. Als prägnanteste Variante des süßen Gesichtsausdrucks galt das seinerzeit in sozialen Netzwerken kursierende *duckface*, ein fast ausschließlich bei jungen Frauen verbreitetes ententartiges Schnutengesicht, bei dem die Lippen zu einer Art Kussmund geformt

14 Vgl. McRobbie: The Aftermath of Feminism.

15 Vgl. ebd.

werden. Die Konnotierung dieser mimischen Geste reicht vom Babyhaften eines Schmolllmunds bis zum Erotischen einer ausgestellten Kussbereitschaft – weshalb diese mimische Form im anglo-amerikanischen Raum zunächst auch „kisssey-face“ genannt wurde. Das Süße gilt aufgrund seiner Nähe zum Kitsch und zum Konsum als wenig prestigeträchtige ästhetische Kategorie, doch lassen sich – beispielsweise anhand der von einem asiatischen Modell süßer Weiblichkeit geprägten kindlichen *Hello-Kitty*-Motive – komplexe kulturelle Übersetzungsprozesse im Rahmen der postmodernen Konsumkultur aufzeigen.¹⁶ Im Selfie-Bereich war beispielsweise die japanische „Pikura-Fotografie“, die digitale Bearbeitung von Fotoautomaten-Bildern nach den Maßstäben einer unschuldig-kindlichen Feminität, besonders einflussreich für die Verbreitung von Vorstellungen süßer Weiblichkeit.¹⁷

Die Wunsch- und Identifikationsdimension des Süßen bestand für Hauptschülerinnen im Reiz der Leichtigkeit sowie im Verbergen von sozialen Härten. Das Süße schmeichelt dem Betrachter und lädt ein positives Feedback ein, vor allem mittels „Like“-Buttons, Smileys, Herz-Symbolen und emphatischen Kommentaren – so wurde beispielsweise ein Babyfoto mit „Wieeee süß wallah mashallah“ kommentiert. Diese Mobilisierung des Positiven sollte im Kontext von ansonsten überwältigend negativen Mediendarstellungen von Hauptschülern und Migranten gesehen werden.¹⁸ Verborgener wurden dabei vor allem die Härten des Alltags im Kontext von Exklusion und Migration, mit denen die Schülerinnen in besonderem Maße konfrontiert waren: Erfahrungen von Krieg, Flucht und Vertreibung im Familienkontext, strenge Kontrolle durch Eltern und männliche Geschwister bei vielen muslimischen Schülerinnen, Armut und verwehrt Zuzugänge zum Arbeitsmarkt. Der Rückzug in eine unbeschwert scheinende Sphäre des süßen Lächelns erhält angesichts dieser Zumutungen eine entlastende Komponente, die über generationsspezifische Formen geschlechtlicher Selbstvergewisserung hinausweist. An einigen Sweet-Girl-Posen der Hauptschülerinnen fiel mir jedoch auf, dass die spielerischen Gesten des Süßen mitunter nicht vollständig gelangen oder sich zumindest nicht nahtlos zu einem entsprechenden weiblichen Habitus zusammenfügten, beispielsweise wenn eine Basecap-tragende Schülerin mit einem überdimensionierten Plüsch-Teddybär in einem eher trist wirkenden Hinterhof vor einem unrenovierten grauen Wohnhaus posierte. Die Erfahrungen des Alltags schlichen sich als visuelle Irritationen auf eine untergründige Weise in solche Bilder ein und bewirkten, dass so manche Pose doch nicht so unbeschwert wirkte, wie es den Genre-Konventionen des Süße-Mädchen-Looks idealerweise entsprochen hätte.

16 Vgl. Ngai: *Our Aesthetic Categories*; Yoshimi: *Consuming ‚America‘*.

17 Vgl. Sandbye: *Play, Process and Materiality in Japanese Purikura Photography*.

18 Vgl. Wellgraf: *Hauptschüler*.

Wenn die Schülerinnen als süße Mädchen posierten, dann besonders gerne mit ihren Freundinnen. Derartige fotografische Selbstinszenierungen dienen der Herstellung und Repräsentation von Freundschaftsbeziehungen – gemeinsames Posieren ist eine typische alltägliche Freundschaftspraktik und das Posten der Fotos auf sozialen Netzwerken ein wirkungsvolles Darstellungsmittel von sozialen Beziehungen. Pierre Bourdieu und Luc Boltanski haben in ihrer mittlerweile klassischen Studie über „die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie“ noch die familiäre Integrationsfunktion von Amateurfotografie im Frankreich der frühen 1960er Jahre hervorgehoben.¹⁹ Studien zur gegenwärtigen sozialen Funktion von digitaler Alltagsfotografie betonen dagegen stärker die kommunikativen Funktionen unter Freunden und Gleichaltrigen.²⁰ Vor allem bei migrantischen Hauptschülerinnen ließ sich auf Facebook sowohl eine Familien- als auch eine Peer-Orientierung beobachten. Festliche und alltägliche familiäre Ereignisse, wie das spielerische Posieren mit dem als süß inszenierten kindlichen Familiennachwuchs, spielten dabei eine ähnlich wichtige Rolle wie das mittels Cute-Girl-Posen zelebrierte Zusammensein unter Freundinnen.

Süße-Mädchen-Posen lassen sich, wie die noch kommenden Typen fotografischer Selbstentwürfe, als „controlling images“ verstehen.²¹ Mit Blick auf derogative Darstellungsweisen von Afro-Amerikanerinnen in den USA versteht Patricia Hill Collins „kontrollierende Bilder“ als ein vor allem über Medien und Schule reproduziertes limitierendes Set an medial kursierenden Geschlechterrollenklischees, in das die ideologischen Programme von Rassismus, Sexismus und Klassismus bereits eingeschrieben sind. Die Facebook-Selfies zeugten nicht vom Aufbegehren gegen diese machtvolle Form der Unterdrückung, sie führten im Gegenteil vor Augen, wie sich die Schülerinnen lustvoll von solchen Weiblichkeitsentwürfen affizieren ließen, sie ausprobierten, variierten und mit ihnen spielten. Diese Form der kreativen Aneignung bedeutet folglich auch nicht, dass sie sich hilflos verhielten oder als schwach imaginierten. Ich begreife solche und andere geschlechtliche Selbstinszenierungen als mediale Posen und gehe, anders als Nadja Geer, nicht von einer kategorialen Differenz zwischen „Selfing“ und „Posing“ aus.²² Geer begreift Posieren als eine subversive Maskerade, als die spielerische Darstellung eines situativen, wandelbaren Selbst. „Selfing“ erscheint ihr dagegen als eine pure, distanzlose Form der Selbst-Identifikation mit einem

19 Vgl. Bourdieu/Boltanski: Eine illegitime Kunst; Starl: Knipser; Raab: Visuelle Wissenssoziologie der Fotografie.

20 Vgl. Murray: Digital Images; van Dijk: Digital Photography; Van House: Personal Photography.

21 Vgl. Hill Collins: Mammies, Matriarchs, and other Controlling Images.

22 Vgl. Geer: Selfing versus Posing.

fixen Selbst, bei der es zu einer Deckungsgleichheit von Selbst und Performanz komme. Gegenüber solchen Fehlschlüssen gilt es zu betonen, dass die Schüler und Schülerinnen nicht mit ihren Selfies identisch waren. Hierfür gibt es empirische und analytische Argumente: Zum einen entwarfen sich die Jugendlichen medial auf unterschiedliche, teilweise stark kalkulierte Weise, zum anderen besteht der kritische Impuls von Hill Collins Konzept gerade darin, zu betonen, dass „controlling images“ den positiveren Selbstvorstellungen und komplexeren Alltagserfahrungen vieler afro-amerikanischer Frauen nicht entsprechen. So werden die gleichen Schülerinnen, die hier zunächst als „süße Mädchen“ posieren, im Verlauf dieses Buch noch wütend gegen einen rassistischen Lehrer aufbegehren.

Sexy

Die Übergänge zwischen Inszenierungen als „süße Mädchen“ und als „sexy girls“ sind – wie auch bei den folgenden Typisierungen – fließend. In beiden Varianten wird eine binäre Geschlechterdifferenz betont. Die damit einhergehende starke Feminisierung erschien, ähnlich wie das männliche Pendant der Hypermaskulinität, für Hauptschülerinnen aus zwei Gründen attraktiv. Erstens war die Galilei-Schule ein besonders stark nach Geschlechtern differenzierter Ort, an dem männliche und weibliche Verhaltensweisen relativ strikt unterschieden wurden und geschlechtshomogene Freundeskreise dominierten. Geschlechterbetontes Auftreten wurde innerhalb der Schülerschaft in der Regel honoriert, während Überschreitungen der binären, heterosexuellen Geschlechternorm durch diskrete Ausgrenzung oder aggressives Mobbing sanktioniert wurden. Zweitens bot sich angesichts der sozialen Missachtung von Hauptschülern bei der Suche nach alternativen Ressourcen der Anerkennung immer wieder der eigene vergeschlechtlichte Körper als Vehikel der Selbstaufwertung an. Die Betonung des Körperkapitals trat damit an die Stelle von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital und Sexyness wurde somit zu einer Form der Generierung von sozialem Status.²³

Zu den klassischen Elementen des „sexy looks“ gehören bei Selfies von jungen Frauen reduzierte Bekleidung, eine starke Körperbetonung, herausgestellte Brüste, rot geschminkte Lippen, lange blonde Haare sowie Bade- oder Schlafzimmermotive. Bestimmend ist hier erneut eine Alltagsästhetik, bei der auch flüchtige Momente wie das Schminken vor dem Spiegel oder das Liegen auf dem Bett als bildrelevant gelten. Dabei werden traditionelle Motive der erotischen Selbstinszenierung unter den Bedingungen digitaler Bildproduktion aufgegriffen und adaptiert. So hatten Selbstdarstellungen vor dem Spiegel bereits

23 Vgl. Bourdieu: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.

eine lange visuelle Tradition, bevor sich in den letzten Jahren ein eigenes Genre des Spiegel-Selfies herausbildete, zu dem sich wiederum das weibliche Badezimmerspiegel-Selfie als ein Subgenre zählen lässt.²⁴ Das erotische Spektrum reichte bei Hauptschülerinnen von relativ offenen erotischen Selbstdarstellungen bis zu vorsichtig versteckten erotischen Anspielungen. Vor allem muslimische Mädchen präsentierten sich auf Facebook deutlich zurückhaltender, was mit den Ergebnissen einer vergleichenden ethnografischen Studie zum Mediengebrauch korrespondiert, der zufolge Facebook im Südosten der Türkei von einem konservativen islamischen Frauenbild gekennzeichnet sei, weshalb junge Frauen dort tendenziell andere Medienanbieter wie WhatsApp nutzen, um selbst romantische und sexuelle Kontakte zu arrangieren.²⁵ Einige Galilei-Schülerinnen nutzten Facebook gar nicht oder nur heimlich, da ihnen der Zugang verboten worden war.

Die online aktiven jungen Frauen folgten mit der Preisgabe ihrer Bilder einer maßgeblich von Facebook verbreiteten Ideologie des Teilens, in dessen Folge die Veröffentlichung von Bildern aus vormals als privat und intim geltenden Lebensbereichen nicht nur akzeptierter, sondern zunehmend auch verlangt wird.²⁶ Die Preisgabe personenbezogener Daten und Bilder wird vom Website-Anbieter gefördert, unter anderem indem entsprechende Nutzerpraktiken symbolisch belohnt werden.²⁷ Der Facebook-News-Feed-Algorithmus, der bestimmt, welche Einträge auf der Startseite der jeweiligen Nutzer prominent platziert werden, ist so programmiert, dass ein partizipatorisches und selbstdarstellerisches Subjektmodell prämiert wird.²⁸ Solche Algorithmen sind nicht neutrale Aggregate vorhergehender medialer Praktiken, sie werden gemäß der Firmenideologie des Teilens und dem ökonomischen Imperativ der Datengewinnung gezielt manipuliert. Durch ihre präformierenden und selektierenden Wirkungen auf mediale Inhalte beeinflussen sie wiederum die Sehgewohnheiten und Darstellungsroutinen der Nutzer, deren mediale und visuelle Sozialisation. In der damit verbundenen Gefühlsökonomie wird affektives Kapital durch das digitale Zirkulieren und soziale Teilen medialer Inhalte hervorgebracht, ohne dass die damit korrespondierenden Gefühlsregungen komplett steuer- oder vorhersehbar wären.²⁹ Süße-Mädchen-

24 Vgl. Macho: Vorbilder.

25 Vgl. Cotta: Social Media in Southeast Turkey, S. 103-127.

26 Vgl. van Dijk: The Culture of Connectivity; Payne: Virality 2.0.

27 Vgl. Leistert/Röhle (Hg.): Generation Facebook; Eisenlauer: Facebook as third author.

28 Vgl. Gillespie: The Relevance of Algorithms; Beer: Power through the Algorithm?; Mager: Algorithmic Ideology.

29 Vgl. Ahmed: The Cultural Politics of Emotion; Karatzogianni/Kuntsman (Hg.): Digital Cultures and the Politics of Emotions; Parisi: Digital Automation and Affect.

Posen und Sexy-Girl-Inszenierungen aktualisieren somit auf populärkulturelle Weise den zeitgenössischen „Geist des Kapitalismus“.³⁰

Bei stärker erotisch konnotierten Selfie-Posen dominierten Abbildungen als Einzelperson, da diese sich eher an potentielle männliche Betrachter richteten. Das der Sexy-Girl-Pose eingeschriebene Blickregime wird von einer komplexen Logik des Angeblickt-Werdens und des Sich-Anblickens bestimmt. Die grundlegenden Fallstricke dieses schaulustigen Blickverhältnisses hat Jean Paul Sartre bereits vor dem Aufstieg des Internets am Beispiel des Voyeurs eindrücklich geschildert.³¹ Der verborgene erotisierende Blick ruht demnach ohne Distanz auf dem zumeist weiblichen Körper und hält diesen zugleich als Sexual-Objekt auf Distanz. In der Vermeidung der Erwidern des Blickes verbirgt sich das für beide Seiten Schamvolle der voyeuristischen Blickbeziehung. Doch gerade im Angesicht einer potenziell peinlichen Verdinglichung kann sich die derart Angeblickte als körperlich attraktiv und authentisch weiblich erfahren. Darin liegt wohl auch der verführerische Reiz des Betrachtens der eigenen erotischen Ich-Posen. Die Anziehungskraft des Selfies besteht in diesem Versprechen von Authentizität und Einzigartigkeit, doch geht diese Art des Selbsterkennens mit einer augenfälligen Verkürzung einher.³² Das erotisch konnotierte Selfie ist ein Paradebeispiel dafür, wie Körperbilder in einer visualisierten Konsumkultur zu Objekten transformiert werden. Gleichzeitig bleiben Differenzen zwischen mediatisiertem Körperbild, den auf das verdinglichte Selbstbild bezogenen Affekten und den alltäglichen Körpererfahrungen im Kontext von sozio-ökonomischer Marginalisierung erhalten.³³ Solche Diskrepanzen fielen mir besonders bei einer Ostberliner Schülerin aus meiner ersten Hauptschülerforschung auf, die sich im Internet als „beauty-baby“ inszenierte und auf eine Modelkarriere hoffte, aber auch alltägliche sexuellen Belästigungen und die Assoziierung von jungen Frauen osteuropäischer Herkunft mit Prostitution beklagte.³⁴

Erotisch konnotierte jugendliche Selbstdarstellungen in Online-Netzwerken orientierten sich in meinem Untersuchungsfeld an binär kodierten geschlechtlichen Idealvorstellungen von starker und dominanter Männlichkeit auf der einen Seite sowie verführerischer und hingebungsbereiter Weiblichkeit auf der anderen Seite.³⁵ Diese hierarchische Geschlechterordnung fördert eine „visuelle Sexuali-

30 Vgl. Boltanski/Chiapello: Der neue Geist des Kapitalismus.

31 Vgl. Sartre: Das Sein und das Nichts, S. 405-538.

32 Vgl. Wendt: The Allure of the Selfie.

33 Vgl. Featherstone: Body, Image and Affect in Consumer Culture; Hansen: New Philosophy for New Media.

34 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 68-75.

35 Vgl. Schär: Grenzenlose Möglichkeiten der Selbstdarstellung?

sierung“ von Mädchen und jungen Frauen, bei der die Trennlinien zwischen Mädchenhaftem und Sexuellem tendenziell verschwimmen.³⁶ Gleichzeitig wird das Zurschaustellen weiblicher Sexualität gesellschaftlich stärker moralisch bewertet als äquivalentes Verhalten von Männern. Die jungen Frauen unterschreiben mit ihren Bildpraktiken einen „neuen sexuellen Vertrag“, der Forderungen nach der Präsentation einer „befreiten“ heterosexuellen Weiblichkeit mit dem Verzicht auf grundlegende Kritik des hegemonialen Geschlechterarrangements verknüpft, wodurch sie letztlich zur Aufrechterhaltung einer patriarchalen Geschlechterordnung beitragen.³⁷ Die von süßen Looks, erotischen Posen und konsumorientierten Handlungen bestimmten medialen Selbstinszenierung Berliner Hauptschülerinnen sollten jedoch weder in einer verkürzten feministischen Lesart auf eine passive Opfergeste reduziert noch in einer eindimensionalen männlichen Lesart als direkter Ausdruck einer Suche nach sexuellen Kontakten simplifiziert werden. Vielmehr lassen sich auf Facebook visuelle Aneignungen von hegemonialen Mustern idealisierter Weiblichkeit beobachten, denen zufolge erfolgreiche feminine Visualisierungsweisen mit Schönheit, positiver Ausstrahlung und Sexyness assoziiert werden. Die Schülerinnen fallen also keineswegs aus der sozialen Ordnung, sondern sie affirmieren diese und reklamieren vermittelt über mediale Inszenierungen Ansprüche auf legitime Teilhabe in der Gesellschaft.³⁸

Konsumierend

Der *fashion-beauty-complex* steht nach Angela McRobbie im Zentrum des neoliberalen *Top-Girl*-Modells.³⁹ Modekonsum und Schönheitshandeln nahmen folglich auch eine wichtige Rolle in den medialen Posen der Galilei-Schülerinnen ein, die sich damit gleichsam in das sich herausbildende Genre des Shopping-Selfies einschrieben. Die verschiedenen Varianten dieses Selfie-Genres lassen sich durch das lustvolle mediale Zelebrieren der verschiedenen Etappen von Shopping-Ausflügen veranschaulichen, beispielsweise anhand einer von zwei Schülerinnen dokumentierten Shopping-Tour zum Potsdamer Platz im Berliner Zentrum. Die weihnachtlich leuchtende Fassade der „Potsdamer Platz Arkaden“ mit ihren funkelnden Sternen und blinkenden Leuchtgirlanden wirkten hier wie eine Pforte zum Paradies, gigantische Eisbecher zeugten von süßen Verführungen, im Umkleidebereich von H&M fanden kleine Verkleidungs-Partys statt und

36 Vgl. Dangendorf: Kleine Mädchen und High Heels.

37 Vgl. McRobbie: The Aftermath of Feminism, S. 54-93; Albury: Selfies, Sexts, and Sneaky Hats; Dobson: Laddishness Online.

38 Vgl. Dangendorf: Kleine Mädchen und High Heels.

39 Vgl. McRobbie: The Aftermath of Feminism.

am Ende fuhren die jungen Frauen zufrieden grinsend mit einem Bubble-Tea in der Hochetage der Berliner Stadtbusse zurück nach Neukölln und ließen das Panorama der nächtlich-glitzernden Metropole an sich vorbeiziehen. Demonstrativ gute Laune bestimmte typischerweise derartige visuelle Inszenierungen als konsumorientierte Shopping Girls. Zugang zu Mobiltelefonen mit entsprechender Kameratechnik waren Voraussetzung, um die flüchtigen Momente des Herumstreifens durch die Konsumwelt einfangen zu können. Während die Kamera manchmal eher als dokumentarisches Medium genutzt wurde, konnten Praktiken des Sich-Fotografierens im Rahmen von Verkleidungsspielen in der Umkleidekabine oder von Model-Posen vor dem Umkleidespiegel auch selbst zu einem wichtigen Teil der medialen Inszenierung werden.

Shopping-Center verhießen den Schülerinnen eine Tür zur Welt des Glamours zu öffnen. Glamour war im 19. Jahrhundert noch eine Adaption von Vorstellungen einer ausschweifenden aristokratischen Lebensweise durch das aufstrebende Bürgertum.⁴⁰ Mittlerweile wurden Glamour-Fantasien durch eine enge Kopplung an die Welt des Konsums weitgehend demokratisiert. Populäre Frauen-Zeitschriften stehen mit Titeln wie „Glamour“ paradigmatisch für diesen Nexus zwischen attraktiver moderner Weiblichkeit und dem *fashion-beauty-complex*. Glamour verspricht eine Auszeit von den Problemen des Alltags und lockt mit einer bunt-glitzernde Gegenwelt der „Stars und Sternchen“. Für die Neuköllner Schülerinnen versprachen Konsum und Glamour eine Möglichkeit gesellschaftlicher Partizipation und gleichzeitig die Verwirklichung von kleinen Träumen und Genüssen. Der Glamoureffekt gelingt jedoch nur auf spielerische und unangestrenzte Weise, deshalb die vielen lachenden Gesichter und die Betonung des sich Amüsierens. Neben der Verbindung mit Konsumobjekten und der Welt des Entertainments ergeben sich Verknüpfungen mit korrespondierenden medialen Varianten von weiblichen Selbstentwürfen wie Sexyness und Cuteness und der im kommenden Abschnitt diskutierten theatralen Freakyness.

Die ausgestellte Konsumorientierung lässt sich als ein zentrales Element zeitgenössischer jugendkultureller Subjektivierungsweise verstehen, als eine Verflechtung von *doing class*, *doing gender* und *doing race*. Shopping wurde als eine vergeschlechtlichte Praxis interpretiert und erlebt, zahlreiche Kommentare oder humoristische Verweise zeugten von der scheinbar natürlichen Konsumorientierung junger Frauen. So kursierten unter den Schülern und Schülerinnen eine Reihe humoristischer Memes, die Geschlechterstereotype vorführten und naturalisierten, etwa in dem sie abbildeten, wie junge Frauen stundenlang durch Shopping-Center herumirren, während junge Männer für ihre gezielten Einkäufe lediglich einige Minuten benötigen. Shopping ist zudem auf vielfältige Weise

40 Vgl. Gundle: Glamour; Thrift: Understanding the material practices of glamour.

mit sozialer Klassifizierung verbunden. In der Hingabe an das Glamourversprechen des Konsums orientierten sich die Hauptschülerinnen implizit an den Konsumpraktiken einer kaufkräftigen Mittelschicht, ohne dass sie in der Regel selbst über entsprechende finanzielle Mittel verfügt hätten. Auf dieses Dilemma wurde gerade nicht mit Sparsamkeitsgesten oder mit einem „Geschmack der Notwendigkeit“⁴¹ geantwortet, sondern mit der Zurschaustellung von ausgiebigem, überbordendem und scheinbar hemmungslosem Konsum. Das Ideal des hedonistischen „Top-Girls“ war zugleich weiß markiert, an den Idealen einer „westlichen“ Konsumwelt und beruflich erfolgreichen Mittelschichts-Frauen ausgerichtet. Obwohl die auf den hier untersuchen Selfies abgebildeten junge Frauen in Migrantenfamilien aufwuchsen, fand in den shoppingorientierten Bildpraktiken gleichsam auf subtile und unterschwellige Art eine Anpassung an visuelle Idealvorstellungen einer amerikanisch geprägten Konsumkultur statt.

Die Kombination von weißer Mittelklassekultur und Konsumorientierung stieg in der Mitte des 20. Jahrhunderts in den USA zum Ideal des sozial wünschens- und erstrebenswerten Lebensmodells auf, weshalb Peter Stearns die damit verbundene affektive Kultur auch als „American Cool“ bezeichnet.⁴² Diese amerikanische Variante der Coolness wurde nach dem Zweiten Weltkrieg im Zuge von Amerikanisierungsprozessen, gemeinsam mit einer widerständigeren afro-amerikanischen Variante der Coolness, nach Westdeutschland exportiert. Die sich globalisierende kapitalistische Konsumkultur avancierte auf diese Weise selbst zu einem einflussreichen Modell des Coolen, zumal es ihr gelang auch kulturelle Gegenbewegungen wie die Counter Cultures der 1960er und 70er Jahre in eine Form des „Hip Consumerism“⁴³ zu überführen. Seit den 1980er Jahren rückte im Zuge neoliberaler Transformationen eine demonstrative Konsumorientierung immer stärker ins Zentrum des Sozialen, Shoppen wurde in Folge dieser Entwicklung zum Ziel und zum herausgehobenen Ausdrucksmittel eines gelingenden Lebens, während sich jedoch gleichzeitig die materiellen Partizipationsmöglichkeiten zunehmend ungleich verteilten.⁴⁴ Während Hauptschüler und Hauptschülerinnen in der Schule eine provokante Widerständigkeit zelebrierten, so verhielten sie sich gegenüber den Glamour- und Coolness-Versprechungen der Konsumkultur auffallend unkritisch und sozial angepasst.

Die damit verbundene Frage nach dem Politischen von Shopping-Girl-Inszenierungen ist schwierig zu beantworten. Zwar werden Konsumgenüsse auch als Kompensationsgesten zu sozialer und schulischer Abwertung einge-

41 Vgl. Bourdieu: Die feinen Unterschiede, S. 585ff.

42 Vgl. Stearns: American Cool.

43 Vgl. Frank: The Conquest of Cool; Holert: Cool.

44 Vgl. Comaroff/Comaroff (Hg.): Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism.

setzt, doch sollten sie nicht darauf reduziert werden, zumal gleichaltrige Real-schülerinnen und Gymnasiastinnen häufig ähnliche Neigungen zeigen. Selbst innerhalb eines Forschungsstrangs wie den Cultural Studies existieren unterschiedliche Einschätzungen: Während John Fiske in den Mikropraktiken von Shopping-Ausflügen in euphorischer Weise widerspenstige Momente ausmacht, deutet Angela McRobbie mittlerweile die gängige Konsumorientierung junger Frauen recht pauschal abwertend als willige Anpassung an das herrschende kapitalistisch-patriarchale Herrschaftsregime.⁴⁵ Beide Positionen erscheinen für sich genommen zu einseitig, doch zusammen gelesen verweisen sie auf das Janus-Gesicht des Shopping-Selfies, auf die in ihm wirksame Dialektik von Selbstermächtigung und Selbstunterwerfung. Spielerischen Shopping-Performances sind eine zwiespältige Form des Empowerments, eine leidenschaftliche Affirmation der kapitalistischen Konsumkultur vonseiten derjenigen, denen die finanzielle Ressourcen zum ausschweifenden Konsum eigentlich fehlen, doch deren Konsumstreben dadurch umso mehr angeregt wird. Die Hauptschülerinnen strebten mit ihren Selfies zur „weißen“ hegemonialen Kultur, von deren Seite sie auf zynischer Weise als Statusgruppe missachtet und gleichsam als billige Kunden umworben wurden.

Freaky

Ähnlich wie bei den von Siane Ngai unter der Bezeichnung „zany“ zusammengefassten ästhetischen Formen des Verrückten, Überdrehten, Clownesken oder Ulkigen handelt es sich auch beim Begriff des Freakigen um eine Mischung aus Urteil und Stil, um einen relativ offenen alltäglichen Bewertungsmaßstab und gleichzeitig um ein lose formalisiertes alltagsästhetisches Muster.⁴⁶ Anders als bei reduktionistischen, zurückhaltenden und distanzierten Varianten von Coolness setzt der Freak auf gewagte Performances der Expressivität, die sich auf ein prekäres Spiel mit Übertreibungen und Distanzverlust einlassen. Eine Besonderheit des Freakigen besteht darin, dass es sich zunächst um eine minoritäre ästhetische Kategorie handelte, die sich in Folge von Prozessen der ästhetischen Normalisierung mittlerweile ins kulturelle Zentrum der Gegenwartsgesellschaft verschoben hat. Waren solche marginalen ästhetischen Formate des Zweckfreien zunächst an den Rändern der Gesellschaft, im Bereich des kindlichen Spiels oder der künstlerischen Avantgarden angesiedelt, stehen sie inzwischen im Mittelpunkt des „Kreativitätsdispositivs“, einem gesellschaftsanalytischen Begriff, mit dem der Kulturosoziologe Andreas Reckwitz auf die gegenwärtige Prämierung

45 Vgl. Fiske: *Reading the Popular*; McRobbie: *The Aftermath of Feminism*.

46 Vgl. Ngai: *Our Aesthetic Categories*, S. 174-232.

des Außergewöhnlichen, speziell des visuell Auffälligen, in verschiedenen Gesellschaftsbereichen hinweist.⁴⁷ Freakige Selfies sind demnach keine Marginalie, sie stehen paradigmatisch für die Kreativanforderungen gegenwärtiger Subjektivierungsregime und für Ästhetisierungsprozesse, bei denen sich Subjekte zunehmend selbst in bildhafter Form vor einem Publikum inszenieren.

Diese Subjektivierungsprozesse verlaufen nicht geschlechtsneutral, sie verbinden sich mit einem machtvollen Sichtbarkeitsregime, in dem Frauen zum Objekt der männlichen Schaulust gemacht werden.⁴⁸ Die Macht des öffentlich-männlichen Blickregimes führte Frauen in der modernen Geschichte optischer Medien immer wieder zu Ausweichmanövern in Form der freakigen Maskerade. Betrachtet man die geschlechtliche Dimension dieses Subjektivierungsprozesses zeigt sich, dass die vielfältigen Traditionslinien weiblicher Selbst-Inszenierungen vor der Kamera bereits seit längerem von einem langen bunten Strang des fantasievollen Spiels mit Darstellungskonventionen und Rollenmustern durchzogen wird.⁴⁹ Im Zuge der Tradierung solcher Spiele mit Masken und Verkleidungen eigneten sich Frauen ein vielfältiges Repertoire an vestimentären, gestischen und mimischen Praktiken der Selbstinszenierung an. Auch aus diesem Grund wirkten Selfies weiblicher Hauptschülerinnen verspielter, fantasievoller und ausdrucksreicher als die ihrer männlichen Mitschüler. Die weibliche Maskerade galt im Anschluss an Judith Butlers Überlegungen zur Performativität von Geschlechterrollen zeitweise als ein Paradebeispiel subversiver Performances.⁵⁰ Zuletzt wurde das Maskenspiel jedoch von Angela McRobbie demaskiert, die an Stelle einer selbstbewussten weiblichen Unkonventionalität eine angstvoll-unterwürfige Unseriösität diagnostizierte.⁵¹ Das Paradebeispiel einer freakigen Weiblichkeit ist das auch unter Hauptschülerinnen verbreitete Posieren mit verrückten Frisuren oder Perücken, vorrangig im weiblichen Freundeskreis. Solche medialen Präsentationen schriller Haarfarben und wilder Haarformen lassen sich als eine geschlechtsrollenkonforme Art des Spiels mit der weiblichen Norm des makellosen Aussehens verstehen, bei der zwar mit dem Bruch von Schönheitsnormen kokettiert, doch die Fixierung der Frau auf ihr Aussehen nicht infrage gestellt wird. Die weibliche Maskerade geht paradoxerweise mit neuen Formen der Normierung von facialer Expressivität einher, denn auch sozial eingeübte Gesichtsausdrücke der Nonkonformität sind oft weiterhin am weiblichen Imperativ des attraktiven Äußeren ausgerichtet.

47 Vgl. Reckwitz: Die Erfindung der Kreativität.

48 Vgl. Mulvey: Visuelle Lust und narratives Kino.

49 Vgl. Ingelmann: Female Trouble.

50 Vgl. Butler: Gender Trouble, S. 175-203.

51 Vgl. McRobbie: The Aftermath of Feminism, S. 54-93.

Die freakigen Selfies Berliner Hauptschülerinnen folgten meist implizit oder explizit prominenten visuellen Vorbildern der Mediengesellschaft. Ausgerechnet in ihrer betonten Unkonventionalität ähnelten die visuellen Selbstdarstellungen der Schülerinnen den Gesichtsausdrücken von weiblichen Celebrities. Das Repertoire bizarrer Gesichtsposen, von verzogenen Lippen, lasziven Zungenbewegungen bis hin zu entzückten Blicken, wurde bereits von Popstars wie Miley Cyrus vorbildhaft vorgeführt und durch Prozesse digitaler Bildreproduktion medial verfügbar gemacht. Das Nachahmen dieser Gesten expressiver weiblicher Individualität folgt demnach konventionellen Mustern. Mit Gilles Deleuze ließe sich die Handy-Kamera deshalb auch als abstrakte Maschine zur Herstellung normierter Gesichter vorstellen.⁵² Die von Kulturhistorikern wie Thomas Macho, Hans Belting und Sigrid Weigel im Anschluss an Deleuze nachgezeichneten Prozesse der Facialisierung der Gegenwartsgesellschaft durch Techniken der medialen Vervielfältigung von Gesichtern führen uns die in der „westlichen“ Gegenwartsgesellschaft herausragende kulturelle Bedeutung von Gesichtsdarstellungen sowie wichtige zeitgenössischen Varianten der Formierung und Standardisierung von Selbstbildern vor Augen.⁵³ Das Selfie ist aus diesem Blickwinkel Symptom und Ausdruck der facialis Gesellschaft. Gleichzeitig waren freakige Selfies anschlussfähig für parallel verlaufende Entwicklungen des medialen Kampfes um Aufmerksamkeit, wie der Erotisierung von Selbstdarstellungen oder der Theatralisierung von Freundschaftsbeziehungen.⁵⁴

Dieser kulturkritische Gestus vernachlässigt jedoch, dass auch normierte und kodierte Gesten für einzelne Schülerinnen einen selbstermächtigenden Effekt haben können und das jugendliche Medienpraktiken widersprüchlicher und komplexer sind als die Facialisierungsthese vermuten lässt. Die weiblichen Spiele mit Masken und Rollen basierten auf Prozessen der digitalen Bildproduktion, die Kombinationen unterschiedlicher visueller Codes und dementsprechend unterschiedliche Deutungen ermöglichten.⁵⁵ Neben uniformen Gesten ließen sich auch portrait- und geschlechtsrollenkritische Varianten der freakigen Selbstinszenierung beobachten, welche sowohl den facialis Imperativ als auch die darin eingeschriebenen hegemonialen Schönheitsnormen hintergingen. Zu diesem subversiven Selfie-Genre des Nicht-Portraits gehörten ein facettenreiches Arsenal von lustvoll versteckte Visagen – von verdeckten, abgewandten oder unkenntlich gemachten Gesichtern – sowie zahlreiche Formen der digitalen Übermalung oder Verzierung, die weibliche Attraktivitätsanforderungen unterliefen,

52 Vgl. Deleuze/Guattari: Tausend Plateaus, S. 229-262.

53 Vgl. Macho: Vorbilder; Belting: Faces; Weigel (Hg.): Gesichter.

54 Vgl. Autenrieth: Die Theatralisierung der Freundschaft.

55 Vgl. Lister: The Photographic Image in Digital Culture; Larsen/Sandby: Digital Snaps.

wie etwa Frauengesichter mit digitaler Schweinchen-Nase oder mit Männerbart. Das Authentizitätsversprechen und der Attraktivitätszwang von weiblichen Gesichtsdarstellungen wurde hier in der medialen Praxis selbst in Zweifel gezogen.⁵⁶ Die medialen Praktiken der Jugendlichen waren den Kulturkritikern längst einen Schritt voraus.

Muslimisch

Den öffentlichen Diskussionen um „Parallelgesellschaften“ und deutsche „Leitkultur“ waren die Neuköllner Schülerinnen sogar schon meilenweit enteilt. Während in aufgeheizten öffentlichen Integrationsdebatten verstärkt essentialistische Gegensätze aufgebaut und einseitige kulturelle Bekenntnisse eingefordert wurden, kombinierten die Jugendlichen auf Facebook kulturelle Versatzstücke zwanglos miteinander. Zwar verwiesen sowohl junge Männer als auch junge Frauen auf ihre (post-)migrantischen Verflechtungen, doch waren letztere durch das Tragen des Kopftuches visuell stärker als muslimisch markiert. Konträr zum hegemonialen medialen Diskurs erschien das Kopftuch hier nicht als Stigma, sondern als positiver Ausdruck religiöser Orientierung und familiärer Bindungen.⁵⁷ Parallel dazu fand teilweise eine explizite Auseinandersetzung mit Diskriminierungserfahrungen statt, beispielsweise durch das Posten humoristischer oder moralistischer Memes, in denen die Benachteiligung von Muslimen in Deutschland angeprangert wurde. Auf einem Comic-Bild war beispielsweise eine verschleierte katholische Nonne neben einer kopftuchtragenden Muslima platziert, im beigelegten Text wurde darauf hingewiesen, dass erstere als respektiert und letztere als unterdrückt gelte.

Die weiblichen Selbstdarstellungen mit Kopftuch orientierten sich dabei zwar an Idealen positiver Ausstrahlung, sexueller Attraktivität und makelloser Schönheit, doch wurden diese auf eine eher dezente, unaufdringliche Weise inszeniert. Die vestimentäre Verdeckung von Körperpartien und Frisuren sollte dabei nicht mit körperlicher oder stilistischer Nachlässigkeit gleichgesetzt werden. Modische Konventionen und Distinktionen wurden stattdessen anderweitig, etwa in Bezug auf Unterschiede in der muslimischen Kleiderordnung artikuliert. So wurden zahlreiche „feine Unterschiede“ über unterschiedliche Kopftuchformen und die Art diese zu Tragen verhandelt. Das dabei vorhandene Modebewusstsein zeigte sich besonders deutlich beim „Mipster“, dem vereinzelt auch unter weiblichen Neuköllner Jugendlichen zu beobachtenden stylish auftretenden

56 Vgl. Lunenfeld: Digitale Fotografie.

57 Vgl. Nökel: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam.

„Muslim-Hipster“.⁵⁸ Geschlechtsspezifische Rollenvorschriften wurden dabei auch mitreflektiert, so meinte eine muslimische Schülerin zu mir im Gespräch mit Blick auf ihren roten Nagellack: „Eigentlich sollte man das nicht machen, wir sollen ja nicht so auffallen. Ich mache das, weil ich es schön finde.“ Gleichzeitig betonte sie, dass deshalb niemand auf die Idee kommen sollte, sie „anders zu sehen“, also ihre weibliche Ehre infrage zu stellen. Im Gegensatz zu medialen Stereotypisierungen von kopftuchtragenden Musliminnen als unterdrückte Hausfrauen in grauen „Ghettos“, zeigten sich die kopftuchtragenden muslimischen Schülerinnen gerne mit lächelnden Gesichtern in sonnigen Umgebungen, nicht selten während Urlaubsreisen in den Herkunftsländern ihrer Familien. Das mediale Selbstbild stand hier also in einem auffälligen Kontrast zum medial kursierenden Fremdbild.

Diese Diskrepanz produzierte Stigma-Bewusstsein bei den Schülerinnen sowie eine Verteidigungs- und Rechtfertigungshaltung vor allem in Bezug auf das Kopftuch im schulischen Kontext. Die Schülerinnen erfuhren das „Stigma Kopftuch“⁵⁹ – die Instrumentalisierung des Schleiers als Symbol kultureller Fremdheit und zivilisatorischer Rückständigkeit vonseiten der Mehrheitsgesellschaft – und die damit verbundenen Formen der Ausgrenzung und Abwertung am eigenen Körper. In einem Gespräch mit zwei kopftuchtragenden Neuköllner Hauptschülerinnen während meiner vorigen Feldforschung im Jahr 2008 zeigte sich, wie die eigene Kleidungspraxis im Fadenkreuz gesellschaftlicher Zuschreibungen geschützt werden musste. Beide junge Frauen betonten damals, dass sie ihr Kopftuch freiwillig trugen. Dass es sich um keine alltägliche Entscheidung handelte, wurde daran deutlich, dass sich beide noch genau an den Zeitpunkt erinnerten, an dem sie sich zum Tragen des Kopftuchs entschlossen hatten. Während eine „vor einem Jahr und ein paar Tagen“ im Zuge einer religiösen Hinwendung zum Koran das Kopftuch anlegte, folgte die andere „vor vier Jahren“ aus Gründen des familiären Zusammenhalts der Kleidungspraxis ihrer muslimischen Verwandtschaft. Beide verwiesen aber auch auf andere Mädchen aus ihrem Umfeld, die zum Kopftuchtragen gezwungen wurden. Neben der Rechtfertigung der religiösen Hinwendung zum Islam mussten sie auch die positive Wahrnehmung des eigenen Körpers gegenüber Anschuldigungen verteidigen. So wehrten sich die Schülerinnen vehement gegen Vorhaltungen kopftuchtragende Frauen seien „hässliche Mannsweiber“ und widersprachen einer Lehrerin, die einst zu ihnen meinte, ohne Kopftuch sähen sie besser aus: „Ich finde mich jetzt schöner. Aber ohne Kopftuch sehe ich auch gut aus!“

58 Vgl. Greif (Hg.): Hipster; <<http://muslimhipsters.tumblr.com/>> (Stand: 1. Juni 2018).

59 Vgl. Kreutzer: Stigma „Kopftuch“; Korteweg/Yurdakul: The Headscarf Debate.

Facebook erwies sich gegenüber den hybriden kulturellen Selbstverortungen der Schülerinnen und den damit korrespondierenden Bildvarianten als enorm anpassungsfähig. Hans Belting hat am Beispiel der lange übersehenen arabischen Ursprünge der westlichen Kunst der Perspektive die west-östliche Geschichte europäischer Blickweisen herausgearbeitet.⁶⁰ Die Selfie-Ästhetik mit ihrer Radikalisierung der Zentralperspektive lässt sich als bisher jüngstes Kapitel in diese transkulturelle Geschichte des Blicks einfügen und um eine medial gesteigerte Dynamik der digitalen Bricolage ergänzen. Die Selbstdarstellungen als junge Muslime waren gleichzeitig durch alltagspraktische Annäherungen an jugendkulturelle Konventionen gekennzeichnet. Die jungen Musliminnen verbanden das Kopftuch in ihren medialen Selbstdarstellungen ganz selbstverständlich mit Symbolen einer „westlich“ geprägten Konsumkultur, beispielsweise mit Sonnenbrillen von Gucci oder Ray Ban und einer Trainingsjacke von Adidas. In den Muslima-Selfies Neuköllner Hauptschülerinnen fanden stilistische Annäherungen und kulturelle Verknüpfungen im Kontext einer globalisierten Medienkultur statt, dabei entstanden aber auch mediale Reibungsflächen und visuelle Spannungen. Symbole einer figürlichen Bildsprache wie das Selfie wurden beispielsweise von arabesken Verzierungen eingerahmt. An der Konsumgesellschaft orientierte Selbstdarstellungsweisen befanden sich auf Facebook-Profilen neben Koranzitaten und Zeugnissen einer anikonischen, religiös-spirituell konnotierten visuellen Kultur.⁶¹ Eine solche, häufig mit Naturmotiven wie Wolken, Blitzen, Wasser oder dem Mond verknüpfte Transzendental-Ästhetik der Weite und Unendlichkeit stand mitunter im Kontrast zu dem auf den gleichen Facebook-Seiten propagierten Idealbild des hedonistischen und konsumorientierten „Top-Girls“.

„MACHOS“. POSEN MÄNNLICHER HÄRTE UND DOMINANZ

Als Pendant zu den eben beschriebenen Varianten des „Top-Girls“ zeichnen sich beim Blick auf die Selfies männlicher Hauptschüler die Konturen eines im Untersuchungsfeld ebenfalls als cool geltenden „Macho“-Typus ab. Die jeweils konkret gemeinten Inhalte und Bedeutungen des Machohaften sind historisch und kulturell erstaunlich variabel.⁶² Bestimmt wird das „Macho“-Bild durch jeweils unterschiedlich kodierte Varianten von Potenz-, Gewalt- und Dominanz-

60 Vgl. Belting: Florenz und Bagdad.

61 Zur klassischen Ästhetik des Islams vgl. Kermani: Gott ist schön. Zu aktuellen Debatten und visueller Kultur vgl. Dornhof: Alternierende Blicke auf Islam und Europa.

62 Vgl. Gutman: The Meanings of Macho.

fantasien. In Deutschland werden „Macho“-Stereotypisierungen als diskursive Abwertungsstrategien gegenüber einer männlich-migrantischen Unterschicht eingesetzt.⁶³ Die deutsche Mehrheitsgesellschaft kann sich in der Abgrenzung von einer vermeintlich durch Aggressivität und Frauenabwertung geprägten Migrantenkultur selbst als friedlich und gleichberechtigt imaginieren. Hauptschüler wiederum eigneten sich den „Macho“-Gestus der Überlegenheit und Härte an, um sich als handlungsmächtig zu erleben und sozial produzierte Gefühle der Unterlegenheit zu überspielen.

Abbildung 6: Selfie-Collage Galilei-Schüler



Quelle: Facebook

63 Vgl. Stecklina: „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“.

Reich

Eine typische Variante der Selbstaufwertung ist das Posieren als reich und dekadent. Die Ästhetik sozialer Aspiration beschränkt sich hier nicht mehr auf Gesten der Respektabilität, wie sie Alison Clarke anhand der Ausgestaltung des Wohnraums bei einer auf ihren guten Ruf bedachten, doch gleichzeitig nach außen relativ verschlossen auftretenden britischen Arbeiterklasse beschrieben hat.⁶⁴ In den Reichtums-Selfies Berliner Hauptschüler wurde dagegen, zumindest auf den ersten Blick, keine gesicherte Mittelklasse-Existenz mehr angestrebt, sondern mittels einer Ästhetik des Überflusses und der Verschwendung ein prunkvolles Leben imaginiert. Die traditionell an stabile Arbeitsverhältnisse gekoppelte proletarische Rolle des respektablen Familienernährers stand den Schülern aufgrund ihrer häufig von „Hartz IV“ abhängigen Eltern und der ihnen selbst nach der Schule drohenden Arbeitslosigkeit nur noch als zerbrochenes Spiegelbild vor Augen. Deutlicher sprang die Diskrepanz zwischen tatsächlicher Armut – mehr als 90 Prozent der Galilei-Schüler waren von der Zuzahlung zu Lehrmitteln befreit – und vorgestelltem Reichtum hervor. Je unerreichbarer der Weg in gesicherte Normalarbeitsverhältnisse erschien, desto eher wurden unrealistische Zukunftsvisionen und Luxusfantasien produziert.

Solche Gesten der imaginierten Statusumkehr sind durch ein überschaubares Repertoire wiederkehrender Bild-Sets bestimmt, wobei mir Auto- und Party-Motive besonders auffielen. Selfies mit prestigeträchtigen Automobilen, beispielsweise in eindrucksvollen Limousinen oder vor wendigen Sportwagen, bedienten sich einer hierzulande mittlerweile klassischen Statussymbolik, bei der teure Autos als Kompensationsstrategie für sozio-ökonomische Marginalisierung fungieren. Männliches Sozialprestige verleihen vor allem Marken-Produkte wie Mercedes-Benz und BMW oder Porsche und Ferrari. Keiner der Neuköllner Schüler besaß allerdings zum Zeitpunkt meiner Forschung ein Auto oder auch nur einen Führerschein, es handelte sich sämtlich um Autos von Verwandten, Bekannten oder Fremden. Die affektive Kraft entfaltete sich also weniger vom Gebrauchs- und Tauschwert der jeweiligen Automobile, zum Fetisch wurde das Auto für die jungen Männer aufgrund der über die ökonomische Warenzirkulation hinausgehenden Aura, die den Schülern Assoziationen mit Wohlstand, Fortschrittlichkeit und Technik ermöglichten.⁶⁵ Beispielhaft für diese symbolische Aufwertung erschien mir die Selfie-Geste eines Neuköllner Schülers, der in einem Selbstportrait mit Auto seine Hand ehrfurchtsvoll-streichelnd auf den neben ihm parkenden Ferrari legte.

64 Vgl. Clarke: *The Aesthetics of Social Aspiration*.

65 Vgl. Böhme: *Fetischismus und Kultur*; Museum Tinguely (Hg.): *Fetisch Auto*.

Die Party-Selfies Berliner Hauptschüler wirkten ebenfalls statusambitioniert. Im Gegensatz zur ästhetisch von Naturromantik oder Industriecharme geprägten Berliner Elektroszene, wurden von männlichen Hauptschülern Party-Selbstbildnisse in als exklusiv geltenden Etablissements bevorzugt, beispielsweise in mit ausgesuchten Freunden frequentierten Edel-Shisha-Bars oder in nobel wirkenden Event-Locations, die im Rahmen von pompös inszenierten Familienhochzeiten besucht wurden. Insignien der Coolness wie Lederjacken und Sonnenbrillen verliehen den Inszenierungen mit Freunden die nötige Lässigkeit, *White Collar*-Accessoires wie Anzüge mit Fliege oder Krawatte repräsentierten eine Attitüde des vornehmen Wohlstands. Solche Party-Selbstbilder stehen zwar symbolisch für Luxus, Verschwendung und Vergnügen, allerdings wirkten die Schüler in diesen Bildern auf mich aufgrund ihrer religiös begründeten Zurückhaltung beim Alkoholkonsum sowie ihrer starken Gemeinschaftsorientierung erstaunlich brav. Die Heranwachsenden wollten mit ihren Selfies beweisen, dass sie überhaupt am Berliner Partyleben partizipieren können und nicht abwertende Vorurteile über ihr Sozialverhalten bestätigen. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass auch volljährigen Neuköllner Hauptschülern migrantischer Herkunft der Zugang zu den über die Stadtgrenzen hinaus bekannten Berliner Elektro-Clubs in der Regel verweigert blieb.

Es wäre zu billig, nach Statusgewinn und Teilhabe strebende Selbstinszenierungen als protziges Posertum einer urbanen „Unterschicht“ abzukanzeln. Tatsächlich werden solche Versuche der Statusaufwertung von den Wohlhabenden und Arrivierten häufig als geschmacklose Kompensationsversuche der „Möchtegerns“ verspottet. In solchen Fällen der sozialen Grenzziehung können die Luxusfantasien der Hauptschüler zu einem unfreiwilligen Ausweis von Marginalität werden. Doch die Reichtumsposen zielten ohnehin nur sekundär auf flüchtige Beobachter, sie erfüllten vielmehr spezifische Funktionen im engeren sozialen Umfeld. Zum einen mussten junge männliche Hauptschüler mit ihren Selfies potenziellen Partnerinnen, die ihre Facebook-Seiten prüften, demonstrieren, dass sie sich eine mögliche Partnerschaft auch leisten konnten. Unter Hauptschülern war dies keineswegs selbstverständlich, sondern musste erst durch entsprechende Gesten des Überflusses symbolisch nachgewiesen werden.⁶⁶ Die Bilder von Reichtum zielten also nicht auf einen wirklich dekadenten Lebensstil, es handelte sich dabei um als außergewöhnlich und nicht als alltäglich wahrgenommene Ereignisse. Die Posen standen im übertragenen Sinne für den Wunsch nach einer gesicherten Normalexistenz plus gelegentlicher Vergnügungen. Zum anderen zielten solche Foto-Posen auf Statusgewinn und Zusammenhalt innerhalb männlicher Freundesgruppen. So wurden auf Facebook Luxusparty-Selfies vom erwei-

66 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 52ff.

terten Freundeskreis in der Regel mit zahlreichen „Gefällt mir“-Klicks honoriert, während von den nächtlichen Begleitern zusätzlich affirmative Kommentare wie „gestern war geil“ erwartet wurden. Solche Formen der Bestätigung trugen zur Popularität und zum gruppeninternen Status des Abgebildeten bei.

In der Geschichte des Selbstportraits dominierten über Jahrhunderte Status-Darstellungen. Repräsentiert wurde nicht ein einzigartiges Individuum, sondern in erster Linie eine ständische Rolle oder ein bestimmter Sozialtypus.⁶⁷ Erst ab 1800 entwickelte sich ein Verständnis des Selbstbildnisses als Ausweis einer unverwechselbaren persönlichen Identität. Doch die über Jahrhunderte tradierten Protzgesten der Amtsträger und monarchischen Herrscher wurden auch weiterhin von einem neureichen Bürgertum mit Verweis auf – den auch damals häufig nur imaginierten oder reichlich übertriebenen – finanziellen Reichtum und wirtschaftlichen Erfolg nachgeahmt. Die Reichtums-Gesten Berliner Hauptschüler stehen also in einer langen Tradition des aristokratischen und bürgerlichen Status-Bildes, das mittlerweile unter veränderten medialen Bedingungen auch in unterbürgerlichen Schichten adaptiert wird. Die digitale Neubelebung des Status-Portraits unter den sozio-ökonomisch Deklassierten zeugt von der affektiven Wirkmacht der kapitalistischen Konsumkultur und von den in einer neoliberalen „Prekarisierungsgesellschaft“ aufblühenden sozialen Fantasien.⁶⁸

Hart

Für Inszenierungen als „harte Jungs“ gab es verschiedene, kombinierbare Muster: mit Schuss- oder Stichwaffen posierend, als bedrohlich herumstehender Eckensteher im öffentlichen Raum lauernd oder mit andeutungsvoll verdeckten Gesichtszügen in die Kamera schauend. Hinzu kamen aggressive T-Shirt-Aufdrucke, finstere Tattoos und bedrohliche Bildkommentare. Solche und andere Selbstinszenierungen als hart rekurrten typischerweise auf zwei miteinander verwandte Muster von aggressiver Männlichkeit: eine mit Delinquenz und Gewalt verknüpfte „Ghetto“-Symbolik sowie eine mit physischer Stärke und Durchsetzungswillen assoziierte Kämpfermetaphorik. Überlegenheit wurde dabei jeweils mittels Einschüchterung reklamiert. Beide Präsentationsweisen eines männlichen Selbst lassen sich auch als Reaktionsweisen auf Exklusionserfahrungen verstehen.⁶⁹ Ich werde sowohl der „Ghetto“- als auch der Boxer-Version harter Männlichkeit noch jeweils ein Kapitel widmen und mich deshalb hier auf

67 Vgl. Belting: Faces.

68 Vgl. Marchart: Die Prekarisierungsgesellschaft.

69 Vgl. Huxel: Männlichkeit, Ethnizität und Jugend; Wellgraf: Hauptschüler, S. 30ff., 61ff.

die Diskussion von Selfies und auf die Eigentümlichkeiten der visuellen Repräsentation aggressiver Männlichkeit in Online-Communities beschränken.

Bedrohlich wirkten Versatzstücke harter Männlichkeit hier besonders in Kombination mit einer bestimmten Blickweise. Die abweisende Botschaft eines fiesen, arrogant taxierenden Blicks wurde durch regungslose Mundwinkel unterstrichen, die noch nie ein Lächeln ausprobiert zu haben schienen. Posen der Härte zielten auf einen durch männliche Stärke legitimierten Selbstermächtigungseffekt. Im Facebook-Universum der positiv-expressiven Selbstdarstellung mit seinen Likes und lächelnden Gesichtern wirkten sie ebenso wie eine Provokation wie in der Schule und der urbanen Öffentlichkeit mit ihrem bürgerlichen Verhaltenskodex der körperlichen Zurückhaltung. Der konfrontative Gestus der Härte reklamierte darüber hinaus eine machtvolle Position innerhalb der Schülerschaft. Diese medialen Inszenierungen konnten scheitern oder unglaublich werden, wenn sie nicht zumindest lose mit einem entsprechenden Alltagsverhalten und Durchsetzungsvermögen korrespondierten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass männliche Schüler komplett in Rollenmodellen der Härte aufgehen mussten, um diese überzeugend verkörpern zu können.

Wie die Glaubwürdigkeit solcher Selbstinszenierungen in Online-Communities unterlaufen und verhandelt wurde, lässt sich an Gesten der Härte vermeintlicher und tatsächlicher Hauptschüler veranschaulichen. Auffallend an den während meiner Forschungen in den Jahren 2008/09 und 2012/13 frequentierten Online-Gruppen mit direkten Bezügen zu Berliner Hauptschulen war stets eine erstaunlich hohe Anzahl von Fake-Profilen. Am deutlichsten war dies bei dem auf schulische Identifikationen ausgerichtete Online-Portal SchülerVZ zu beobachten, das sich jedoch nicht gegen Facebook behaupten konnte und im Jahr 2013 abgeschaltet wurde. Solche Fake-Profile wurden von Personen eingerichtet, die nie die entsprechende Schule besucht hatten und sich auf diese Weise über Hauptschüler lustig machten. Auch wenn Hauptschüler in der Regel nicht auf solche Scherze reagierten oder sogar die Nichtzugehörigkeit der entsprechenden User entlarvten, so ist dennoch bemerkenswert, dass die entsprechenden Profilbilder häufig auf Gesten der Härte rekurrierten. Das hier verwendete und reproduzierte Stereotyp eines Hauptschülers war das eines aggressiven männlichen „Ghetto“-Schlägers. Doch wäre es zu einfach, solche Bildmotive einfach als falsche Klischeevorstellung abzutun. Komplizierter wird dieser Verweiszusammenhang, wenn man berücksichtigt, dass Hauptschüler ebenfalls gerne mit visuellen Versatzstücken des „Ghettoa“ und des Boxers operierten, dass sie sich selbst mit Gesten der Härte identifizieren, mit ihnen kokettieren oder sie ironisierten. Aufschlussreich waren dabei vor allem Momente der Unsicherheit und der Doppeldeutigkeit, die darauf verweisen, dass heroische Präsentationsweisen

von harter Männlichkeit durch Berliner Hauptschüler auf Facebook stets prekär und ambivalent blieben.

Ali hatte auf Facebook bereits verschiedene Selfie-Varianten ausprobiert – den Kumpel, den Spaßmacher, den Playboy und manchmal auch etwas härtere Versionen, als er plötzlich ein finster aussehendes Schwarz-Weiß-Bildnis als sein Profilbild veröffentlichte. Mit deutlich mehr Bart als sonst und dunklerer Kleidung als gewöhnlich blickte er den Betrachter auf eine so abgründige Weise an, dass ich unfreiwillig an Portraits von islamistischen Selbstmordattentätern denken musste. Die Reaktionen seiner Freunde waren durchwachsen, während einer das schöne Bild lobte, wofür sich Ali bedankte, wurde von anderen Kritik an einer als übertrieben hart erscheinenden Darstellungsweise formuliert: „Abov shit Bruder hör auf damit was für ein böser blick. bitte tuh mir nichts ja“. Auf Alis Beschwichtigung „Ich schaue doch nicht böse,“ wurde weiter insistiert: „Dein Blick Wallach wie ernst du kuckst als wen du von irgendetwas genervt wärst“. Der kritische Kommentar wurde von einem Jungen mit türkischem Migrationshintergrund verfasst, dessen Profilbilder selbst vor männlicher Härte strotzten. Beide versuchten ihre kleine Meinungsverschiedenheit mit Zwinker-Smileys die Schärfe zu nehmen, um die gemeinsame Freundschaft nicht zu gefährden. Da seine Selbstinszenierung offensichtlich als zu hart wahrgenommen wurde, tauschte Ali sein Profilbild wenig später gegen ein freundlicheres Motiv aus, bei dem er lächelnd mit einem winkenden Kleinkind auf dem Arm posierte. Auf seine harte Pose hin von mir angesprochen, erklärte er den Entstehungskontext des Bildes und spielte dessen aggressive Note sowie die darauffolgenden Auseinandersetzungen herunter:

Ali: „Ich hatte keinen richtigen Hintergrund. Das Foto war in der Toilette. In einem Café. Ich war fertig und hatte mir grad die Hände gewaschen. Da ging das Licht aus und ich dachte, ‚wow das sieht ja finster aus‘. So mit Bart und Mütze und alles so schwarz – gruselig! Da habe ich das Foto gemacht. Aber es war eher Spaß. Es kam einfach so raus. Ich wollte nicht zeigen, wie gefährlich ich bin. So was ist nicht mein Ding. Ein paar Freunde machen dann natürlich ihre Scherze, aber das muss man nicht so ernst nehmen.“

Bei anderer Gelegenheit agierten die Schüler auf parodistische Weise mit „Ghetto“-Bildern. In einer Fotostrecke, die eine Gruppe von Galilei-Schülern in der Berliner U-Bahn aufnahm, posierten sie spaßeshalber mit schwarzen Gesichtsmasken als bedrohliche Terroristen und feierten sich in den Kommentaren anschließend selbst für ihre amüsante „Ghetto“-Performance. In gespielten Formen des Anmachens und des Überfalls simulierten sie das mit männlichen Neuköllner Hauptschülern und muslimischen Terroristen assoziierte gewalttätige Ge-

fährdungspotential und distanzierten sich gleichzeitig durch den ironisch-spielerischen Gestus von solchen Zuschreibungen. In beiden Beispielen fand ein Wechselspiel zwischen visueller Eskalation in Form von harten Posen und einschüchternder Performance sowie narrativer De-Eskalationen statt, indem durch ergänzende Kommentare auf die eher unspektakulären Umstände oder den spielerischen Charakter des Gezeigten hingewiesen wurde.⁷⁰

Cool

Neben dem hier verwendeten weiten Verständnis von Coolness als Leitbild für geschlechtlich und klassenspezifisch konnotierte Formen des gesellschaftlich Wünschenswerten, lässt sich auch ein engerer Begriff des Coolen im Sinne von emotionaler Selbstbeherrschung und demonstrativer Affektlosigkeit ausmachen, eine Verhaltensweise, die traditionell eher männlich konnotiert ist. Eine solche Form der Coolness galt unter jungen Männern an der Galilei-Schule als ein wichtiger Distinktionsfaktor und wurde dadurch auch zu einer Grundanforderung für die Darstellung des männlichen Selbst im Selfie. Das gestische Spektrum darstellerischer Affektverweigerung reichte von einer abweisend-kühlen Haltung der Distanz bis zu einem ironisch-spielerischen Gestus der Lässigkeit, hinzu kamen eine starke Betonung von Körperlichkeit und ebenfalls als cool geltende Posen der Devianz, in denen sich eine männlich geprägte *counter-school-culture* symbolisch artikulierte.⁷¹

Auch von jungen Frauen wurde eine demonstrative Affektlosigkeit als typisch männlich angesehen, allerdings vor der Folie der eigenen mit Weiblichkeit assoziierten Emotionalität tendenziell als bedauerlich bewertet:

Sila: „Jungen haben eine andere Art mit Gefühlen umzugehen, sie wollen cooler sein. Coolness bedeutet für mich, nicht die eigenen Gefühle zeigen zu können. Das haben auch manche Mädchen, und nicht wirklich alle Jungs sind so – es hängt auch vom Typ ab. Ich denke mal, das hat viel mit der Erziehung zu tun, das kommt schon von deren Eltern und Geschwistern. Und wenn sie es noch nicht zu Hause gelernt haben, dann lernen sie es in der Schule, dass Jungs ihre Gefühle nicht zeigen sollen. Die lernen das hier ganz schnell. Es bilden sich Gruppen und Freundeskreise, die sich ähneln, sei es Kleidung, sei es Sprache, das kann einen wirklich beeinflussen. Also meine Vorstellung ist das nicht. Aber jede Eigenschaft hat eine positive und eine negative Seite. Man ist dadurch selbstbewusst und weniger verletzlich, es kann aber auch schnell arrogant wirken.“

70 Zu Dynamiken von Eskalation und De-Eskalation in Stilpraktiken vgl. Ege: „Ein Proll mit Klasse“, S. 340ff.

71 Vgl. Willis: *Learning to Labor*.

Sila hebt den gesellschaftsbedingten Charakter männlicher Coolness hervor und formuliert dabei quasi nebenbei die Grundannahmen der Sozialisationstheorie Pierre Bourdieus, mitsamt der Unterscheidung zwischen primärem Habitus (familiäre Sozialisation) und sekundärem Habitus (schulische Sozialisation). Dabei berücksichtigte sie auch Ambivalenzen und vereinzelte Grenzüberschreitungen.

In fotografischen Selbstportraits wurde der Eindruck von männlicher Coolness vor allem über eine spezifische Modellierung des Gesichts erzeugt. Der affektive Stil der Coolness zeichnet sich dabei paradoxerweise durch eine zur Schau gestellte Affektlosigkeit aus. Der Gesichtsausdruck ist bewegungsarm, die Mimik betont unbetont, der lebendige Blick erstarrt. Das coole Gesicht wirkt wie eine Maske. Hier lässt sich erneut an den Kunsthistoriker Hans Belting anschließen, der für eine Erweiterung des Maskenbegriffs plädiert, nach der auch lebendige Gesichter zu Masken erstarren können, beispielsweise im Portrait oder in manchen Formen des Schauspiels.⁷² Auch im Alltag kann der lebendige Blick stillgelegt und der mimische Ausdruck verweigert werden. Zahlreiche Selfies männlicher Hauptschüler erschienen in diesem Sinne als undurchdringliche Maskengesichter, welche auf einen einzigen coolen Gesichtsausdruck fixiert waren. Die Maskenmetapher ist auch deshalb hilfreich, da sie diese Gesichtsvariante als eine ästhetische Form und eine mimische Leistung verständlich macht, die es in einem sozio-kulturellen Kontext zu verorten gilt – als eine Art affektives Schutzschild, als ein Mittel der Täuschung oder des Verbergens durch das alltägliche Demütigungen und sozialmoralische Abwertungen demonstrativ abgewiesen werden konnten. Diese Form der Coolness verweist auf evasive Verhaltensmuster, die zunächst vor allem Afro-Amerikaner im Kontext von Sklaverei und Rassismus ausbildeten und die später im Zuge von Amerikanisierungsprozessen, vor allem über die Halbstarkenbewegung und die globalisierte Hip-Hop-Kultur, auch hierzulande anschlussfähig wurden.⁷³

Coolness bietet einen gewissen Schutz vor den mit sozialer Verachtung einhergehenden emotionalen Zumutungen, mit Verweis auf Autoren wie Frantz Fanon ließe sich aber auch auf die Lasten und Sackgassen von Masken der Coolness hinweisen.⁷⁴ Coole Gesten können zu einer Belastung werden, zu einer stereotypen Verhaltenszuschreibung, die man zunächst selbst annimmt und der man dann nicht mehr so leicht wieder entkommt. Wie im Unterricht eingesetzte Coolness die Kommunikation zwischen Lehrerinnen und Schülern erschweren konnte, verdeutlicht der folgende Auszug aus meinem Feldtagebuch:

72 Vgl. Belting: Faces.

73 Vgl. Thompson: Aesthetic of the Cool; Hooks: We real cool; Majors/Billson: Cool Pose; Maase: Das Recht der Gewöhnlichkeit.

74 Vgl. Fanon: Black Skin, White Masks.

Feldtagebuch: Sven trägt ein Basecap, ein T-Shirt mit der Aufschrift „Fight for your Right to Party“ und eine Trainingshose der Marke „Limited“. Um seinen Hals hängt eine fette Silberkette, um das Handgelenk baumelt eine silberne „Königskette“. Seine Stimme tönt dunkel und rauchig, als würde er immer etwas Verbotenes oder Gefährliches sagen. Seine Körperbewegungen sind von lässiger Sparsamkeit, als gelte es jeden unnötigen Kraftaufwand zu vermeiden. Die Hände werden nur bei dringendem Bedarf leicht angehoben, sein Gang wirkt langsam und bedächtig. [...] Die Schüler sollen kleine Vorträge vor den Plakaten halten, die sie eigentlich zu ihrer Praktikumszeit anfertigen mussten. Sven malt währenddessen in seinem Heft. Als er an die Reihe kommt, bleibt er einfach regungslos sitzen, wohl auch, weil er mangels Plakat ohnehin keine gute Note mehr erwarten kann. Die Mitschüler und die Lehrerin reden auf ihn ein, trotzdem vorzugehen und ein paar Sätze zu stammeln, damit er wenigstens die Note Sechs vermeidet. Aber Sven wirkt gänzlich unberührt, lehnt sich entspannt zurück, taxiert die Situation und lässt seine Mundwinkel bewegungslos herunterhängen. Die gutmeinende Lehrerin lässt nicht locker und erinnert ihn an seine ebenfalls Sechsen nach sich ziehenden Fehlzeiten der letzten Tage. Da er nun scheinbar doch reagieren muss, ringt er sich ein müdes Lächeln ab, scheint aber schon im nächsten Moment zu merken, dass diese unmotivierte Geste nicht so gut ankommt. Die Lehrerin reagiert genervt: „Ich kann dieses Gesicht nicht mehr sehen!“

Die Konfrontation steht symptomatisch für eine fehlende kulturelle Passung und eine gleichzeitige relationale Aufeinanderbezogenheit zwischen der von einer engagierten Lehrerin verkörperten pädagogischen Schulkultur und der Affektkultur devianter männlicher Hauptschüler.⁷⁵ Der Schüler versteckte sich in einer schwierigen Gesprächssituation reflexhaft hinter einer emotionalen Wand, die ihm zunächst Distanz ermöglichte, dann im weiteren Verlauf der Situation aber selbst im Wege stand. Vonseiten der Lehrerin wurde sein cooles Verhalten gleichsam überdeterminiert, sie fokussierte sich darauf, nahm es als persönlichen Affront war und regte sich am Ende mehr über die Mimik des Schülers als über dessen nicht erbrachten schulischen Leistungen auf.

Playboy

„Frau Milde kann gut reden, sie ist Lehrerin. Stefan kann gut schreiben, er ist an der Uni. Und wir können gut ficken, deshalb sind wir an der Hauptschule.“ In dieser provozierenden Zwischenbemerkung verknüpfte ein männlicher Schüler seine rangniedrige Statusposition mit einem umgekehrt hohen sexuellen Status und formulierte nebenbei auf selbst-ironische Weise eine kleine Theorie der Klassenverhältnisse. „Macho“-Posen dieser Art hatten eine doppelte Funktion.

75 Vgl. Helsper/Kramer/Thiersch (Hg): Schülerhabitus.

Sie zielten auf eine überwiegend weibliche Lehrerschaft, deren Autorität mit anmaßenden männlichen Sprüchen untergraben wurde. Neben den Lehrerinnen wurden damit innerhalb der Schule gleichzeitig weibliche Mitschülerinnen und zurückhaltende Jungen eingeschüchtert. Diese Machtansprüche blieben jedoch selten unwidersprochen, so wurden sich machohaft in Szene setzende Jungen ihrerseits von einigen Mitschülern verbal attackiert und von Lehrerinnen sanktioniert.

Auch im digital vernetzten Freundes- und Bekanntenkreis präsentierten sich machohaft auftretende junge Männer als lässige und sexuell erfolgreiche Gewinnertypen. Zielten Playboy-Gesten im Unterricht eher auf Provokation und Machtverstärkung, so buhlten ihre Absender in Online-Communitys stärker um Applaus und Bewunderung. Dieser Mechanismus der Selbstaffirmation lässt sich an den Bildkommentaren zu einem Playboy-Selfie nachvollziehen. Die dazugehörige Urlaubsaufnahme eines jungen Hauptschülers zeigte diesen im Sommer nach dem Schulabschluss an einem sonnigen Mittelmeer-Strand mit zwei an ihn gelehnten jungen Frauen – eine im hautengen Katzenkostüm, die andere im bauchfreien „Superman“-Shirt. Dieses Bild wurden von mehreren ehemaligen Mitschülern mit bestätigenden Bemerkungen wie „Lol nice digga playboyXD“, „Miaus miaus arrrr“ oder „ey läuft bei dir“ kommentiert. Die männlichen Kommentatoren unterstrichen damit gleichzeitig ihre eigene Affinität zum Playboy-Style. Auch eine weibliche Betrachterin honorierte den stilisierten Auftritt. Die ehemaligen Schüler zelebrierten damit unmittelbar nach Verlassen der Schule ihre anhaltende Zusammengehörigkeit. In der Strandpose schwang zudem noch eine weitere Botschaft mit, denn geprahlt wurde auch damit, dass man zu jenen privilegierten Schülern zählte, die sich attraktive Urlaubsreisen überhaupt leisten konnten. Während manche Playboy-Selfies einen Authentizitätsanspruch reklamierten, handelte es sich hier um eine Pose, die ihre Künstlichkeit lustvoll mit ausstellte. Auch die oben erwähnten „Macho“-Sprüche im Unterricht bewegten sich meist auf einem schmalen Grat zwischen Spiel und Ernst, zwischen Ironie und Zynismus.

Sexuelle Attraktivität, naturgegebene Lässigkeit und stilistische Unangreifbarkeit reklamierende Playboy-Posen sind klassische Elemente von populärkulturellen Inszenierungen männlicher Selbstermächtigung. Das humoristische Spiel mit maßlosen Übertreibungen und die einseitige Behauptung von geschlechtlicher Dominanz gehören zum festen Ausdrucksrepertoire dieser Aufführungen. Mithilfe eines Rekurses auf tradierte, mittlerweile in der dominanten bürgerlichen Kultur längst als überholt geltende Muster heroischer Männlichkeit werden Dominanzansprüche von jenen reklamiert, die als sozio-ökonomisch deklariert gelten. Der „machohaft“ Playboy-Gestus lässt sich besonders gut mit

Gesten demonstrativer Coolness und Inszenierungen von dekadentem Reichtum kombinieren. Statt dem Zugriff auf anziehende Konsumobjekte wird die Verfügbarkeit über Frauen vorgeführt, die damit gleichsam zu einem dinghaften Accessoire degradiert werden. Playboy-Gesten sind durch eine aufreizende Lässigkeit gekennzeichnet, mit der ein geschlechtlicher Überlegenheitsanspruch unterstrichen wird. Diese Playboy-Attitüde wurde durch visuelle Gesten unterstrichen, bei denen die Schüler auf eine betont beiläufige Art und Weise mit jungen Frauen posierten, denen sie aufgrund der eigenen Unwiderstehlichkeit scheinbar kaum Beachtung zu schenken brauchten. Visuell ergänzt wurden solche Inszenierungen mitunter durch erotisierte Bildmotive wie Pin-Up-Bilder von halbnackten Models. Der hyper-potente Playboy erscheint somit in der heterosexuellen Matrix als passgenaues Gegenstück zur sexualisierten Weiblichkeit.

„Macho“-Posen in der Hauptschule waren ein beliebtes Provokationsmittel – gegenüber den von der Institution Schule propagierten Anstandsnormen der bürgerlichen Öffentlichkeit im Allgemeinen und gegenüber den überwiegend weiblichen Lehrkräften innerhalb der Schule im Speziellen, da diese die damit propagierte Geschlechterpolitik verständlicherweise nur schwer ertragen konnten. Die provozierende Wirkung steigerte sich, je erschrockener, brüskierter und strafender Pädagoginnen darauf reagierten. Die Attackierten tapsten damit in die Falle des Provokateurs. Eine sicher nicht leicht zu gewinnende Gelassenheit angesichts dieser Angriffe, eine Portion Verständnis für deren soziale Sinnhaftigkeit und vielleicht sogar ein bisschen Respekt für deren facettenreiche popultärkulturelle Tradition würden in solchen Konstellationen vermutlich zur Entspannung des Schulklimas beitragen. Vielleicht hilft es sich daran zu erinnern, dass es sich um raffinierte Selbst-Stilisierungen handelt, um primär mit Sprüchen und Bildern operierende Gesten der geschlechtlichen Überlegenheit, die relativ wenig mit dem tatsächlich gelebten Partnerschafts- und Sexualverhalten der Schüler zu tun haben.

Es wäre also falsch, solche Potenzposen als Abbilder einer vermeintlich hemmungslosen Sexualität der „Generation Porno“⁷⁶ misszuverstehen. Die machohaft auftretenden jungen Männer der Galilei-Schule strebten in der Regel festere, partnerschaftlichere und romantischere Beziehungen an, als es ihre Inszenierungen von Promiskuität, Härte und Dominanz suggerierten. Dafür sprechen auch die zahlreichen neugierig-unsicheren Nachfragen dieser Schüler zu meinem eigenen Sexualverhalten und deren anschließenden Ermahnungen, ich solle meine langjährige Freundin doch „endlich heiraten“. Auch statistische Un-

76 Vgl. Melanie Mühl: Generation Porno? Zu wild, zu hart, zu laut, In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 9.10.2014; Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Jugendsexualität im Internetzeitalter.

tersuchungen zum Sexualverhalten stellen für männliche Hauptschüler keine auffälligen Werte fest, sondern belegen eher durchschnittliche Zahlen beim Geschlechtsverkehr.⁷⁷ Hauptschülerinnen, vor allem jene (post-)migrantischer Herkunft, agieren diesen Zahlen nach sogar sexuell etwas zurückhaltender als junge Frauen anderer Schultypen. Allerdings gehen Hauptschüler stärker als andere von sexuellen Aktivitäten ihrer Mitschüler aus und orientieren sich auch stärker als andere Schülergruppen an Gleichaltrigen. Playboy-Gesten männlicher Hauptschüler sind im Kontext brüchig werdender pädagogischer Autorität sowie einer zunehmenden medialen Verfügbarkeit von sexualisiertem Bildmaterial ein spielerisches und provozierendes, oft auch selbstironisches Mittel, um mit dem Thema Sexualität im Jugendalter umzugehen.

Ausländer

Die Bezeichnung „Möchtegern-Ausländer“ mag zunächst vielleicht irritieren, da die meisten Neuköllner Hauptschüler tatsächlich in (post-)migrantischen Familien aufgewachsen waren. Während ich bereits auf bricolagehafte Darstellungsweisen religiöser Zugehörigkeit bei jungen Frauen verwiesen habe, stehen nun männliche Aneignungen des „Ausländer“-Status als Vehikel kultureller Selbstaufwertung im Mittelpunkt. Selbst-Ethnisierungen fanden in ganz unterschiedlichen Formen auf den Selfies der Schüler statt: via „Yugo-Power“ feiernden Kleidungssementen, über Selbstinszenierungen mit palästinensischen Fahnen bis zu Fotoposen mit türkischen Fußballinsignien anlässlich wichtiger Spiele. Diese Beobachtungen zu Hauptschülern auf Facebook decken sich mit Ergebnissen der Migrationsforschung, die in Deutschland unter Jugendlichen der zweiten und dritten, also einer bereits selbstverständlich in Deutschland aufgewachsenen Einwanderergeneration, verstärkte Tendenzen zur Selbstethnisierung diagnostiziert hat.⁷⁸ Diese Affirmation kultureller Identität mittels eines Rekurses auf nationale Authentizität und Würde können als Reaktion auf Rassismuserfahrungen und Fremdethnisierungen in der Schule gelesen werden. Die binäre Opposition zwischen „Deutschen“ und „Ausländern“ wird dabei im Jugendkontext auch als eine Unterscheidung zwischen „cool“ und „uncool“ gedeutet.⁷⁹

Der selbstethnisierende Verweis auf die eigene „Jugo-“, „Türken-“ oder „Arab“-Power kann als eine typische und typisierende Form männlicher Selbstermächtigung gelesen werden. Moritz Ege hat bereits vorbildlich herausgearbei-

77 Vgl. Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Jugendsexualität. Fokus Bildungsdifferenzen.

78 Vgl. Schiffauer: Migration und kulturelle Differenz, Bozkurt: Conceptualizing „Home“.

79 Vgl. Schiffauer: Migration und kulturelle Differenz, S. 51.

tet, wie Berliner Jugendliche durch „Ausländer“-Posen einen ethnischen Exklusivitätsanspruch auf Coolness und Härte reklamieren, indem sie negative ethnische Fremdzuschreibungen adaptieren und als Ausweis kultureller Attraktivität umdeuten.⁸⁰ Die auf diesem Umkehrmechanismus basierenden Selfies der von mir befragten Neuköllner Hauptschüler spielten in vergleichbarer Weise mit kulturellen Zuschreibungen. Sie adaptierten Alltags-Essentialismen und Annahmen ethnischer Höher- und Minderwertigkeit – nur dass die bisher Marginalisierten sich nun eigenmächtig selbst als das Maß der Dinge imaginierten. Die Behauptung ein cooler „Macho“ sei man quasi per Geburt half die stets lauerten Unzulässigkeiten der eigenen Inszenierungen herunterzuspielen. Demnach könne man als „Ausländer“ gar nicht uncool sein, da die eigene Lässigkeit, physische Härte und sexuelle Attraktivität als ethnisch festgeschrieben gelte.

Mit Blick auf schulinterne Machtverhältnisse lässt sich veranschaulichen, wie eine solche Haltung auch mit Abwertungen gegenüber den Selbstermächtigungsansprüchen anderer, vor allem ethnisch deutscher Schüler, einhergingen. An der Neuköllner Galilei-Schule wurden die Grenzen der Zugehörigkeit zu männlichen Peer-Groups ethnisch markiert. Obwohl manche arabische Jugendliche keineswegs den selbst propagierten „Macho“-Maßstäben genügten, genossen sie dennoch die Vorteile der Zugehörigkeit zu dominant auftretenden ethnisch markierten Freundeskreisen. Die Coolness- und Zugehörigkeitsbestrebungen der wenigen autochthonen Jugendlichen wurden dagegen auf recht arbiträre Weise abgewiesen. So scheiterte Theo mit seinem „Macho“-Stil, obwohl er ihn viel passionierter inszenierte als manch arabischer Jugendlicher. Als einer der wenigen ethnisch deutschen Schüler galt Theo von Beginn an als uncool und sein angestrebter Versuch, gegen die eigene Außenseiterrolle anzukämpfen, ließen ihn nur noch unattraktiver erscheinen. So bezeichnete er sich auf seinem Facebook-Profil selbst als „meistens sehr COOL drauf“. Während eine weibliche Beobachterin seine Profilbilder lobte, antworteten seine männlichen Mitschüler auf abschätzige Weise. Wie viele andere Jungen beleidigte auch Theo im Unterricht Lehrer mit provozierenden Sprüchen und diffamierte Mitschülerinnen als „Schlampe“. Seine Trainingshose hing sogar noch weiter herunter als die seiner Mitschüler. Wirkte er zu Beginn des zehnten Schuljahres auf mich noch wie ein netter kleiner Junge, so erschien er mir am Ende des Schuljahres als ein wütender junger Mann. Aber die üblichen Potenz- und Dominanzposen wirkten bei ihm nie wirklich einschüchternd, sondern auf eine ungeschickte Weise bemüht. So bezeichnete er die Lehrerin Frau Sauer einmal auf ironische Weise als „Frau Süß“, aber statt daraufhin zu lachen, wurde die Bemerkung von Mitschülern mit „Du bist nicht lustig“ zurückgewiesen. Was ihm fehlte, war der ethnisch beglau-

80 Vgl. Ege: „Ein Proll mit Klasse“, S. 421ff.

bigte Ausweis von „street credibility“ sowie die gruppeninterne Unterstützung eines Freundeskreises, die seinen migrantischen Mitschülern das nötige Einschüchterungspotenzial verliehen und eine gewisse Souveränität ermöglichten. „Theo ist halt Theo“, fasste ein arabischstämmiger Schüler mir gegenüber dessen Dilemma zusammen.

Cooler Posen können partiell misslingen oder komplett scheitern, es handelt sich also immer auch um riskante Gesten. Da Coolness durch ein inhaltlich flexibles Set an Zuschreibungen bestimmt wird, kann bei coolen Selfie-Posen auf unterschiedliche Motivkomplexe und Bildtraditionen zurückgegriffen werden. Für das Gelingen dieser Gesten der Selbstermächtigung ist maßgeblich, wer und zu welchen Anlässen cooler Posen präsentiert und wie diese von anderen aufgenommen und bewertet werden. Sowohl die individuelle Motivauswahl als auch der kollektive Bewertungsprozess sind geprägt von geschlechtlich kodierten sozialen Vorstellungen von Glück und Erfolg. Als Versuche des Einübens wünschenswerter Selbstentwürfe und des Imaginierens erstrebenswerter Zukünfte können Selfies als populäre Utopien angesehen werden.

SCHLUSS: AMBIVALENTE SELBSTBILDER

Coolness hat eine lange Tradition als Ästhetik der Marginalisierten, hinter dessen nach außen abweisender Fassade sich komplexe Kommunikationsprozesse und prekäre Selbstverortungsversuche ausmachen lassen. Coolness ist keine Charaktereigenschaft, sondern eine (nicht immer gelingende) Pose und ein (häufig umstrittener) Zuschreibungsmodus. Coolness kann also auch nur als eine solche unsichere Inszenierung untersucht werden. Der häufig gemachte Vorwurf der Oberflächlichkeit des Coolen greift deshalb zu kurz, denn es handelt sich um voraussetzungsvolle und facettenreiche Inszenierungen, die nicht losgelöst von kulturellen Verweiszusammenhängen und sozialen Kontexten verstanden werden können. In den von mir aufgefächerten Coolness-Posen artikulierten sich zudem unter Berliner Hauptschülern besonders verbreitete Wert- und Welthaltungen, vor allem eine affirmative Beziehung zur Konsumkultur und eine demonstrative Ablehnung der Schulkultur.

Mit Selfies habe ich mich auf die unter heutigen Jugendlichen am weitesten verbreitete Form des Posierens konzentriert und die fotografischen Selbstdarstellungen im Kontext alltäglicher, sowohl online als auch offline verlaufender, Aushandlungsprozesse diskutiert. Die beschriebenen cooler Posen stehen für unterschiedliche Formen der Selbstermächtigung, die gleichzeitig mit schulinternen Grenzziehungen und Ausschließungen einhergingen. Die Selfies Berliner Haupt-

schüler sind auch visuelle Reaktionen auf Zuschreibungen von Minderwertigkeit sowie eine affektive Form der Verarbeitung von Exklusionserfahrungen, allerdings verlaufen die Beziehungen zwischen Selbstdarstellungen und sozialer Positionierung nicht linear, sondern sind medial vermittelt und populärkulturell überformt. Statt einer direkten politischen Auseinandersetzungen wird im Selfie ein Spiel mit Masken, Fantasien und Abschweifungen kultiviert.

Fotografische Selbst-Portraits sind bedeutsam für Prozesse jugendlicher Selbstvergewisserungen, besonders unter Bedingungen von Exklusion und Verachtung. In Hauptschüler-Selfies kommt die Spannung zwischen negativen Stereotypen und dem Streben der Schüler nach einem positiven Selbstbild zum Ausdruck. Selfies können eine selbstermächtigende Wirkung haben, nicht nur indem sie positive Sichtweisen auf die eigene Person demonstrieren, sondern auch indem sie helfen, sich im Schulalltag zu positionieren. Die Schülerinnen und Schüler demonstrierten dadurch Medienkompetenzen, sie begründeten stilistische Allianzen und festigten Freundschaften.⁸¹ Dennoch waren diese Bildpraktiken gleichsam von Machtstrukturen bedingt, die sich in dominante Diskurse des Erstrebenswerten, in technologische Infrastrukturen sowie in Formen der Produktion, Zirkulation und Kommunikation von Selfies eingeschrieben haben.⁸² Zudem drohten jenen Schülern, denen eine positive Selbstpräsentation via Selfies auf Facebook nicht gelang oder die diese verweigerten, auch neue Formen des digitalen Mobbing und der schulinternen Ausgrenzung. Soziale Netzwerke ermöglichen zwar prinzipiell neuen Formen der Verbindung über soziale Grenzen hinweg, sie dienen den Schülerinnen und Schülern der Galilei-Schule jedoch vorwiegend der Betonung sozialer Kohäsion in bereits existierenden Freundesgruppen.

Ramón Reichert beobachtete angesichts der Verbreitung von Medienamateuren zwei miteinander konkurrierende Deutungen: eine Befreiungsrhetorik und eine Kulturkritik.⁸³ Während erstere revolutionäre Fantasien auf zumeist junge Mediennutzer projizierte, warnten kulturkritische Stimmen vor einem Niedergang kultureller Errungenschaften, prangerten mediale Entfremdung, digitalen Narzissmus oder drohenden Sprach- und Sittenverfall an. Beide Varianten der Kritik sind sich insofern selbst genug, als sie es versäumen, die situierte mediale Alltagspraxis detailliert im Kontext medialer Transformation, jugendkultureller Sozialisation und gesellschaftlicher Machtgefüge zu erforschen. Am Beispiel sich herausbildender Genrebildungen von Selfies Berliner Hauptschülerinnen

81 Vgl. Nemer/Freeman: Empowering the Marginalized.

82 Vgl. Burns: Self(ie) Discipline; Cruz/Thornham: Selfies beyond self-representation; Hess: The Selfie Assemblage.

83 Vgl. Reichert: Amateure im Netz.

und Hauptschülern wurde deutlich, wie sich mediale und gesellschaftliche Transformationsprozesse mit Subjektivierungen entlang der geschlechtlich konnotierten Leitbilder des „Top-Girls“ und des „Machos“ verbanden. Diese begriffliche Unterscheidung sollte nicht binäre Geschlechtsunterschiede reifizieren, sondern eine analytische Perspektive auf online und offline verlaufende Geschlechterdifferenzierungen im Hauptschulkontext ermöglichen. Während weibliche Schülerinnen sich dabei tendenziell gefällig inszenierten, versuchten ihre männlichen Mitschüler eher zu dominieren, weshalb man sie auf ihren Selfies auch auffallend selten lächeln sah. Gemeinsam war beiden Varianten geschlechtlicher Selbstvergewisserung eine starke Konsum- und Körperorientierung sowie eine individualistische Reaktionsweise auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse. Was dabei zum Ausdruck kommt, ist nicht das Abbild einer authentischen sozialen, kulturellen oder persönlichen Prägung, sondern eine mit Selbst- und Fremdbildern spielende Performance des Wünschswerten und Erfolgreichen unter neoliberalen Vorzeichen. Die damit verbundenen Medienaneignungen lassen sich weder einseitig als Befreiung noch als Unterdrückung verstehen, sondern sie sind auf teilweise irritierende Weise sowohl Selbstermächtigung als auch Unterwerfung.

„Ghetto“-Stolz. Diskurse und Praktiken

In Stolz mündende Formen der Selbstaufwertung werden in der Philosophie als emotionales Pendant zu Erfahrungen sozialer Abwertung betrachtet, wobei die Kriterien für legitime Gründe des Stolzes variabel und entsprechend umstritten sind. Hauptschüler in marginalisierten Stadtvierteln sind häufig eher auf ihre besondere städtische Herkunft als auf ihre Schulkarrieren stolz.¹ So lässt sich in Deutschland auch ohne real existierende „Ghetto“ die Entfaltung eines assoziationsreichen und wirksamen „Ghetto“-Diskurses beobachten. Wie dieser für Neuköllner Jugendliche zu einer Quelle des Stolzes wurde, wird in diesem Kapitel anhand widersprüchlicher und zutiefst ambivalenter Diskurse und Praktiken der Selbstermächtigung dargestellt.

Die damit zusammenhängende Frage, wie man die „Ghetto“-Problematik in Deutschland behandeln sollte, lässt sich in einem stadtsoziologischen und in einem diskurstheoretischen Sinn diskutieren. Die historische Bezeichnung „Ghetto“ bezog sich auf die erzwungene stadträumliche Separierung der jüdischen Bevölkerung, die sich während des Mittelalters von Venedig ausgehend in Europa verbreitete. Eine solche sozialräumliche Konfiguration zielte darauf ab, aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft ökonomisch nutzbringende Kontakte mit einer stigmatisierten Bevölkerungsgruppe zu ermöglichen, doch darüber hinaus gehende soziale Kontakte oder ethnische Vermischungen mit dieser Gruppe zu vermeiden.² Das „Ghetto“ fungierte idealtypisch also nicht als Brücke in die Mehrheitsgesellschaft wie andere Einwanderer-Viertel, sondern war eher eine Art städtische Insel. Neben dem jüdischen „Ghetto“ gilt die Konzentration der afro-amerikanischen Bevölkerung im Harlem des 20. Jahrhunderts als paradigmatisches Beispiel für „Ghetto“-Bildung. Doch die zentralen stadtsoziologischen Kennzeichen

1 Vgl. Demmerling/Landweer: Philosophie der Gefühle, S. 245-258; Hume: Traktat über die menschliche Natur.

2 Vgl. Wacquant: Ghetto.

von „Ghettos“ passen nicht zu benachteiligten Quartieren in deutschen Großstädten wie den Norden von Berlin-Neukölln: In diesem Stadtteil lassen sich zwar vielfältige Problemlagen beobachten, doch ist er weder ethnisch homogen noch durch staatliche Zwangszuweisungen entstanden, es handelt sich nicht um ein geschlossenes urbanes Gebiet und es lassen sich aus meiner Sicht auch keine eigenständigen institutionalisierten Parallelstrukturen ausmachen.³ Medial stigmatisierte und überdurchschnittlich von Armut und Arbeitslosigkeit betroffene Berliner Stadtbezirke wie Neukölln sind demnach aus stadtsoziologischer Perspektive keine „Ghettos“.

Der „Ghetto“-Begriff etablierte sich ungeachtet solcher Befunde in der Bundesrepublik in den 1970er Jahren als generelle Chiffre für urbane Problemgebiete, wobei das afro-amerikanische „Ghetto“ in den USA als Vergleichsfolie und Imaginationsraum diente.⁴ Zuvor war der „Ghetto“-Begriff in Deutschland noch bis in die 1950er Jahre primär auf das jüdische „Ghetto“ bezogen. Christiane Reinecke erklärt die Adaption des amerikanischen „Ghetto“-Begriffs mit Anleihen der westdeutschen Soziologie aus der US-amerikanischen *Chicago School of Sociology* sowie mit einer engen Verflechtung von Sozialwissenschaft, Politik und Medien hierzulande, die zur Verselbstständigung des „Ghetto“-Diskurses über die Wissenschaft hinaus beitrug.⁵ Sie interpretiert den Aufschwung von „Ghetto“-Semantiken in den 1970er Jahre als Ausdruck eines neuen Krisenbewusstseins, in dessen Zuge sich ökonomische Unsicherheit und Migrationsfragen in der Diskussion um eine „Krise der Städte“ verdichteten. Daran anschließend kann die Renaissance des „Ghetto“-Diskurses in den 1990er Jahren, in denen Massenarbeitslosigkeit und Fremdenfeindlichkeit im Zentrum öffentlicher Debatten standen, ebenfalls als Krisenphänomen gelesen werden. Auch gegenwärtig werden hierzulande Stadtgebiete, die mit Migranten oder „Unterschichten“⁶ assoziiert werden, in politischen, medialen und alltäglichen, teilweise aber auch in wissenschaftlichen Diskursen als „Ghettos“ bezeichnet. Dieses Labeling ist manchmal verbunden mit Prozessen der Kommerzialisierung und der urbanen Selbstvermarktung, bei denen versucht wird, aus der sozialräumlichen Marginalisierung Profit zu machen.⁷ Es geht hier in diesem zweiten Sinne nicht um reale Geografien, sondern um diskursive Verknüpfungen, durch die städtische Ortsan-

3 Vgl. Eksner: *Revisiting the Ghetto in the New Berlin Republic*; Veith/Sambale: *Wer drinnen ist, ist draußen*; Wacquant: *Urban Outcasts*.

4 Vgl. Jaffe: *Talkin' 'bout the Ghetto*.

5 Vgl. Reinecke: *Auf dem Weg zu einer neuen sozialen Frage?*

6 Vgl. Lindner/Musner (Hg.): *Unterschicht*.

7 Vgl. Zukin: *The Spike Lee Effect*.

gaben wie Neukölln zum Symbol für übergreifende gesellschaftliche Problemlagen werden.⁸

Die diskursive Verortung als „Ghetto“ bleibt nicht folgenlos für das Zusammenleben im urbanen Raum, zum einen werden Stadtviertel damit abgewertet und stadträumliche Interventionen legitimiert, zum anderen werden Sprach-, Kleidungs- und Interaktionsmuster derjenigen beeinflusst, die sich mit dem „Ghetto“-Image identifizieren, damit spielen oder sich davon abgrenzen.⁹ Seit den 2000er Jahren entstanden eine Reihe von ethnografischen Studien zu „Ghetto“-Adaptionen von Berliner Jugendlichen. Ayhan Kaya zeigte wie migrantische Jugendliche in Berlin diasporische Identitäten mittels unterschiedlicher Formen von Hip-Hop konstruierten und dabei „Kreuzberg“ mit einem Gefühl von Zugehörigkeit und Sicherheit assoziieren.¹⁰ Julia Eksner rekonstruierte anhand einer Gruppe Kreuzberger Jugendlicher wie diese sich sprachlich mittels stilisiertem „Türken-Deutsch“ gegenüber Außenstehenden inszenierten und in solchen Posen „Ghetto-Ideologien“ von der Kriminalität und dem „harten Leben auf der Straße“ reproduzierten, sie schilderte aber auch, wie die Jugendlichen in anderen Kommunikationssituationen das Sprachregister wechselten.¹¹ Moritz Ege diskutierte unter anderem vestimentäre und körperliche „Ghetto-Inszenierungen“ anhand des Tragens von Jeans-Hosen der Marke „Picaldi“, die in den frühen 2000er Jahren vor allem in Berlin mit „Ghetto“-Zuschreibungen assoziiert wurden.¹² Miriam Yildiz und Sonja Preissig listeten am Beispiel Kölner Jugendlicher ein breites Spektrum von Umgangsweisen mit sozialräumlicher Stigmatisierung auf, das von Langeweile und Stolz über Rechtfertigungs- und Verteidigungsversuche bis zu Entschuldigungs- und Distanzierungsgesten reichte, wobei eine Nichtpositionierung kaum möglich erschien.¹³ Ich selbst deutete die Jugendgang „Neukölln Ghetto Boys“ im Anschluss an frühere Forschungen zu Jugendgangs von Herrmann Tertilt als eine nach außen mit aggressiven Gesten der Einschüchterung operierende doch nach innen auf Zusammenhalt und Unterstützung zielende soziale Gruppe, die den Jugendlichen zur Verarbeitung von gesellschaftlicher und familiärer Missachtung diene.¹⁴ In diesem Kapitel frage ich nach den diskursiven Regeln des „Ghetto“-Diskurses und den alltäglichen

8 Für eine ähnliche Perspektive auf ein anderes Feld vgl. Sonntag: *Illness as Metaphor and Aids and its Metaphors*.

9 Vgl. Balzer: „Wenn die Autobahn kommt, dann gibt’s da auch keine Armut mehr.“

10 Vgl. Kaya: „Sicher in Kreuzberg“.

11 Vgl. Eksner: *Ghetto Ideologies, Youth Identities and Stylized Turkish German*.

12 Vgl. Ege: „Ein Proll mit Klasse“, S. 168-266.

13 Vgl. Yildiz/Preissing: „Ghetto im Kopf?“.

14 Vgl. Wellgraf: *Hauptschüler*, S. 61-68; Tertilt: *Turkish Power Boys*.

Mustern von „Ghetto“-Praktiken, deute diese als ambivalente Formen der Selbstermächtigung und arbeite die Konturen eines performativen „Ghetto“-Begriffs heraus.

DIE AMBIVALENZ DES „GHETTO“-DISKURSES

Die diskursive Erzeugung von Orten als „Ghetto“ folgt eigenen Spielregeln. Es handelt sich aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft um negativ aufgeladene und defizitär konzipierte Räume, um „panische“ oder „explosive“ Räume, um Räume der „Anomie“ und der „Pathologie“.¹⁵ Diese diskursive Grundkonstellation wird mit historisch wandelbaren und lokal spezifischen Gefahrenzuschreibungen verbunden, in Deutschland seit den 1990er Jahren vor allem mit „Parallelgesellschaften“ und „Jugendgangs“ sowie seit den 2000ern zusätzlich mit „Islamisierung“ und „Terrorismus“.¹⁶ In Berlin wurden die innerstädtischen Stadtgebiete Neukölln und Wedding medial als migrantische „Ghettos“ bezeichnet, verbunden mit anderen Zuschreibungen wurde die Bezeichnung teilweise auch für die städtischen Randgebiete Spandau, Marzahn und Hohenschönhausen verwendet. Der Berliner Stadtteil Neukölln, der lange Zeit wenig mediales Interesse auf sich gezogen hatte, erhielt gegen Ende der 1990er Jahre das Image eines mit Migration, Kriminalität und Arbeitslosigkeit verbundenen Problembezirks.¹⁷ Mit der Debatte um die Neuköllner Rütli-Schule nahm die Problemwahrnehmung vor allem in Bezug auf Schule und Jugend weiter zu und verschob sich gleichzeitig stärker auf Religion und ethnische Herkunft. Neukölln wurde auf diesem Wege zu einer assoziationsreichen, auch überregional bekannten Chiffre des Einwanderungsdiskurses. Doch ab zirka 2010 rückten Diskussionen um Gentrifizierung neben „Ghetto“-Zuschreibungen und drängten diese seitdem allmählich in den Hintergrund.

„Ghetto“-Diskurse sind aus Sicht der Betroffenen von einer auffallenden Ambivalenz gekennzeichnet, bei der das negative Image des „Ghettos“ einerseits als Schreckbild und andererseits als Ressource für Identifikation dient. Die binär strukturierte diskursive Produktion von Orten in Literatur, Film und Musik korrespondiert dabei mit dem „Janus-Gesicht“ historischer „Ghetto“-Formationen. „Ghettos“ galten nicht nur als stigmatisierte Räume, sondern wurden für deren Bewohner gleichzeitig auch zu Orten des Schutzes, der Identifikation und des

15 Vgl. Ronneberger/Tsianos: Panische Räume; Yildiz: Was heißt Parallelgesellschaft?

16 Vgl. Eksner: Revisiting the Ghetto in the New Berlin Republic.

17 Vgl. Friedrich: Geballtes Neukölln.

Stolzes. Mit dem Hinweis auf das „Janus-Gesicht des Ghettos“ verdeutlicht Loïc Wacquant, dass Kontrolle, Ausbeutung und Deprivation sowie Schutz, Zusammenhalt und kulturelle Blüte zwei Seiten der gleichen Medaille sind.¹⁸ Bei den im folgenden ausgewählten Künstlern und Werken handelt es sich nicht um Randseiter und Raritäten, sondern um weithin bekannte und bereits vielfach diskutierte US-amerikanische und deutsche Vertreter aus den Bereichen der „Street-Literature“, der „Hood“-Filme und des „Gangsta“-Rap, die gerade aufgrund ihrer Popularität für die Fortschreibung von „Ghetto“-Diskursen von Bedeutung sind.¹⁹ Bei der Untersuchung von „Ghetto“-Diskursen beziehe ich mich vor allem auf von Michel Foucault und Ernesto Laclau angeregte diskurstheoretischen Überlegungen. Mit Foucault, der Diskurse als eine geregelte Formation von anonymen Aussagesystemen versteht, die eine „Ordnung der Dinge“ herstellt, frage ich nach den Formationsregeln des Ghetto diskurses, durch die immer wieder ein spezifisches Diskursmuster – die Ambivalenz des Ghetto diskurses – reproduziert wird.²⁰ Mit Laclau und seinen Überlegungen zum „leeren Signifikanten“ gehe ich der politischen Frage nach, wie die Bezeichnung „Ghetto“ zu einem geläufigen Schlagwort in gegenwärtigen deutschsprachigen Debatten um Ausgrenzung und Zugehörigkeit in der Stadt wurde.²¹

„Street Literature“: „Ghetto“ als Schlüsselsymbol

Da ich eher an der Genese diskursiver Strukturen und den dadurch bedingten Adaptionen des „Ghetto“-Diskurses als an einer konventionellen Analyse der Medienberichterstattung interessiert bin, verlasse ich Berlin-Neukölln für einige Seiten, um mich der transatlantischen Vorgeschichte jugendlicher Raumpraktiken zuzuwenden. Bezeichnungen wie „Street Literature“ oder „Urban Fiction“ verweisen auf ein stark von afro-amerikanischen Autoren geprägtes literarisches Genre, in dem „Ghetto“-Erfahrungen und die Schattenseiten von US-amerikanischen Großstädten eine zentrale Rolle spielen.²² Zwar haben solche Motive eine lange Tradition, sowohl innerhalb als auch außerhalb der USA, doch in seiner spezifischen Mischung aus Crime-Story, Gangsterposen und einer räumlichen Verortung im afro-amerikanischen „Ghetto“ etablierten sich die Konven-

18 Vgl. Wacquant: A Janus-Faced Institution of Ethnoracial Closure.

19 Vgl. Stehle: Ghetto Voices in Contemporary German Culture.

20 Vgl. Foucault: Die Ordnung der Dinge; Foucault: Archäologie des Wissens; Foucault: Die Ordnung des Diskurses.

21 Vgl. Laclau/Mouffe: Hegemony and Socialist Strategy; Laclau: Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?

22 Vgl. Norris/Tyree (Hg.): Street Lit; Graaff: Street Literature.

tionen dieser literarische Stilrichtung erst um 1970 in den USA. Der Rekurs auf die afro-amerikanische Kultur dieser Zeit ist deshalb wichtig, da sich damals jene kulturellen Muster von „Ghetto“-Darstellungen etablierten, die seit den 1980er Jahren in der Hip-Hop-Kultur aufgenommen und weiterentwickelt wurden und gegenwärtig über Rezeptionen und Adaptionen von Rapmusik die Selbstpositionierungen von Neuköllner Hauptschülern beeinflussen.

Neben Iceberg Slim gilt Donald Goines als der wichtigste Pionier der „Ghetto“-Literatur in den USA. In den frühen 1970er Jahren schrieb er 16 Romane über das Leben in den „Ghetto“ seiner Heimatstadt Detroit und anderer Großstädte wie New York und Los Angeles. Die mitreißenden Geschichten handeln von coolen Typen, jungen Huren und harten Drogen, sie sind voll von schnellem Sex und roher Gewalt – rasch hintereinander geschriebene Bücher, an deren Ende meist bereits die ersten Kapitel des nachfolgenden Bandes abgedruckt sind. Taschenbücher, von denen allein während seiner Lebenszeit mehr als fünf Millionen Exemplare verkauft wurden, obwohl die Bibliotheken sie zunächst verschmähten. Goines erweiterte das seit den 1940ern und 50ern Jahren in Film und Literatur florierende „Urban-Noir“-Krimigenre um eine afro-amerikanische Perspektive und prägte das sich seit den 1970ern herausbildende Literaturformat der „Street Literature“.²³ Goines kurzes Leben hätte selbst einen guten Romanstoff hergegeben und wahrscheinlich sind viele seiner fiktionalen Charaktere diesem mehr oder weniger direkt entsprungen.²⁴ Als Teenager zog er mit gefälschtem Ausweis in den Koreakrieg, aus dem er heroinsüchtig zurückkehrte. Um seine Drogensucht zu finanzieren, beging er Straftaten und schrieb Bücher. Sein erstes Buch entstand folgerichtig im Gefängnis. Anfang der 1970er Jahre folgten dann mehrere Bände pro Jahr, bis Goines 1974 im Alter von 37 Jahren in seinem Apartment in Detroit erschossen wurde.

Inner City Hoodlum – sein letztes, vermutlich erst von Verlagsseite fertiggestelltes, und posthum 1975 veröffentlichtes Buch – veranschaulicht noch einmal die für das literarische Schaffen von Donald Goines charakteristischen Eigenschaften. „Smack, Money and Murder in the Black Cesspool of Los Angeles“ prangt als Ankündigung auf der Titelseite, darüber ein Foto von einem jungen muskulösen Afro-Amerikaner im Bett, mit nackter Frau an seiner Seite und einer Pistole in der Hand. Diese Form der Stilisierung ist exemplarisch für die afro-amerikanische Figur des „Pimp“, die in den späten 1960er und 1970er Jahren in den Romanen von Donald Goines und Iceberg Slim sowie in den *Blaxploitation*-Filmen, dem cineastischen Äquivalent zur *Street Literature*, geprägt wurde.²⁵

23 Vgl. Andreyev: *Whose Mean Streets?*

24 Vgl. Allen: *Low Road*.

25 Vgl. Slim: *Pimp*.

Versucht man „pimp“ ins Deutsche zu übersetzen, so steht es in der Verbform für „aufmotzen“ und als Substantiv für einen „Zuhälter“. Die Kombination dieser beiden Facetten machen die populärkulturelle Figur des „Pimp“ aus – eine Art „Ghetto“-Dandy, der typischerweise durch das Zuschautragen auffallender Kleidung und teuren Schmucks sowie durch frauenverachtendes Verhalten und kriminelle Machenschaften gekennzeichnet ist. Überzeichneter Egozentrismus und hemmungsloser Hedonismus dieser stolzen und gleichsam prekären Aufstiegsfigur symbolisieren auf „ghettospezifische“ Weise zentrale Widersprüche des Kapitalismus.

Neben der Stilfigur des „Pimp“ wurden durch die „Street Literature“ auch narrative und sprachliche Konventionen von „Ghetto“-Darstellungen etabliert. Am Anfang von *Inner City Hoodlum* wird der schwarze Teenager Josh bei einem Diebstahl von einem Wachmann erschossen, seine Begleiter Johnny und Buddy bringen daraufhin den Wachmann um und geraten in der Folge in einen Strudel der Gewalt. Die beiden unzertrennlichen Freunde schmeißen die Schule hin, in der sie ohnehin nichts mehr für das Überleben im „Ghetto“ lernen können und arbeiten zunächst erfolgreich für den „Duke“, den lokalen Gangsterboss. Als sie jedoch erfahren, dass dieser Johnnys 15-jährige Schwester Leslie als Prostituierte missbraucht, kommt es zum Zerwürfnis. Der „Duke“ bringt in Folge der Streitigkeiten Leslie um und auch Buddy und Johnny müssen später sterben. Die Polizei ist dem Geschehen auf der Spur, doch kommt sie stets einen Schritt zu spät. Das urbane Umfeld des „Ghetto“ bietet den Rahmen dieser und anderer Geschichten von Donald Goines. Besonders eindrücklich wird es in einer Szene beschrieben, in der Polizei-Offizier Spence Joshs Mutter die Nachricht vom Tod ihres Sohnes übermitteln muss:

Josh Newton's mother lived in a small house that rested just beneath the Harbor Freeway near Manchester Boulevard. Around hers were other small homes, quickly decaying with age and the inability and desire of the residents to keep them up. Only Mrs. Newton's home proudly displayed a perfectly green front lawn and a beautiful rose garden on either side of the badly cracked cement sidewalk leading up to the front door. Detective Jim Spencer stood at the end of the walkway and admired the little white frame house. The roar of the freeway rush-hour traffic was deafening, the smell of carbon monoxide and lead from the exhausts of the thousands of automobiles that passed only yards away was sickening. But even with that, thought Spence, the little house seemed to transcend the blight around it. [...] The house was clean and orderly, the furnishings were ancient. Nothing in the small house was newer than ten years old, but beyond that, there was a terrific

sense of pride in everything about the place. Spence sighed to himself. Someone, he thought, tries to hold their head up and they get this. Damn.²⁶

Der vom nahen Highway kommende Lärm und Abgasgestank, die heruntergekommenen Häuser der Nachbarn und die offensichtlich ärmlichen Verhältnisse der Familie stehen für die miserablen Lebensbedingungen im „Ghetto“. Doch diese können den Stolz der Familie nicht brechen, der sich gerade darauf bezieht, sich trotz widriger Umstände nicht unterkriegen zu lassen und weiterhin ein lebenswertes Leben anzustreben. Die Ambivalenz des „Ghetto“-Diskurses zeigt sich in *Inner City Hoodlum* im nach außen sichtbaren Stolz, ein aufrechtes Leben im „Ghetto“ zu führen. Um die Ernährung ihrer Eltern und die Schulbildung ihrer Geschwister sicherzustellen, werden die Söhne dieser ehrenvollen afro-amerikanischen Familien jedoch fast unausweichlich in die Kleinkriminalität gedrängt. Und meist endet die Geschichte nicht mit kleinen Diebstählen, sondern wie im Fall von Josh und seinen Freunden mit dem Tod der jungen Protagonisten.

In Deutschland hat die „Ghetto“-Literatur eine kürzere Tradition, „Ghetto“-Motive wurden aber mit einigen Jahren Verzögerung auch hierzulande aufgenommen und vor allem auf die Lebensumstände von Jugendlichen türkischer und arabischer Herkunft in deutschen Großstädten übertragen. „Street Literature“ fand dabei eher indirekt über die deutschsprachige Rezeption von Hip-Hop Verbreitung. Bekannte US-amerikanische Rapper wie Nas und Tupac bezogen sich auf Donald Goines und beeinflussten ihrerseits eine neue Musikersgeneration in Deutschland. Der Hip-Hop-Kultur zugeneigte Schriftsteller wie Feridun Zaimoglu griffen dann wiederum „Ghetto“-Motive auf und bezogen sie auf die deutsche Einwanderungsgesellschaft. Vor allem in Zaimoglus Buchveröffentlichungen aus den 1990er Jahren – in *Kanak Sprak*, *Abschaum* und *Koppstoff* – finden sich deutliche Bezüge zum „Ghetto“. „Abschaum“ erzählt „die wahre Geschichte von Ertan Ongun“, einem drogenabhängigen kriminellen Deutschtürken aus Norddeutschland. „Koppstoff“ präsentiert weibliche „Misstöne vom Rande der Gesellschaft“ und kann somit als Pendant zum ersten literarischen Erfolgs Zaimoglus gelesen werden, dem 1995 veröffentlichten „Kanak Sprak“.

„Kanak“ verweist auf das Schimpfwort „Kanaken“, das hier positiv als Quelle des Stolzes umgedeutet wird, und „Sprak“ auf eine Form von „Ghetto“-Talk, eine raue Sprache voller Direktheit und Schimpfwörter, ähnlich dem von mir im Kapitel zu Provokationen beschriebenen „Trash Talk“. Die selbstbewusste Verwendung des Begriffs „Kanake“ bezieht Zaimoglu auf Vorbilder der „Black-consciousness-Bewegung in den USA“ und die verwendeten derben sprachlichen Ausdrucksmittel versteht er als eine literarische Abrechnung mit einer

26 Vgl. Goines: *Inner City Hoodlum*, S. 51-53.

„weinerliche(n), sich anbietende(n) und öffentlich geförderte(n) ‚Gastarbeiterliteratur‘.“²⁷ „Kanak Sprak“ besteht aus literarisch verdichteten Protokollen unterschiedlicher Lebensansichten männlicher migrantischer Randfiguren – von Rappern, Arbeitslosen oder Zuhältern, von Junkies, Strichern und Streunern. Diese Gruppe der Exkludierten teilt das Gefühl, in Deutschland als minderwertig zu gelten. Die Adaption der „Ghetto“-Symbolik mitsamt ihrer aggressiven Sprache zeugt in diesem Kontext vom Versuch, sich zu behaupten, sie steht für eine Art „Rauhe schale mit weichem herz“.²⁸ Mit einer aggressiven „Macho“-Pose verweigern sich die Protagonisten dem verhassten Bild des braven integrierten Migranten, positionieren sich damit jedoch zugleich selbst in einer Außenseiterposition und laufen Gefahr, die eigene Marginalisierung zu verfestigen. Das „Ghetto“ wird hier als Metapher für Problemlagen in urbanen Einwanderungsquartieren verwendet. Es verweist auf einen städtischen Raum, der Schutz bietet und deshalb verteidigt werden muss, der aber auch eine Falle sein kann, in der ins Abseits führende Lebenswege vorgezeichnet scheinen. Das „Ghetto“ steht somit sowohl für Empowerment als auch für Exklusion. Die mittlerweile schon etwas angestaubt wirkenden „Ghetto“-Bücher von Feridun Zaimoglu waren in den 1990er Jahren populär und bereicherten die nach der deutschen Wiedervereinigung aufkommenden Diskussionen über Leitkultur und nationales Selbstverständnis um Fragen von Migration und kultureller Hybridität. Zaimoglus Texte wurden für Kino, Theater und Kunst adaptiert, außerdem war Zaimoglu Gründungsmitglied und Namensgeber des vor allem um die Jahrtausendwende politisch, theoretisch und künstlerisch aktiven Netzwerkes „Kanak Attac“, das sich als eine Form der oppositionellen migrantischen Selbstermächtigung verstand.²⁹

Um die Wucht dieses Gegenangriffs der Exkludierten zu verstehen, muss das politische Klima seit der deutschen Wiedervereinigung berücksichtigt werden. In den 1990er Jahren ging in Deutschland die Konjunktur der Verwendung von „Ghetto“-Bezeichnungen einher mit der Stigmatisierung von migrantischen Wohnquartieren und einer nationalistisch gefärbten Angst vor Überfremdung. Die Migrationsforscherin Ayşe Çaglar arbeitete heraus, wie das „Ghetto“ in diesem Kontext zu einem Schlüsselsymbol für die Ordnung von Diskursen über ethnische Zugehörigkeit und kulturelle Diversität geworden ist.³⁰ Die Bezeichnung „Ghetto“ wurde sowohl von Politikern, Journalisten und Wissenschaftlern als auch von Teilen der Bewohnerschaft der damit markierten Stadtgebiete selbst

27 Zaimoglu: Kanak Sprak, S. 17, 11; Vgl. Stehle: Ghetto Voices in Contemporary German Culture, S. 20-63.

28 Zaimoglu: Kanak Sprak, S. 33.

29 Vgl. <<http://www.kanak-attac.de>> (Stand: 1. Juni 2018).

30 Vgl. Çaglar: Constraining metaphors and the transnationalization of spaces in Berlin.

verwendet. Die Symbolik des „Ghettos“ verbreitete sich im politischen, medialen, alltäglichen und wissenschaftlichen Diskursen und ermöglichte Anschlüsse für in ähnliche Richtung zielende stadträumliche Bezeichnungen, wie etwa „soziale Brennpunkte“, „Problembezirke“ oder „Parallelgesellschaften“. Den Begriff des „Schlüsselsymbols“ übernimmt Çaglar von der bekannten US-amerikanischen Ethnologin Sherry Ortner, die zwischen zusammenfassenden (häufig sakralen) und elaborierenden kulturellen Schlüsselsymbolen unterscheidet und letztere wiederum in die eher handlungsanleitenden „key scenarios“ und eher Orientierung vermittelnden „root metaphors“ unterteilt.³¹ „Ghettos“ fallen nach Çaglar in diese letzte Kategorie der „Wurzel-“ oder Schlüsselmetaphern. Diese bieten die Möglichkeit, diffuse alltägliche Erfahrungen zu ordnen und kommunizierbar zu machen. Schlüsselmetaphern illuminieren einerseits und limitieren andererseits, sie ermöglichen Verbindungen zwischen disparaten Elementen, doch die damit produzierten Einsichten werden von der Logik der Schlüsselsymbole diskursiv vorgezeichnet. So wird von Kritikern des „Ghetto“-Diskurses konstatiert, dass die Dominanz der „Ghetto“-Symbolik einen Negativblick fördere, der die unspektakulären „Niederungen des Alltags“³² ebenso ausblende, wie interne Differenzierungen und die vielfältigen, häufig transnationalen Lebensweisen in Einwanderervierteln.

Film: Von South Central Los Angeles nach Berlin Neukölln

Während sowohl „Street Literature“ als auch „Blaxploitation“-Filme eher an den Rändern der etablierten Kulturindustrie verortet blieben, entwickelte sich in den 1990er Jahren im Bereich des Mainstream-Hollywood-Kinos ein kommerziell erfolgreiches Genre des „Ghetto“-Films. Die häufigen Auftritte von Rap-Musikern in diesen Filmen sowie die filmischen Bezugnahmen auf Erzählmuster der „Street Literature“ verweisen auf die Verflechtungen zwischen literarischen, musikalischen und filmischen „Ghetto“-Repräsentationen. Cineastisch wegweisend waren vor allem die US-Amerikanischen *Coming-of-Age*-Filme *Boyz'n the Hood* und *Menace II Society* vom Anfang der 1990er Jahre, deren Handlungen jeweils im als heruntergekommen inszenierten Stadtteil South Central Los Angeles spielten. Beide Filme drehten sich um die als milieutypisch dargestellte Konflikte eines im „Ghetto“ aufwachsenden afro-amerikanischen Teenagers, mit tragischem Ende in *Menace II Society* und einem glücklicheren Schluss in *Boyz'n the Hood*.

31 Vgl. Ortner: On Key Symbols. Zur Metaphorik der Alltagssprache vgl. Lakoff/Johnson: Metaphors We Live By.

32 Vgl. Yildiz: Was heißt Parallelgesellschaft?

Die Filmgeschichten bieten auch eine Reflektion über die Bedeutung von Liebe, Fürsorge und Freundschaft im „Ghetto“. Caine, die Hauptfigur von *Menace II Society*, wächst, nachdem seine Eltern früh aufgrund von Drogenmissbrauch verstorben waren, bei seinen Großeltern auf. Zu Beginn des Films besucht er mit seinem Freund O Dog einen koreanischen Spirituosenladen, dabei kommt es zu einem Streit und O Dog erschießt die Familie des Ladenbesitzers. Caine gerät daraufhin in einen Kreislauf der Gewalt und ist in Morde, Drogenhandel und Diebstähle verwickelt. Die Liebesbeziehung zu Ronnie verspricht einen möglichen Ausweg, doch Caines gewaltsame Vergangenheit holt ihn schließlich genau in dem Moment wieder ein, als er mit ihr gemeinsam aus dem „Ghetto“ ausbrechen möchte. In *Boyz'n The Hood* wird die Hauptfigur Tré nach einer Schlägerei in der Schule zu seinem Vater nach Los Angeles geschickt, wo er das gewaltsame Leben auf der Straße kennenlernt und ebenfalls in Gewalthandlungen verstrickt wird. Als sein Freund Ricky stirbt, entscheidet sich Tré in der entscheidenden Filmszene letztlich gegen die Teilnahme an der von den Gesetzen des „Ghetto“ vorgeschriebenen Racheaktion, die sowohl Gegnern als auch Freunden später das Leben kosten wird. Vor allem die Fürsorge seines verantwortungsvollen Vaters und die Liebesbeziehung zu seiner Freundin Brandi helfen Tré im „Ghetto“ zu überleben.

Diesen und anderen „Ghetto“-Filmen wurde von Filmwissenschaftlern eine besondere Intensität zugesprochen.³³ Die darin entfaltete Ambivalenz des Lebens im „Ghetto“ wurde demnach nicht nur auf der narrativen Ebene entfaltet, sondern von den Kinozuschauern auf eine direktere, körperlich-sinnliche Weise erfahren. Im Gegensatz zu klassischen Gangster-Filmen oder Film-Noir-Dramen wirkten weiße Filmkritiker und Zuschauer weniger geneigt, zwischen realer und filmisch imaginerter Gewalt von männlichen afro-amerikanischen Jugendlichen zu unterscheiden. In der „weißen kulturellen Imagination“ schien diese Verbindung so wirkmächtig zu sein, dass der fiktive Charakter der filmischen Handlung in den Hintergrund rückte und die dargestellte Gewalt somit in einer intensiveren Form erfahren wurde. Kulturtheoretiker wie Brian Massumi bezeichnen solche unterhalb des Bewusstseins quasi automatisch ablaufenden körperlichen Regungen als Affekte.³⁴ Bei dieser Konzeption von Affekten, verstanden als eine Art pure Sozialität jenseits kultureller Kategorisierungen, geraten jedoch Prozesse der kulturellen Formierung von Affekten aus dem Blick.³⁵ Es ist vielmehr die diskurshistorisch nachzuvollziehende Assoziierung von marginalisierten männlichen Jugendlichen aus ethnischen Minderheiten mit Gewalt und Kriminalität in

33 Vgl. Gormley: *The Affective City*.

34 Vgl. Massumi: *Parables for the Virtual*.

35 Vgl. Leys: *The Turn to Affect*.

den USA und Westeuropa, die im „Ghetto“-Diskurs fortgeschrieben wird. Die damit verbundenen Gefühlszustände der Angst und des Misstrauens gegenüber „Ghetto“-Bewohnern auf der einen Seite sowie deren trotzig Gegenreaktionen wie Stolz und mit „Ghetto“-Symboliken spielende Formen der Selbstermächtigung auf der anderen Seite, werden jedoch zumeist nicht in einem reflexiven Modus als Folge von Subjektivierungsprozessen wahrgenommen, sondern jeweils auf unmittelbare Weise erfahren. Eine politische Lesart der mit dem „Ghetto“ verbundenen negativen wie positiven räumlichen Intensitätsgefühle muss die Produktionsweisen von Affekten und deren Effekte ins Zentrum einer Kulturanalyse von stigmatisierten urbanen Räumen stellen.³⁶

In Deutschland werden in unterschiedlichsten Film- und TV-Formaten „Ghetto“-Symboliken verwendet – vom „Tatort“ in Köln über Reportagen zu „Hartz IV“ in Berlin bis zu Dokumentarfilmen über „soziale Brennpunkte“ im Ruhrgebiet und Rechtsradikalismus in Ostdeutschland. Auch mangels in einem stadtsoziologischen Sinne „real“ existierender „Ghettoa“, fungiert die Bezeichnung „Ghetto“ hierzulande in erster Linie als eine Art „leerer Signifikant“, der eine Kette disparater Elemente verknüpft und somit in einen diskursiven Zusammenhang bringt.³⁷ Die Bezeichnung „Ghetto“ kann gerade dadurch zu einem diskursiven Knotenpunkt werden, indem sie ihre spezifische, an konkrete stadträumliche Prozesse gebundene Bedeutung weitgehend verliert und letztlich als Chiffre für eine Äquivalenzbeziehung zwischen verschiedensten Problemkonstellationen steht, wodurch deren Differenzen und unterschiedlichen sozialstrukturellen Ursachen aus dem Blick geraten. Mit „leeren Signifikanten“ operierende „Ghetto“-Diskurse sind Formen der Entpolitisierung und Vehikel der Verschiebung von Verantwortungszuschreibungen, da die urbanen Segregationsprozessen zugrunde liegenden soziale Strukturen, politischen Verantwortlichkeiten und ökonomischen Verhältnisse aus dem Blick geraten und stattdessen die angeblich destruktiven Verhaltensmuster der Bewohner in den Mittelpunkt der Problemdiagnose gerückt werden.

Der Berliner Bezirk Neukölln zählt zu jenen symbolisch verdichteten Räumen, die als Inbegriff des „Ghettoa“ vielfach medial inszeniert wurden. Die Ambivalenz des Ghettodiskurses artikuliert sich dabei in konträren Sichtweisen, für welche die beiden Kinofilme „Knallhart“ und „Neukölln Unlimited“ mitsamt ihren programmatischen Filmtiteln symptomatisch stehen. „Knallhart“ von Detlef Buck aus dem Jahr 2006 beschreibt die Geschichte eines milchbübigen blonden Jungen, den es aus dem bürgerlich geprägten Stadtteil Zehlendorf ins Neuköllner „Ghetto“ verschlägt, wo er in eine Negativ-Spirale aus Kriminalität und Gewalt

36 Vgl. Lyotard: Intensitäten; Thrift: Intensities of feeling.

37 Vgl. Laclau: Was haben leere Signifikanten mit Politik zu tun?

gerät. Neukölln wird dabei als das tristere und gefährlichere, aber gleichzeitig auch als das faszinierendere und aufregendere Stadtviertel vorgestellt. In „Knallhart“ sind es vor allem die unverputzten grauen Häuser und die überfüllten Straßen, die eine räumliche Atmosphäre der Tristesse und Beklemmung hervorrufen sollen. Im Gegensatz dazu könnte man den Film „Neukölln Unlimited“ aus dem Jahr 2010 als einen „bunten“ oder „farbenfrohen“ Film charakterisieren. Visuelle Elemente wie Sprachbilder oder Farben spielen in der Kollektivsymbolik des „Ghettoa“ eine entscheidende Rolle. Einer einprägsamen Politik der Farben folgend lässt sich ein kulturell tradierter visueller Zusammenhang erkennen, bei dem die Farbe Grau symbolisch für städtische Tristesse und Armut – und somit letztlich für das „Ghetto“ steht. Das Gegenstück dazu wäre das als „bunt“ geltende multikulturelle Einwandererviertel. Als „soziale Brennpunkte“ geltende Stadtgebiete werden im Übrigen gleichzeitig in kartografischen Darstellungen, wie dem von der Berliner Stadtverwaltung in Zusammenarbeit mit Stadtsoziologen herausgegebenen „Sozialatlas Berlin“, mit einem alarmierenden Rot gekennzeichnet.³⁸ Ob Stadtbezirke wie Neukölln als deprimierend grau, fröhlich bunt oder gefährlich rot gelten, hängt demnach wesentlich von der Aussageposition innerhalb des „Ghetto“-Diskurses ab.

Der Dokumentarfilm „Neukölln Unlimited“ erzählt die Geschichte der Familie Akkouch, die in Berlin lebend von Abschiebung in den Libanon bedroht ist, in dem die drei Geschwister Hassan, Lial und Maradona interviewt und ein Jahr lang mit der Kamera begleitet werden. Wie die Werbeankündigung des Filmes verdeutlicht, wird im Kontrast zum als dominierend wahrgenommenen Negativblick eine positive Sichtweise auf Neukölln und seine Bewohner propagiert.

Neukölln. Eine Stadt in der Stadt mit 300.000 Einwohnern. Menschen aus mehr als 160 Nationen leben hier. Der Berliner Bezirk ist berühmt für seine multikulturelle Gemeinschaft – und dafür ebenso berüchtigt, spätestens seit „Knallhart“ und „Rütti“. Das Neukölln der Medien, das bedeutet Unsicherheit, Jugendgangs, Drogenhandel. Doch ist das wirklich so? Die Familie Akkouch ist eine „typische“ Neuköllner Familie: sie ist jung, kreativ und findet in jeder Krise einen Ausweg. Der älteste Sohn Hassan ist deutscher Meister im Breakdance, die Tochter Lial arbeitet als Promoterin eines Boxstalls, und der Jüngste, der den schönen Namen Maradona trägt, will unbedingt Deutschlands Supertalent werden – und könnte dies auch schaffen. Doch ein Problem scheint unlösbar: Die Akkouchs kommen aus dem Libanon, sind dort vor dem Bürgerkrieg geflüchtet und werden in Deutschland lediglich geduldet. Die Abschiebung kann ganz plötzlich erfolgen. „Neukölln Unlimited“ zeigt ein Jahr im Leben der Akkouchs. Die Kamera begleitet sie in ihrem

38 Vgl. Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin (Hg.): Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2010. Für eine kritische Diskussion vgl. Lanz: Berlin aufgemischt, S. 146-163.

Alltag, beim alltäglichen Kampf um behördliche Anerkennung und zeigt ihren unbedingten Willen, in dem Land leben zu können, das sie lieben. „Neukölln Unlimited“ ist ein leidenschaftliches, aufbauendes und ermutigendes Signal aus einer Gegend, die für viele als die deutsche Bronx gilt. „Neukölln Unlimited“ – ein Film, der Spaß am Leben macht!

In diesem Ankündigungstext wird „Neukölln Unlimited“ explizit als Gegenmodell zu negativen Darstellungen des Stadtbezirkes positioniert, unter anderem in Abgrenzung zum zuvor veröffentlichten Film „Knallhart“. Im Film selber wird Neukölln von Lial Akkrouch als Normalität wahrgenommen: „Ich finde Neukölln gar nicht schlimm. Also Neukölln ist eigentlich ziemlich in Ordnung, wie jeder andere Bezirk.“ Die Auswahl der jeweils auch als Künstler und Performer tätigen drei Protagonisten sowie die Titelgebung und Vermarktung des Filmes lassen Neukölln jedoch als einen außergewöhnlich kreativen und lebensfrohen Stadtteil erscheinen, so als würde der dominante Negativ-Diskurs nach einem ebenso kräftig konturierten positiven Gegendiskurs verlangen. Die Gegensätzlichkeit der beiden filmischen Perspektiven auf Neukölln zeigt sich beispielhaft in der Darstellung der Polizei. In „Knallhart“ wird die Polizei als „Freund und Helfer“ inszeniert, hier erscheint der freundliche Polizeioffizier Gerber schließlich als der Einzige, der Michael und seine Mutter noch aus den Abgründen des Lebens im fremden Neuköllner „Ghetto“ befreien kann. In „Neukölln Unlimited“ dagegen tritt die Polizei gleich zu Beginn als feindliches Organ eines willkürlichen, rassistischen und unbarmherzigen deutschen Staatsapparates auf, als düstere anonyme Gestalten dringen Polizisten vor Sonnenaufgang in die Wohnung der Familie Akkouch ein, demütigen diese und setzen auf brutal anmutende Weise deren temporäre Abschiebung in den Libanon durch. Auf diesen Filmstrang werde ich im Kapitel zu sozialen Ängsten noch einmal separat eingehen.

Auffallend an den Werbetexten zu beiden Filmen ist die für den „Ghetto“-Diskurs bedeutsame kollektivsymbolische Wirkung von Analogien. Während in der zitierten „Neukölln Unlimited“-Ankündigung auf die häufigen Vergleiche von Neukölln mit dem New Yorker Stadtteil Bronx verwiesen wird, findet sich auf der DVD-Umschlaggestaltung von „Knallhart“ ein Bezug zu den „Pariser Banlieus“. Die Bezeichnungen „New Yorker Bronx“ und „Pariser Banlieus“ werden im Zuge solcher Analogiekonstruktionen zu von ihrem ursprünglichen Verweisungskontext losgelösten Signifikanten für „Ghetto“ im Allgemeinen, sie fungieren als eine Art „floating signifier“³⁹ – als willkürlich anmutende Vergleichslabel für andere Stadtgebiete. „Floating Signifiers“ sind, vergleichbar mit „empty signifiers“, Signifikanten die ihr Referenzobjekt weitgehend verloren haben und meist nur noch für etwas Vages und kaum Spezifizierbares stehen,

39 Vgl. Mehlmann: The ‚Floating Signifier‘; Nightingale: A Tale of Three Global Ghettos.

weshalb sie auch zur Bezeichnung von unterschiedlichen Objekten verwendet werden können. Neukölln kann der schwammigen Bezeichnungspraxis des „Ghetto“-Diskurses nach einmal als die deutsche „Bronx“ und ein anderes Mal als die deutsche „Banlieue“ gelten – aus einer stadtsoziologischen Perspektive im Übrigen eine doppelt verkürzte Sichtweise, bei der die New Yorker Bronx und die Pariser Banlieus als gegenwärtige „Ghettos“ fehlgedeutet und gleichzeitig die markanten sozialräumlichen Unterschiede zur Situation in Deutschland und Neukölln verkannt werden.⁴⁰ Hinzu kommen ebenfalls analogisch konstruierte Abgrenzungen zu als wohlhabend geltenden Berliner Stadtgebieten, so wird in „Knallhart“ die Besonderheit von Neukölln erst im Unterschied zum ebenso einseitig verkürzt dargestellten Zehlendorf konturiert. Solche häufig zur Veranschaulichung eines größeren Zusammenhanges verwendeten Analogien zwischen verschiedenen Stadtgebieten prägen und reproduzieren die plakative und eingängige Form des „Ghetto“-Diskurses.

Die dargestellten Neukölln-Filme wurden von den Schülern der Galilei-Schule nicht nur rezipiert, sie waren in deren Produktion teilweise selbst involviert. Maradona, eine der Hauptfiguren von „Neukölln Unlimited“, war damals noch Galilei-Schüler, auch für „Knallhart“ wurden Schüler und Lehrer der Galilei-Schule rekrutiert, um die Zustände in einer Neuköllner „Ghetto-Schule“ vorzuspielen, wobei die Dreharbeiten allerdings an zwei anderen Schulen in Neukölln und Wedding stattfanden. Als ich den beteiligten Lehrer, Herrn Busch, auf seine zeitweilige Doppelrolle als Schauspieler und Lehrer ansprach, meinte dieser lakonisch, der Film sei „zu eng an der Realität“, doch für die beteiligten Schüler dennoch erhellend gewesen, da sie ihre von der Teilnahme an einem Kinofilm motivierten Träume vom „großen Geld als Filmstar“ schnell wieder zu begraben lernten.

„Gangsta“-Rap: Leitmotive des „Ghetto“-Diskurses

In besonders prägnanter und kommerziell stilisierter Form lässt sich die Ambivalenz des „Ghetto“-Diskurses in der zeitgenössischen Rap-Musik beobachten. Das „Ghetto“ gilt als Leitmotiv des in den USA entstandenen „Gangsta“-Rap, einem Hip-Hop-Genre, in dem die Erfahrungen des Lebens im „Ghetto“ vor allem von afro-amerikanischen Musikern immer wieder auf grundsätzliche Spannungen und Widersprüche hin zugespitzt werden. Im Zuge der Verbreitung und Etablierung von Hip-Hop in der deutschen Jugend- und Musikkultur seit den 1980er

40 Für eine differenzierte vergleichende Betrachtung nationalstaatlicher Unterschiede im Umgang mit Migration im urbanen Raum sowie unterschiedlicher städtischer Leitbilder vgl. Schiffauer: Fremde in der Stadt.

Jahren wurde auch die „Ghetto“-Metaphorik des US-amerikanischen „Gangsta“-Rap auf deutsche Verhältnisse übertragen. Marc Dietrich und Martin Seeliger führen den Boom dieses Genres in Deutschland seit Mitte der 1990er Jahre auf ein durch diesen Musikstil vermitteltes „gemeinsames und verbindendes Lebensgefühl“ zurück, das bestimmt wird vom „Kampf um Anerkennung, Selbstbehauptung und Selbstbestimmung von zumeist jüngeren Generationen“.⁴¹ Die Notwendigkeit zur Selbstbehauptung in einer feindlichen Umwelt steht dabei im Zentrum des Gangsta-Rap, wobei die Bewältigung der schwierigen Lebensumstände häufig als Heldengeschichte inszeniert und als Quelle von Stolz der Stigmatisierung von außen entgegengesetzt wird.⁴²

Jay Z und Tupac, beide um 1970 im New Yorker Stadtteil Brooklyn geboren, haben wegweisende Formen der musikalischen Darstellung des „Ghetto“ hervorgebracht, in denen dieses auf ambivalente Weise sowohl symbolisch überhöht als auch politisch verdammt wird. Jay Z zelebriert, ästhetisiert und kritisiert in seiner „Ghetto-Anthem“ das von Gefängnis, Drogen und Rassismus geprägte Aufwachsen im „Ghetto“: „Instead of treated, we get tricked / Instead of kisses, we get kicked / It's the hard knock life!“⁴³ Auch Tupac, die legendäre Überfigur des US-amerikanischen „Gangsta“-Rap, verarbeitete und vermarktete seine „Ghetto“-Herkunft und seine „Unterwelt“-Verbindungen, die 1996 zu seinem gewaltsamen Tod führten, in zahlreichen Songs sowie als Darsteller in mehreren „Ghetto“-Filmen.⁴⁴ Tupacs „Ghetto-Gospel“, eine posthum erschienene und vom Rapper Eminem bearbeitete Single, die in mehreren Ländern auf Platz Eins der Charts landete, ist eine Art Gebet oder Meditation „to end the war on the street“, die gleichsam noch einmal auf eindringliche Weise das populärkulturelle „Ghetto“-Arsenal von Crack-Sucht über Jugend-Gewalt und Straßen-Morde bis zu „Black-Power“-Widerstand aufruft.⁴⁵

Die Hip-Hop-Kultur ist seit ihrem Beginn im New York der 1970er Jahre von einer markanten sozialräumlichen Orientierung und häufig detaillierten Verweisen auf die unmittelbare städtische Umgebung gekennzeichnet. Vor allem im US-amerikanischen Kontext wurde dabei das Schlüsselsymbol des „Ghettoa“ teilweise durch das der „Hood“ – einer umgangssprachlichen Abkürzung für „Neighborhood“ – abgelöst und somit das mit Gewalt und Drogen assoziierte

41 Vgl. Straub: South Bronx, Berlin und Adornos Wien, S. 8; Dietrich/Seeliger (Hg.): Deutscher Gangsta-Rap.

42 Vgl. Friedrich/Klein: Is this real?; Janitzki: Sozialraumkonzeptionen im Berliner Gangsta-Rap.

43 Vgl. <<http://genius.com/Jay-z-hard-knock-life-ghetto-anthem-lyrics>> (Stand: 1. Juni 2018).

44 Vgl. Dyson: Holler if you hear me.

45 Vgl. <<http://genius.com/2pac-ghetto-gospel-lyrics>> (Stand: 1. Juni 2018).

„Ghetto“-Motiv durch eine Anspielung auf heimisches und vertrautes nachbarschaftliches Terrain ergänzt.⁴⁶ Kristina Graaff plädiert dafür, auch im wissenschaftlichen Diskurs die „Ghetto“-Bezeichnung aufgrund seiner negativen Aufladung durch den alltagsnäheren Begriff der „Straße“ zu ersetzen.⁴⁷ Ich operiere dagegen weiterhin mit dem „Ghetto“-Begriff, zum einen, da auch die „Straße“ eine Reihe von ähnlich problematischen Assoziationen mit sich trägt⁴⁸ und da zum anderen in den von mir untersuchten Diskursen und Praktiken immer wieder auf das „Ghetto“ Bezug genommen wird. Allerdings setze ich den Begriff in Anführungszeichen, um zu markieren, dass es sich um mediale, alltägliche oder wissenschaftliche Konstruktionsweisen von Räumen und nicht um ein simples Abbild der Wirklichkeit handelt.

Eine starke sozialräumliche Orientierung, etwa durch die Einblendung von Straßennamen, U-Bahnstationen oder Stadtansichten, findet sich auch in deutschsprachigen Adaptionen des „Gangsta“-Rap. US-amerikanische Rap-Musik etablierte sich auf vielfältig miteinander verflochtenen Wegen in Deutschland, vor allem über hierzulande stationierte US-Soldaten, subkulturelle Aneignungen, sozialpädagogische Förderung und kulturindustrielles Marketing.⁴⁹ Für deutsche Rap-Musiker bot die rassistisch und moralisch aufgeladene Konjunktur des „Ghetto“-Diskurses in Deutschland seit den 1990er Jahren eine Spielwiese für kreative Aneignungen, die manchmal ironisch verspielt, häufig romantisch verklärt und meist provozierend aggressiv waren und sich dabei als mehr oder weniger „authentische“ Zeugnisse einer deutschen „Ghetto“-Kultur verkauften. Zahlreiche deutschsprachige „Ghetto“-Songs und Musikvideos entstanden seitdem, etwa „Geddo“ von Eko Fresh oder „Ghettolied“ von Massiv. Das Ghetto fungiert im deutschen „Gangsta“-Rap in einem metaphorischen Sinne als eindringliches Symbol für Ausgrenzung, Armut und Arbeitslosigkeit und weist als rhetorische Figur auf eine gewisse Beziehung der Ähnlichkeit mit US-amerikanischen „Ghettos“ hin. Die Verknüpfung von Berlin mit der „Ghetto“-Symbolik des „Gangsta“-Rap wurde zu Beginn der 2000 Jahre vor allem vom damals einflussreichen Label „Aggro Berlin“ gefördert.

Einer der berühmtesten deutschsprachigen „Ghetto“-Songs trägt den Titel „Mein Block“ und stammt von dem zu dieser Zeit noch stets eine Maske tragenden „Aggro“-Berlin Rapper Sido. US-Vorbildern folgend illustriert das dazugehörige Musikvideo eine Art geführten Rundgang durch ein vermeintliches Berliner „Ghetto“, das in diesem Fall durch einen im Winter gefilmten grauen

46 Vgl. Forman: *The Hood Comes First*.

47 Vgl. Graaff: *Street Literature*.

48 Vgl. Lindner: *Straße – Straßenjunge – Straßenbande*.

49 Vgl. Ege/Hurley: *Periodizing and Historicizing German Afro-Americanophilia*.

Hochhausblock im „Märkischen Viertel“ symbolisiert wird. Diese Tour zeigt ein urbanes Milieu, das von Drogen, Gewalt und Prostitution gekennzeichnet ist und gleichzeitig ein städtisches Leben, dem der Protagonist sich von ganzem Herzen verbunden zeigt. Das auf urbanen Mythen gründende Charisma der Stadt korrespondiert dabei mit der Hervorhebung charismatischer urbaner Figuren.⁵⁰ Den ausführlichen Schilderungen von sozialen Problemen in den Strophen des Songs folgt im Refrain jeweils die demonstrative Liebeserklärung an ein städtisches Umfeld, das zwar nicht direkt als „Ghetto“ bezeichnet, doch offensichtlich als ein solches beschrieben wird.

Sido: Mein Block

Hohe Häuser, dicke Luft, ein paar Bäume. Menschen auf Drogen. Hier platzen Träume. Wir hier im Viertel kommen klar mit diesem Leben. Ich hab alle meine Freunde aus dieser Gegend. Hab doch keine Angst vor dem Typen mit dem Schlagring. Er ist zwar 'n bisschen verrückt, doch ich mag ihn. [...] Meine Stadt, mein Bezirk, mein Viertel, meine Gegend, meine Straße, mein Zuhause, mein Block, meine Gedanken, mein Herz, mein Leben, meine Welt reicht vom ersten bis zum 16. Stock.⁵¹

Der betonierte Hochhausblock fungiert in „Mein Block“ als visueller Ausdruck für das deutsche Ghetto oder diskurstheoretisch formuliert: als ein mit dem ordnungsstiftenden Schlüsselsymbol „Ghetto“ bildlich assoziiertes „Kollektivsymbol“, dass über den spezifischen Verwendungszusammenhang hinaus zum kulturell geteilten Bildrepertoire einer Gesellschaft zählt. Unter Kollektivsymbolik versteht der deutsche Literaturwissenschaftler Jürgen Link die Gesamtheit der Bildlichkeit einer Kultur im Sinne der am weitesten verbreiteten visuellen Vorstellungen.⁵² Geht man davon aus, dass Diskurse von einem System kollektiver Symbole zusammengehalten werden, dann haben Kollektivsymbole für jede Form der Welterzeugung eine enorme Bedeutung. Diese wirken wie „Trichter“⁵³, durch die Wissen fließt, das dabei gleichzeitig reduziert und affektiv gefärbt wird. Doch erst diese Komplexitätsreduktion und emotionale Bewertung macht Wissen greifbar und für Subjektivierungsprozesse anschlussfähig. Wie die Diskurse selbst sind auch Kollektivsymbole nicht statisch, sondern kulturell verschieden und historisch wandelbar. Hochhausblöcke im Plattenbaustil stehen demnach traditionell weder für das jüdische noch das afro-amerikanische Ghetto,

50 Vgl. Blom Hansen/Verkaaik: Introduction – Urban Charisma.

51 Vgl. <<http://genius.com/Sido-mein-block-lyrics>> (Stand: 1. Juni 2018).

52 Vgl. Link/Beucker/Gerhard: Moderne Kollektivsymbolik.

53 Ebd., S. 73.

sondern verweisen auf einen davon abweichenden deutschen Kontext.⁵⁴ Im symbolischen Bezug auf den Berliner Stadtraum sowie mit Blick auf die Wohnlagen der von mir begleiteten Jugendlichen lassen sich Bezüge zu randstädtischen wie auch zu innerstädtischen „Ghettos“ herstellen – in Neukölln wird ersteres vom „unterschichtig“ konnotierten Hochhausviertel Gropiusstadt und letzteres vom als migrantisch geltenden Nord-Neukölln repräsentiert.

Kommerzieller US-amerikanischer und deutscher „Gangsta“-Rap gehörten – noch vor zeitgenössischem R’n’B, Techno sowie türkischem und arabischem Pop – zur Lieblingsmusik der Neuköllner Schüler. Die Jugendlichen wurden obendrein im Rahmen von Musik-Workshops, die an vielen Berliner Hauptschulen den regulären Musikunterricht ersetzt hatten, von Sozialarbeitern dazu animiert, sich selbst als Rapper auszuprobieren. Neben Themen wie Alltagschaos und Liebesschmerz, Schicksal und Weltuntergang, tauchten dabei auch Motive des „Ghetto“-Diskurses auf.

Dieser Spongebob im Fernseher, wie er die Burger macht. Dann bin ich zu McDonalds und hab die Burger ausgelacht. Dann sah ich Massiv, der sich mit Plankton tankte und danach rankten sie sich, bis Massiv K.O. ging [...] In Neukölln gibt es sehr viele schlimme Sachen. Hört zu Leute, wir müssen etwas anders machen. In unserer Gegend laufen viele Kriminelle rum. Hey, was ihr tut, ist nicht cool, sondern dumm. Jeder von euch will schnelles Geld machen und immer anziehen die besten Sachen. Ich sag Euch, ihr müsst langsam aufwachen. Hört auf, auf den Schwachen rumzuhacken, denn hinterher werdet ihr über euch selber lachen. Hey Leute hört auf mit den kriminellen Sachen. Sagt mir, was wollt ihr denn davon erwarten. [...] Ich sehe es jeden Tag, wie die Unglücklichen untergehen. Wenn es zu Gewalt kommt, will keiner runtergehen. Ich kann es nicht mehr ansehen, wie die Eltern Gott anflehen, anflehen. Viele werden noch in den Knast reingehen und keiner wird es einsehen. Die Zukunft wird wegen den untergehen. Keiner blickt auf, keiner denkt an den anderen. Selbst die kleinen Kinder fangen an mit Haschisch zu handeln.

Der von den von mir begleiteten Schülern der zehnten Klasse im Jahr zuvor aufgenommene und in wechselnden Gesangsrollen vorgetragene Rap-Song beginnt mit einem fiktiven, surreal ausgeschmückten Treffen eines Schülers mit Massiv, einem bekannten deutschen „Gangsta“-Rapper. Anschließend wird das negative, von Gewalt- und Kriminalitätsszenarien bestimmte „Ghetto“-Image von Neukölln anhand von Schlagwörtern wie „schnelle(m) Geld“, „Knast“ und „Haschisch“ evoziert. Der sozialpädagogische Impetus ist dem musikalischen Resultat des schulischen Rap-Workshops deutlich anzuhören, die bei anderen Gelegenheiten aufgeführten spontanen Freestyle-Raps der Schüler waren dagegen

54 Vgl. Reinecke: Auf dem Weg zu einer neuen sozialen Frage?

politisch deutlich weniger korrekt. Es lässt sich darüber streiten, ob solche auf sozial marginalisierte Jugendliche ausgerichteten Workshop-Programme diese erst zu „Ghetto“-Kids machen oder ob sie bei ihren vorhandenen Interessen ansetzen – „sie da abholen, wo sie sind“, wie es im sozialpädagogischen Jargon heißt. In beiden Fällen werden die Schüler im Sprechen über „Ghettos“ trainiert und lernen Bezüge vom „Gangsta“-Rap zur eigenen Lebenssituation herzustellen.

QUELLEN DES STOLZES: „GHETTO“-ADAPTIONEN VON NEUKÖLLNER HAUPTSCHÜLERN

„Ghetto“-Diskurse sind von einer grundlegenden Spannung zwischen Fremdbewertung und Selbstermächtigung bestimmt. Zu den skizzierten transatlantischen „Ghetto-Textscapes“, „Ghetto-Filmscapes“ und „Ghetto-Soundscapes“⁵⁵ ließen sich noch Analysen „traditioneller“ Medien wie Zeitungen und Magazine oder auch „neuer“ Medien wie Blogs und Computerspiele hinzufügen. So operieren beispielsweise auch als seriös geltende Printpublikationen wie die *Süddeutsche Zeitung* bei der Darstellung von Neuköllner Schulen mit „Ghetto“-Zuschreibungen⁵⁶ und im bei den Schülern populären Computerspiel *Grand Theft Auto* wird eine teilweise in urbanen „Ghetto“-Settings verortete Karriere als Krimineller nachgespielt. Die ausgewählten Beispiele genügen jedoch, um die grundlegenden Diskursmuster des „Ghetto“-Diskurses herauszuarbeiten: Dieser beruht auf moralisch aufgeladenen Schlüssel- und Kollektivsymbolen, einprägsamen Metaphern, leeren Signifikanten und eingängigen Analogien, die jeweils gleichzeitig bestimmte Blickweisen eröffnen und andere versperren. „Ghetto“-Diskurse sind keine Abbilder der Realität, sie gehören als Fantasien und Fiktionen zum „Imaginären der Stadt“.⁵⁷

Michel Foucault lehnt die Vorstellung einer Rückführung von Texten auf die Intentionen ihrer Verfasser oder auf eine von diesen abgebildete vorhergehende Wirklichkeit ab.⁵⁸ Diskurse stellen nicht die Wirklichkeit dar, sondern produzieren die Gegenstände, von denen sie handeln. Folgt man diesem Hinweis mit Blick auf die Adaptionen der „Ghetto“-Symbolik durch Berliner Jugendliche lässt sich die Ambivalenz des Ghetto diskurses noch weiter ausbuchstabieren. Neuköllner Hauptschüler nahmen Diskursfragmente des „Ghetto“-Diskurses auf

55 Vgl. Stehle: Ghetto Voices in Contemporary German Culture.

56 Vgl. Wellgraf: Migration und Medien, S. 74-87.

57 Vgl. Lindner: The Imaginary of the City.

58 Vgl. Foucault: Was ist ein Autor?

vielfältige Weise in ihre Selbstzuschreibungen und ihr Alltagshandeln auf. Die Selbstverortung in einem diskursiv als „Ghetto“ markierten Stadtgebiet ist von Ambivalenzen geprägt, da das eigene Verhalten stets auch durch die negative Schablone des hegemonialen Diskurses gesehen wird und gleichzeitig zu einem gewissen Grad ein affirmativer Bezug zum eigenen Lebensumfeld für den Aufbau eines positiven Selbstbildes unerlässlich erscheint. Widersprüchliche Bewertungen des von ihnen bewohnten Stadtgebiets und ambivalente Selbstpositionierungen zum „Ghetto“-Diskurs verdeutlichten dieses Dilemma. Aneignungsweisen des „Ghetto“-Diskurses überschneiden sich häufig dahingehend, dass sie durch die aktive Umdeutung stigmatisierender Diskurselemente auf Effekte der Selbstermächtigung zielen. Formen des „Ghetto“-Stolzes untersuche ich anhand von Identifikationen mit dem urbanen Raum, das Tragen von auffälligem Schmuck sowie Aneignungen des Hip-Hop-Genres Krump durch Neuköllner Hauptschüler. Mit Bezug auf Charles Taylors wegweisende Studie zur Herausbildung neuzeitlicher Identität mit dem Titel „Quellen des Selbst“ bezeichne ich solche prekären zeitgenössischen Selbstpositionierungen in Bezug auf den Raum, auf Dinge und den Körper als „Quellen des Stolzes“.⁵⁹

Dabei gehe ich, einem Vorschlag des Kultursoziologen Andreas Reckwitz folgend, von Konvergenzen zwischen Diskursen und Praktiken aus, die sich in Praxis-/Diskursformationen wie der des „Ghettoa“ bündeln.⁶⁰ Dadurch wird eine blockierende Frontstellung zwischen Diskurs- und Praxisanalyse vermieden und die Blickweise stattdessen auf unterschiedlichen Dimensionen, Facetten und Ausprägungen des Praxis-/Diskurs-Komplexes „Ghetto“ sowie auf dessen Instabilitäten, Widersprüche und Ambivalenzen gerichtet. Zudem vermeide ich dadurch, von einer umfassenden Neuköllner „Ghetto“-Kultur zu sprechen, vielmehr treten Unterschiede und Spannungen zu anderen Praxis-/Diskursformationen, wie denen der „Schule“, der „Familie“ oder der „Religion“, hervor.

Urban Pride: Reden über Orte

Hauptschüler äußerten sich zu manchen Zeitpunkten extrem negativ über ihr Wohnumfeld im Berliner Stadtteil Neukölln, indem sie diesen als dreckig und heruntergekommen bezeichneten, während sie zu anderen Gelegenheiten Heimatgefühle betonten und ihre grenzenlose Zuneigung zu Neukölln beteuerten. Die Bezüge der Jugendlichen zum urbanen Raum waren je nach Kommunikationssituation durch unterschiedliche räumliche Maßstäbe gekennzeichnet: „Berlin“ diene als Kontrastfolie zum eher skeptisch betrachteten restlichen Deutsch-

59 Vgl. Taylor: Quellen des Selbst.

60 Vgl. Reckwitz: Praktiken und Diskurse.

land, „Neukölln“ verwies auf biografische Selbstverortungen innerhalb Berlins und Bezeichnungen wie „Sonnenallee“ oder „Hermannplatz“ auf soziale Orte im unmittelbaren Wohnumfeld. Vor allem migrantischen Jugendlichen ermöglichten solche urbanen Identifikationen eine positive kollektive Selbstverortung jenseits der Bekenntnis- und Eindeutigkeitszwänge des nationalstaatlich dominierten Zugehörigkeitsdiskurses.⁶¹ Besonders bei Bezugnahmen auf die bezirkliche und die lokale Ebene wurden durchaus Zuschreibungen des medial dominanten Negativdiskurses aufgenommen, diesen aber auch idealisierende Sichtweisen auf Neukölln sowie Gefühle der Zugehörigkeit in Bezug auf Straßen, Plätze oder Wohnumgebungen entgegengesetzt – ein schwieriger Spagat, für den der janusköpfige „Ghetto“-Diskurs Rollenvorbilder und narrative Skripte zur Verfügung stellte. Die Hip-Hop-Kultur bot sich hierbei als Referenzrahmen an, da sie durch ihre Fokussierung auf den urbanen Raum eine Art kulturelle Spezialisierung für Formen der territorialen Aneignung entwickelt hat.⁶²

In Gruppendiskussionen, die ich mit den Schülern über „Gangsta“-Rap führte, traten widersprüchliche und miteinander konkurrierende Aneignungsweisen des „Ghetto“-Diskurses hervor. Im Rahmen eines Projekttages hatte ich die Möglichkeit, im einzigen technisch dafür ausgestatteten Schulraum mit den beiden zehnten Klassen eine YouTube-Session durchzuführen, bei der wir zunächst vorausgewählte Musik anschauten und diskutierten und die Schüler anschließend spontan Clips auswählen konnten. Zur Vorbereitung ließ ich Zettel kursieren, auf denen die Schüler ihre Lieblingsmusik auflisten sollten, wobei sie auch mehrfach Tupac und Sido notierten. Nachdem ich mit der 10b die Musikvideos zu Tupacs „Ghetto-Gospel“ und Sidos „Mein Block“ gemeinsam angeschaut hatte, zogen die Schüler vor allem Verbindungen zu ihrem eigenen Lebensumfeld.

Elton: „Sido steht positiv zu seinem Wohnviertel. Es ist alles da, was er braucht. Er ist stolz, was da abgeht.“

Ali: „Neukölln hat vielleicht auch so ein Gewaltproblem. Aber ganz früher, vor 10 Jahren oder so, war es noch schlimmer. Jetzt ist es anders. Es gibt noch viele Arbeitslose, Hartz IV und Gewalt, aber nicht mehr ganz so schlimm wie früher. Drogen sind jetzt am Kottbusser Tor und Wedding wird das neue Neukölln.“

Samantha: „Bei uns im Hinterhaus ist ein Deutscher, der dealt immer Leinestraße und ich muss ja da immer einkaufen gehen. Und manchmal macht er die Tür auf und spuckt einen voll an. Und im Keller bei uns sind voll viele Junkies, ich musste da mal wegen dem Fahrrad von meiner Schwester runter. Ich hatte richtig Angst! Wir wohnen ja erste Etage. So

61 Vgl. Schiffauer: Parallelgesellschaften, S. 91-107.

62 Vgl. Forman: The Hood Comes First.

sieht es in den meisten Kiezen hier aus. Aber wenn die Polizei kommt, dann weiß keiner was.“

Ali: „Das ist einfach Musik-Business. Er ist ein Geschäftsmann. Alle aus dem Video verdienen ja daran, das sind keine Prostituierten, sondern Models oder Leute aus dem Kiez. Sido ist jetzt keine große Mafia, er macht seine Arbeit – so wie Sie hier sitzen. Nur seine Arbeit ist ein bisschen dreckiger, beleidigender, sexistischer. Die Jugendlichen bekommen ein schlechtes Vorbild – ‚Oh, so will ich jetzt auch werden‘ – aber das ist seine Arbeit, so wie es auch Actionfilme gibt.“

Thomas: „Er zeigt, was hinter der Fassade der Plattenbauten abgeht.“

Ali: „Ich kenne Leute, die immer noch mit Drogen dealen, aber wir sind zusammen aufgewachsen und wir sind wie Brüder. Ich kann jetzt nicht sagen, verpisst euch, ich will mit euch nichts mehr zu tun haben. Ich kann denen vielleicht als guter Freund sagen ‚Hör auf damit!‘ Sido ist auch so. Er ist da aufgewachsen, mit seinen Freunden, Cousins und allem drum und dran. Er sagt jetzt aber nicht ‚Ihr seid zu schlecht für mich. Tschüss!‘ Sowsas geht nicht! Ich bin auch so einer. Wenn ich jemand sehe, es geht ihm schlechter und gerät auf die schiefe Bahn, dann versuche ich ihm zu helfen. Bei Tupac war es das Gleiche. Er wollte das Gute, dann ist er auf die schiefe Bahn geraten und dann ist er immer hin und her. Er war ja auch so. Und dann wurde er erschossen.“

Samantha: „Bei VIVA habe ich gehört, das war sein Abschiedslied. Er wurde ja auch erschossen, wie in dem Lied.“

Elton: „Tupac lebt noch!“

In den hin und her schwankenden Bewertungen zeigen sich die Ambivalenzen und Spannungen des „Ghetto“-Diskurses. Positiv wurde der künstlerische Bezug und die Solidarität der Rap-Musiker mit dem als eigen inszenierten Wohnviertel hervorgehoben, auch der professionelle Ethos als Geschäftsmacher im Musikbusiness wird respektiert und mit meiner Arbeit als universitärer Sozialforscher verglichen. Es wurde auf die schlechte Vorbildwirkung von „Gangsta“-Rap hingewiesen – Sidos Song „Schlechtes Vorbild“ schauten wir uns auf Wunsch der Schüler ebenfalls noch an – aber auch auf Möglichkeiten, über eine moralische Orientierung am Guten positiv auf Andere einzuwirken. Im abstrakten Bezug auf den Neuköllner Stadtraum dominierten in dieser Gesprächssituation eher positivere Einschätzungen einer allmählichen Verbesserung der sozialräumlichen Lage, während in den konkreten Schilderungen aus den Lebenswelten der Schüler eher Negativbeispiele, vor allem von Drogenkriminalität, überwogen. In der Diskussion wurden noch einige weitere Diskursfragmente aufgenommen und mitunter auf eigensinnige Weise neu kombiniert, so wird Wedding hier nicht den damals üblichen Deutungen folgend als kommendes Hip-Viertel, sondern als neuer Problembezirk betrachtet. Die abschließende Infragestellung von Tupacs

Tod lässt sich auch in einem übertragenen Sinne deuten: Tupac lebt für die Schüler noch, da die von ihm ausgetragenen Konflikte und die im Genre des „Gangsta“-Rap vorgestellten Lebensentwürfe für sie weiterhin relevant und anschlussfähig erscheinen.

In historisierenden Reflektionen wie „nicht mehr ganz so schlimm wie früher“ werden Verschiebungen des Neukölln-Diskurses aufgegriffen. Für Berlin-Neukölln ließ sich während meiner Feldforschung im Jahr 2012/13, wie bereits erwähnt, ein widersprüchliches Nebeneinander von „Ghetto“- und Gentrifizierungs-Diskurs beobachten, zudem spielte hier das Thema Schule aufgrund des „Rütli-Skandals“ im Jahr 2006 eine besondere Rolle.⁶³ Während meiner vorhergehenden Forschung zu Berliner Hauptschülern im Jahr 2008/09 war der „Ghetto“-Diskurs in Neukölln noch dominanter, doch verhielten sich die Schüler damals ebenfalls ambivalent dazu, indem sie zwar mediale Negativdeutungen übernahmen, doch gleichzeitig das Alltägliche und Normale ihres eigenen Lebens als Gegensatz betonten. Zwei Schüler zogen damals während meiner Feldforschung mit ihren Familien aus Neukölln weg, was sie als Flucht vor Schmutz und Verwahrlosung interpretierten. Während meiner Feldforschung im Jahr 2012/13 hatte sich die Wahrnehmung Neuköllns bereits verändert, die Schüler sahen mittlerweile deutlicher die Veränderungen in ihrer Wohnumgebung und in Medienberichten war nun immer öfter von einem „ehemaliger Problembezirk“⁶⁴ die Rede. Dadurch entstanden mitunter Widersprüche in den sozialräumlichen Deutungen, es ergaben sich aber auch neue Optionen der Distanzierung und Relativierung.

Auch in der 10a, in der die Diskussion der gleichen Songs zu einer Reflektion des medialen Bildes von Neukölln führte, deutete sich bereits ein allmählicher Abschied oder ein zunehmendes Retrospektivwerden des Neuköllner „Ghetto“-Diskurses an.

Mustafa: „Diese Journalisten machen mich verrückt. Ich gucke mir andauern Fernsehen an, ich schalte auf Stern TV, die reden über Neukölln, die machen Neukölln zur schlimmsten Gegend der Welt. Die sagen Neukölln ist kriminell und keine Ahnung.“

Zwischenruf: „Ist es doch auch!“

Kai: „Jede Woche Schießerei!“

Jamil: „Schicherei!“

Mustafa: „Eine Reaktion ist dann zu sagen ‚Ich bin cool, mein Bezirk ist cool.‘ Eine Kamera steht vor mir und ist grad live, dann tut der Schüler richtig einen auf cool: ‚Ja, ich

63 Vgl. Friedrich: Geballtes Neukölln.

64 Ebd., S. 118.

wohne Neukölln, ist Ghetto und so.‘ Er will aber nur Aufmerksamkeit. Es gibt aber auch Leute, die wirklich die Wahrheit sagen.“

Kai (rappt): „Wir sind die Ghettoboys. Hier kommen die Neuköllner, wir sind die KHB-Boys.“

Mohamad: „Vor ein paar Jahren gab es hier noch alle Gangs: NGB und KHB und Spinne und so. Da war die Gegend schlimm, weil es so viel Gangs gab, die einfach besser sein wollten als die anderen, und dann Überfälle gemacht haben, um zu zeigen, wir haben mehr Geld, wir haben mehr Macht, wir sind stärker und so. Die haben Überfälle gemacht und Jungs verprügelt. Damit ihr Name groß und anerkannt wird.“

S.W.: „Ich hatte bei meiner letzten Forschung einen von den Neukölln Ghetto Boys begleitet.“

Mustafa: „Ja, aber die gibt es nicht mehr, die haben sie sich aufgelöst.“

Mohamad: „Spinne gibt es glaube ich noch.“

Kai: „Die Hells Angels und Bandidos gibt es. Das sind richtige Gangs!“

Theo: „Gangbang!“

Angestoßen von der Entrüstung eines Schülers über aus seiner Sicht übertrieben negative Mediendarstellungen entspannte sich eine, von den üblichen ironischen Zwischenbemerkungen und spontanen Rap-Einlagen animierte, Diskussion darüber, ob Neukölln ein „Ghetto“ sei. Das „Ghetto“-Bild rahmte zwar auf grundlegende Weise die Wahrnehmung des urbanen Raums, doch wurde auf reflektierte und spielerische Weisen mit den entsprechenden Zuschreibungen umgegangen. Das Verschwinden oder Fortbestehen von lokalen Jugendgangs – in diesem Fall von „Spinne“, den „Neukölln Ghetto Boys“ (NGB) und den „Köllnische Heide Boys“ (KHB) – wurde als Gradmesser für das Ausmaß der „Ghettoisierung“ gelesen. Im Verlauf der Diskussion ergaben sich Reibungen und Spannungen zwischen miteinander schwer zu vereinbarenden realistischen und konstruktivistischen Deutungsmustern: Einem impliziten Realitätsbezug, bei dem wiederum einerseits tatsächliche Kriminalität attestiert und andererseits ein unspektakuläre städtische Normalität reklamiert wurde, stand ein Verweis auf den Inszenierungscharakter des „Ghetto“-Diskurses gegenüber, der wiederum von Kritik an medialer Hysterie und journalistischer Unwissenheit auf der einen Seite und Missbilligung von davon angestachelten jugendlichen Selbst-Inszenierungen vor der Kamera auf der anderen Seite begleitet wurde.

Doreen Massey hat bei ihren Untersuchungen der Transformationen von urbanen Räumen zu sozialen Orten betont, dass Orte keine eindeutigen und statischen Identitätsangebote machen, sondern durch historisch wandelbare, konkurrierende und konfliktgeladene Aneignungsformen gekennzeichnet sind.⁶⁵ Die

65 Vgl. Massey: Space, Place and Gender.

von „Gangsta“-Rap motivierten „Berichte von Räumen“⁶⁶ haben assoziationsreiche, sprunghafte und fragmentarische Narrative mit ambivalenten, widersprüchlichen und inkompatiblen Deutungen hervorgebracht. Diese Erzählungen mit ihren Abschweifungen und Improvisationen affirmierten, relativierten oder kritisierten die diskursive Ordnung des „Ghetto“-Diskurses. Die Narrative der Neuköllner Schüler brachten einen Ort voller Widersprüche hervor, der zugleich als Heimat und als Brutstätte von Gewalt und Kriminalität betrachtet wurde.

Black Pride: Materielle Kultur

Als ich nach den Osterferien einigen Schülern von meiner Reise nach Brasilien erzählte, seufzte einer von ihnen: „Manchmal träume ich davon, mal so richtig ins Ghetto zu gehen. Nach Rio de Janeiro oder New York und dann da mit den Negern rumhängen. Aber für die sind wir bestimmt voll die Pussies, die knallen sich gleich richtig ab.“ Neben der Sehnsucht nach Reisen in ferne Länder wird eine Art kulturelle Wahlverwandtschaft mit der ebenfalls von sozialer Ausgrenzung betroffenen afro-amerikanischen Bevölkerung artikuliert, aber auch eine Verunsicherung über den eigenen „Ghetto“-Status als Berliner Hauptschüler angedeutet. Ich verfolge diese Wahlverwandtschaft mitsamt ihren Irritationen anhand der kulturellen Biografie von Gold- und Silberketten im Bereich der Hip-Hop-Mode.⁶⁷

Im kommerziellen Mainstream-Rap werden Erfahrungen sozialer Marginalisierung nicht mit einem schamvollen Gestus der Unterwerfung, sondern mit protzigen Gesten der Distinktion beantwortet. Mit Blick auf Bourdieus klassische Studie über „Die feinen Unterschiede“ ließe sich argumentieren, dass mittlerweile auch die unterbürgerlichen Schichten zu einer über den Notwendigkeitsgeschmack hinausgehenden ästhetischen Einstellung in der Lage sind, das ihre Versionen des Luxuskonsums aber mit neuen bürgerlichen Formen der sozialmoralischen Abgrenzung gegenüber unterschichtigen Prunkgesten einhergehen.⁶⁸ Die Bezeichnung „Bling Bling“ steht für solche Inszenierungen von Protz und Promiskuität im globalen Hip Hop, bei denen glitzernde Autos, pralle Busen und teurer Schmuck eine entscheidende Rolle spielen. Tricia Rose spricht in diesem Zusammenhang von „a style nobody can deal with“, von einem lustvoll-parodistischen Stil, dessen Egozentrismus, Misogynie und Profitorientierung selbst gutmeinende Beobachter irritiert.⁶⁹ Die kapitalistisch-patriarchale Klassen-

66 Vgl. de Certeau: Kunst des Handelns, S. 215-238.

67 Vgl. Appadurai (Hg.): The Social Life of Things.

68 Vgl. Bourdieu: Die feinen Unterschiede.

69 Vgl. Rose: A Style Nobody Can Deal With; Rose: The Hip Hop Wars.

und Konsumgesellschaft wird hier auf groteske Art überhöht und ihre Widersprüche in lustvoll-lasziven Selbstinszenierungen ausgestellt. Solche performativen Anverwandlungen haben eine lange Tradition in der Geschichte afro-amerikanischer Selbstverortungen, besonders auffällig ist die Verwandtschaft zum „Pimp“, der bereits in der „Street Literature“ von Bedeutung war, bevor er in den 1990er Jahren zu einem stilistischen Vorbild vor allem im US-amerikanischen West-Coast-Rap wurde.

Gold- und Silberketten spielen neben anderen Schmuckvarianten wie Uhren, Ringen und Goldzähnen eine zentrale Rolle in der „Bling-Bling“-Welt des Hip-Hops. Der Rap-Pionier Kurtis Blow trug im Jahr 1980 auf dem Cover seines Debütalbums erstmals nichts außer ein einprägsames Ketten-Gehänge, das Hip-Hop-Trio Run-D.M.C. machte in den 1980er Jahren überdimensionierte Ketten zu einem Markenzeichen der Hip-Hop-Mode. Seit den 1990er Jahren entwickelte sich dann im Rap eine ausufernde Kettenkultur. Diese umfasst parodistische Varianten, wie die um einen schwarzen Panther gebundene Kettenleine auf dem 1989er Cover von LL Cool Js Album „Walking with a Panther“, statusorientierte Varianten wie die unter anderem von Tupac getragene Kette mit dem Logo von Death-Row-Records, die eine Assoziierung mit dem führenden Hip-Hop-Label der 1990er Jahre signalisierte, sowie diverse andere überstilisierte Varianten, wie beispielsweise die an einen ägyptischen Gott erinnernde, gigantische, 300.000 Euro schwere Horus-Kette, die Kanye West im Video zu seiner Single „Power“ aus dem Jahr 2010 trug. Der Hinweis auf Macht ist in diesem Zusammenhang entscheidend, denn der von afro-amerikanischen Musikern getragene Halsschmuck erinnert an Sklavenketten, ihre symbolische Aneignung verweist als selbstermächtigende „Black Power“-Geste auf den fortwährenden Kampf gegen rassistische Unterdrückung.

Über die transatlantische Verbreitung von „Ghetto“-Literatur, -Film und -Musik wurden Gold- und Silberketten auch hierzulande im jugendkulturellen Bereich populär. Zu einem popkulturellen Politikum avancierten sie während der Auseinandersetzung zwischen Kollegah und Kool Savas um die Vorherrschaft im deutschen „Gangsta“-Rap. Kollegah hatte sich im Jahr 2007 in seinem Song „Kuck auf die Goldkette“ die männliche Selbstermächtigungsgeste von Hip-Hop-Ketten auf eine besonders dreiste Weise zu eigen gemacht: „Kuck auf die Goldkette, sie ist immer frisch poliert / Kuck auf die Goldkette, da gibt es nichts zu diskutieren / [...] sie zeigt dem Betrachter an, Kollegah ist wie Adam – ein gemachter Mann [...] da gibt es nichts zu diskutieren, kuck auf die Goldkette“. Kool Savas persiflierte den Geltungsanspruch seines Kollegen mit dem Rap

„Guck auf die Holzkette / sie ist leider nicht poliert / ich bin gerade frisch rasiert [...]“⁷⁰ und vermarktete später sogar eine Holzkette mit seinen Initialen.

Auf den Straßen von Berlin-Neukölln stehen von jungen Männern getragene Gold- und Silberketten vorwiegend im Kontext einer modischen Orientierung am Hip-Hop, sie werden häufig kombiniert mit Sneakers, weiten T-Shirts und Basecaps und mit einem raumgreifenden, körperbetonten Gestus der Lässigkeit getragen. Solche Statusgebärden auf dem „Bürgersteig“ zielen nicht auf eine Verbürgerlichung, der Gestus der Macht, des Erfolgs und des Geldes ist weiterhin mit einer „Outlaw“-Attitüde der Coolness und Härte verbunden. In Berliner Migrantenvierteln entwickelte sich ein diesen Modegeschmack bedienendes Segment des Schmuckhandels, Billig-Juweliere finden sich in Neukölln vor allem entlang der Karl-Marx-Straße und im Wedding in der Müller- und der Badstraße. Einige Schmuckläden waren unter den Schülern bekannt dafür, unechtes Gold und Silber zu besonders niedrigen Preisen zu verkaufen, manche arabische Läden verkauften zusätzlich auch religiöse und politische Embleme, etwa Allah-Symbole oder Palästina-Anhänger. Neben einem eher auf eine weibliche Kundschaft ausgerichteten traditionellen Schmuckangebot, boten diese Geschäfte vor allem für junge Männer auch Gold- und Silberketten im Hip-Hop-Stil an, zur Zeit meiner Forschung meist „Königsketten“, „Figaro“-Ketten und „Panzer“-Ketten. Diese unterschieden sich durch unterschiedliche Arten der Mustering sowie der Aufreihung von Kettengliedern, konvergierten aber dahingehend, dass sie tendenziell größer und dicker als „klassischer“ Frauen- und Herrenschmuck waren. Die Preisspanne reichte von 20 bis etwa 100 Euro, die dazu angebotenen Anhänger kosteten meist zwischen 20 und 30 Euro.

Die kettentragenden Galilei-Schüler orientierten sich an Mitschülern und darüber hinaus an generalisierten, medial kursierenden kulturellen Figuren, wie jenen des „Gangsta“- und des „Bling-Bling“-Rappers, mit deren Hilfe sie aus ihrer sozialen Lage resultierende Problemlagen symbolisch bearbeiten können.⁷¹ Wenn es ein „Bling-Bling“-Wettbewerb unter den Schülern gegeben hätte, wäre wohl niemand an Kai vorbeigekommen, der sich selbst als die ultimative Verkörperung des kettentragenden „Jugo-Machos“ und des angehenden „Neukölln-Pimps“ inszenierte. Kai gab gerne mit seiner teuren Designerkleidung und seinen angeblich zahlreichen Freundinnen an. Während der gemeinsamen YouTube-Session sang er zum Song „Cooler than me“ von Mike Posner, das Szenen aus dem Leben eines reichen Lebemanns zeigt, laut mit und rappte anschließend animiert weiter:

70 Vgl. <<http://genius.com/439596>> (Stand: 1. Juni 2018).

71 Zur kulturellen Figur vgl. Hartigan: *Odd Tribes*; Ege: „Ein Proll mit Klasse“.

Kai: „Der ist nicht cool, weil er nicht cooler ist als ich. Nicht mal ein bisschen. Arrogant wie ein Diamant, trage eine Kette von brilliant. Ich bin arrogant, kann schon sein. Der Bosnier aus dem Süden, können meine Augen lügen. Ich habe Spaß mit den Frauen, wache nachmittags auf, wie Charlie Harper, trage einen Gürtel aus der Haut von Alice Schwarzer. Ihr müsst euch in den Volkswagen quetschen und ich zeige mein Colgate-Lächeln.“

Kai bezog den selbstanmaßenden Songtitel auf sich selbst, betonte auf provokante Weise seine coole Arroganz und assoziierte diese wiederum mit funkelnadem Kettenschmuck. Anschließend folgten spontan hinzugefügte Verszeilen aus dem Song „Badboyz 4 Life“ des deutschen Rappers Key One, wobei er die Textzeile „Grieche aus dem Süden“ mit Bezug auf seine eigene Herkunft zu „Bosnier aus dem Süden“ abwandelte. „Von Key One geklaut“, rief ihm ein Schüler deshalb zu, doch Kai behauptete zunächst, er habe sich die Textzeile selbst ausgedacht. Auf meine Nachfrage hin, konnte er zwar von Charlie Harper berichten, eine von Charlie Sheen gespielte Playboy-Hauptfigur in der Serie „*Two and a Half Men*“, wusste jedoch nicht, wer Alice Schwarzer war.

Der Grad der Rollenidentifizierung, die reflexive Distanz zur modischen Selbstinszenierung und die Fähigkeit zum Code-Switching unterschieden sich stark zwischen den Schülern, wobei modische Inkongruenzen und performative Irritationen eher die Regel waren als stilistisch vollständig überzeugende „Ghetto“-Posen. Spannungen ergaben sich zwischen einer ausgestellten „Ghetto“-Amoralität und der demonstrativen Religiosität vor allem einiger arabischer Schüler, zwischen der Betonung körperlicher Dominanz und dem tatsächlich sichtbar werdenden Grad an körperlicher Fitness, sowie zwischen der „High-Five“-Lässigkeit und der postpubertären Verunsicherung vieler Schüler. Hinzu kamen unpassendes Timing sowie Konflikte mit der Praxis-/Diskursformation „Schule“, wie ich sie im vorigen Kapitel zu Coolness am Beispiel von Sven – der sich gerne mit Hals- oder Armketten schmückte, manchmal Hip-Hop-Fanshirts von Rappern wie Run-D.M.C. trug und sein Basecap nur sehr ungern abnahm – und einer an seiner „Ghetto“-Coolness verzweifelnden Lehrerin geschildert habe.

In dem wegweisenden Sammelband „*The Social Life of Things*“ wurde eine Blickverschiebung von eindimensionalen ökonomischen Denkmodellen hin zum soziale Leben der Dinge und den kulturellen Biografien von Objekten vorgeschlagen.⁷² Zwar wurde zu Recht darauf hingewiesen, dass die Metapher der Biografie in Bezug auf Objekte irreführend sei, da sie Anfänge und Enden, sowie Ganzheit und Eigenständigkeit von Dingen suggeriere und somit deren fragmen-

72 Vgl. Kopytoff: *The Cultural Biography of Things*.

tarischen und mehrdeutigen Charakter ausblende.⁷³ Doch mit Blick auf den Umgang von Berliner Hauptschülern mit Gold- und Silberketten lässt sich durch objektbiografische und dingsoziologische Ansätze dennoch die kulturelle Verstrickung und die soziale Einbettung von Dingen hervorheben.⁷⁴ Von spezialisierten lokalen Geschäften vertriebene Luxusgüter wie Gold- und Silberketten fungierten für die Neuköllner Jugendlichen in erster Linie als soziale Zeichen, mit deren Hilfe sie Selbstbehauptung, Coolness und Stilbewusstsein signalisierten und auf diese Weise sozialen Status reklamierten. Diese sozialen Funktionen werden erst durch Sichtbarkeit unterstützende materielle Eigenschaften sowie durch kulturelle Markierungen als Schmuck ermöglicht. Die Selbstermächtigungsgesten können jedoch auch scheitern und zur weiteren gesellschaftlichen Abwertung der „Goldkettenträger“ beitragen. Dies passiert vor allem dann, wenn die stilistischen Eigenheiten und politischen Stoßrichtungen der Hip-Hop-Kultur unverstanden bleiben, wenn die kulturelle Biografie von Gold- und Silberkette in der Rap-Musik nicht beachtet wird und wenn modische „Bling-Bling“-Inszenierungen missbilligend als Ausweis von defizitären Charaktereigenschaften gelesen werden.

Body Pride: Krump

Neben Identifikationen mit dem urbanen Raum und dem Umgang mit Dingen, kann auch der Körper für Neuköllner Jugendliche zu einer Quelle des Stolzes werden. Körperkapital spielte, wie bereits erwähnt, für Hauptschüler vor allem deshalb eine zentrale Rolle, da ihnen der Zugang zu anderen Kapitalsorten weitgehend verwehrt blieb.⁷⁵ Zwar waren unter den Galilei-Schülern verschiedene Formen des Hip-Hop-Tanzes populär, wie Breakdance, Locking und Popping, doch vermittelt über lokale Jugendclubs wurde Neukölln zum Berliner Zentrum einer besonders aggressiv wirkenden Form des Hip-Hop: Krump.

„Krump“ ist eine Anfang der 2000er Jahre in der afro-amerikanischen Community von South Central Los Angeles aus dem Clowning hervorgegangene Tanzform.⁷⁶ Clowning wiederum entstand zu Beginn der 1990er Jahre in Zeiten der Rodney-King-Riots, als Thomas Johnson, ein aus dem Gefängnis entlassener Drogendealer, als ein Hip-Hop tanzender Komiker mit dem Namen „Tommy the Clown“ unter Kindern und Jugendlichen populär wurde. Johnson verstand Clowning als eine Möglichkeit, die Heranwachsenden in Los Angeles von der

73 Vgl. Hahn: Dinge sind Fragmente und Assemblagen.

74 Vgl. Hofmann: In Geschichten verstrickt ... Menschen, Dinge, Identitäten.

75 Vgl. Bourdieu: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital.

76 Vgl. <<https://en.wikipedia.org/wiki/Krumping>> (Stand: 1. Juni 2018).

Gewalt und Kriminalität des „Ghetto“ fernzuhalten. Aus der von ihm gegründeten *Clown-Dancing-Academy* gingen mit Tight Eyez und Lil'C Tänzer hervor, die Anfang der 2000er Jahre mit Krump eine emotionalere, weniger auf Party-Unterhaltung ausgerichtete Tanzrichtung etablierten. Parallel dazu entwickelte sich mit Krump-Musik eine besonders tanzbare Variante des West-Coast-Rap.

Krump lässt sich als eine ästhetische Verarbeitung von Exklusionserfahrungen verstehen. Mit Hilfe einiger tänzerischen Grundbewegungen – Füße-Stampfen (*foot-stomps*), Armschwüngen (*arm-swings*), ruckartigen Brustbewegungen (*chest-pops*) und dem Boxen ähnliche Armbewegungen (*jabs*) – werden auf körperliche Weise persönliche Geschichten erzählt, meist wütende Geschichten von Armut und Ausgrenzung, Gewalt und Rassismus. Zum einen werden dabei individuelle Flow- und Transzendenz Erfahrungen gesucht, zum anderen wird Krump oft als spontaner oder organisierter Wettkampf (Battle) zwischen Krump-Crews unter starker Beteiligung des Publikums aufgeführt. Diese verstehen sich selbst als „Fams“, also als eine Art (Ersatz-)Familie, was besonders für Jugendliche aus prekären familiären Verhältnissen attraktiv erscheint und ihnen zudem eine Alternative zur Gang-Mitgliedschaft bietet. Der Gewalt auf den Straßen setzt Krump eine christlich-pädagogische Orientierung entgegen: Indem Krumping als eine Art Gebet begriffen wird, soll den Jugendlichen spirituelle Erfahrung vermittelt und durch die Betonung moralischer Grundwerte ihre Entwicklung in eine positive Richtung gelenkt werden. Mit dieser demonstrativen Ernsthaftigkeit und Tugendhaftigkeit grenzt sich Krump radikal von der „Bling-Bling“-Welt des kommerziellen West-Coast-Rap ab.

Krump etablierte sich in den 2000er Jahren als fester Bestandteil des Hip-Hops und inspirierte darüber hinaus Pop-Musikerinnen wie Madonna, Missy Elliot und Christina Aguilera. Für die Verbreitung in Deutschland waren neben dem Musikfernsehen von VIVA und MTV vor allem ein Dokumentarfilm und Initiativen lokaler Jugendclubs entscheidend. Der Dokumentarfilm „Rize“ des bekannten Regisseurs David LaChapelle kam im Jahr 2005 in die Kinos und wurde von vielen Berliner Hauptschülern begeistert aufgenommen. Der Film erzählt die Entstehungsgeschichte von Clowning und Krumping in Los Angeles und stellt deren Protagonisten Tommy the Clown, Tight Eyez, Lil'C vor. Anfang 2007 kam Tommy the Clown zu einer Tanztournee nach Deutschland, während der er unter anderem bei der *Sat1*-Tanzshow „Let's Dance“ und in der Berliner Columbia-Halle auftrat. Sein Weg führte ihn aber auch nach Berlin-Neukölln, wo er vom gegenüber der Rütli-Schule gelegenen Jugendclub „Manege“ eingeladen worden war. Über Tanzkurse und regelmäßig stattfindende Battles war die „Manege“ unter der damaligen Leitung für einige Jahre zu einem Berliner Hotspot der Krump-Kultur avanciert.

In umfangreichen Feldforschungen zur Berliner Krumpszene um das Jahr 2008, die im Rahmen meiner Seminare zu marginalisierten Jugendlichen an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt an der Oder stattfanden, arbeiteten Jasna Ibach, Jacob Methner und Juscha Anderegg heraus, das wesentliche Elemente der US-amerikanischen Krump-Kultur, wie die Organisation in „Fams“ und die christliche inspirierte Wertorientierung, zunächst auch in Berlin übernommen wurden.⁷⁷ Vor allem aus prekären sozialen Verhältnissen stammende Jugendliche im Alter zwischen 14 und 20 Jahren fühlten sich vom neuen, aus den USA kommenden Tanzstil angezogen. Krump ermöglichte ihnen ihre Lebensgeschichten körperlich zu artikulieren und emotional zu verarbeiten sowie Anerkennung in der Gruppe und Respekt von Mitschülern zu erlangen. Mit Ben-Joel und Prince waren zwei Tänzer afrikanischer Herkunft als Lehrer und Vorbilder für die Verbreitung von Krump in Berlin von besonderer Bedeutung. Ben-Joel wurde in Kamerun und Prince in Ghana geboren, beide verloren früh ihre Mutter und fanden über den Tanz wieder Halt im Leben. Krump wird heute von ihnen und anderen Tanzlehrern an Berliner Jugendclubs und Tanzschulen angeboten.

Einige Galilei-Schüler, überwiegend junge Männer, partizipierten an dieser transatlantisch vernetzten lokalen Krumpkultur. Sie hatten Tommy the Clown schon als kleine Teenies in der „Manege“ und später Tight Eyez bei seinen Auftritten in Berlin bewundert. Sie nahmen als Zuschauer oder Teilnehmer an lokalen „Battles“ teil und lernten auf diese Weise die Protagonisten der Berliner Krump-Szene kennen. Manche von ihnen ließen sich von Prince in einem nahegelegenen Jugendclub im Krump unterrichten oder gründeten wie Moe ihre eigene „Fam“:

Moe: „Ich habe mit Hip-Hop angefangen: Popping, House, Locking – habe alles Mögliche ausprobiert. Manchmal auch bei meinem Bruder beim Training zugeschaut und ein bisschen mitgemacht. Dann habe ich gesehen, wie andere Krumpen. Erst habe ich das gar nicht verstanden und dachte ‚Hey, was machen die, dass die so ausrasten?‘. Dann hat es mir mein Bruder ein bisschen erklärt und ich habe bei Big B Unterricht genommen – einem sehr krassen Tänzer! Und als ich dann Tight Eyez gesehen habe, bin ich fast ausgeflippt. Er ist so krass! Bei einem Video haben die anderen sogar geweint. Man muss es verstehen können und ausdrücken, was man fühlt. Krump ist dann eigentlich auch nicht aggressiv. Es geht darum, dass man eine Geschichte erzählt. Ich stampe auf den Boden, ich reiße mir den Hals aus, mein Arm wird weggeschossen – solche Geschichten halt. Die fangen langsam an und am Ende rasten sie richtig aus. Das sind keine Geschichten, die im Buch stehen, sondern die entstehen von alleine, wenn man gechillt ist oder wenn man wütend ist. Es müssen auch nicht immer richtige Geschichten sein, manchmal nur kleine

77 Vgl. Ibach: „Krump war meine Rettung“.

Szenen, zum Beispiel ‚ich schlage eine Faust ins Gesicht‘, oder ‚ich fange etwas, schmeiße es auf den Boden und zerstampf es‘ – so etwas. Man fragt natürlich nicht direkt, „Was erzählt er jetzt?“, aber man merkt es. Wenn man was erzählen will, muss man es wirklich empfinden aber auch gut erzählen können, die meisten machen ja immer nur die gleichen Basics, stampfen und so. Aber das ist auch nicht schlimm und keiner lacht einen aus. Es gibt ja auch extra Newcomer-Battles, da habe ich am Anfang auch mitgemacht. Da konnte ich eigentlich fast gar nichts, aber es war eine wichtige Erfahrung für mich. Mein Trainer wollte dann aber nur noch Choreographie machen und keine Battles mehr, weil er selber viele Auftritte hatte. Da haben wir gesagt ‚OK, wir machen unsere eigene Gruppe!‘. Eigentlich waren wir vier, aber einer kommt kaum noch, jetzt sind es nur noch Samir, Tom und ich. Wir haben uns beim Tanzen kennengelernt, jeder hat seinen eigenen Tanzstil. Wir haben keinen Lehrer, nur einen Raum im Jugendclub, dienstags und donnerstags, da battlen wir untereinander. Wir machen einfach in einem Kreis Musik an. Wenn ich gestresst bin von der Schule oder kaputt, dann lasse ich da einfach alles raus. Wenn ich tanze, kann ich alles freilassen, was in meinem Kopf ist. Ich denke einfach an gar nichts. Tanze einfach drauf los, egal was. Beim Krump kann man am meisten die Wut rauslassen. Eigentlich bei jeder Tanzart, aber beim Krump kann man es am besten sehen. Wenn man halt sauer ist, dann stampft man auf den Boden und lässt es mit dem Fuß raus. Ich kann es gar nicht erklären, man muss es erleben.“

Moe, der eigentlich einen arabischen Namen trug, bevorzugte als Krumper eine amerikanisch klingende Selbstbezeichnung. Sein Bruder war professioneller Hip-Hop-Tänzer bei einer international agierenden Tanzkompanie. Beim Tanztraining lernte Moe neue Freunde kennen, er bezeichnete sie im Hip-Hop-Slang als „Bros“ – Brüder, mit denen er eine eigene Newcomer-Crew gründet. Sie hatten übermütige jugendliche Träume, vielleicht einmal „groß herauszukommen“ und produzierten einige noch etwas ungelenkt wirkende Versuche der medialen Selbstinszenierung auf YouTube. Die Jugendlichen mischten undogmatisch verschiedene Hip-Hop-Tanzstile, sie tanzten Krump, wenn es ihnen „gerade krumpy kommt“, wie Moe an einer anderen Stelle des Interviews formulierte. Von ihrem Tanzlehrer hatten sie die Grundbewegungen von verschiedenen Stilrichtungen des Hip-Hop kennengelernt und konnten auf dieser Basis nun frei improvisieren, wobei den Jugendlichen der spontane individuelle Ausdruck wichtiger erschien als für Auftritte einstudierte Gruppen-Choreographien. Neben Hip-Hop probierte Moe auch andere Jugendkulturen aus, beispielsweise Parours, auf das er durch den Film „Ghettogangz – Die Hölle von Paris“ aufmerksam geworden war.

Moe beschreibt den tänzerischen Modus des Erzählens von Geschichten und hebt die damit ermöglichte Kanalisation von Emotionen hervor, vor allem die Ableitung von negativen Gefühlszuständen wie Wut und Stress. Die hier ange deutete Verarbeitung von sozialen, schulischen und familiären Problemen erfolgt

nicht über sprachliche Artikulation und rationale Reflektion, sondern auf eine körperlich-sinnliche Weise. Alltagserfahrungen verdichten sich auf theatrale Weise in Snapshot-Szenen und in sprunghaften Bildern – dialektische Bilder im Sinne Walter Benjamin, bei denen „das Gewesene mit dem Jetzt blitzhaft zu einer Konstellation zusammentritt“.⁷⁸ Überwunden wird der Problemdruck in transeartigen Flow-Momenten, befreiend und beglückend erlebte Momente des Selbstverlusts, die im Sport, der Musik oder dem Tanz auf der Grundlage von Fokussierung, Könnerschaft und Gespür für den Augenblick entstehen können.⁷⁹ Diese Momente werden von Tänzern und Zuschauern als besonders authentisch wahrgenommen. „Realness“, das zentrale Qualitätsmerkmal des Hip-Hop, entsteht performativ gerade in solchen Inszenierungen, die sich nicht als direkte Abbilder der Wirklichkeit verstehen, sondern reale Erfahrungen auf symbolische Weise überhöhen und künstlerisch verdichten.⁸⁰ Dabei geht es um die Verinnerlichung eines über Hip-Hop vermittelten ästhetischen Lebensgefühls, also nicht um besonders detailgetreue Nachahmungen der US-amerikanischen „Ghetto“-Kultur durch sozial Benachteiligte in Deutschland, sondern vielmehr um eigenwilligen Aneignungen und dadurch ermöglichte emotionale Erfahrungen.

SCHLUSS: EIN PERFORMATIVER „GHETTO“-BEGRIFF

Die Praxis-/Diskursformation „Ghetto“ ist von inhärenten Spannungen und Widersprüchen geprägt. Die ambivalente Bewertung des „Ghetto“ als Schreckbild und Quelle des Stolzes, als Gefahrenzone und Schutzraum, als Ort der Tristesse und als Abenteuergebiet bestimmt die Struktur von literarischen, filmischen und musikalischen „Ghetto“-Darstellungen. Eine binär strukturierte emotionale Kartierung von Räumen ist, wie sich in Raymond Williams Studie „The Country and the City“ nachlesen lässt, kein Spezifikum des „Ghetto“-Diskurses. Meine Ausführungen deuten jedoch darauf hin, dass die Ambivalenz zwischen Stolz und Verachtung im „Ghetto“-Diskurs besonders ausgeprägt ist, da die medial dominanten Negativbeschreibungen ebenso heftige emotionale Solidaritätsbekenntnissen hervorrufen. Die auf das „Ghetto“ rekurrierenden Formen des Empowerments – die im Rahmen der Hip-Hop-Kultur ermöglichte Identifizierung mit urbanen Orten, mit Gold- und Silberketten und mit Krump – sind ebenfalls ambivalent, da sie Stigmata zwar trotzig umdeuten oder kreativ verarbeiten, diese

78 Benjamin: Das Passagen-Werk, Band I, S. 576.

79 Vgl. Csikszentmihalyi: Flow.☐

80 Vgl. Friedrich/Klein: Is this real?

aber nicht aus der Welt schaffen können. Im Gegenteil, der Grad der Selbstermächtigung korreliert mit einem beträchtlichen Ausmaß an sozialer Abwertung: Der Neukölln-Stolz gewinnt erst vor dem Hintergrund des negativen „Ghetto“-Images dieses Stadtbezirks seine eigentliche Stoßkraft, die überdimensionalen Gold- und Silberketten verweisen symbolisch auf fortwährenden Rassismus und Krump-Aneignungen rekurren auf die prekären Lebensumstände von marginalisierten Jugendlichen.

Die kombinierte Analyse von „Ghetto“-Diskursen und -Praktiken verlangt nach einer Neuausrichtung des „Ghetto“-Begriffs. Das heute in den Sozialwissenschaften gängige „Ghetto“-Konzept wurde vor allem in der US-amerikanischen *Chicago School* geprägt, wobei ein in den 1920er und 30er Jahren dominierender human-ökologischer Ansatz der Erforschung von „Ghettos“ in den 1960er und 70er Jahren von kulturalistischen Perspektiven verdrängt wurde, die ihrerseits wiederum in den 1980er und 90er Jahren eine vehemente soziologische Kritik auf sich zogen.⁸¹ In der frühen Jahren der *Chicago-School of Sociology* dominierte eine human-ökologische Perspektive auf die Stadt, welche diese als eine Art lebendigen Organismus begriff.⁸² „Ghettos“ entstanden in einer naturanalogen Sichtweise durch die Distribution von Bevölkerungsgruppen in Folge von Migrationsbewegungen, sie waren ein temporärer Aufenthaltsort auf dem Weg der Integration, in dem sich die Ankommenden vermehren und an die neue Umgebung anpassen konnten.⁸³ Diese Sichtweise auf die Stadt war verbunden mit einer Vorstellung von kultureller Andersheit des „Ghettos“. Dieser latente Exotismus motivierte in den 1960er und 70er Jahren ethnografische Forschungen zu einer als eigenständig verstandenen „Ghetto“-Kultur. Diese hatten politisch unterschiedliche Schlagseiten: Während Oscar Lewis durch die Behauptung einer generationelle Übergabe von problematischen Denk- und Lebensmustern durch die „Ghetto“-Bewohner die fatalistische Lesart einer sich selbst perpetuierenden „Kultur der Armut“ beförderte, suchte Ulf Hannerz in „Soulside“ nach der afro-amerikanischen Seele des „Ghettos“, die er mit dem Folkkonzept des „Soul“ auf emphatische Weise erfasste.⁸⁴ Kulturalistische Lesarten wurden in den 1980er und 90er Jahren vehement kritisiert und durch soziologische Erklärungsmodelle ersetzt. William Julius Wilson verstand die sich in dieser Zeit verschärfenden „Ghetto“-Probleme aus einer sozio-ökonomischen Perspektive, der zufolge dem „Ghetto“ eine stabilisierende afro-amerikanische

81 Vgl. Lindner: *Walks on the Wild Side*.

82 Vgl. Lindner: *Die Entdeckung der Stadtkultur*.

83 Vgl. Wirth: *The Ghetto*.

84 Vgl. Hannerz: *Soulside*; Lewis: *The Culture of Poverty*; Lindner: *Was ist „Kultur der Armut“?*

Mittelschicht fehle, da diese durch die Deindustrialisierung ihre Arbeitsplätze verloren habe oder in Folge von Labeling-Effekten fortgezogen sei.⁸⁵ Loic Wacquant attackierte sowohl die akademische Romantisierung der „Ghetto“-Bewohner als auch die publizistische Verwässerung des „Ghetto“-Begriffs und entwarf auf der Grundlage seiner Forschungen zu Chicago eine engere, vergleichende Studien anregende „Ghetto“-Konzeption, bei der die erzwungene ethnische Segregation einer stigmatisierten Bevölkerungsgruppe in ein geschlossenes Gebiet mit der Formierung von institutionellen Parallelstrukturen einhergeht.⁸⁶ Dadurch wurde der Blick von den Problemen und Eigenschaften der Bewohner auf sozialstrukturelle Prozesse der Ausschließung gelenkt, eine Perspektivenverschiebung die auch hierzulande im Übergang von der Armuts- und Arbeitslosen-forschung zur Exklusions- und Prekaritätsforschung vollzogen wurde.⁸⁷

Im Kontext der skizzierten Forschungslinie zum US-amerikanischen „Ghetto“ sind im Laufe der Chicago-School-Generationen zahlreiche eindrucksvolle Studien entstanden, von „*The Ghetto*“ (Louis Wirth) zur „*Street Corner Society*“ (William Foote Whyte) über „*Slims Table*“ (Mitchell Duneier) bis zu „*On the Run*“ (Alice Goffman). Dabei wurde immer wieder auf Effekte von sozialräumlicher Stigmatisierung hingewiesen und die Umgangsweisen der „Ghetto“-Bevölkerung mit gesellschaftlicher Abwertung herausgearbeitet.⁸⁸ Doch die empirisch-ethnografische Orientierung, eigentlich die Stärke der beschriebenen Ansätze, erweist sich als tückisch, wenn man wie im Fall von Berlin in einem stadtsoziologischen Sinne nicht von „Ghetto“ sprechen kann. Gleichzeitig lässt sich der „Ghetto“-Begriff nicht einfach ignorieren, schließlich spielt dieser in öffentlichen Diskursen und Narrativen der Selbstverortung eine entscheidende Rolle. „Ghetto“-Talk und „Ghetto“-Posen ernst zu nehmen, bedeutet ein diskursives und performatives „Ghetto“-Verständnis zu entwickeln. „Ghetto“ sollten in Deutschland folglich nicht mehr als ein urbanes Territorium verstanden werden, in das man als Forscher hineingeht, sondern als ein diskursiv produziertes, räumlich markiertes Artikulationsverhältnis von Exklusion und Inklusion ohne direktes Korrespondenzverhältnis zur urbanen „Wirklichkeit“.⁸⁹ Diese Konstellation verlangt nach modifizierten Forschungsansätzen, bei denen sowohl die Muster und Wirkungen von Diskursen, inklusive ihrer Effekte für die betroffenen Stadtgebiete und deren Bewohner, als auch Praktiken der „Ghetto“-Aneignung mit-

85 Vgl. Wilson: The truly disadvantaged; Wilson: When work disappears.

86 Vgl. Wacquant: Leben für den Ring; Wacquant: Ghetto.

87 Vgl. Knecht: Von der „Kultur der Armut“ zu einer „Ethnologie der Ausgrenzung“.

88 Vgl. Wacquant: Urban Desolation and Symbolic Denigration in the Hyperghetto; Goffman: Stigma.

89 Vgl. Veith/Sambale: Wer drinnen ist, ist draußen.

samt ihren widersprüchlichen Politiken in ihrem gegenseitigen Wechselverhältnis analysiert werden.

Den diskursiven und performativen Charakter des „Ghetto“ hervorzuheben, bedeutet in letzter Konsequenz auch, die wissenschaftlicher Autorität in der Definition des „Ghetto“ infrage zu stellen, sie als eine spezifische „Weise der Welterzeugung“⁹⁰ neben anderen zu perspektivieren. Hier lässt sich an den englischen Stadtsoziologen Michael Keith anschließen, der den „Ghetto“-Begriff der *Chicago School* ethnografisch-kulturwissenschaftlich umdeutete. Auf der Basis empirischer Studien zu mit dem „Ghetto“-Label assoziierten Stadtteilen im Südosten Londons, in denen sich vor allem männliche Jugendliche mithilfe von „Ghetto“-Adaptionen sozialräumlich verorten, wendete er sich gegen eine Gegenüberstellung von „eigentlicher“ Realität und „verfälschenden“ Metaphern und somit auch gegen eine strikte Trennung von „objektiven“ Wissenschafts- und „subjektiven“ Folkkonzepten.⁹¹ Diese performativen Formen der Raumproduktion unterscheiden sich zwar graduell aber nicht grundsätzlich. Ethnologen sollen natürlich weiterhin interessante Sichtweisen auf die „Ghetto“-Problematik formulieren und ihre Perspektiven zur Diskussion stellen. Doch Sozialforscher, die zwar „Ghetto“-Posen der „Realness“ kritisch dekonstruieren, aber die ungebrochene Authentizität der eigenen Geschichten von „sozialen Brennpunkten“ und „Parallelgesellschaften“ bis zu „hybriden Kulturen“ und „dritten Räumen“ reklamieren, machen sich selbst unglaubwürdig.

90 Vgl. Goodman: Weisen der Welterzeugung.

91 Vgl. Keith: *After the Cosmopolitan?*, S. 61-80.

III. Gefühle der Unzulänglichkeit

Die Hauptschulnote. Zur pädagogischen Produktion von Minderwertigkeitsgefühlen

Die an der Galilei-Schule am häufigsten vergebene Schulnote war die Sechs. Hinter dieser Notengebung steckte keine prinzipielle Böswilligkeit vonseiten der Lehrer, sondern das System Hauptschule brachte diese Noten fast von selbst hervor. Die Lehrer reproduzierten dabei meist unfreiwillig gesellschaftliche Verhältnisse und sahen sich anschließend mit der pädagogischen Frage konfrontiert, wie sie mit einem Übermaß an Negativ-Noten umgehen sollten. Den Schülern wurde ihre gesellschaftlich produzierte Minderwertigkeit anhand von Schulnoten auf besonders deutliche Weise vor Augen geführt. Dauerhafte und extreme Abwertungen bedrohen massiv die Herausbildung eines positiven Selbstbildes. Sie führten bei den betroffenen Jugendlichen zu Scham- und Minderwertigkeitsgefühlen, die sie in Schule und Alltag auf verschiedenste Weisen artikulierten, verdrängten oder überspielten.

Schulnoten spiegeln größer werdende gesellschaftliche Spaltungen wider: Während am „oberen“ Ende der sozialen Leiter eine Inflation von Bildungszertifikaten und herausragend positiven Noten beobachtet wird, kommt es am „unteren“ Ende der Bildungshierarchie zu zahlreichen Schulabbrechern und einer Inflation von Negativnoten.¹ Die soziale Ausgrenzung von Hauptschülern reproduzierte sich in Form einer kollektiven schulischen Abwertung. Hauptschüler konnten Schulnoten nicht einfach ignorieren, denn sie waren dem Notensystem ausgeliefert und in ihm emotional verfangen. Ausgeliefert, weil sie die asymmetrischen Machtverhältnisse der Notengebung mit ihrer eigentümlichen Mischung aus Willkür und Zwangsläufigkeit im Schulalltag täglich erfuhren und gleichzeitig um die möglichen Folgen von schulischen Bewertungen für ihren weiteren Lebensweg wussten. Emotional verfangen, weil sie das System der schulischen Notengebung prinzipiell anerkannten. Die symbolische Gewalt von Schulnoten

1 Vgl. Bosse: Die Krise der Abschlussnote.

liegt darin, dass in ihnen Machtbeziehungen nicht nur erfahren, sondern gleichzeitig auch von den Betroffenen internalisiert und reproduziert werden.² Schulnoten sind mehr als nur eine numerische Evaluierung abgegrenzter Leitungsausschnitte, sie werden immer auch ein Stück weit auf Persönlichkeiten und Charaktereigenschaften bezogen. Noten sind in Bezug auf die in ihnen enthaltenen Wertungen besonders heimtückisch, denn sie suggerieren Objektivität, Neutralität und Fairness und sind doch maßgeblich durch gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse prädisponiert.

Durch pädagogische Formen von verweigerter Anerkennung entstehen Scham- und Minderwertigkeitsgefühle. Sighard Neckel beschreibt soziale Scham als Wahrnehmung, Deutung und Verfestigung von sozialer Ungleichheit, wobei er Anfang der 1990er Jahre bereits einen Strukturwandel der Unterlegenheit „vom kollektiven Status zur defizitären Individualität“ ausmacht.³ Diese Entwicklungstendenz westlicher Gegenwartsgesellschaften hat sich seitdem mit dem Aufstieg eines unternehmerischen, selbstverantwortlichen Subjektmodells weiter zugespitzt.⁴ Unterlegenheit wird demnach weniger als klassenspezifische gemeinschaftliche Erfahrung erlebt, sondern immer mehr als Zeichen persönlicher Defizite interpretiert und erfahren. Das Gefühl letztlich selbst für seine Schulnoten verantwortlich zu sein, war auch bei Hauptschülern weit verbreitet. Schamgefühle gingen daher oft mit Schuldgefühlen einher, teilweise auch mit Wut und Aggressivität gegenüber sich selbst und anderen. Doch an der Galilei-Schule passierte, wie wir noch sehen werden, darüber hinaus noch etwas Erstaunliches, für das es in der Soziologie der Ungleichheit bisher kaum hinreichende Erklärungen gibt. Das Notensystem verselbstständigte sich und es lief dabei Amok. Es produzierte einen Überschuss an Negativität, den die Lehrer kaum noch kontrollieren konnten und der sich mit gewöhnlichen Schamreaktionen vonseiten der Schüler nicht mehr beantworten oder bewältigen ließ.

Studien zu Hauptschule und Hauptschülern haben immer wieder eindringlich auf die enge Verbindung dieser spezifischen Schulform mit Minderwertigkeitsgefühlen hingewiesen.⁵ In drei wegweisenden jüngeren Studien wird die gesellschaftliche Konstruktion und die emotionale Erfahrung des Hauptschülerstatus noch einmal auf grundlegende Weise hinterfragt. Anke Clasen arbeitete in „Bildung als Statussymbol. Hauptschule und Schulstrukturen nach PISA“ sozialtheoretisch heraus, dass die Art und Weise, wie die Institution Schule eine Verinnerlichung und Übernahme der bestehenden Ordnung durch die Heranwachsenden

2 Vgl. Bourdieu/Wacquant: Reflexive Anthropologie, S. 175-211.

3 Vgl. Neckel: Status und Scham, S. 146ff.

4 Vgl. Bröckling: Das unternehmerische Selbst.

5 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 100.

vorantreibt, von grundlegenden Widersprüchen geprägt ist: zwischen der Betonung individueller Leistung und den nachweisbaren Wirkungen sozialer Schranken, zwischen einem pädagogisch integrierendem Bildungsverständnis und einer sozial ausgrenzenden Schulrealität sowie zwischen dem beständig hervorgehobenen Ziel der Berufsvorbereitung und der tatsächlichen Hinführung in die Arbeitslosigkeit.⁶ Matthias Völcker und Mareke Niemann beschäftigten sich empirisch mit den Folgen der Hauptschulzugehörigkeit auf das Selbstwertgefühl und das Selbstverständnis von Hauptschülern.⁷ Völcker veranschaulicht wie strukturell angelegte schulische Benachteiligung als individueller Makel wahrgenommen wird und dies zu Identitätsbeschädigungen führt. Neben den materiellen Auswirkungen der Exklusion auf dem Ausbildungsmarkt schreiben sich symbolische Formen der Ausgrenzung – die Fülle der über Hauptschüler kursierenden Negativbilder und abwertenden sozialen Zuschreibungen – in die Körper, Wahrnehmung und Handlungen der Schüler ein, wobei selbst deren Verteidigungsversuche noch von einer generellen Verunsicherung geprägt sind. Niemann schildert wie die Selbstverortungen von Hauptschülern im Bildungssystem durch ambivalente Einstellungen gegenüber der Schule geprägt sind, bei denen einerseits die Notwendigkeit von Schule, Leistung und Noten anerkannt wird und gleichzeitig Distanz und Fremdheit gegenüber dem Bildungssystem vorherrschen. Dieses individuell unterschiedlich ausgeprägte Ambivalenzverhältnis birgt ein großes Enttäuschungspotenzial, denn es führt auch bei grundsätzlich motivierten Schülern zu negativen schulischen Erfahrungen. Solche Widersprüche und Zwiespälte bestimmten auch die schulische Bewertungspraxis an der Galilei-Schule und deren Wahrnehmung vonseiten der Schüler.

Es ist schwer über Schamgefühle zu schreiben, da diese häufig versteckt auftreten. Elsbeth Probyn empfiehlt ein Schreiben über soziale Scham, dass Gesellschaft nicht als abstraktes Konstrukt begreift, sondern als präzise zu beschreibendes konkretes Beziehungsgefüge, durch das Gefühle hervorgebracht werden und Affekte zirkulieren. Diese Emotionen betreffen auch den Schreibenden, weshalb eine ehrliche Sprache leidenschaftlich und interessegeleitet statt distanziert und scheinneutral sein muss.⁸ Autoren wie Michelle und Renato Rosaldo, Jeniffer Biddle und Didier Eribon zeigen in ihren Analysen der Scham, wie sich emotionale Normen der Beschämung in das Selbstverständnis von Gesellschaften eingelagert haben, wie Autoren selbst darin emotional verstrickt sind, und wie schwierig es folglich ist, scheinbar „natürlichen“ Gefühlsäußerungen ihre

6 Vgl. Clasen: Bildung als Statussymbol.

7 Vgl. Völcker: „Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen ...“; Niemann: Der „Abstieg“ in die Hauptschule.

8 Vgl. Probyn: Blush, S. 129-162.

Selbstverständlichkeit zu nehmen.⁹ Um das weithin Unhinterfragte zu hinterfragen, beschreibe ich zunächst im Detail die schulische Produktion von Negativnoten und verfolge anschließend das soziale Fortleben dieser Noten in Schule und Alltag. Meine Beschreibung ist eine Anklage, aber eine auf Strukturen zielende, die sich nicht an einzelne Lehrer, sondern an uns alle richtet, die wir Benotungssysteme im Bildungssystem mittragen.

DIE HAUPTSCHULNOTE. DISZIPLINIERUNG UND DEMÜTIGUNG

Die heutigen Schulnoten etablierten sich in Berlin um 1800 mit der Einführung des Abiturs auf der Grundlage älterer, meist textbasierter Bewertungsformen von unterschiedlichen Aspekten des Lernens wie Begabung, Fleiß, Sozialverhalten oder Lernfortschritt.¹⁰ Die Schulnote als pädagogisch-bürokratisches Doppel-Instrument preußischer Prägung verband von vornherein schulische Motivierung mit staatlicher Disziplinierung. Mit dem Aufstieg von Bildungsgerechtigkeit als normatives Ideal wurden diese inhärenten Spannungen der Schulnotengebung problematisch. Dennoch erhielt das Prinzip der über Schulnoten bewerteten, individuell zugerechneten Leistungserbringung zunehmende Bedeutung im deutschen Schulsystem. Die enge Verkopplung schulischer Zertifikate mit zukünftigen beruflichen Chancen entfaltete an Hauptschulen erst nach den Bildungsreformen in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts allmählich ihre volle Wirkung.¹¹

Ambivalenzen der Benotung werden mit dem Anschein von Objektivität kaschiert, mit einem naturwissenschaftlichen Verständnis von unvoreingenommenem und unparteiischem Wissen, dessen Aufstieg in der Mitte des 19. Jahrhunderts begann. Lorraine Daston und Peter Galison unterscheiden in ihrer wegweisenden Studie zur Herausbildung naturwissenschaftlicher Objektivität am Beispiel von illustrierten Atlanten drei miteinander konkurrierende und gleichzeitig miteinander korrespondierende Formen von Objektivität: *truth to nature*, bei der eine grundlegende Essenz eingefangen wird; *mechanical objectivity*, bei der möglichst unverstellte Detailtreue im Mittelpunkt steht; und *trained judgment*, bei der Daten von einem geübten Forscherauge geglättet und neu arrangiert wer-

9 Vgl. M. Rosaldo: *The Shame of Headhunters and the Autonomy of the Self*; R. Rosaldo: *Grief and a Headhunter's Rage*; Biddle: *Shame*, Eribon: *Rückkehr nach Reims*.

10 Vgl. Bosse: *Die Krise der Abschlussnote*.

11 Vgl. Helsper: *Wandel der Schulkultur*.

den.¹² Die Schulnotengebung umfasst alle diese Aspekte von Objektivität: Sie produziert eine Art von Schüler-Essenz („Einser-Schüler“), die erst durch die Benotungspraxis selbst als naturgegeben erscheint. Dies geschieht gleichsam auf eine mechanische Weise, bei der komplexe Sachverhalte zu abstrakten Notenziffern komprimiert werden. Und schließlich entspricht die alltägliche Notengebung weitgehend der Form eines „trainierten Urteils“, durch welches sich Lehrer die Schülerleistungen vor dem Hintergrund ihrer pädagogischen Erfahrungen und persönlichen Neigungen zurechtlegen. Angelehnt an diese wissenschaftliche Herangehensweise begreife ich die in gegenwärtigen Benotungsprozessen beanspruchte Objektivität nicht als einen gegebenen Idealzustand, sondern als ein Konfliktfeld, dass sich über die Rekonstruktion von pädagogischen Rechtfertigungsordnungen und Bewertungsformen erschließen lässt. Die unterschiedlichen pädagogischen Perspektiven und situationsgebundenen Benotungspraktiken gilt es mitsamt ihren Widersprüchen aber auch ihren Geltungs- und Gerechtigkeitsansprüchen ernst zu nehmen und sie gleichzeitig mit übergreifenden gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen in Beziehung zu setzen.¹³ Durch die Verbindung einer komplexen Innen- mit einer komplexen Außenperspektive versuche ich zu einer ethnografisch fundierten Kritik der Hauptschulnote zu gelangen. Mit Blick auf die emotionalen Folgen von Schulnoten hebe ich hervor, dass Evaluierungspraktiken immer auch Valuierungspraktiken sind, durch die Höher- und Minderwertigkeit zugeschrieben werden.¹⁴

Objektivitätsanspruch im Zweifel: Variationen der Notengebung

Mit der Legitimationskrise der Hauptschule, unter anderem in Folge der PISA-Debatte um Ungleichheiten im Bildungssystem, wurde auch „die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem“ und damit einhergehend der Objektivitätsanspruch von schulischen Bewertungen nachhaltig infrage gestellt.¹⁵ Dass schulische Benotungspraktiken einem naturwissenschaftlich standardisierten Messideal nicht entsprechen können, wird in der schulischen Praxis allgemein anerkannt, doch wird in der Regel zumindest das Prinzip und der Anspruch auf Objektivität verteidigt, da schulische Benotungen sonst ihre Legitimität verlieren würden.¹⁶ An der Galilei-Schule wurde auch dieser Objektivitätsanspruch teilweise bereits infrage gestellt. Eine reguläre Leistungsbewertung schien hier

12 Vgl. Daston/Galison: Objectivity.

13 Vgl. Boltanski: Soziologie und Sozialkritik.

14 Vgl. Lamont: Toward a comparative sociology of valuation and evaluation.

15 Vgl. Geißler: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört.

16 Vgl. Breidenstein/Meier/Zabarowski: Leistungsbewertung im Unterricht.

kaum noch möglich, da ein Großteil der Schüler ihrer Schule die Gefolgschaft verweigerten. Lehrer entwickelten in dieser pädagogisch schwierigen Situation unterschiedliche Versionen einer ihnen angemessen erscheinenden Benotung. Herr Steiß hielt weiterhin am Glauben an die Objektivität fest, für ihn als Mathematiklehrer waren Schulleistungen eindeutig messbar.

Herr Steiß: „Wir haben ja eine Messlatte, an die wir bei den Vergleichsarbeiten angeschlossen sind. Das sind an die 100 Aufgaben. Wir geben die Ergebnisse in so eine Computer-Maske ein, das geht bis 25 und ist dann nochmal bis zu vier Mal differenziert. Da werden alle Leistungen der Klasse, der Schule, in Neukölln, in Berlin und im Bundesgebiet erfasst – dadurch kann man dann die Schule genau einordnen. Die Galilei-Schule landet immer unter den letzten 16 Prozent. Das berechnet diese Maske innerhalb von wenigen Minuten, das wurde vom Institut für Schulqualität entwickelt. Damit sind wir an ein objektives Messsystem angeschlossen. Es hat ja auch keinen Zweck, wenn ich einem Schüler, der die Prozentrechnung nicht kann, eine Drei gebe. Wir hatten das schon, dass Betriebe bei uns angerufen haben: ‚Ihr Bewerber kann kein rechtwinkliges Dreieck zeichnen. Was ist bei Ihnen los?‘ Für den alten Hauptschulabschluss, der jetzt Berufsreife heißt, gibt es jetzt auch eine Vergleichsprüfung, früher war das nur ein schulinterner Abschluss, der war eigentlich nicht vergleichbar. Jetzt machen in Deutsch und in Mathematik alle das Gleiche. Das finde ich gut. Aber es hat eine Weile gebraucht, bis das Akzeptanz im Kollegium gefunden hat. Vom Wiegen wird das Schwein nicht fett. Unsere Schüler werden dadurch nicht besser, aber ihnen wird jetzt bewusst, wo sie tatsächlich stehen. Früher war das noch mehr ausgeprägt, diese irrealen Selbsteinschätzung. Da findet bei den Schülern ein Stück Realitätsgewinnung statt, viele von ihnen sind ja gar nicht ausbildungsfähig.“

Computergestützte Messverfahren erhöhen in den Augen von Herr Steiß nicht nur die Messgenauigkeit, sie ermöglichen auch eine bessere Vergleichbarkeit des jeweiligen Leistungsstandes. Während der mit der Umwandlung von einer Haupt- in eine integrierte Sekundarschule zunehmende Prüfungsaufwand von anderen Lehrern eher skeptisch betrachtet wurde, hielt er diesen Schritt für notwendig, um die Benotungspraxis seinen positivistischen Vorstellungen von Schülerleistungen anzupassen. Herr Steiß konnte sich damit kurz vor der Rente noch einmal als Vorreiter bestätigt sehen und gegenüber Kollegen anderer Fachrichtungen profilieren. Seine selbst für Hauptschulverhältnisse außergewöhnlich schlechte Notengebung, die fast ausschließlich zwischen Vier und Sechs lag, fiel dadurch nicht auf ihn und seinen Unterricht zurück, sondern erschien ihm als objektive Wiedergabe der Realität. Vergleicht man die Selbstdarstellungen des Lehrers mit meinen Beobachtungen seines Mathematikunterrichts entsteht eine Diskrepanz, die Zweifel an der Realisierung des proklamierten Objektivitätsan-

spruchs aufkommen lassen. Ich hatte schon im Kapitel zu Langeweile eine Szene aus dem Unterricht von Herrn Steiß geschildert, in der die Schüler Liegestütze statt Mathematikaufgaben machten. Charakteristisch für seinen Unterricht waren in erster Linie lange Lehrermonologe, welche die Schüler weitgehend desinteressiert über sich ergehen lassen mussten.

Feldtagebuch: Herr Steiß stellt rhetorische Fragen, doch reagiert er nicht auf die sich anfangs noch gelegentlich meldenden Schüler, sondern gibt sich einfach selbst die Antworten, die er dann zu Geschichten ausschmückt. Zwischendurch kommt er auch zu mir, zeigt mir das Display seines Taschenrechners, auf dem die Zahl 142857 eingetippt ist. „Guck mal, meine Lieblingszahl. Die Zahlen bleiben immer gleich, wenn man sie mit geraden Zahlen multipliziert, sie verändern nur ihre Reihenfolge.“ Die Schüler schauen mich an und amüsieren sich. „Siehst Du, er ist irre“, kichert einer zu mir herüber. Doch der Lehrer lässt sich nicht beirren. Nach einer Weile meine ich, er solle jetzt lieber mit dem Unterricht fortfahren. Also erzählt er weiter Geschichten, die nur sehr vage etwas mit Mathematik zu tun haben: von seinem Nachbarn, dessen Auto abgeschleppt wurde; von seinem Bruder, der vor zehn Jahren bei einer Zwangsversteigerung ein Haus günstig erworben hat; von einem Rechtsstreit mit seinem Zahnarzt, der ihn bei der Schufa anzeigen wollte; und von naiven DDR-Bürgern, die nach der Wende meinten, sie müssten ihre Kredite nicht wieder zurückzahlen. Ich erwartete schon die kriminellen arabischen Familienclans, von denen Herr Steiß seinen arabischen Schülern besonders gerne berichtet, doch stattdessen geht es nun zum Kölner Dom, „die meistbesuchte Stelle Deutschlands, [...] für die man 800 Jahre gebraucht hat.“ Herr Steiß ist natürlich schon selbst heraufgekllettert, allerdings nur „etwa 75 Meter hoch“. Theo ruft zweimal „Dreck“ in den Klassenraum, aber auch „Ich brauche Mathe für meinen Beruf“ (er will Verkäufer werden). Später zieht er sich den Draht aus seinem Hefter, legt ihn sich um den Hals und simuliert einen Selbstmord. Der Draht wird dann zur kreativen Weiternutzung im Klassenraum herungereicht. Einer probiert ihn als Gürtel. Khaled kitzelt Momo damit am Hinterkopf, danach machen beide ein Tauziehen. Theo ruft zwischendurch „Ich brauche Morphium“, und mit Blick aus dem Fenster: „Es schneit!“. Momo hat das Tauziehen gewonnen und stellt fest, dass man sich mit dem Draht auch sehr gut den Rücken kratzen kann. Dann kitzelt er seinerseits seinen Vordermann und als der etwa ein Meter lange Draht seinen Weg durch die halbe Klasse gemacht hat, wirft ihn Herr Steiß schließlich in den Mülleimer. „Das ist mein Draht, dafür habe ich 800 Jahre gebraucht“, ruft Theo. Schließlich folgt ganz am Ende der Stunde noch eine Beispielrechnung. „Nächste Woche dann Test zum Ratenkredit“, kündigt der Lehrer an. Theo ist erschrocken. „Wir haben nichts gelernt. Ich bin müde.“ Khaled beschwert sich nach der Stunde bei mir: „Siehst Du, er ist Klappe, keiner kapiert was und dann schreiben wir irgendwann eine Arbeit und kriegen alle eine Fünf.“

Dieser Auszug aus meinem Feldtagebuch verdeutlicht, dass in diesem Fall dem nach außen propagierten Objektivitätsanspruch keine adäquate schulische Objektivitätspraxis entspricht. Die Schüler wurden weder auf die kommende Mathematikprüfung noch auf mögliche Berufswege vorbereitet. Die schulischen Bewertungen wirkten angesichts der beschriebenen Lehrmethoden von vornherein als fragwürdig. Herr Steiß bezeichnete übrigens seinerseits die Schüler mir gegenüber als „irre“. Paradoxerweise beschuldigten sich also Lehrer und Schüler gegenseitig beim Forscher als verhaltensgestört und unzurechnungsfähig, um mich dadurch auf ihre Seite zu ziehen. Vor allem Theo und Khaled, die als die stärksten Schüler in Mathematik galten, waren Herrn Steiß gegenüber äußerst kritisch eingestellt. „Ich fühle mich jeden Tag von Ihnen beleidigt“, brachte Theo einmal im Unterricht seine negative Einschätzung auf den Punkt. Umgekehrt beschwerte sich auch Herr Steiß bei seinen Schülern, dass er ihr Verhalten im Unterricht „als eine Beleidigung“ betrachte. Wenn man nur ihr jeweiliges Unterrichtshandeln berücksichtigt – Monologe aufseiten des Lehrers, „Herumblödeln“ aufseiten der Schüler – lässt sich durchaus nachvollziehen, wie beide Seiten zu ihrer negativen Einschätzung kamen.

Auch andere Lehrer, denen unter schwierigen Bedingungen eine bessere Unterrichtsgestaltung gelang, hielten sich noch am Objektivitätsanspruch fest, da dieser ihnen als eine Art letzter Strohalm zur Aufrechterhaltung ihres pädagogischen Selbstverständnisses erschien. Objektivitätsvorstellungen gehen mit spezifischen Modellen von Subjektivität einher, in diesem Fall mit einem historisch tradierten und in Lehramtsstudiengängen aktualisierten Ethos des Lehrerberufs.¹⁷ Mit dem Objektivitätsanspruch gerieten an der Galilei-Schule also auch die Selbstbilder von Lehrern in Bedrängnis, sie mussten verteidigt oder neu arrangiert werden. Frau Mitroglou sah sich beispielsweise in der Pflicht, den Schülern kein falsches Selbstbild zu vermitteln, um spätere Enttäuschungen zu vermeiden. Und Herr Dombrowski erklärte etwa hilflos: „Wir versuchen uns immer mit der Punktetabelle zu retten, um wenigstens einen Ansatz von Objektivität zu erreichen.“ Bei Notenvergaben holte er gelegentlich diese Notenrichtlinie hervor und hielt sie der Klasse entgegen. Auch wenn auf diese Distanz niemand die Zahlen erkennen konnte, so vermittelte diese symbolische Geste zumindest den Eindruck, die Benotungspraxis wäre objektiv und gerechtfertigt. Andere Lehrer orientierten sich in ihrer Notengebung eher an sozialen Kriterien und gerieten dadurch in Konflikte mit dem schulischen Benotungs- und Disziplinarregime.

Frau Herrmann: „Anwesenheit und Sozialkompetenz sind für mich die beiden Hauptsachen. Was ich an dieser Schule dazu gelernt habe, ist es Fünfen zu geben, für Leute die

17 Vgl. Daston/Galison: Objectivity.

wirklich nur dasitzen, um andere abzulenken und zu ärgern – oder die mit Absicht nicht kommen. Also ich finde Notengebung nach wie vor einen Nachteil. Ich würde lieber einen Text schreiben. Ich habe so eine Liste mit Plus und Minus. Manche Schüler sind jederzeit ansprechbar, auch wenn sie zwischendurch quatschen. Andere sind null ansprechbar, die kommen nur damit sie keine Schulversäumnisklage bekommen. Aber einige sind ja schon ansprechbar. So ganz strikt kann ich es auch nicht machen, zumal ich vor Zensurenkonferenzen auch noch mit ihnen rede. Ich gebe auch insgesamt etwas bessere Noten. Die erste Fünf fiel mir wirklich schwer. Genau wie der erste Tadel hier. Das habe ich mein Leben lang nicht gemacht, sondern immer nur rumgedruckt, aber ein Kollege meinte dann: „Das musst du jetzt aber machen!“ Mittlerweile geht es relativ einfach und in absoluten Notfällen schicke ich sie auch in den Trainingsraum. Ich habe auch schon jemanden suspendiert, dann auch mit den Eltern gesprochen. Aber wirklich nur in absoluten Notfällen, wenn es wirklich nicht anders geht.“

In einer Lehrsituation, in der ein beträchtlicher Teil der Schüler gar nicht zum Unterricht erschien und viele der anwesenden Jugendlichen den Unterricht offen boykottierten, belohnte Frau Herrmann bereits Anwesenheit und Ansprechbarkeit mit einer relativ favorablen Benotung. Andere Lehrer berücksichtigten bei der Anwesenheit mitunter auch noch das Vorhandensein der Unterrichtsmaterialien. Ihre Leistungskriterien für eine aktive Teilnahme am Unterricht hatte sie soweit heruntergefahren, dass es bereits genügte, nicht übermäßig zu stören und halbwegs dem Unterricht zu folgen. Trotz dieser großzügigen Grundhaltung gewöhnte sich auch Frau Herrmann während ihrer Zeit an der Galilei-Schule an das Abwerten und Strafen. Sie fügte sich sukzessive in die Struktur der Strafbewertung ein, obwohl diese ihrem pädagogischen Selbstentwurf widerstrebte. Die institutionelle Überformung ihrer erzieherischen Leitbilder verdeutlicht, dass sich solche Bewertungspraxen strukturell und nicht durch Böswilligkeit der Lehrerschaft verfestigen und verselbstständigen. In ihrem insgesamt empathischen Ansatz, mitsamt ihren Zweifeln am numerischen Prinzip der Notengebung sowie ihrem Unbehagen mit strengen Disziplinarmaßnahmen, sind unübersehbar auch traditionell weibliche Rollenbilder eingeschrieben, während umgekehrt in der rigiden Notengebung von Herrn Steiß möglicherweise auch ein männliches Selbstbild als Lehrer zum Ausdruck kommt. Zwischen diesen beiden Polen – der strikten Beharrung auf dem Objektivitätsprinzip auf der einen Seite und einer stärker am Sozialverhalten der Schüler ausgerichteten Notengebung auf der anderen Seite – gab es in der Galilei-Schule noch andere Varianten der Bewertung, von denen ich lediglich noch eine weitere exemplarisch vorstellen möchte.

Herr Busch: „Die Sportnoten sind sehr individuell. Ich mache das nicht so, wie es nach dem entsprechenden Leistungsschlüssel gefordert wird. Das ist völlig unsinnig und jeder Pädagoge weiß das eigentlich. Ich gucke einfach, wer strengt sich an und wer nicht. Wenn sich ein Schüler über alle Maße bemüht, der sonst nicht so in der Lage dazu ist, dann ist es durchaus möglich, dass er von mir für kleine Fortschritte eine Zwei bekommt, auch wenn er von der Leistung eine Fünf kriegen müsste. Das ist mehr eine Bewertung der Mitarbeit und der Bereitschaft. Ich halte sowieso unheimlich wenig von diesem Abmessen, wo man sagt, das ist genau das und so muss es unbedingt sein – egal ob in den Naturwissenschaften oder im Sport. Wenn ich mal eine Gruppe habe, die wirklich gut ist, unterrichte ich natürlich auch anders. Was wir aus dem Blick verlieren in unserem Schulsystem, auch durch PISA, die permanenten Prüfungen und das ganze Pauken für die Vergleichsarbeiten, ist die Schüler zu befähigen, das Ganze zu verstehen und als Person voranzukommen.“

Der Sport- und Chemielehrer Herr Busch sah die ihm als Lehrer auferlegten objektive Messvorschriften im Gegensatz zu Herrn Steiß als realitätsferne, technokratische Instrumente, die nachhaltiges Lernen eher behindern als befördern. In der Unterrichtspraxis entschied er sich sowohl gegen das Prinzip der Sachnorm, eine an vorher festgelegten Leistungsmaßstäben ausgerichtete Benotungspraxis, als auch gegen eine am Leistungsstand der restlichen Gruppe orientierte soziale Bezugsnorm. Für ihn zählte in erster Linie die persönliche Anstrengung und der individuelle Lernfortschritt, also eine individuelle Bezugsnorm. Welche Benotungsform auch gewählt wurde – Leistungsstandmessung, Sozialnoten oder Bewertung von Anstrengung und Lernfortschritt – jede Version war für sich plausibel und begründet. Wie unter den von Daston und Galison untersuchten Naturwissenschaftlern des 19. Jahrhunderts existierten auch unter den Lehrern der Galilei-Schule unterschiedliche, sich teilweise überschneidende und vermischende, aber auch in Konflikt und in Widerspruch stehende Versionen von pädagogisch angemessener Bewertung. Zwar entsprach nur die erste Variante dem offiziellen Leitbild der Institution Schule, doch bot der Direktor seinen Lehrern in den Jahren vor dem absehbaren Ende der Hauptschule weitgehenden Gestaltungsspielraum bei der Ausgestaltung von Benotungsvorgaben. Im Interview verteidigte er die langjährige Praxis des relativ selbstständigen schulischen Experimentierens mit Benotungssystemen, „die nicht hätte entstehen können, wenn wir in so einem engen Korsett mit großen Leistungsdruck gewesen wären – und die jetzt natürlich durch die Schulreformen auch in Gefahr ist.“

Mögen die Formen der Notengebung auch stark variieren und insgesamt wenig objektiv erscheinen, so sind die Folgen der Notengebung dennoch weitreichend, sowohl für die Schülerschaft insgesamt, denen mithilfe von Schulnoten und den darauf folgenden Zeugnissen und Schulabschlüssen ein Platz in der Ge-

sellschaft zugewiesen wird, als auch für die einzelnen Schüler, die schulische Leistungsbewertungen emotional verarbeiten müssen. Das Schulsystem nimmt eine Schlüsselrolle bei der Einteilung der Bevölkerung in Klassen oder Schichten ein. Seine hierarchische Struktur basiert auf einer grundlegenden Trennung zwischen „Oben“ und „Unten“, die – vermittelt über eine Unterscheidung zwischen Kopfarbeit und Handarbeit – der Trennung zwischen Gymnasium und Hauptschule zugrunde liegt.¹⁸ Die unterschiedlich begründeten und praktizierten Kategorisierungen von Hauptschülern mittels Schulnoten sind somit auf eine grundlegende Weise sozial vermittelt und gesellschaftlich geprägt.

Ohnmachtsgesten: Straf- und Disziplinarnoten

Bei Strafnoten tritt der soziale Charakter der Notengebung besonders deutlich hervor. Die Noten an der Galilei-Schule waren auch deshalb so miserabel, da sie nicht nur als Leistungs-, Anwesenheits- oder Anstrengungsindikator dienten, sondern systematisch als Disziplinarmittel eingesetzt wurden. Für jede unentschuldigte Fehlstunde, für jede nicht gemachte Hausarbeit, für jede größere Störung im Unterricht drohte den Schülern die Note Sechs. Angesichts der dürftigen Disziplinarwirkung solcher Maßnahmen wirkte diese Form der Notenverteilung häufig wie eine Geste der Ohnmacht vonseiten der Lehrer. Die dadurch vergebenen Noten blieben dennoch nicht folgenlos, denn sie drückten die ohnehin belastete Stimmung an der Schule und den Notenschnitt der Schüler weiter in den Keller. Da Disziplinarnoten stark vom Verhältnis zum jeweiligen Lehrer abhängen, zeigten sich auch hier große Unterschiede in der Notengebung. Der ohnehin bereits angekratzte Objektivitätsanspruch brach nun gänzlich in sich zusammen und wurde durch subjektive Vorstellungen einer angemessenen Bestrafungspraxis ersetzt.

Frau Hille: Na ja, ich gucke dann im Klassenbuch nach. Ich bekomme da ja immer die Fehlzeiten mitgeteilt. Wer unentschuldigt ist, bekommt eine Sechs. Wer am Ende zu viele Sechsen hat, der kriegt halt keine Vier, sondern eine Fünf. Ich bin da halt auch gerecht. Wenn man nur einmal oder zweimal da war, dann gibt es halt keine Vier. Manche denken ja, nur wenn sie da sind, gibt es schon eine Vier. Zehn Prozent der Leistung sind eine Fünf. Die müssen sie erst einmal erbringen, das machen ja viele auch nicht.

Die Strafsechsen zählten einerseits weniger als anderen Noten, sie wurden eher verwendet, um am Ende bei der Festlegung der Zeugnisnote für ein Schulfach

18 Vgl. Douglas: How Institutions think.

eine Notenstufe herunterzugehen. Andererseits zählten Strafsechsen doppelt, denn sie senkten nicht nur den Notenschnitt, sondern bestimmten darüber hinaus maßgeblich die Bewertung des Sozialverhaltens auf den Zeugnissen. Was gerecht ist oder nicht, entschied dabei eher das jeweilige „Bauchgefühl“, wobei Lehrer häufig die Schüler ungleich behandelten und teilweise inkonsistente Maßstäbe ansetzten. In der zitierten Interviewpassage wird zwar eine klare und gerechte Vorgehensweise suggeriert, doch letztlich bleibt unklar, was zu viel und was zu wenig ist, wie Anwesenheit und Leistung miteinander im Verhältnis stehen. Die Lehrerin verschaffte sich dadurch einen relativ großen Spielraum, um nach eigenem Ermessen im niedrigen Notenbereich zwischen Vier und Sechs, in dem sie fast alle ihre Schüler verortete, zu variieren. Wie stark Disziplinarnoten die Bewertung beeinflussten, verdeutlicht die Notentabelle von Frau Mitroglou.

Abbildung 7: Notentabelle Frau Mitroglou

	03.10	10.10	17.10	24.10	31.10	07.11	14.11	21.11	28.11	05.12	12.12	19.12	26.12	02.01	09.01	16.01	23.01	30.01	06.02	13.02	20.02	27.02	06.03	13.03	20.03	27.03	03.04	10.04	17.04	24.04	01.05	08.05	15.05	22.05	29.05	05.06	12.06	19.06	26.06	03.07	10.07	17.07	24.07	31.07	07.08	14.08	21.08	28.08	04.09	11.09	18.09	25.09	02.10	09.10	16.10	23.10	30.10	06.11	13.11	20.11	27.11	04.12	11.12	18.12	25.12	01.01	08.01	15.01	22.01	29.01	05.02	12.02	19.02	26.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	26.03	02.04	09.04	16.04	23.04	30.04	07.05	14.05	21.05	28.05	04.06	11.06	18.06	25.06	02.07	09.07	16.07	23.07	30.07	06.08	13.08	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09	24.09	01.10	08.10	15.10	22.10	29.10	05.11	12.11	19.11	26.11	03.12	10.12	17.12	24.12	31.12	07.01	14.01	21.01	28.01	04.02	11.02	18.02	25.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	26.03	02.04	09.04	16.04	23.04	30.04	07.05	14.05	21.05	28.05	04.06	11.06	18.06	25.06	02.07	09.07	16.07	23.07	30.07	06.08	13.08	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09	24.09	01.10	08.10	15.10	22.10	29.10	05.11	12.11	19.11	26.11	03.12	10.12	17.12	24.12	31.12	07.01	14.01	21.01	28.01	04.02	11.02	18.02	25.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	26.03	02.04	09.04	16.04	23.04	30.04	07.05	14.05	21.05	28.05	04.06	11.06	18.06	25.06	02.07	09.07	16.07	23.07	30.07	06.08	13.08	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09	24.09	01.10	08.10	15.10	22.10	29.10	05.11	12.11	19.11	26.11	03.12	10.12	17.12	24.12	31.12	07.01	14.01	21.01	28.01	04.02	11.02	18.02	25.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	26.03	02.04	09.04	16.04	23.04	30.04	07.05	14.05	21.05	28.05	04.06	11.06	18.06	25.06	02.07	09.07	16.07	23.07	30.07	06.08	13.08	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09	24.09	01.10	08.10	15.10	22.10	29.10	05.11	12.11	19.11	26.11	03.12	10.12	17.12	24.12	31.12	07.01	14.01	21.01	28.01	04.02	11.02	18.02	25.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	26.03	02.04	09.04	16.04	23.04	30.04	07.05	14.05	21.05	28.05	04.06	11.06	18.06	25.06	02.07	09.07	16.07	23.07	30.07	06.08	13.08	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09	24.09	01.10	08.10	15.10	22.10	29.10	05.11	12.11	19.11	26.11	03.12	10.12	17.12	24.12	31.12	07.01	14.01	21.01	28.01	04.02	11.02	18.02	25.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	26.03	02.04	09.04	16.04	23.04	30.04	07.05	14.05	21.05	28.05	04.06	11.06	18.06	25.06	02.07	09.07	16.07	23.07	30.07	06.08	13.08	20.08	27.08	03.09	10.09	17.09	24.09	01.10	08.10	15.10	22.10	29.10	05.11	12.11	19.11	26.11	03.12	10.12	17.12	24.12	31.12	07.01	14.01	21.01	28.01	04.02	11.02	18.02	25.02	03.03	10.03	17.03	24.03	31.03	07.04	14.04	21.04	28.04	05.05	12.05	19.05	26.05	02.06	09.06	16.06	23.06	30.06	07.07	14.07	21.07	28.07	04.08	11.08	18.08	25.08	01.09	08.09	15.09	22.09	29.09	06.10	13.10	20.10	27.10	03.11	10.11	17.11	24.11	01.12	08.12	15.12	22.12	29.12	05.01	12.01	19.01	26.01	02.02	09.02	16.02	23.02	01.03	08.03	15.03	22.03	29.03	05.04	12.04	19.04	26.04	03.05	10.05	17.05	24.05	31.05	07.06	14.06	21.06	28.06	05.07	12.07	19.07	26.07	02.08	09.08	16.08	23.08	30.08	06.09	13.09	20.09	27.09	04.10	11.10	18.10	25.10	01.11	08.11	15.11	22.11	29.11	06.12	13.12	20.12	27.12	03.01	10.01	17.01	24.01	31.01	07.02	14.02	21.02	28.02	05.03	12.03	19.03	2

Quelle: Galilei-Schule

Die Übersicht zeigt ihre selbst entworfene Notentabelle im Fach Deutsch in der Klasse 9c in den Monaten von September bis November 2012. Die Häkchen signalisieren die Anwesenheit des Schülers in den jeweiligen Unterrichtsstunden, der Buchstabe „f“ steht für das Fehlen im Unterricht, je nachdem, ob dieses entschuldigt („e“) oder unentschuldigt („ue“) war, zieht dieses die Strafnote Sechs nach sich. Allein durch diese Handhabung haben sich in einem Unterrichtsfach innerhalb weniger Wochen bereits rund 50 Sechsen angesammelt. Bei Zuspätkommenden wurde die Anzahl der verspäteten Minuten meist protokolliert. Die

Sechsen hinter einem Häkchen stehen für nicht gemachte Hausarbeiten anwesender Schüler. Da Hausaufgaben gelegentlich aus mehreren Teilaufgaben bestanden, konnten Schüler auf diese Weise mehrere Sechsen pro Stunde ansammeln. Die in seltenen Fällen durchgestrichenen Sechsen deuten an, dass diese Noten durch nachgereichte Hausarbeiten prinzipiell auch wieder aufgehoben werden konnten. Die Noten vom 19.11. und 27.11. stehen für die Ergebnisse von Zwischenprüfungen im Unterricht, wobei im ersten Fall noch die Nummern des jeweiligen Arbeitsbuches notiert wurden. Die Schülerin, die beim Test am 19.11. die einzige Eins erreichte, die überhaupt auf dieser Notentabelle verzeichnet ist, hat in den übrigen Stunden mehrere Sechsen für Fehlzeiten oder nicht erledigte Hausarbeiten erhalten. Am 26.11., an dem lediglich vier von fünfzehn Schüler anwesend waren, machte sich die Lehrerin noch zusätzliche Plus- und Minuszeichen für positives beziehungsweise negatives Verhalten im Unterricht, wobei die Minuszeichen überwogen.

Strafsechsen kamen, wie gesehen, vor allem durch unentschuldigtes Fehlen und nicht erledigten Hausarbeiten zustande. Manche Lehrer verwendeten sie zusätzlich auch bei Störungen des Unterrichts, auch wenn dies laut Berliner Schulgesetz eigentlich nicht zulässig war. Diese Auslöser von Straf- und Disziplinarmaßnahmen waren im Schulalltag eng miteinander verflochten, da häufig schulabstinente Schüler in der Regel auch ihre Hausarbeiten vergaßen und bei Anwesenheit zu Störungen des Unterrichts neigten. Die Hauptursache für diesen Problemkomplex war eine unter den Galilei-Schülern weit verbreitete Schuldistanz, auf die ich im ersten Kapitel bereits eingegangen bin. Dies wird an Tagen wie dem 24. September besonders deutlich, an dem nur zwei Schüler anwesend waren, also fast die komplette Klasse unentschuldig fehlte. Da manche Schüler mehr als dreißig unentschuldigte Fehltage pro Schuljahr ansammelten, für die sie bei konsequenter Handhabung bei jeder Fehlstunde eine Sechsen erhalten müssten, kommen auf diese Weise theoretisch über das Jahr hinweg mehr als einhundert Sechsen pro Schüler zustande. Da praktisch auch die komplette Schülerschaft Hausaufgaben unerledigt ließ, drohte auch jede Hausaufgabenstellung zu einer Kollektiv-Sechsen zu führen. Die dadurch entstehende Menge an Sechsen ließ sich pädagogisch nicht mehr sinnvoll handhaben, was auch dadurch belegt wird, dass Galilei-Lehrer manchmal selbst den Überblick verloren, für was sie die eine oder andere Sechsen-Note vergeben hatten. Die Folgen dieser Inflation von Strafsechsen war eine Aushöhlung ihrer Disziplinarwirkung sowie eine Marginalisierung von auf Lehrinhalte bezogenen Noten. Wer bereits ein paar Dutzend Sechsen angesammelt hat, bekommt den Eindruck, ohnehin bereits verspielt zu haben. In solchen Fällen konnte auch die Androhung weiterer Strafnoten die Schüler nur noch eingeschränkt zum Erscheinen in der Schule bewegen. Intrinsische Motiva-

tionen (wie „Lernen macht Spaß“) oder Zukunftsversprechen („Lernen lohnt sich“) hatten ihre Überzeugungskraft aufgrund von schulisch reproduzierter Verachtung und verfestigter sozio-ökonomischer Marginalisierung bereits ohnehin verloren. Das Strafnotensystem lief ungeachtet dessen weitgehend selbstbezüglich weiter, da sich niemand mehr in der Lage fühlte, es wieder zu stoppen. Die Hauptschulnote wurde zu einer Farce, in der sich auf groteske Weise die Legitimationskrise dieser Schulform widerspiegelte.

Doch was geschah mit diesen zahlreichen Sechsen? Die Bedeutung der Strafnoten im Prozess der Zeugnisnotenfindung war zwiespältig, zwar wurde ihre Relevanz bei der Notengebung herabgestuft, doch einmal vergeben, ließen sie sich auch nicht mehr völlig ignorieren. Unter den Lehrern der Galilei-Schule überwog insgesamt ein pragmatischer Umgang mit Straf- und Disziplinarnoten:

Frau Hille: „Im Grunde müsste man für jede Stunde eine Sechs geben, aber meistens wird das nicht gemacht. Diese Strafsechsen spielen am Ende schon auch eine Rolle, sie können aber natürlich nicht das Bild bestimmen. Sonst müsste man ja Schülern, die viel stören, immer die Sechs geben, selbst wenn das ein guter Schüler wäre. Also, da muss man gucken, dass die nicht ein zu großes Gewicht bekommen. Aber eine richtig gute Note kann eben auch nicht mehr rauskommen. Wenn man streng nach Rahmenplan gehen würde, dürfte man hier sowieso niemandem eine gute Note mehr geben. Ich sitze da jetzt auch nicht mit dem Taschenrechner und addiere die Sechsen. Ich schaue mir die Fehlzeiten an, berücksichtige aber auch, was jemand eigentlich kann. Die Fehlzeiten nivellieren sich ein bisschen, wenn der Schüler sonst halbwegs regelmäßig gekommen ist oder zumindest entschuldigt gefehlt hat. Wenn jemand ein paar Mal gefehlt hat, sagt man sich: Das ist jetzt nicht so ein Drama, andere sind ja nie dagewesen.“

Der insgesamt hohe Stand an Fehlzeiten relativierte zu einem gewissen Grad die Bedeutung der einzelnen Fehlzeiten. Auch die Vorstellung des Lehrers vom eigentlichen, aber aufgrund der Unterrichtsumstände nicht gezeigten Leistungsstand des jeweiligen Schülers machte sich bei der Notengebung bemerkbar, allerdings ließ sich dieser von den Lehrern meist nur errahnen. Hier dominierte ein Alltagsverständnis von Angemessenheit, demzufolge die Zeugnisnote auch das Leistungsvermögen eines Schülers kenntlich machen sollte, über ein enges Objektivitätsverständnis im Sinne von Leistungsstandmessung. Strafnoten wurden von den Schülern grundsätzlich als notwendig akzeptiert. Zwar wurde die eigene Bestrafung häufig als ungerecht und überzogen erlebt, doch nicht das Strafsystem selber infrage gestellt. Wie mit den Fehlzeiten umgegangen wurde, hing stark vom jeweiligen persönlichen Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern ab. Tendenziell wurde bei übermäßig erscheinenden Fehlzeiten oder Disziplinar-

vergehen hart durchgegriffen, während bei Schülern, die den Unterricht nicht offen boykottierten, über vieles hinweggeschaut wurde. Auch erschien der eigentliche Stand der Fehlzeiten, wie er sich anhand von Frau Mitroglous Unterrichtstabelle erahnen lässt, nicht in offiziellen Schulstatistiken. Die Schule, die im Zuge der Berliner Schulstrukturreform versuchte, ihr Negativimage abzustreifen, hätte sich damit gegenüber der Schulaufsicht in die Bredouille gebracht und interessierte Eltern von vornherein verschreckt. In der Aufmerksamkeit, die schulischem Selbst-Marketing mittlerweile zukommt, deuten sich die Effekte eines in den letzten Jahren stärker an Wettbewerbsprinzipien ausgerichteten schulischen Steuerungsmodells an. Dieses hat eine weitere Polarisierung der Bildungslandschaft zur Folge, damit einher gehen Prozesse der sozialräumlichen Segregation und ein verändertes, primär an messbarem Output orientiertes Verständnis von schulischer Bildung.¹⁹ Die bildungspolitische Elite-Orientierung produziert demnach systematisch auch ihr Gegenteil, nämlich sogenannte „Restschulen“ wie die Galilei-Schule.

Hier zeigt sich die Kehrseite des Objektivitätsanspruchs. Zunächst einmal gibt es eine weitreichende Allianz zwischen dem naturwissenschaftlichen Ideal der Unbestechlichkeit von Zahlen auf der einen Seite und bürokratischer Administration auf der anderen Seite, deren demokratisch kaum kontrolliertes Handeln als legitim und begründet erscheint, wenn es sich offiziell auf die Ergebnisse standardisierter Messverfahren stützt.²⁰ James Scott versteht moderne Standardisierungsmaßnahmen, zu denen sich auch Schulnoten zählen lassen, als Instrumente staatlicher Kontrolle, als ein bürokratisches Projekt der Lesbarkeit des Sozialen. Aufgrund ihres Schematismus werden solche statistischen Abstraktionen zwar der Komplexität sozialer Verhältnisse kaum gerecht, sie versorgen aber dennoch die entsprechenden staatlichen Instanzen mit Autorität und Handlungsoptionen.²¹ Doch wenn die Messergebnisse als nicht vorzeigbar erscheinen, werden Statistiken im Schulbereich auf mitunter dreiste Weise politisch passfähig gemacht. Dabei sind auch die offiziell bekannten Zahlen schon erschreckend: Insgesamt verlässt laut der Berliner Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie durchschnittlich jeder zehnte Berliner Schüler die Schule ohne Schulabschluss, im Schuljahr 2012/13 lag die Quote bei 9,2 Prozent, bis zum Jahr 2015/16 war sie trotz Schulreform auf 10,9 Prozent angestiegen, im Stadtteil Neukölln lag sie mit 15,4 Prozent noch einmal deutlich höher.²² Andere Statisti-

19 Vgl. Bellmann: Das Monopol des Marktes – Wettbewerbssteuerung im Schulsystem.

20 Vgl. Porter: Trust in Numbers.

21 Vgl. Scott: Seeing like a State.

22 Vgl. Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Forschung, <<https://www.berlin.de/sen/bjf/>> (Stand: 1. Juni 2018).

ken werden verschwiegen oder geschönt. So verweigerte das Land Berlin zur Zeit meiner Forschung Auskünfte über die amtlich bekannten Schulabbrecherquoten einzelner Schulen, in ehemaligen Hauptschulen sollen diese bei rund 27 Prozent gelegen haben.²³ Manipuliert wurde vor allem bei Angaben über den tatsächlichen Stand der erfolgreichen Vermittlungen in den Arbeitsmarkt, der über statistisch als „Ausbildung“ getarnte staatliche Weiterbildungsprogramme vor den Augen der Öffentlichkeit weitgehend verschleiert wird.

Die hier aufscheinende Verbindung von Macht und Wissen führt relativ direkt zu Michel Foucault und dessen Reflektionen über moderne Formen des Regierens. Foucault umschreibt mit seinen Begriffen der Biopolitik und der Gouvernamentalität einen Wandel politischer Herrschaftslogiken seit dem späten 18. Jahrhundert, bei dem Bevölkerung als kollektive Entität und die Selbstmodellierung der Subjekte in den Fokus politischer Steuerungsprogramme rückten.²⁴ Die damit verbundene moderne Form des Regierens löste das in der Frühen Neuzeit dominierende Disziplinarregime ab, griff jedoch weiterhin auf dessen repressive Instrumente zurück, wenn Subjekte nicht die „richtige“ Einstellung ausbildeten. Gouvernementale Regierungsformen prägten das sich im 20. Jahrhundert abzeichnende neoliberale Gesellschaftsmodell, in ihnen gewannen Kalküle ökonomischer Nützlichkeit an Gewicht und avancierten allmählich zum regulierenden Prinzip des Staates.²⁵ Überträgt man dieses analytische Modell auf die Galilei-Schule, tritt die politische Dimension von bürokratischen Messinstrumenten wie Schulnoten hervor, hinter deren objektivistischer Fassade ein eng miteinander verflochtener gouvernementaler, biopolitischer und neoliberaler Machtmechanismus sichtbar wird. Das moderne deutsche Schulsystem entstand und etablierte sich in etwa parallel zum Gouvernamentalitätsregime und übersetzte zentrale Elemente eines aktivierenden Herrschaftsstils in die alltägliche pädagogische Praxis, wobei besonders Schulnoten die Heranwachsenden zu einer konformen Selbstführung anregen sollten.²⁶ Gleichzeitig wird mittels schulischer Bewertungen die Bevölkerung auf biopolitische Weise in höher- oder minderwertige Gruppen eingeteilt, wobei Hauptschüler in einem ökonomischen Sinne mittlerweile als weitgehend „überflüssig“ gelten.²⁷ Schließlich wird den Schülern

23 Vgl. Constanze von Bullion: Transparenz ungenügend. Berlin verweigert Auskunft über Schulabbrecher, In: Süddeutsche Zeitung, 31. Januar 2013.

24 Vgl. Foucault: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung; Foucault: Die Geburt der Biopolitik.

25 Vgl. Bröckling/Lemke/Krasmann: Gouvernamentalität der Gegenwart; Folkers/Lemke (Hg.): Biopolitik.

26 Vgl. Caruso: Biopolitik im Klassenzimmer.

27 Vgl. Bude/Willisch (Hg.): Exklusion.

in einem neoliberalen Sinne auch noch selbst die Verantwortung für ihr Schulversagen zugeschrieben, da Schulnoten als meritokratisch und unparteiisch gelten.

Eine Ethnografie der Hauptschulnote bestätigt aber nicht nur Foucaults Thesen, sie fordert gleichzeitig zu deren Weiterentwicklung heraus, wobei ich mich hier auf einige kurze Bemerkungen zu Produktivität, Materialität und Affektivität beschränke.²⁸ Hauptschulbenotungen funktionieren keineswegs reibungslos, vielmehr überraschte ihre Unproduktivität – sowohl in einem aktivierenden als auch einem disziplinierenden Sinne. Sie motivierten weder die Schüler selbstverantwortlich zu lernen noch hatten sie eine wirksame disziplinierende Wirkung. Auch zahlreiche verbeamtete Lehrer unterliefen eigenmächtig die staatlichen Benotungsvorgaben und lehnten die mit ihnen verbundenen Programmatiken offen ab. Anhand der von Lehrern verwendeten Notentabellen lässt sich der materielle Charakter der Notengebung verdeutlichen. Einmal etablierte Notationssysteme entfalteten eine Eigendynamik und präformierten auf diese Weise zu einem gewissen Grad die Hauptschulnote, gleichzeitig relativierten die Lehrer aber auch die ihnen erschreckend vorkommenden Ergebnisse dieser Bewertungssysteme nachträglich. Den affizierenden Charakter von Schulnoten werde ich im Verlauf dieses Kapitels noch genauer in den Blick nehmen, vorausgeschickt werden kann bereits, dass es sich um eine äußerst ambivalente und widersprüchliche Form der emotionalen Affizierung handelt, bei der negative schulische Bewertungen einerseits Scham- und Minderwertigkeitsgefühle produzieren, die weit über die Schule hinausreichen, gleichzeitig jedoch das enorme Ausmaß an Negativnoten eine emotionale Verarbeitung erschweren und eher grotesk-humoristische Reaktionsweisen hervorrufen.

Die Lehrer der Galilei-Schule schossen bei der Vergabe von Schulnoten weit über das offizielle Ziel einer objektiven Abbildung des Leistungsstandes der Schüler hinaus. Auch ihr Versuch Lernbereitschaft durch Strafnoten herzustellen, scheiterte größtenteils, da Strafnoten keine grundlegenden Legitimationsprobleme beheben und zudem ihre Disziplinarwirkung bei zu häufiger Anwendung nachlässt. Die schulische Benotungspraxis führte zu einem Hagelsturm von Sechsen, den die Pädagogen selbst kaum noch überblicken und kontrollieren konnten. Doch wie lässt sich eine dermaßen abstruse Notenverteilung verstehen, wenn sie weder objektiv noch effektiv ist?

28 Ausführlicher zum Verhältnis von Gouvernementalität und „New Materialism“ vgl. Barad: *Meeting the Universe Halfways*; Lemke: *New Materialism*. Zu sozio-materiellen Perspektiven auf Schule und Benotungspraktiken vgl. vor allem die Arbeiten von Estrid Sørensen und Herbert Kalthoff: Sørensen: *The Materiality of Learning*; Sørensen: *STS goes to School*; Kalthoff: *Wohlerzogenheit*; Kalthoff: *Practices of Grading*; Kalthoff: *Observing – Treating – Classifying*.

Demütigung: Verachtung und Schuldzuweisung im Schulalltag

Die Note Sechs war in erster Linie eine Demütigung, ein alltäglicher pädagogischer Ausdruck der gesellschaftlichen Verachtung von Hauptschülern. In ihnen verbarg sich ein Überschuss von Negativität, der nicht auf einzelne Lehrer oder Schüler reduzierbar war, sondern gesellschaftlich produziert wurde und das Lehrer-Schüler-Verhältnis insgesamt belastete. Das an der Galilei-Schule dominierende, doch von einzelnen Lehrern unterschiedlich gehandhabte Strafnotenprinzip war Kernelement der Schulkultur, verstanden als die schulspezifische Art und Weise, in der historische und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen, programmatische Bildungsvorgaben und grundlegende Ambivalenzen des Lehrerberufs symbolisch verarbeitet und in die alltägliche Praxis übersetzt werden.²⁹ Die eigentliche Wirkung dieser Bewertungspraxis bestand in der Abwertung von Hauptschülern, die ungewollt auch von gutmeinenden Pädagogen mitgetragen wurde.

Die moralische und affektive Dimension des Klassensystems tritt in der beschriebenen schulischen Notengebung auf pathologische Weise hervor. Klasseneinteilungen sind nicht wertneutral, wer „unten“ steht, dem werden in unserer Gesellschaft auch negative Eigenschaften wie Faulheit, Dummheit oder Gewalttätigkeit vorgeworfen.³⁰ Durch sozialmoralische Grenzziehungen dieser Art lassen sich Privilegien verteidigen und soziale Ausschlüsse legitimieren. Doch dieser abwertende Grundmechanismus sozialer Hierarchisierung wird weitgehend verdrängt und stattdessen das trügerische Selbstbild einer offenen, auf meritokratischen und demokratischen Prinzipien basierenden Gesellschaft aufrechterhalten. Die symbolische Gewalt dieser Vorstellung besteht darin, dass selbst viele Hauptschüler an die damit verbundenen Aufstiegsmythen glauben und Bildungsideologien auch dann noch von Lehrern verteidigt werden, wenn ihr pädagogisches Gewissen sie längst zweifeln lässt.³¹ Die Lehrer der Galilei-Schule waren selbst Gefangene im schulischen Notensystem, sie wussten sich in einer schwierigen Lehrsituation nicht anders zu helfen. Sie versuchten auf unterschiedliche Weise ihr berufliches Selbstbild notdürftig zu retten und entwickelten dabei eigenmächtige Verständnisweisen und individuelle Varianten von Notengebung. Manche arbeiteten sich daran ab, den Kreislauf der Verachtung mit Empathie zu

29 Zum Begriff der Schulkultur und den grundlegenden Spannungen des Lehrerberufs vgl. Helsper: *Schulkulturen*; Böhme/Hummrich/Kramer (Hg.): *Schulkultur*; Helsper: *Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne*.

30 Vgl. Sayer: *The Moral Significance of Class*, Sayer: *Why Things Matter to People*.

31 Vgl. Wellgraf: *Hauptschüler*, S. 271-301.

durchbrechen, andere gaben die Verachtung, die ihnen selbst als Hauptschullehrern entgegentrat, an ihre Schüler weiter.

Herr Steiß hatte statt einer Unterrichtstabelle für die Vergabe der Mitarbeitsnoten die Fotos der Schüler auf ein Blatt geklebt und die jeweiligen Namen dazugeschrieben, um sich diese besser merken zu können. Die Schüler wirkten auf den Fotos noch halb wie Kinder, wahrscheinlich waren die Bilder nicht mehr ganz aktuell. Neben den Fotos wurden die Noten notiert – die beste eine Drei Minus, ansonsten standen neben den Jungengesichtern meist Vieren und Fünfen, neben den schüchtern lächelnden Mädchengesichtern ausschließlich Fünfen und Sechsen. Im Gespräch schweifte er resümierend einmal über das Übersichtsblatt der Klasse 10a im Fach Mathematik hinweg.

Herr Steiß: „Hier Anuschka, Mutterschaft, kommt gar nicht mehr. Eigentlich eine leistungsfähige Schülerin. Gestern seit drei Monaten das erste Mal wieder dagewesen. Ganz schlecht ausgesehen, ganz schwierige Verhältnisse. Mutter ist wohl abgerückt und kümmert sich nicht mehr. Familiäre Probleme en masse. Sie hier hält sich für eine Leistungsträgerin, total falsche Selbsteinstellung, kann nichts. Kann nichts! Hier auch noch eine ganz schwache Schülerin. Bei ihm hätte ich gedacht, er ist ein Dreier, hat jetzt aber eine Fünf geschrieben, bekommt am Ende wohl gerade noch eine Vier. Er ist 5er-Kandidat, kann gar nichts. Sie Schwänzerin. Und sie ist eigentlich eine Sonderschülerin, ganz schwache Schülerin, lernverzögert. Und der, ganz harter Fall, eigentlich auch Null Leistung, kriegt also eine Fünf. Khaled wurde von einer anderen Schule rausgeworfen, da habe ich noch kein Foto. Er ist eigentlich nicht so schlecht. Theo auch nicht, aber er kriegt auch nur eine Vier, hat gestern die Arbeit vergeigt. Zeinab ist schon 19 Jahre alt und in psychiatrischer Behandlung. Das ist also so das Leistungsbild. Das hier sind aber nur die mündlichen Noten, für die schriftlichen Ergebnisse habe ich noch ein anderes Blatt und die Anwesenheit wird auch nochmal extra erfasst. Das wird dann am Ende alles über ein Punktesystem zusammengerechnet. Insgesamt ist das natürlich eine Katastrophe. Das ist auch ein Zeichen dafür, dass hier kein kontinuierlicher Mathematikunterricht stattgefunden hat. Das schlägt sich auch in den Noten wieder. Da fehlen die Grundlagen, da wurde ganz viel versiebt. Wenn ich da vier Jahre lang Mathelehrer gewesen wäre, würde das ganz anders aussehen. Und dann noch die katastrophale Anwesenheit, aber das hat mit Mathematik nichts zu tun.“

Durch die häufige Bezugnahme auf soziale, psychische und familiäre Problemlagen machte der Lehrer deutlich, dass es sich um eine von vielen Stressfaktoren belastete Schülerschaft und somit um eine extrem schwierige pädagogische Ausgangslage handelt. Die Schüler und ihre Familien erscheinen als hauptverantwortlich für die miserablen Noten. Im Verlauf des Interviews berichtete er noch

von „Hartz-IV-Eltern“, die den „halben Tag im Bett liegen“ und ihren Kindern auf diese Weise nicht die für eine erfolgreiche Schulkarriere notwendigen Tugenden vermitteln. Es wird zwar auch auf Versäumnisse der Institution Schule hingewiesen, der eigene Unterricht davon jedoch ausgenommen. Auffallend ist vor allem der abwertende Ton gegenüber den Schülern, der in verabsolutierenden persönlichen Einschätzungen wie „gar nichts“, „kann nichts“ oder „null Leistung“ zum Ausdruck kommt, wobei die Erwartungshaltung des Lehrers gegenüber Schülerinnen noch einmal besonders negativ gefärbt wirkt. So erscheint es nicht überraschend, dass Herrn Steiß auch vonseiten der Schüler wenig Sympathie entgegengebracht wurde.

Das negative Schulklima belastete nicht nur die Schüler, sondern auch die Lehrer. Um in dieser Situation als Pädagoge ein positives Selbstbild aufrechtzuerhalten, erscheint es fast notwendig, die Verantwortung für die Schulmisere weiterzureichen und sich auf diese Weise ein Stück weit emotional zu entlasten. Neben Schuldzuweisungen an die Schüler waren Klagen über die mangelnde Unterstützung vonseiten der Eltern besonders verbreitet:

Frau Tellmann: „Gerade bei der Anwesenheit, da haben wir schon so viel probiert, auch in dieser Klasse, aber irgendwie stoßen wir da nur an Grenzen. Wir haben ja auch schon morgens die Schultüren zugeschlossen. Dann wurden alle Namen aufgeschrieben, die fehlen und die hat dann die Sekretärin angerufen. Das Ergebnis war, dass sie sich Beschimpfungen anhören musste oder sie haben einfach das Telefon abgestellt, weil sie morgens nicht mehr gestört werden wollten. Es liegt ganz viel am Elternhaus, wenn das nicht mitzieht, sind die Schüler meist schon verloren. Viele Eltern haben auch die Meinung, die Schule hat meine Kinder zu erziehen. Ich schicke sie dahin und die sollen mal sehen, wie sie damit klarkommen und aus denen ordentliche Menschen machen. Ganz so funktioniert das nicht. Natürlich versuchen wir hier ein großes Stück mitzuerziehen und es gibt auch Schüler, die kommen gerne her – aber nicht um zu lernen, sondern um Freunde zu treffen.“

Die Fehlzeitenproblematik hatte verschiedene Ursachen, doch in erster Linie wurde sie durch die Hauptschule selbst produziert. Was immer die Pädagogen auch probierten, sie konnten die Fehlzeiten nicht in den Griff bekommen, solange die Institution Schule den Heranwachsenden keine Zukunftsperspektive bietet. Neben Strafnoten, gutem Zureden oder dem hier erwähnten Versuch, die Schultüren nach Unterrichtsbeginn zu versperren, den ich bereits im ersten Kapitel geschildert habe, wurden gegen Schüler mit besonders vielen Fehlzeiten teilweise Schulversäumnisanzeigen erstattet. Blieben diese – wie in den meisten Fällen – ohne dauerhafte Wirkung, führte dies oft zu einem Schulabbruch. Auf diese oder ähnliche Weise verließen im Verlauf der neunten und zehnten Klasse

etwa ein Drittel der Schüler die Galilei-Schule, darunter viele als besonders problematisch und unmotiviert geltende Jugendliche. Rückblickend meinten die Lehrer deshalb manchmal, wie „relativ entspannt“ es in den zehnten Klassen zugehe, in der neunten Klasse sei es „viel schlimmer“ gewesen. Eine Bemerkung, die mich angesichts der von mir beobachteten Zustände ziemlich verdutzte.

Das ständige Scheitern pädagogischer Anstrengungen an den gesellschaftlichen Umständen führte zu Frust unter den Lehrern. Die alltäglichen Strafnoten gingen auch bei ihnen mit Negativgefühlen einher und provozierten Rechtfertigungsversuche, in denen sie mit dem System der Notengebung oder dem gesamten Schulsystem haderten.

Herr Steiß: „Ich habe dabei kein gutes Gefühl, insbesondere in der zehnten Klasse denke ich auch immer an die Zukunftswirkung einer Note. Ob so eine Note nicht den künftigen Weg verstellt und verbaut. Denn eine Note ist immer ein Urteil, nicht über eine Person, aber über die erbrachte Arbeitsleistung. Sie sagt nichts objektiv über die Fähigkeiten eines Schülers, denn sie beinhaltet ja stark eine Fleißkomponente. Und die Schüler müssen erkennen: Für nichts gibt es nichts. Wer keine Leistung bringt, dem können wir auch keine attestieren. Und diese ganzen Fünfen und Sechsen – das sind ja fast alles Verweigerungsnoten.“

Der Lehrer hatte sich durch sein Festhalten am Prinzip der objektiven Leistungsmessung in ein Dilemma gebracht: Um an seinen pädagogischen Grundeinstellungen festhalten zu können, sah er sich dazu gezwungen, die Schüler schlecht zu bewerten, was wiederum sein Gewissen belastete. Andere Lehrer reagierten, wie gesehen, flexibler und pragmatischer, indem sie ihre Benotungspraxis den Umständen anpassten. Für meine Argumentation ist die in dieser Interviewpassage aufgeworfene Frage zentral, ob die Hauptschulnote ein Urteil über eine Leistung oder eine Person ist. Ich würde im Gegensatz zu Herrn Steiß argumentieren, dass an der Galilei-Schule Leistung überhaupt nicht mehr adäquat gemessen werden kann. Die Hauptschulnote ist vor allem ein sozialmoralisches Urteil über eine Person oder eine Schülergruppe, über ihre angeblich defizitären Charaktereigenschaften und Lerneinstellungen, was in der erwähnten „Fleißkomponente“ sowie der monierten Verweigerungshaltung auch indirekt zum Ausdruck kommt. Da diese Benotungspraxis sowohl Ausdruck als auch Instrument einer über die Schulzeit hinausreichenden sozialen Hierarchisierung ist, wird sie nach Schulabschluss zum Ausgangspunkt weiterer Kategorisierungen, die im Fall der Galilei-Schüler häufig in das nicht minder demütigende „Hartz-IV“-System führten. Der in Deutschland besonders stark ausgeprägte bürokrati-

sche Noten- und Zeugnisglaube trägt zusätzlich dazu bei, dass Hauptschulabschlüsse zu einem langlebigen sozialen Stigma werden.

In einer schulischen Krisen- und Konfliktsituation, bei der der pädagogische Grundanspruch, den Schülern Zukunftsperspektiven zu eröffnen, mit der gesellschaftlichen Abwertung und Ausgrenzung von Hauptschülern kollidierte, wurden von den Akteuren unterschiedliche Rechtfertigungs- und Zuschreibungsordnungen formuliert.³² Manche Lehrer stellten aufgrund der desaströsen Zukunftsaussichten ihrer Schülerschaft die eigene Schulform insgesamt in Frage:

Herr Dombrowski: „Ich bin im Grunde der Meinung, dass diese neue Struktur mit der Sekundarschule auch schon wieder nicht funktioniert. Wir wollten ja so gut wie alle, die Hauptschule abgeschafft haben, weil sich hier die Probleme so geballt haben und die Leute – zumindest in Berlin und bis auf ganz wenige Ausnahmen – dann wirklich keine Perspektive mehr hatten. Aber das was jetzt unter Sekundarschule läuft, ist ja größtenteils die alte Hauptschule, da gibt es jetzt schon wieder eine Hierarchie zwischen Sekundarschule erster und zweiter Klasse. Und wir sind hier mit unserer sozialen Zusammensetzung eindeutig weiterhin eine Brennpunktschule. Da müsste jetzt was passieren. Eigentlich müssten wir für die neue Schulform ja individuelle Diagnoseinstrumente entwickeln und viel individualisierter unterrichten. Das ist enorm aufwendig und wird hier wahrscheinlich auch an den Umständen und an dem niedrigen Niveau scheitern.“

Die Abschaffung der Hauptschule hatte in den Augen dieses älteren Lehrers die grundlegenden Probleme einer schulischen Hierarchisierung lediglich auf eine andere Schulform übertragen. Dahinter stehen enttäuschte Hoffnungen an die Berliner Schulstrukturereform, die für die Galilei-Lehrer vor allem gestiegene administrative Anforderungen bei gleichzeitigen Verschlechterungen im Betreuungsverhältnis zwischen Lehrern und Schülern mit sich brachte. Die aus solchen beruflichen Erfahrungen erwachsende kritische Perspektive führte selbst gutwillige Landesbeamte zu Zweifeln an der Verwirklichung und dem politischen Willen zur Durchsetzung von grundlegenden Gerechtigkeitsansprüchen.

Nachdem ich bisher die Konstruktion der Hauptschulnote anhand der Rechtfertigungsordnungen und Benotungspraktiken vonseiten der Lehrer geschildert und gesellschaftlich eingebettet habe, steht als nächstes die emotionale Erfahrung von Schulnoten und Zeugnissen aufseiten der Schüler im Mittelpunkt.

32 Vgl. Boltanski/Thévenot: Über die Rechtfertigung.

SCHAMGEFÜHLE. ZUR EMOTIONALEN ERFAHRUNG VON MINDERWERTIGKEIT

Über Jahre hinweg mit dem Stigma Hauptschüler und mit negativ bewerteten Schulleistungen konfrontiert zu werden, beschädigt das Selbstwertgefühl von Jugendlichen. Wenn die hegemonialen Bewertungsmaßstäbe, denen zufolge sogenannte „Bildungsverlierer“ mit einem Charakter- und Begabungsdefizit assoziiert werden, verinnerlicht werden, bringt dies emotionale Reaktionsweisen wie Scham- und Schuldgefühle, Selbsterniedrigung und Verunsicherung, aber auch Abwehrhaltungen und Aggressivität hervor.³³ Scham entsteht, wenn ein negatives Fremdbild in das Selbstbild integriert wird. Soziologen wie Thomas Scheff und Sighard Neckel schreiben Scham in der Gegenwartsgesellschaft eine zentrale Rolle zu, sprechen aber gleichzeitig von einem „Scham-Tabu“, um zu betonen, dass Schamgefühle gleichzeitig weitgehend unsichtbar und unartikuliert bleiben.³⁴ Dies gilt in besonderem Maße für Schulen, in denen institutionalisierte Bewertungspraktiken beständig Schamanlässe hervorbringen, in denen die gegenwärtige Scham jedoch selten thematisiert wird.³⁵ Dies hängt damit zusammen, dass Schamgefühle selbst als schambesetzt gelten, wobei ich mich hier auf schulbedingte Status-Scham beschränke und andere Schamformen, wie die unter postpubertären Jugendlichen ebenfalls weit verbreitete körperliche Scham, auf das folgende Kapitel zu „*Ugly Feelings*“ verschiebe. Die Hauptschulnote war ein Schamgenerator, sie produzierte systematisch Minderwertigkeitsgefühle. Die Schüler versuchten diese zu verdrängen und abzuwehren.

Das Hauptschulzeugnis.

Dokument des Scheiterns und der Beschämung

Angesichts der beschriebenen Benotungspraktiken verwundert es nicht, dass auch die Hauptschulzeugnisse tendenziell negativ ausfielen. Auf einer rangniedrigen Schule seine Schulzeit zu verbringen, führte folglich keineswegs zu besseren Schulnoten. Vielmehr wurden die Schüler doppelt gedemütigt: Sie erhielten von einer stigmatisierten Schule ein Zeugnis, mit dem sie bei der Suche nach Ausbildungsplätzen kaum Erfolgchancen hatten, und auf diesem Zeugnis stan-

33 Vgl. Goffman: Stigma.

34 Vgl. Scheff: Shame in Self and Society; Neckel: Status und Scham.

35 Vgl. Holodynski/Kronast: Shame and pride; Wertenbruch/Röttger-Rössler: Emotions-ethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule; Marks: Scham im Kontext von Schule.

den auch noch deprimierende Noten, die ihre Berufschancen noch weiter schmälerten. Die negative gesellschaftliche Auslese wurde damit institutionell legitimiert, denn die Schüler erscheinen aufgrund ihrer Sozial- und Fachnoten gleichzeitig als undiszipliniert und untalentiert – im offiziellen Duktus als „nicht ausbildungsfähig“ und demnach als ungeeignet für den Arbeitsmarkt. Hauptschulzeugnisse sind Dokumente des Scheiterns, bei denen niedrige Bildungsabschlüsse als Folge von individuellem Versagen erscheinen.³⁶

Wenn schon die Schulzugehörigkeit als Stigma gilt und dazu noch im Schulalltag negative Bewertungen dominieren, belastet dies die emotionale Befindlichkeit der Schüler nachhaltig. Verachtung und Scham stehen dabei in einem Wechselverhältnis zueinander – Verachtung ist das emotionale Vehikel gesellschaftlicher Hierarchisierung von „oben“, und Scham der Modus der emotionalen Erfahrung unterdrückender Klassenverhältnisse von „unten“.³⁷ Zu Dokumenten der Beschämung werden verachtende Schulnoten und Schulzeugnisse, wenn die Jugendlichen die schulischen Evaluierungen anerkennen und die damit verbundenen Valuerungen in ihre Selbstwahrnehmungen und Selbstbewertungen integrieren. Pierre Bourdieu bezeichnet diese Übernahme der herrschenden Maßstäbe durch die Beherrschten als symbolische Gewalt.³⁸ Diese Selbstunterwerfung geschieht vor allem emotional, in diesem Fall als Beschämung über Schulzeugnisse insgesamt oder als Enttäuschung über Zeugnisnoten in einzelnen Fächern, die für das Selbstbild oder die Zukunftspläne der jeweiligen Schüler von herausgehobener Bedeutung sind. Schamgefühle werden im Schulalltag sowohl durch den Inhalt von Schulzeugnissen als auch durch die Form ihrer Vergabe evoziert.

Am Ende des Schuljahres 2012/13 lag in den beiden zehnten Abschlussklassen der Galilei-Schule der Zeugnisdurchschnitt bei Vier plus, wobei die Spanne der Durchschnittsnoten von der der Note Sechs bis zur Note Zwei Minus reichte. Insgesamt erreichten drei Schüler des ursprünglich dreizügigen, in der zehnten Klasse nur noch zweizügigen letzten Hauptschuljahrgangs der Galilei-Schule am Schuljahresende 2012/13 den „Mittleren Schulabschluss“ (MSA). Ab der Zeugnisnote 4,0 erhielten die Schüler in der Regel einen erweiterten statt einen einfachen Hauptschulabschluss, wohl ein Grund dafür, dass genau dieser Notenschnitt

36 Vgl. Solga: Das Scheitern gering qualifizierter Jugendlicher an den Normalisierungspflichtigen moderner Bildungsgesellschaften.

37 Vgl. Sedgwick/Frank (Hg.): *Shame and its Sisters*, S. 139.

38 Vgl. Bourdieu: *Die konservative Schule*; Schmidt/Woltersdorff (Hg.): *Symbolische Gewalt*. Für eine affekttheoretische Lesart von Bourdieus Ungleichheitstheorie vgl. Matthäus: *Towards the Role of Self, Worth, and Feelings in (Re-)Producing Social Dominance*.

überproportional häufig zustande kam. Allerdings verpassten auch manche Schüler mit einem besseren Notenschnitt aufgrund einer Sechs in Mathematik dieses Minimalziel. Ihr zehntes Schuljahr war demnach in Bezug auf den erreichten Schulabschluss umsonst gewesen. Der letzte Jahrgang der ablaufenden Hauptschule verabschiedete sich also relativ unrühmlich von der Berliner Schulbühne.

Schaut man exemplarisch auf das Zeugnis von Khaled – in diesem Fall allerdings das mir vorliegende Zeugnis der neunten Klasse vom Vorjahr – ergibt sich ein desaströser Eindruck, sowohl bei den Schülern selbst als auch bei ihren Eltern und potentiellen Arbeitgebern. In acht von 14 Schulfächern hatte er in eine Fünf bekommen, da in Deutsch und Englisch jeweils noch mündlich und schriftlich separat mit einer Fünf aufgelistet wurden, waren insgesamt 12 von 18 Noten eine Fünf. Hinzu kamen Vieren in Geografie, Ethik und Kunst, eine Drei in Biologie und eine Zwei in Sport. Khaleds Notenschnitt von Vier Minus lag nur leicht unter dem Klassendurchschnitt und auch die 25 unentschuldigten Fehltag kaum über dem offiziellen Fehlzeiteniveau. Es handelte sich also gewissermaßen um ein normal schlechtes Hauptschulzeugnis. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass Khaled von den Lehrern durchaus als leistungsfähig eingeschätzt wurde. In Mathematik galt er, wie gesehen, potentiell sogar als einer der Besten. Warum er auch hier ein Fünf erhalten hat, offenbart sich beim Blick auf das erste Zeugnisblatt – die „Informationen über das Arbeits- und Sozialverhalten“. Dort werden fünf soziale Schlüsselkompetenzen („Lern- und Leistungsbereitschaft“, „Zuverlässigkeit“, „Selbstständigkeit“, „Verantwortungsbereitschaft“ und „Teamfähigkeit“) anhand von vier Bewertungsstufen eingeschätzt („sehr ausgeprägt“, „ausgeprägt“, „teilweise ausgeprägt“ und „gering ausgeprägt“). Auf Khaleds Zeugnis sind ausschließlich die beiden letzteren Kategorien angekreuzt. Ein Zeugnis mit solchen Sozial- und Leistungsnoten bietet praktisch keine Chance auf dem regulären Arbeitsmarkt – es ist ein Direktticket zum „Jobcenter“. Die hohe Bedeutung von Sozial- und Disziplinarnoten in der schulischen Benotungspraxis spiegelte sich auch in einer Transformation von Zeugnisdisplays an der Galilei-Schule wider. Die Sozialkriterien wurden sukzessive erweitert und der Platz für die sogenannten „Kopfnoten“ ausgeweitet, bis diese schließlich ein Extra-Zeugnisblatt ausmachten. Zusätzlich konnten noch Bestrafungen wie Tadel oder Schulverweise aber auch absolvierte Praktika oder Schulprogramme notiert werden. Negative Sozialnoten haben ein besonderes Exklusions- und Beschämungspotenzial, da sie in Bewerbungsverfahren ein vorzeitiges Ausschlusskriterium sind und mit ihnen die Einstellungen und Charaktereigenschaften einer Person öffentlich abgewertet werden.

Auch die Art und Weise der Zeugnisübergabe kann zur Verstärkung von Negativgefühlen beitragen. Georg Breidenstein, Michael Meier und Katrin

Zaborowski haben in einer vergleichenden Ethnografie von Leistungsbewertung im Unterricht an Hauptschulen eine starke Relativierung von Zeugnissen und Schulleistungen beobachtet.³⁹ Zeugnisvergaben finden eher im informellen, klasseninternen Rahmen statt, die Zensuren erscheinen als etwas Äußerliches und ihr Zustandekommen wird nicht weiter thematisiert. In dieser Vergabep Praxis artikuliert sich ein gebrochenes Verhältnis dieser Schulform zum Leistungsbegriff. Zwar wird das Leistungsprinzip weiter hochgehalten, doch werden den Hauptschülern selbst keine guten Leistungen zugetraut – sonst wären sie ja nicht an der Hauptschule. „Um die Handlungsfähigkeit an der Hauptschule aufrechterhalten zu können, muss eine Umdeutung der Situation der Schüler erfolgen. Der Fokus verlagert sich von einer Stigmatisierung schlechter Leistungen und negativer Schulverläufe hin zur Hauptschule als Ort der Anerkennung der Schülerpersönlichkeit und der individuellen Förderung.“⁴⁰ Dies wäre sicher ein wünschenswertes Vorgehen, doch ist die Fokusverschiebung von Stigmatisierung zu individueller Förderung nur eine mögliche Reaktionsweise auf das Leistungsdilemma der Hauptschule, in meinem Forschungssetting ließ sich dagegen eher eine Perpetuierung von Negativerfahrungen durch die Notengebung beobachten:

Feldtagebuch: Im Vorfeld der Zeugnisvergabe steht ein kleines pädagogisches Fragespiel, bei dem die Schüler jeweils im Chor auf die rhetorischen Fragen der Lehrerin antworten:

Frau Tellmann: „Warum ist das Zeugnis so wichtig?“

Schüler: „Für Bewerbungen.“

Frau Tellmann: „Wie oft habe ich das euch erzählt.“

Schüler: „Tausendmal.“

Frau Tellmann: „Was hat es gebracht?“

Schüler: „Nichts.“

Frau Tellmann: „Bis auf zwei Schüler könnt ihr alle Eure Zeugnisse in die Tonne treten.“

Die bald darauffolgende Zeugnisverleihung im Klassenverband zeichnet sich durch ihren wenig feierlichen Charakter aus. Es scheint sich um eine Veranstaltung zu handeln, welche die Beteiligten möglichst rasch und ohne weitere Katastrophen zu überstehen hoffen. Dennoch sind die Schüler sichtlich angespannt und auch die Lehrer ziemlich aufgekratzt. Zunächst gibt es für jeden Schüler einen Brief von der IHK mit Beratungsangeboten und Urkunden von irgendwelchen Schulprogrammen. Die beiden Lehrerinnen verteilen anschließend ein altes Schultagebuch aus der siebten Klasse und ein persönliches Fotoalbum. An den alten Klassenfotos fällt auf, wie viele Schüler auf dem Weg bis zur zehnten Klasse verloren gegangen sind. In diesem persönlichen Teil der Veranstaltung pendeln die Stimmen der beiden Lehrerinnen manchmal euphorisch nach oben („Oh, ein Abschiedsge-

39 Vgl. Breidenstein/Meier/Zaborowski: Leistungsbewertung und Unterricht.

40 Ebd., S. 312f.

schenk!“), im nächsten Moment wird Zuspätkommenden aber auch kühl die Teilnahme an ihrer letzten Unterrichtsstunde verweigert. In der zweiten Hälfte der Doppelstunde gibt es dann die eigentlichen Zeugnisse. Vier Schüler haben sich verbessert und zwei sind ohne unentschuldigte Fehlzeiten – sie alle bekommen als besondere Auszeichnung einen Lolli überreicht. Danach werden die Zeugnisse der Rangfolge nach vergeben, teilweise mit kleinen persönlichen Einschätzungen dazu, etwa das Schüler in sie gesteckte Hoffnungen „leider nicht erfüllen“ konnten oder sich durch Fehlzeiten ihre Noten „selbst vermiesen“ haben. Beim öffentlichen Vorlesen der bei 6,0 beginnenden Zeugnisdurchschnitte müssen einige Schüler schlucken, andere bekommen von ihren Mitschülern aufmunternden Zuspruch („3,9 hört sich doch nicht so schlecht an“). Am Ende der Zeugnisvergabe schleichen die Schüler relativ schnell und schweigsam aus dem Klassenraum.

Die Zeugnisvergabe begann mit einer bereits ritualisiert wirkenden Schuldzuweisung an die Schüler vonseiten der Lehrerin, in welche die Schüler auf fatalistische Weise einstimmten. Die symbolische Gewalt der Schule bewirkte, dass die Schüler nicht gegen die zelebrierte kollektive Erniedrigung aufbegehrten. Zunächst schien jeder für sich viel zu sehr mit seinen eigenen Enttäuschungen beschäftigt zu sein, zudem waren die Bedingungen der Notengebung für sie kaum durchsichtig, weshalb sich eher ein deprimiertes „amorphes Gemeinschaftshandeln“ als ein Klassenbewusstsein im marxistischen Sinne beobachten ließ.⁴¹ In den anschließenden Schulhofgesprächen traten dann aber doch verschiedene, meist negative Gefühlszustände, wie Trauer, Wut, Erstaunen und Scham hervor: „Ich bin wütend auf mich selbst und auf Herrn Steiß“, meinte ein Schüler. Auch andere fügten selbstkritisch hinzu, sie seien „viel zu faul“ gewesen und dass sie nun „die Konsequenzen“ akzeptieren müssten. Manche wunderten sich auch, über ihre als relativ glimpflich empfundenen Noten: „Ich habe wirklich gar nichts gemacht und dafür sogar noch eine Vier bekommen.“ Doch selbst die Schüler mit den besten Noten, konnten sich nicht wirklich darüber freuen: „Ich habe zwar viele Zweien und Dreien, an dieser Schule müsste ich aber eigentlich Einsen haben.“

In seinen bereits erwähnten Studien über schulische Leistungsbewertung empfiehlt der Erziehungswissenschaftler Georg Breidenstein sich weniger auf den Selektionsauftrag der Schule zu fokussieren, da dieser seiner Ansicht nach mit der konkreten Praxis der Notengebung im Schulalltag erstaunlich wenig zu tun habe.⁴² Ich würde gegen eine solche entpolitisierende Sichtweise argumentieren, dass die beschriebenen alltäglichen Probleme bei der Notengebung an der

41 Vgl. Weber: *Wirtschaft und Gesellschaft*, S. 533.

42 Vgl. Breidenstein: *Teilnahme am Unterricht*; Breidenstein/Meier/Zaborowski: *Leistungsbewertung und Unterricht*; Breidenstein: *Zeugnisnotenbesprechung*.

Galilei-Schule sich nicht aus sich selbst heraus erklären. Die mit Strafnoten beantwortete Schuldistanz der Schüler steht in direktem Zusammenhang mit der Legitimationskrise der Hauptschule und die Verunsicherung der Lehrer ist eine Folge des Aufeinanderprallens von sozial-exkludierenden Praktiken mit pädagogisch-inkludierenden Leitvorstellungen. Es vergeht kein Schultag an der Galilei-Schule, an dem die Schüler nicht mittels schulischer Bewertungen an ihren sozialen Status und ihre Zukunftsaussichten erinnert werden. Ethnografen, die meinen, die Selektionsfunktion und sozialen Folgen von Schulnoten ausblenden zu können, arbeiten selbst an der Unsichtbarmachung sozialer Ausgrenzung mit.

Hauptschüler waren von sozialer Abwertung mittels Schulnoten besonders betroffen, da sie die normativen Ansprüche von Benotungen prinzipiell anerkannten und negative Schulnoten größtenteils als individuelles Versagen interpretierten. Schlechte Schulnoten und Schulzeugnisse produzierten deshalb systematisch Scham- und Minderwertigkeitsgefühle. Schamgefühle in Bezug auf Noten oder Zeugnisse zeigten an, dass Hauptschüler schulische Bewertungen in ihre Selbstwahrnehmung integrierten, was angesichts des Ausmaßes an Negativnoten zu gebrochenen und ambivalenten Selbstbildern führte. Ethnografische Studien müssen genau an diesem Punkt ansetzen und die Prozesse der gesellschaftlichen Unsichtbarmachung von sozialer Selektion sowie deren emotionale Folgen ins Zentrum einer kritischen Gesellschaftsanalyse rücken.

Scham-Angst: Minderwertigkeitsgefühle in Schule und Alltag

Scham hat einen versteckten und ansteckenden Charakter, sie verbreitet sich unter den sozial Deklassierten wie ein Virus.⁴³ Besonders in neoliberalen Zeiten, in denen die Verlierer von Wettbewerbsprozessen selbst für ihre Lage verantwortlich gemacht werden, gilt auch die Scham als schamvoll. Wenn nicht mehr ein konkreter sozialer Anlass wie eine Normüberschreitung, sondern der soziale Status selbst als beschämend erlebt wird, werden auch auf eine Entschärfung von Schamsituationen zielende Verhaltensweisen erschwert. Scham tritt deshalb in Schule und Gesellschaft primär in Form der Scham-Angst und der Scham-Abwehr auf, bei der die negativen Reaktionen von Anderen bereits antizipiert und entsprechende Vermeidungsstrategien entwickelt werden.⁴⁴ Doch je mehr auf sozialen Status bezogene Schamgefühle verdrängt und unterdrückt sind, je mehr dadurch die Exkludierten emotional vereinzelt und isoliert werden, umso tiefer kann sich die Scham in das soziale Gewebe der Gesellschaft einnisten.

43 Vgl. Biddle: Shame.

44 Vgl. Wertenbruch/Röttger-Rössler: Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule.

Minderwertigkeitsgefühle machen nicht an den Schultoren halt, sie wirken auch in den Alltag der Schüler hinein und strapazieren soziale Interaktionen auf vielfältige Weise. Anhand von Jasha, sowie von Thomas und Jussuf gehe ich nun der Frage nach, in welchen Formen und zu welchen typischen Anlässen Schamgefühle in Schule und Alltag auftreten. Alle drei Schüler galten unter den Lehrern und ihren Mitschülern als besonders leistungsstark, weshalb sie sich für ihre Schulzugehörigkeit und ihre Schulnoten besonders schämten. Jasha war eine wortmächtige Schülerin, die mit ihren frechen Sprüchen schon so manchen Lehrer an den Rand der Verzweiflung gebracht hatte. Sie wirkte unberechenbar, an einem Tag konnte sie eine vorbildliche Schülerin sein und schon am nächsten Tag durch den Klassenraum wüten. Herr Dombrowski beschrieb ihren Familienhintergrund in folgender Interviewpassage:

Herr Dombrowski: „Jasha – das ist auch so eine ganz spezielle Geschichte. Als ich das erste Mal bei Ihrer Familie angerufen habe, das war wie im Film: „Herr Dombrowski, ich kann Sie jetzt nicht sprechen. Der Helikopter mit dem Notarzt landet gerade und die Feuerwehr ist auch schon da.“ Ich wusste gar nicht, was los war. Später erfuhr ich, der Vater hatte Hirntumor mit extremen epileptischen Anfällen. Er wurde zu Hause gepflegt und ist dann dort auch verstorben. Und in dem Moment war wieder so ein extremer Fall eingetreten. Die Familienverhältnisse waren aber auch schon vorher problematisch. Der Vater war wohl nie präsent. Im Grunde weiß die Mutter, dass beide Kinder eine psychologische oder gar psychiatrische, auf jeden Fall eine therapeutische Behandlung brauchen. Aber sie geht da nicht ran. Ihr Bruder hat ADS, aber den kenne ich nur vom Sehen. Jasha hat jetzt wieder ein paar Tage unentschuldig gefehlt. Ich denke, das hängt damit zusammen, dass die Mutter wohl wieder mal in der Türkei war und Jasha noch eine ganz kleine Schwester hat, um die sie sich dann kümmern muss. Ansonsten ist sie wirklich sehr intelligent, aber vom Verhalten durchaus auffällig. Sie kommt ja nicht aus Neukölln, sondern wohnt in Steglitz, dort gab es aber wohl Probleme in der Schule – weshalb sie dann bei uns gelandet ist. [...] Jasha hat ein unglaubliches Potenzial. Sie möchte ja eigentlich mal Lehrerin werden oder etwas Erzieherisches machen. Teilweise hat sie hier in der siebten und achten Klasse auch schon freiwillig geholfen, die Schüler zu betreuen – die Lehrer waren da ganz begeistert von ihr. Sie passt nie und nimmer an eine Hauptschule, sie könnte eigentlich Abitur machen. Man muss schauen, wie es bei ihr weitergeht.“

Wie einige andere Schüler – und so mancher Lehrer – wurde auch Jasha im Verlauf ihrer Schulkarriere von anderen Schulen verwiesen. Die Neuköllner Galilei-Schule war ein Auffangbecken für Schulbiografien dieser Art, wobei familiäre Problemlagen häufig eine zentrale Rolle spielten. Manche Lehrer berücksichtigten die soziale Situation ihrer Schüler bei der Bewertung von Fehlzeiten und

Disziplinarverstößen. Sie verzichteten mitunter auf Strafmaßnahmen, wenn es sich wie in diesem Beispiel um ein gut begründetes unentschuldigtes Fehlen handelte. Wie Jasha waren die meisten Schüler nicht wegen mangelnder intellektueller Kapazitäten, sondern vor allem aus sozialen Gründen zu Hauptschülern geworden. Als besonders intelligent geltende Schüler hatten dabei keineswegs zwangsläufig auch bessere Noten. Vielmehr schienen leistungsfähige Schüler den alltäglichen schulischen Irrsinn und ihre eigene berufliche Zukunftslosigkeit besonders schwer zu ertragen und teilweise zu deviantem Verhalten zu neigen. Dadurch drohten ihnen zwangsläufig Strafnoten, die sie wiederum als zusätzliche Deprimierung erlebten.

Dass Schamgefühle angstvoll verborgen werden, bedeutet nicht, dass sie nicht vorhanden sind. Im Gegenteil, die latente Präsenz von Schamgefühlen prägte den sozialen Raum Hauptschule auf eine nachhaltige Weise. Schamgefühle artikulierten sich in der Galilei-Schule häufig unbemerkt in spontanen Zwischenbemerkungen und Selbsteinschätzungen. Jasha, die in Zwischenrufen sowohl die Schule und dessen Schülerschaft als auch sich selbst negativ bewertete, war dafür ein gutes Beispiel: Zur der von ihr besuchten Schulform urteilte sie einmal fatalistisch „Man ist schon mit Abitur nichts. Was soll man mit einem Hauptschulabschluss.“ Als eine Lehrerin fehlte, meinte sie in Bezug auf die Schülerschaft „Sie will Urlaub von uns“ und darauf, dass die Galilei-Schule statistisch die zweitmeisten Schulschwänzer in Berlin aufweist, reagierte sie sarkastisch: „Nicht mal bei sowas schaffen wir Platz Eins. Sind wir schlecht!“ Selbsteinschätzungen bezogen sich auch auf ihre eigenen Schulnoten und Schulzeugnisse. Mit Bemerkungen wie „Ich schaffe sowieso kein Gymnasium. Schauen Sie meine Noten an“ deutete sie Zweifel an der Realisierung ihrer Berufsziele an. Und als sie vergessen hatte, ihr Zeugnis unterschreiben zu lassen, und deshalb während der Schulzeit zurück nach Steglitz zu ihrer Mutter geschickt wurde, antwortete sie bei ihrer Rückkehr auf die unbedachte Frage des Lehrers, ob diese sich gefreut habe: „Ähm gefreut? Hat sich nicht gefreut!“ Jasha benutzte in diesen Beispielen sowohl die Ich- als auch die Wir-Form, sie offenbarte dabei ein hohes Stigma-Bewusstsein und einen gewissen Grad der Identifikation mit problematischen Rollenzuschreibungen. Es handelte sich um eine gebrochene und zutiefst ambivalente Form der negativen Selbstattribution, bei der untergründig mitschwang, dass die Schülerin von sich selbst das Gegenteil erwartete – dass sie eigentlich das Gymnasium schaffen wollte und berufliche Ambitionen hatte. Trotz widriger Umstände versuchte sie an ihrem Berufsziel Lehrer festzuhalten: „Ich finde es Scheiße, dass Hauptschüler immer sofort abgewertet werden. Wir haben auch Lehrer hier, die auf der Hauptschule waren und es trotzdem zum Lehrer geschafft haben. Hochgearbeitet!“

Attribuierungen von Minderwertigkeit mittels schulischer Bewertungen wurden nicht als isolierte Bewertung einzelner schulischer Performances wahrgenommen, die Betroffenen bezogen sie vielmehr auf die eigene Person oder Schülergruppe. Die dadurch produzierte schultypspezifische, niedrig-schwellige Scham betraf alle Galilei-Schüler, doch gingen die Schüler auf sehr individuelle Weisen damit um. Jashas offensiv-provozierende Selbstabwertungen und andere Formen des „schwarzen Humors“ waren eine Möglichkeit, den mit statusbedingter Unterlegenheit verbundenen emotionalen Belastungen ein Stück weit auszuweichen. Spielerische Kommunikationsformen unterlaufen das Scham-Tabu und machen Minderwertigkeitsgefühle überhaupt erst im schulischen Raum kommunizierbar. Eine andere Möglichkeit bestand darin, potentielle Schamsituationen von vornherein zu vermeiden, etwa indem der Kontakt mit statushöheren Gruppen gemieden oder die eigene Schulzugehörigkeit verschleiert wurde. Soziale Scham äußerte sich in diesen Fällen in der Angst, als Hauptschüler entdeckt oder entlarvt zu werden. Thomas und Jussuf verschwiegen ihre Schulzugehörigkeit vor allem im Umgang mit Schülern anderer Schultypen. Besonders beim Kennenlernen möglicher Partnerinnen wollten sie dadurch einen negativen ersten Eindruck vermeiden.

Thomas: „Ich sage ihren Freunden nicht, auf was für eine Schule ich gehe, nur dass ich auf einer Gesamtschule bin. Und wenn sie dann nachfragen, dann sage ich: ‚Auf der Galilei Galilei‘. Und falls sie dann fragen, was das für eine Schule ist, dann sage ich ‚Ja, eine ehemalige Realschule und jetzt so eine ISS‘ und ‚teilweise so eine Astronomieschule‘. Schließlich war ja hier auch irgendwann mal eine Sternwarte und ein Gymnasium drin. Aber der Begriff ‚Hauptschule‘, der ist so hässlich. Ende der sechsten Klasse hatte ich eine Realempfehlung und meine Eltern haben mich wegen meinem Bruder auf diese Schule geschickt. Ich meinte ‚Was soll ich auf einer Hauptschule mit einer Realempfehlung, ich werde ganz sicher unterfordert.‘ Und so war es dann auch.“

Jussuf: „Wenn mich ein Mädchen fragt, ‚Auf welche Schule gehst Du?‘, dann lüge ich immer und sage ‚Otto Hahn‘ oder ‚Heinrich Mann‘ – also irgendeine Realschule. Wenn ich das mit der Hauptschule zugebe, würde ich mich viel zu sehr schämen. Weil die Schule ist ja bekannt. Und vielleicht würden sie auch sagen ‚Du bist auf so einer Drecksschule, ich will nicht mit Dir befreundet sein.‘“

Thomas: „Weil sie denken, hier sind nur Ausländer und Kriminelle drauf.“

S.W.: „Stimmt denn der schlechte Ruf oder ist er übertrieben?“

Thomas: „Es stimmt teilweise. Hier werden Lehrer mit allem Möglichen beworfen und machen nichts dagegen. Einmal wurde ein Silvester-Böller im Unterricht gezündet. Und letztes Jahr wurden die Toiletten verwüstet. Angeblich wurde sogar der Hausmeister abgestochen. Manches ist aber auch übertrieben. Es gibt hier auch viele freundliche Schüler.“

Thomas galt mit einem Zeugnisnotenschnitt von 2,4 offiziell als der Klassenbeste, zudem wurde auch sein Sozialverhalten ausschließlich positiv bewertet. Er grenzte sich als einer der wenigen ethnisch Deutschen offen von seinen Mitschülern, vor allem von undiszipliniert auftretenden (post-)migrantischen jungen Männern ab, und strebte eine Karriere in der Bundeswehr an. Jussuf war über seine Familie und seine Hip-Hop-Aktivitäten stärker in migrantisch geprägte Freundeskreise involviert. Er konnte sich nur gelegentlich für die Schule motivieren, hatte aber immer noch überdurchschnittliche Noten im 3er-Bereich. Beide distanzierten sich von ihrer Schule und schämten sich für ihre Schulzugehörigkeit, da ihr positives Selbstbild als leistungsstarke Schüler nicht mit dem Negativimage ihrer Schule in Übereinstimmung gebracht werden konnte. Ihr Hauptschülerstatus erwies sich vor allem in von Unsicherheit geprägten Interaktionssituationen wie dem Flirten als hinderlich. In solchen Fällen assoziierten sie sich auf kreative Weise mit anderen Schulformen, da sie die Verachtung von Hauptschülern bereits einkalkulierten. Doch auch ihre Verschleierungsversuche hatten emotionale Risiken, sie gingen mit dem unangenehmen Gefühl des Lügens und der schamvollen Angst erappt zu werden einher. Dies würde einen noch größeren Gesichtsverlust, ein Eingestehen von Schamgefühlen und von Unehrlichkeit bedeuten. In eine solche heikle Situation geriet Thomas beim ersten Gespräch mit den Eltern seiner neuen Freundin, als diese in Bezug auf seine Schullaufbahn und seine Berufspläne genauer nachfragten.

Ein meritokratisches Verständnis von schulischem Erfolg befördert eine Individualisierung der Erfahrung sozialer Ausgrenzung und erschwert die Kritik an der pädagogischen Produktion von Minderwertigkeitsgefühlen mittels Schulnoten und Schulzeugnissen. Das schulisch vermittelte gesellschaftliche Selektionsprinzip bringt an der Hauptschule eine untergründig von Schamgefühlen und Schamängsten geprägte Emotionskultur hervor. Evaluierende und validierende Hauptschulnoten führen zu „hidden injuries of class“, zu Gefühlen der Unfähigkeit und der Unwürdigkeit.⁴⁵ Indem die Scham selbst stigmatisiert wird, wird gleichzeitig ein mit offen artikulierten Schamreaktionen verbundenes emotionales Verhaltensmuster diskreditiert. Die an gesellschaftlichen Erfolgskriterien und bildungsbiografischen Normalitätserwartungen ausgerichtete Scham-Angst führte bei Jasha zu einem Unterlaufen und Kontern, bei Thomas und Jussuf zu einem Verbergen und Verschleiern von statusgebundener Unterlegenheit mitsamt den sie begleitenden Minderwertigkeitsgefühlen. Diese Umgangsweisen hatten Folgekosten, sie gingen mit ambivalenten Selbstverortungen innerhalb der Schule sowie mit von Unsicherheit geprägten Interaktionen im Alltag einher.

45 Vgl. Sennett/Cobb: *The Hidden Injuries of Class*; Eribon: *Rückkehr nach Reims*.

Schamgesellschaft oder Schamverlust?

Solange die Scham selbst stigmatisiert ist, wird auch ein produktiver Umgang mit Schamgefühlen verhindert. Begrenzte Scham kann unter bestimmten pädagogischen Umständen auch positive Wirkungen haben, sie kann Motivation fördern und Entwicklungsimpulse anreizen.⁴⁶ Doch die zahlreichen Sechsen an der Galilei-Schule waren eine Demütigung und Verurteilung ohne jeglichen konstruktiven Effekt. Durch ein Übermaß an schulischen Schamfaktoren entstand stattdessen eine pädagogisch unverantwortliche Ballung von Minderwertigkeitsgefühlen.

Die unvermeidliche Auseinandersetzung mit Schulnoten und schulischen Bewertungen war durch eine demonstrative Abwehr von Schamgefühlen bestimmt. Dies geschah zunächst dadurch, dass Schüler zwischen Schulnoten differenzierten und Noten unterschiedliches Gewicht beimaßen. Sie betonten zwar in Interviews, dass Noten prinzipiell große Bedeutung haben, unterschieden aber in ihrer alltäglichen Bewertungspraxis, welche Noten ihnen persönlich wichtig waren und welche weniger. Noten in Fächern, die den Jugendlichen gefielen, in denen sie sich als leistungsfähig einschätzten oder in denen sie die Lehrer mochten, hatten tendenziell ein größeres Gewicht. Noten in Fächern, auf die das weniger oder gar nicht zutraf, zählten entsprechend weniger. Für die meisten Schüler galt dies vor allem für das Fach Mathematik, dem am schlechtesten benoteten Schulfach beim unbeliebtesten Lehrer. Doch auch hier mussten die Schüler einen Weg finden, mit entmutigend schlechten Noten umzugehen:

Feldtagebuch: Am Ende der Stunde kramt Herr Steiß die benoteten Arbeitsblätter aus seiner Tasche heraus. Als die Schüler das allmählich bemerken, kommen sie angelaufen und bilden eine dichte Traube um den Lehrertisch. Ihre Köpfe sind nach unten gesenkt: „Was hab ich denn?“, „Nur ein Punkt?!“, „Auch eine Sechs, wa?“. „Sechs plus“, ruft einer der Schüler und richtet sich auf. „Wenigstens ein Plus!“, lacht er laut, macht einen Handshake mit seinem Nebenmann, pustet seinen Brustkorb auf und umarmt ihn mit einer theatralischen Geste, so dass dieser ein Stück zurückweichen muss. Die Umarmung dauert einen kleinen Moment zu lange, wodurch die Feiergeste kurz ein wenig ins Tröstende abdriftet. Danach noch mehrere demonstrativ amüsierte Handshakes. „Ich habe eine Vier, Stefan! Ja, ich bin der Beste!!!“ ruft ein anderer Schüler und kommt jubelnd zu mir in die letzte Reihe gerannt, um mich zu umarmen. Ich bin mir nicht sicher, ob das lediglich eine Showeinlage ist, möchte aber auch nicht genauer nachfragen. „Ih, bist du ein Streber,“ nimmt eine Schülerin die Jubelgeste scherzhaft-kritisch auf. Eine andere Schülerin wird bald darauf vom jubelnden Schüler in einen spielerischen Sparringskampf verwickelt. „Ich

46 Vgl. Marks: Scham im Kontext von Schule.

habe eine Drei“, hält sie ihn mit ausgestreckter Hand von sich fern. Wenig später, korrigiert sie „Fünf“ und hält dazu die ausgestreckten fünf Finger ihrer Hand den Mitschülern entgegen. Dann kreist sie spielend mit den Händen umher und läuft tänzelnd zurück zu ihrem Platz.

Wie lassen sich die kuriosen Reaktionen der Schüler deuten? Dass sie zum Lehrertisch gelaufen kamen und für einen Moment eine gewisse Spannung den Raum erfüllte, verdeutlicht zunächst, dass Noten auch in ungeliebten Fächern eine gewisse Wirkung entfalteten. Erst das Interesse und die Bedeutungszuschreibung macht die folgenden emotionalen Abwehrreaktionen notwendig.⁴⁷ Nachdem die Schüler von ihren meist negativen Bewertungen erfahren hatten, löste sich ihre Anspannung und es entstand spontan eine fast partyhaft wirkende Szene. Die Jugendlichen überspielten ihre schlechten Noten mit Galgenhumor, bei dem üblicherweise selbst in ausweglos erscheinenden Situationen noch ein Grund zum Amüsement gefunden wird – in diesem Fall die ungewöhnlicherweise mit einem Plus versehene Sechs. Indem sie auf die eigentlich deprimierenden Noten mit demonstrativ guter Laune reagierten, verweigerten sie eine schamvolle Unterwerfung unter das Verdikt des ungeliebten Lehrers. Die Situation entfaltete eine Eigenwirkung, die Schüler fingen an, Fantasienoten zu erfinden und sich in ihren Jubelgesten zu überbieten. Dabei wurden allerdings keine Einsen oder Zweien imaginiert, selbst im Spiel wirkte das Realitätsprinzip also noch regulierend. Die Grenzen zwischen Jubel und Trost, zwischen Scherz und Schmerz verwischten. Die groteske Notengebung an der Galilei-Schule fand im makabren Schauspiel der Schüler ihre Entsprechung.

Das gegenseitige Abfeiern schlechter Noten lässt sich mit dem im Kapitel zu Provokationen beschriebenen ironischen und parodistischen Verhaltensweisen vergleichen. Zielte der dort besprochene „Trash Talk“ auf die jeweiligen Lehrkräfte und deren Unterrichtsgestaltung, so wurde der anwesende Lehrer in dem hier beschriebenen Schauspiel kaum adressiert. Durch die Verweigerung der erzieherisch eigentlich zu erwartenden schamvollen Reaktion auf miserable Noten sowie die Nichtbeachtung seines pädagogischen Anspruchs auf Autorität jeweils vor und nach der Notenvergabe wurde indirekt natürlich auch an ihn eine Botschaft gesendet. Dennoch schienen die Gesten insgesamt eher den Schülern untereinander zur kollektiven Trauerarbeit und demonstrativen Schambewältigung zu dienen. Die Theatralik der Situationen erinnert an Beschreibungen zu „queer performativity“, bei der gesellschaftlich produzierte Schamverhältnisse ebenfalls durch zelebrierende Selbstinszenierungen stigmatisierter Identitäten aufgebro-

47 Vgl. Sedgwick/Frank (Hg.): *Shame and its Sisters*; Probyn: *Blush*.

chen und zumindest symbolisch überwunden werden.⁴⁸ Die Verweigerung von als schamhaft verstandenen Gesten sollte dabei nicht dahingehend verstanden werden, dass Minderwertigkeitsgefühle hier keine Rolle mehr spielen. Noten verschwinden durch emotionale Abwehrreaktionen nicht und auch die mit ihnen verbunden negativen Gefühle werden durch Versuche der Scham-Abwehr nicht dauerhaft gebannt. Negative Bewertungen hatten jedoch im Mathematik-Unterricht ein solches Ausmaß angenommen, dass eine den Noten entsprechende gewöhnliche Schamreaktion vonseiten der Schüler überhaupt nicht mehr möglich erschien.

Eine andere, eher rationale Form der Scham-Abwehr bestand in einer offenen Kritik des Bildungssystems. Eine solche politische Lesart, bei der Exklusionsmechanismen als Ursache für das individuelle Scheitern erkannt werden, war unter Galilei-Schülern insgesamt wenig verbreitet, wurde aber dennoch gelegentlich formuliert:

Jamil: „Wissen Sie, das Problem ist einfach, Deutschland wusste, dass Hauptschüler keine Ausbildung kriegen. Dass von denen, die von der Hauptschule kommen, vielleicht 100 oder 200 Schüler danach eine Ausbildung haben. Deshalb haben sie die Sekundarschule gemacht, damit sie wenigstens eine Chance haben. Aber wenn sie das wussten, weshalb haben sie es nicht von Anfang an gemacht? Das hätten sie schon längst ändern müssen!“

Jamil argumentierte aus einer Position des Reformverlierers, als Absolvent des letzten Berliner Hauptschuljahrgangs wird er von der erhofften Verbesserung der Ausbildungs- und Berufschancen durch die Berliner Schulreform nicht mehr profitieren. Die Mehrheitsgesellschaft wurde von ihm ambivalent bewertet: Einerseits wurde erkannt, dass die Zukunftsaussichten von Hauptschülern bei vollem Bewusstsein und klarer Kenntnisse der Situation auf dem Arbeitsmarkt zerstört wurden, andererseits anerkannt, dass die jüngsten Reformen aktiv auf eine Verbesserung zielten. Statt schamvoll die Schuld für die Bildungsmisere bei sich zu suchen, wurden Fragen nach der gesellschaftlichen Verantwortung formuliert. Zwar dominierte unter Hauptschülern eine individualistische Lesart von schulischem Erfolg oder Misserfolg, doch mit der von den Lehrern begrüßten Abschaffung der Hauptschule wurden auch die strukturellen Probleme dieses Schultyps adressierbar. Scham drohte dann allerdings in Wut auf die Gesellschaft umzuschlagen.

Scham-Angst und Scham-Abwehr sind paradoxerweise die dominanten Artikulationsformen von Minderwertigkeitsgefühlen in der westlichen Gegenwartsgesellschaft. Scham wird durch eine Doppelstruktur von Entblößung und Ver-

48 Vgl. Sedgwick: Shame, Theatricality, and Queer Performativity.

bergung bestimmt, wobei die emotionalen Abwehrmechanismen bereits auf einen mangelnden emotionalen Schutz, auf prinzipielle Verletzlichkeit und konkrete Verletztheit, hindeuten.⁴⁹ Dabei lassen sich zwar kausale Beziehungen, aber keineswegs lineare und homogene Entsprechungen zwischen der gesellschaftlichen Produktion und der emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit beobachten. Die anhand von Schulnoten diskutierten Minderwertigkeitsgefühle verweisen eher auf einen „broken circuit“. Mit dieser Metapher eines unterbrochenen elektronischen Schaltkreises verweist der Psychologe Sylvan Tomkins auf die schambedingende Unterbrechung der emotionalen Bindung zwischen dem Subjekt und einem wertgeschätzten Objekt.⁵⁰ Auf schulische Bewertungen übertragen, bedeutet dies, dass Schamgefühle gerade dadurch produziert werden, dass die Hauptschulnote weitgehend wertlos geworden ist und ihre arbiträre Vergabe eine wertschätzende Bezugnahme auf Schulnoten blockiert.

Mit dieser Diagnose lässt sich auch auf die Frage eingehen, ob wir in einer Schamgesellschaft leben oder ob die Gegenwart im Gegenteil durch ein Absinken der Schamsschwellen geprägt ist. Autoren wie Ulrich Greiner attestieren angesichts des Abstiegs bürgerlicher Verhaltenskonventionen einen „Schamverlust“, bei der an die Stelle von älteren Scham- und Schuldkulturen eine außengeleitete Kultur der oberflächlichen Peinlichkeit getreten ist, wobei allerdings den „Unterschichten“ selbst Peinlichkeit nichts mehr bedeute, da ihnen der Stolz ohnehin abhandengekommen sei.⁵¹ Eine Behauptung, für deren Überheblichkeit es sich als Autor auch heute noch zu schämen lohnt. Ähnlich wie Greiner argumentiert auch die Historikerin Ute Frevert, die die Aufweichung sozialer Hierarchien und geschlechtlicher Rollenmuster für einen quantitativen und qualitativen Rückgang von Schamgefühlen im Verlauf des 20. Jahrhunderts verantwortlich macht.⁵² In diesen Zeitdiagnosen klingen ältere Positionen und Debatten an: Ruth Benedicts Unterscheidung zwischen japanischer Scham- und US-amerikanischer Schuldkultur⁵³, David Riesmans These der Zunahme von außen- statt innengeleiteten Charaktertypen in den Mittelschichten der Konsum- und Wohlstandsgesellschaft⁵⁴ sowie die gegenteiligen Thesen von Norbert Elias und

49 Vgl. Ahmed: *The Cultural Politics of Emotions*, S. 101-121.

50 Vgl. Berlant: *The Broken Circuit*; Sedgwick/Frank (Hg.): *Shame and its Sisters*.

51 Vgl. Greiner: *Schamverlust*, S. 76.

52 Vgl. Frevert: *Vergängliche Gefühle*.

53 Vgl. Benedict: *The Chrysanthemum and the Sword*; Ivy: *Benedict's Shame*.

54 Vgl. Riesman: *The Lonely Crowd*.

Heinz Peter Duerr zur Frage, ob die „zivilisierte“ Gesellschaft immer kontrollierter oder immer enthemmter wird.⁵⁵

Gegen die latent kulturpessimistische These von Greiner und Frevert, die Scham friste in modernen europäischen Gesellschaften nur noch ein Schattendasein, lässt sich mit Sighard Neckel entgegenen, dass die Individualisierung sozialer Ungleichheit zu einer Verbreitung und Verschärfung von Schamgefühlen führt.⁵⁶ Diese Gegenthese lässt sich mit Blick auf die Galilei-Schule sogar noch stärker pointieren: Die neoliberale Verachtung gegenüber den Verlierern gesellschaftlicher Wettbewerbsverhältnisse bringt eine Schamgesellschaft hervor, die gleichsam von Widersprüchen und Spannungen geprägt ist. Die Widersprüche zwischen einem meritokratischen Verständnis von schulischem Erfolg sowie den damit verbundenen objektiven Ansprüchen an die Notengebung auf der einen Seite sowie der alltäglichen Praxis sozialer Selektion und schulischer Notengebung auf der anderen Seite können von den Lehrern nicht mehr überbrückt werden, weshalb einige von ihnen sich bereits vom Objektivitätsanspruch verabschiedet haben. Die Abwertung hat am unteren Ende der schulischen Bildungshierarchie zudem bereits so weit geführt, dass die Verbindung zwischen der mit der Schulnote Sechs üblicherweise verbundene soziale Ächtung nur noch bedingt mit konventionellen Formen emotionaler Beschämung korrespondierte und es zu stattdessen zu Formen der Subversion kam.

SCHLUSS: SOZIALE PATHOLOGIEEN

Die schulische Praxis der Notengebung an der Galilei-Schule verfehlte nicht nur die von der Institution Schule selbst offiziell proklamierten Objektivitätsstandards, sie wurde zu einem verfehlten Instrument der Disziplinierung und zu einem wirksamen Vehikel der Demütigung – zu einem alltäglichen schulischen Ausdruck der gesellschaftlichen Verachtung von Hauptschülern. Die Inflation der Schulnote Sechs steht symptomatisch für einen pädagogisch unverantwortlichen Überschuss an Negativität, mit dem die neoliberale Gesellschaft den sogenannten „Bildungsverlierern“ gegenübertritt. Dies hat massive Folgen für die emotionale Erfahrung von Minderwertigkeit. Strafnoten werden pädagogisch wirkungslos, die gesellschaftlich tradierten emotionalen Reaktionsmuster auf negative schulische Bewertungen werden irritiert. Die Notengebung erscheint

55 Vgl. Elias: Über den Prozess der Zivilisation; Duerr: Der Mythos vom Zivilisationsprozess; Paul: Die Gewalt der Scham.

56 Vgl. Neckel: Status und Scham.

überzogen und die Reaktionen der Schüler mitunter befremdlich, doch in dieser chaotisch wirkenden Normalität werden gleichsam gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse institutionell und emotional reproduziert.

Meine Untersuchung der Hauptschulnote bestätigt Befunde der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung, geht mit der Befremdung des Schulalltags jedoch noch einen Schritt weiter. In seiner praxistheoretischen Analyse von schulischen Bewertungen empfiehlt Herbert Kalthoff, Benotungen nicht an abstrakten normativen Idealen wie der Objektivität zu messen, sie weder als individuelle pädagogische Maßnahmen noch als neutrale institutionelle Prozeduren, sondern als kontingente und kontextuelle Praktiken der Bewertung zu untersuchen.⁵⁷ Der dadurch ermöglichte Blick in die üblicherweise verschlossene „Black Box“ der Notengebung führt uns – um im Bilde zu bleiben – vor allem die dunklen Seiten unseres Klassensystems vor Augen. Eine konsequente Kontextualisierung bedeutet im Fall der Galilei-Schule, dass man nicht mehr wie die meisten Sozialwissenschaftler als Prämisse von einer geregelten Vermittlung von Lerninhalten sowie einer anschließenden Evaluierungsphase ausgehen kann. Auch die für den Normalfall angenommenen Kontrollmechanismen, die *checks-and-balances* der Notengebung, waren teilweise außer Kraft gesetzt. Lehrer ignorierten das wichtige pädagogische Warnsignal, das aufblinkt, wenn selbst als leistungsstark und motiviert geltende Schüler überwiegend schlechte Noten erhalten. Und die Schüler missachteten die roten Stoppschilder, die ihnen von den Lehrern entgegengehaltenen Sechsen, und fuhren trotzig weiter auf ihrem Weg in die schulische Sackgasse.

Angesichts dieser Verhältnisse scheint es nicht überzogen, die Hauptschulnote als Ausdruck einer sozialen Pathologie zu verstehen, einem sozialkritischen Begriff mit dem der Philosoph Axel Honneth im Anschluss an Rousseau und die frühe Frankfurter Schule gesellschaftliche Entwicklungsprozesse erfasst, die von Fehlentwicklungen oder Störungen derart beeinträchtigt sind, dass sie die Bedingungen individueller Selbstverwirklichung nicht mehr gewährleisten.⁵⁸ Honneths Konzeptualisierung von sozialen Pathologien bringt einige theoretische Probleme mit sich – ein implizites universalistisches Normalitätsverständnis, eine zu rationalistische Vorstellung von Gesellschaft und sozialem Handeln sowie manche problematische Begriffsverwendung⁵⁹ – doch ermöglicht sie gleichsam eine kritische Analyse von sozialen Missständen, die sowohl deren Ursachen in einer kapitalistischen Klassengesellschaft als auch deren negative Auswirkungen auf

57 Vgl. Kalthoff: Practices of Grading; Kalthoff: Observing – Treating – Classifying.

58 Vgl. Honneth: Pathologien des Sozialen; Honneth: Eine soziale Pathologie der Vernunft; Rousseau: Diskurs über die Ungleichheit.

59 Vgl. Freyenhagen: Honneth on Social Pathologies.

die Betroffenen im Blick behält. Die Institution Hauptschule ist ein pathologisches soziales Gefüge, das Lernprozesse nicht ermöglicht, sondern blockiert und deren Bewertungspraxis nicht auf Anerkennung, sondern auf Verachtung basiert.⁶⁰ Schulnoten werden auf diese Weise inhaltlich entleert, dennoch haben sie weitreichende Folgen für den weiteren Lebensweg der Schüler. Da ihr Zustandekommen im Dunkeln bleibt, können sich Bewertungsprozesse auf eine Weise verselbstständigen, die weder im Interesse der Lehrer noch der Schüler sind. Um die Hauptschulnote als ein pathologisches pädagogisches Phänomen zu begreifen, bedarf es keiner philosophischer Reflektion zu gesellschaftlicher Vernunft oder individueller Freiheit. Es genügt die Institution Schule an ihren eigenen Maßstäben zu messen – nicht am ohnehin haltlosen Objektivitätsanspruch, sondern am minimalen Anspruch, überhaupt eine funktionierende Schule und ein Ort der Bildung zu sein.

60 Vgl. Jaeggi: Was ist eine (gute) Institution?

Ugly Feelings.

Neid, Missgunst und Peinlichkeit

Nicht nur Schulformen, auch die darin wirksam werdenden kollektiven Gefühle können marginalisiert werden. Wer systematisch sozial degradiert wird, dem drohen auch tabuisierte Gefühle wie Neid, Missgunst und Peinlichkeit. Das im vorigen Kapitel herausgearbeitete Paradox, dass die neoliberale Gesellschaft systematisch Scham produziert und die Artikulation von Minderwertigkeitsgefühlen gleichzeitig delegitimiert, wird in diesem Kapitel anhand von als abstoßend geltenden Gefühlen weiter zugespitzt. Indem Schule und Gesellschaft solche negativ konnotierten Emotionen demonstrativ von sich weisen, drohen sie jedoch als verdrängte Emotionen noch machtvoller und unberechenbarer zu werden. Diese Negativgefühle werden folglich nicht in ihren „reinen“ oder „natürlichen“, sondern in ihren versteckten und latenten Formen untersucht. Auch das öffentliche Lamento über eine deutsche „Neidgesellschaft“ ist selbst ein Symptom der gesellschaftlichen Schmähung dieser und verwandter Gefühlslagen.¹ Statt in solche Klagen einzustimmen, verfolge ich, was sie anrichten.

Hauptschüler antworteten mit Neid, Missgunst und Peinlichkeit in differenzierter Weise auf soziale Widersprüche und verstrickten sich dabei emotional in den machtvollen Strukturen des gegenwärtigen kapitalistischen Klassensystems. Gefühle des Neids und der Missgunst setzen voraus, andere überhaupt erst unter Vergleichs- und Wettbewerbsbedingungen wahrzunehmen.² Auch Peinlichkeit ist sozial bedingt, sie entsteht durch jene Formen der anschuldigenden Bloßstellung und des täglich drohenden Gesichtsverlusts, die fester Bestandteil der gesellschaftlichen Verachtung von Hauptschülern sind. Dass die ungleiche Verteilung von Achtung und Gütern negative Gefühle wie Scham und Neid mit sich bringt, erkannte Jean-Jacques Rousseau bereits im 18. Jahrhundert angesichts des

1 Vgl. Karsunke/Michel/Spengler (Hg.): Die Neidgesellschaft.

2 Vgl. Demmerling/Landweer: Philosophie der Gefühle, S. 197.

aufziehenden Kapitalismus.³ Thomas Picketty belegte statistisch, dass die seitdem etablierte kapitalistische Form der Vergesellschaftung zu steigender Vermögenskonzentration führte und soziale Ungleichheiten kein zufälliges, sondern ein strukturelles Merkmal des Kapitalismus sind.⁴ Wie sich vor allem die Vermögensungleichheiten in Deutschland in den letzten Jahren noch einmal zugespitzt haben, schildert wiederum Hans-Ulrich Wehler in seiner sozialhistorischen Untersuchung zu sozialer Ungleichheit in Deutschland.⁵ Doch politische Gefühle sind keine Einbahnstraße, soziale Strukturen werden in ihnen auf Umwegen erlebt, auf widersprüchliche Weisen erfahren und auf verschiedenen Pfaden reproduziert. Einige dieser Abzweigungen, Widersprüche und Verschiebungen schildere ich in diesem Kapitel anhand von Neuköllner Hauptschülern.

Neid und Missgunst gelten ebenso wie Peinlichkeit als „hässliche“ Emotionen. In Ihrem Buch „Ugly Feelings“ verdeutlicht die US-amerikanische Literaturwissenschaftlerin Sianne Ngai, dass solche Gefühlslagen immer auch eine ästhetische Dimension haben und umgekehrt Ästhetiken stets mit einem spezifischen Affektprogramm verbunden sind.⁶ Neid entsteht zumeist in Folge eines unvorteilhaften Aufwärtsvergleichs, „wenn jemand anderes über Eigenschaften, Fähigkeiten oder Besitztümer verfügt, die man selbst gerne hätte, aber nicht erlangen kann.“⁷ Neid ist zwar am ehesten auf eine ungerechte Verteilung von Gütern und Chancen gerichtet, wird jedoch in der Regel nicht als eine legitime Form der politischen Artikulation akzeptiert, sondern zumeist als ein persönliches Defizit, als ein Mangel an Motivation oder Leistungsfähigkeit, als ein Ausdruck von negativen Charaktereigenschaften sowie als eine Form von Egozentrismus wahrgenommen.⁸ Diese sozialmoralische Abwertung ist eng mit geschlechtlichen Zuschreibungen des Neides als weiblich-defizitär verbunden, die Sigmund Freud mit seiner folgenreichen Behauptung vom „Penis-Neid“ auf eine besonders griffige Formel brachte.⁹ Durch die Sichtweise auf Neid als eine private, minderwertige und negative Emotion werden neidische Reaktionen ihres kritischen Potentials beraubt. Statt Neid als eine berechtigte Reaktion auf eine

3 Vgl. Rousseau: Diskurs über die Ungleichheit, S. 189.

4 Vgl. Piketty: Das Kapital im 21. Jahrhundert; Boushey/DeLong/Steinbaum (Hg.): After Piketty.

5 Vgl. Wehler: Die neue Umverteilung; Lessenich/Nullmeier (Hg.): Deutschland – Eine gesplante Gesellschaft.

6 Vgl. Ngai: Ugly Feelings.

7 Scheve/Stodulka/Schmidt: Guter Neid, schlechter Neid?, S. 41.

8 Vgl. Ngai: Ugly Feelings, S. 126-173; Wellgraf: Hauptschüler, S. 263-269.

9 Vgl. Freud: Über infantile Sexualtheorien; Klein: A Study of Envy and Gratitude; Ngai: Jealous Schoolgirls.

ungerechte Gesellschaft zu deuten, wird dem Neider in der Regel selbst die Schuld an seiner Misere zugeschrieben. Missgunst steht in der Hierarchie der Gefühle auf einer noch ungünstigeren Position, denn sie gilt zusätzlich noch als destruktiv und aggressiv. Dieses Vergleichsgefühl kann sich auch auf Dinge und Privilegien richten, die selbst gar nicht direkt angestrebt werden.

Die im letzten Kapitel behandelte Scham und die verschiedenen Formen der Peinlichkeit sind in der Praxis schwer voneinander zu unterscheiden. So führen schlechte Schulnoten nicht nur zu Scham- und Minderwertigkeitsgefühlen, die Art und Weise der Notenvergabe kann zusätzlich noch als peinlich empfunden werden. Tendenziell ist die Scham eher nach innen und die Peinlichkeit eher nach außen gerichtet: Während Schamgefühle auf ein dauerhaft internalisiertes negatives Selbstbild hindeuten, beschreibt Peinlichkeit situative Empfindungen der negativen Wahrnehmung durch Andere in sozialen Interaktionen. Ähnlich wie bei der Scham-Angst und der Scham-Abwehr spielt auch die Vermeidung von potentiell peinlichen Situationen eine wichtige Rolle bei der alltäglichen Reproduktion von sozialen Normen.¹⁰ Als peinlich wahrgenommene emotionale Erfahrungen drohten den Jugendlichen vor allem durch Formen der Bloßstellung vor einem Publikum, die sowohl ungewollt durch das eigene Auftreten als auch durch das Verhalten von Lehrern und Mitschülern zustande kommen konnten. Manche Schüler wurden dadurch auf eine besonders nachhaltige Weise exkludiert, andere verweigerten peinliche Reaktionen oder durchbrachen den innerschulischen Kreislauf negativer Gefühle.

LATENTER KLASSISMUS: NEID UND MISSGUNST

Obwohl klassenbedingte soziale Ungleichheiten der hierarchischen Aufteilung des Schulsystems mitsamt den darin wirksamen Vorstellungen von Erfolg und Bildung zugrunde liegen, mangelt es an gesellschaftlichem Bewusstsein für Klassismus. In Folge individualisierender Zuschreibungen wird schulisches Scheitern von den Betroffenen selbst weniger als Folge einer ungerechten Chancenverteilung, sondern eher als selbstverschuldeter Mangel und persönliche Unzulänglichkeit wahrgenommen. Es fehlt ein Vokabular, mit dem die Auswirkungen des Klassensystems in der Schule und darüber hinaus als strukturbedingt verstehbar und kritisierbar gemacht werden können. Klassenbedingte Abwertung wird vor allem emotional erfahren, Gefühle wie Neid und Missgunst spielen dabei eine entscheidende Rolle. Jedoch nicht als „authentischer“ Ausdruck von

10 Vgl. Goffman: *Interaction Ritual*, S. 5-45.

Klassenbewusstsein, sie werden vielmehr durch die negative Konnotation als „Verlierer“-Gefühle selbst in ein neoliberales Bewertungsraster eingefügt.

Unter Klassismus verstehen Andreas Kemper und Heike Weinbach in Analogie zu Rassismus und Sexismus eine statusbedingte „Diskriminierungs- und Unterdrückungsform“, die zum einen durch „den Ausschluss von materiellen Ressourcen und politischer Partizipation“ und zum anderen durch „die Verweigerung von Respekt und Anerkennung“ gekennzeichnet ist.¹¹ Wie Zuschreibungen von Höher- und Minderwertigkeit im Kontext Schule institutionell gestützt und reproduziert werden, habe ich bereits exemplarisch anhand von Schulnoten und Zeugnissen veranschaulicht. Neben dieser „klassischen“ Variante der Abgrenzung „nach unten“ lassen sich im Schulalltag noch mindestens drei andere emotionsgeladene Formen des Klassismus beobachten: der verachtende Blick „nach oben“, der häufig mit ebenso abwertenden Vorstellungen einhergeht; „interner“ Klassismus, bei dem öffentlich kursierende Negativzuschreibungen zu schambesetzten Selbstbildern führen; und schließlich „lateraler“ Klassismus, bei dem innerhalb derselben marginalisierten Statusgruppe diejenigen ausgegrenzt werden, denen Bildungs- und Aufstiegsambitionen zugeschrieben werden.¹² Um diese aggressive Reproduktion von Konkurrenzverhältnissen am unteren Ende der sozialen Hierarchie wird es hier vor allem gehen.

Neid und Missgunst werden durch Klassenstrukturen und durch deren neoliberale Rahmung maßgeblich geprägt. Doch Gefühle als „politisch“ zu verstehen, bedeutet nicht, sie lediglich als Ausdruck soziostruktureller Entwicklungen zu begreifen. Die gesellschaftliche Modellierung von Neid und Missgunst bleibt aus einer Top-Down-Perspektive nur unzureichend darstellbar, sie wird erst mit Blick auf die variierenden Erscheinungsformen und die mitunter widersprüchlichen Artikulationsweisen dieser Gefühle in ihrer Komplexität erkennbar.

Delegitimierung des Neides

In einer Gesellschaft, die sich zwar soziale Gerechtigkeit und soziale Mobilität auf die Fahnen schreibt, doch tatsächlich von einer größer werdenden und kaum überbrückbaren Kluft zwischen Arm und Reich gekennzeichnet ist, werden systematisch Neidanlässe produziert.¹³ Doch bleibt die legitime Artikulation von Neidgefühlen auf ein systemkonformes Wettbewerbsdenken beschränkt. Aufgrund der Ausrichtung am normativen Ideal des „unternehmerischen Selbst“ wird auch von den sozio-ökonomisch Deklassierten in der Gegenwartsgesell-

11 Kemper/Weinbach Klassismus, S. 7.

12 Vgl. ebd., S. 22f.

13 Vgl. Neckel: Blanker Neid, blinde Wut?

schaft erwartet, sich konsequent als Marktsubjekt zu verhalten, sich als handlungsmächtiges Subjekt zu imaginieren, das für Erfolg oder Misserfolg selbst verantwortlich ist.¹⁴ Zwar waren Hauptschüler am Ende ihrer Schulzeit vor allem mit dem Problem verstellter Handlungsoptionen konfrontiert, doch konnten auch sie sich diesen Subjektivierungsanforderungen nicht vollständig entziehen. Die daraus entstehenden Brüche artikulierten sich vor allem in emotionalen Spannungen und Widersprüchen, sie prägten das ambivalente Verhältnis der Schüler zum Neid.

Neid hat viele Schattierungen, die von Antipathie gegenüber den Beneideten bis zur Bewunderung der Besitzenden reichen, und kann sowohl lähmende als auch motivierende Wirkungen haben. Dennoch gehört Neid in den westlichen Gegenwartsgesellschaften zu den am negativsten bewerteten Emotionen, in der christlichen Tradition gilt er sogar als eine der sieben Todsünden.¹⁵ Mit Neidempfindungen begründete Ansprüche auf Teilhabe werden als Egoismen in Veruruf gebracht und als Charakterschwäche abgewertet. Neidvorwürfe sind, wie Sighard Neckel ausführt, häufig selbst ein Produkt der Klassengesellschaft: „In der Öffentlichkeit dient ‚Neid‘ als politischer Kampfbegriff, den – gemäß der Natur der gemeinten Sache – vor allem besser Gestellte benutzen. Wer stets alles haben kann, was er begehrt, mag mühelos das Ressentiment bei jenen entdecken, deren Bestrebungen weniger vornehm aussehen. In den symbolischen Kämpfen um die Verteilung von Gütern und Positionen ist der Neidvorwurf eine beliebte Rhetorik, um Forderungen nach größerer Teilhabe als Ausdruck hässlicher Charaktereigenschaften zu diskreditieren. Darin teilt sich auch immer die Botschaft sozialer Verachtung mit, wollen sich bessere Kreise hiermit doch auch moralisch über den gewöhnlichen Menschen erheben.“¹⁶

Die gesellschaftliche Bewertung von Emotionen beeinflusst alltägliche Wahrnehmungen und Interpretationen und bleibt somit nicht folgenlos für die emotionalen Erfahrungen vonseiten Berliner Hauptschüler. Obwohl symbolisch und materiell benachteiligt, wollten diese sich nicht noch einem zusätzlich demütigenden Neidvorwurf ausgesetzt sehen.

Feldtagebuch: Heute soll ich den Schülern erzählen, was ich hier so mache. Ich berichte ihnen von meiner ersten Forschung über Hauptschüler und erwähne, dass ich mich nun besonders für Emotionen wie Langeweile, Scham, Wut und Neid interessiere. Letzteres wird von den Jugendlichen sofort aufgegriffen und diskutiert.

14 Vgl. Bröckling: Das unternehmerische Selbst.

15 Vgl. Hareß (Hg.): Neid; Epstein: Envy.

16 Neckel: Blanker Neid, blinde Wut?, S. 147.

Mustafa: „Also, ich kriege auch manchmal Neid, wenn ich sehe, wie gute Noten Maria schreibt.“

Maria: „Ich finde, man sollte nicht neidisch sein. Es kommt auf einen selbst an, wie man das organisiert, also lernt und so.“

Mustafa: „Ich bin zufrieden, Jobcenter bezahlt alles.“

Kai: „Alles Schwarzarbeiter hier.“

Mohamad: „Mein Vater ist Millionär.“

Nevin: „Es gibt viele, die auf der Real sind und trotzdem dumm sind.“

Mustafa: „Eigentlich jeder kann klug sein, wenn man zu Hause in einem Buch liest. Man kann überall Erfahrungen sammeln, auch für die Schule. Aber leider ist es so, dass viele Hauptschüler Stress von draußen oder von zu Hause in die Schule bringen und es hier weiterverbreiten. Deswegen werden Hauptschüler auch ausgegrenzt.“

Maria: „Gymnasiasten haben auch nicht bessere Aussichten.“

Kai: „Meine Familie hat drei Autos.“

Mustafa: „Es gibt Leute, die gehen auf das Gymnasium und haben später selber keinen Abschluss.“

Jamil: „Ja, ich kenne einen.“

Mohamad: „Mein Freund hat Gymnasiumabschluss, aber er hat keine Arbeit. Er arbeitet im Internetcafé.“

S.W.: „Meint ihr, jeder ist für sich selbst verantwortlich oder es hat eher mit den Verhältnissen zu tun, in die man geboren wurde?“

Maria: „Das hat doch damit gar nichts zu tun!“

Kai: „Er will sagen, wir sind alle arm und haben kein Essen.“

Mustafa: „Aber wenn manche voll die Bonzen sind, dann ist doch klar, dass sie den Job kriegen.“

Kai: „Wer den Cent nicht ehrt, ist den Euro nicht wert.“

Mohamad: „Meine Eltern hatten einen guten Abschluss – in Syrien.“

Mustafa: „Warum sollen wir neidisch sein? Weil die vielleicht eine eins oder eine zwei schreiben? Interessiert mich doch nicht! Die Lehrer müssen so lange studieren und verdienen auch wenig Geld. Hat Herr Dombrowski ein Auto? Er hat nicht mal einen Führerschein!“

Jamil: „Er fährt immer noch mit dem Bus!“

Mustafa: „Und die Leute vom Jobcenter, die fahren ein Auto.“

Kai: „Ja, ich lebe von Jobcenter, wir fahren drei Autos: E-Klasse. Egal, ich will nicht schwindeln.“

Jamil: „Neid gibt es bei uns nicht.“

Mohamad: „Wenn jemand Erfolg hat, dann freue ich mich für ihn. Und wenn ich Erfolg habe, freut er sich für mich. Man muss sich immer für jemanden freuen können, ihm was

gönnen. Ich habe auch Freunde aus der Grundschule, die jetzt auf das Gymnasium gehen. Neid darf man nicht haben.“

Jamil: „Neid ist keine gute Sache.“

Die Schüler wirkten geradezu besessen davon, nicht als neidisch zu erscheinen. Aufgrund der moralischen Vorhaltungen, die im Neidvorwurf mitschwingen, lehnten sie dieses Gefühl auf verschiedene Weisen ab: Sie behaupteten, es komme bei ihnen schlicht nicht vor; sie meinten, es gäbe im Vergleich mit anderen auch keinen Anlass dazu; und sie missbilligten Neid darüber hinaus prinzipiell als eine destruktive Emotion. Die Vergleiche mit Realschülern oder Gymnasiasuten, sowie zwischen Lehrern und „Hartz-IV“-Empfängern zeugten vom komparativen Modus der statusbedingten Selbstverortung. Dessen selbstaufwertende Schlagseite wiederum kam in der Tendenz zum Ausdruck, Sozialvergleiche zugunsten der eigenen Position zu deuten: Viele Gymnasiasten finden auch keinen Job, Realschüler sind auch nicht klüger und manche Hauptschullehrer besitzen im Gegensatz zu den Familien der Schüler nicht einmal ein Auto. Durch die Konturierung der Selbstpositionierungen über eine statusorientierte Vergleichsperspektive wird gleichsam deutlich, wie stark sich die Schüler einem Wettbewerb um Bildung, Besitz und Arbeit ausgesetzt fühlten.

Auffallend ist, wie vehement die Schüler strukturelle Begründungen für ungleiche Chancen- und Güterverteilungen ablehnten. Durch die diskursive Koppelung sozialer Benachteiligung mit einer „Verlierer“- und „Opfer“-Semantik, wurde das Ausmaß der eigenen Exklusion möglichst kleingeredet. Zwar wurden ungerechte Privilegien und benachteiligende Umstände bei der Arbeitsplatzsuche eingeräumt, doch wurde das Leistungsprinzip und mit ihm das Wettbewerbssystem prinzipiell verteidigt. Neid verwies nicht nur auf einen materiellen Mangel, es erschien für die Schüler selbst als ein unzulängliches Gefühl. Neid, der nicht in Form wettbewerbsbedingten Profit- und Vorteilsstreben auftritt, sondern als Anklage gegen eine ungleiche Güter- und Chancenverteilung, wird im gegenwärtig auch unter Hauptschülern dominierenden Marktdenken als unproduktives Ressentiment delegitimiert. Gleichzeitig deutet sich eine Neujustierung des Subjektmodells des „unternehmerischen Selbst“ an. Während das gesellschaftliche Leitbild einer wettbewerbsbasierten Leistungsgerechtigkeit allmählich verblasst und von Statusfaktoren wie Risiko oder Vererbung verdrängt wird, steigt auch bei den Schülern das Bewusstsein für die Kontingenz von Lebenslagen sowie für statusübergreifende generationelle Prekaritätserfahrungen.¹⁷

Neben gesellschaftlichen Rahmungen und narrativen Konventionen spielten in dieser Szene auch situative Dynamiken und interaktionale Gesprächslogiken

17 Vgl. Neckel: Flucht nach vorn.

eine entscheidende Rolle. Die Diskussion fand am Anfang meiner Forschungszeit statt. Die Schüler waren noch unsicher über meinen Blick auf sie und spielten auf ironische Weise mit den über sie kursierenden Negativstereotypen. Das provozierende Lob des „Jobcenter“ und das übertriebende Posieren mit vermeintlichen „Millionen“ wurde in der Regel angestimmt, um flüchtige Besucher zu schockieren. Bleibt der Inszenierungscharakter solcher Selbstdarstellungen nicht berücksichtigt, werden sie in populistischen Gesellschaftsdiagnosen mitunter als authentische Belege für die Faulheit und Passivität oder die Verwöhntheit und Arroganz einer migrantischen Berliner „Unterschicht“ aufgefasst.¹⁸ Dies bedeutet nicht, dass die Behauptungen der Schüler überhaupt keinen Bezug zu ihrer Lebensrealität hatten, doch sollten neben den ironischen und performativen Aspekten der Darstellungsweise auch die rechtlichen und sozialen Hintergründe der angesprochenen Verhaltensweisen im Blick behalten werden. So waren tatsächlich Familienangehörige der Schüler in „Schwarzarbeit“ verwickelt, doch vor allem deshalb, da ihnen aufgrund ihres Flüchtlingsstatus ein legitimer Zugang zum Arbeitsmarkt verwehrt wurde. Und wenn sich einige Familien Luxusautos zulegt haben sollten, auf deren Bedeutung als Statussymbol ich bereits im Kapitel zu Coolness hingewiesen habe, dann nahmen sie dafür in der Regel Schulden auf sich.

Auch wenn in dieser Passage relativierende und provozierende Bemerkungen dominierten und politische Positionierungen dadurch eher unterlaufen wurden, hielt die Mehrheit der Schüler weiterhin am moralischen Prinzip der Leistungsgerechtigkeit fest. Die Perspektive auf ihre Bildungslaufbahn war in der Regel darauf ausgerichtet, sich Schritt für Schritt über den erweiterten Hauptschulabschluss und den MSA sowie anschließend entweder über Ausbildungen oder das Abitur „nach oben“ zu arbeiten. Hinweise auf sozialistische, kommunistische oder andere auf die Überwindung von Klassenschränken ausgerichtete utopische Gesellschaftsentwürfe fanden sich dagegen kaum – am ehesten noch in der religiösen Betonung einer muslimischen „Umma“, einer Gemeinschaft der Gläubigen. Zugespitzt könnte man sagen, die Schüler verteidigten den Kapitalismus mitsamt seinen Ungleichheiten gegen Formen des risikoorientierten Neoliberalismus, bei denen sozialer Aufstieg nicht mehr auf Arbeitsleistung und Anstrengung zurechenbar erscheint.

„States of Unfulfilled Desire“

Auch wenn Hauptschüler Neid demonstrativ ablehnten, wurden sie dennoch am Ende ihrer Schulzeit mit schwer erfüllbaren Erwartungen, Wünschen und Begehr-

18 Vgl. Buschkowsky: Neukölln ist überall; Sarrazin: Deutschland schafft sich ab.

lichkeiten konfrontiert. Neid prägt indirekt die Erfahrung von Minderwertigkeit, indem Aspirationen emotional aufgeladen und in Vergleichsszenarien überführt werden. Gleichzeitig fügten sich die Schüler dadurch in eine gesellschaftliche Hierarchie des Begehrten und des Wettbewerbs ein, sie strebten keinen Umsturz, sondern eine erfolgreichere Teilhabe an.¹⁹ Dabei lässt sich ein Verankerungspunkt und ein Verdichtungsbereich von Neidgefühlen unterscheiden.²⁰

Während sich Neid aufgrund von Strukturen sozialer Ungleichheit bei gleichzeitiger sozialer Nähe und moralisch geltenden Gerechtigkeitsansprüchen allmählich aufbaut, verdichtet sich dieses Gefühl im Bereich von Karrierewegen und Konsumgütern. Neid ist ein strukturell produziertes doch individuell erlebtes Gefühl, in dessen Vergleichs- und Anspruchshaltung sich moralische Wertungen und soziale Wünsche verbergen. Aus dieser Perspektive erscheint Neid als eine emotionale Form des alltäglichen Urteilens über die gesellschaftlichen Verhältnisse und nicht als ein irrationaler Einbruch in eine ansonsten wohlgeordnete Normalität.²¹ Anhand von Erinnerungen an ihre Mutter und die eigene Kindheit in einer englischen Bergarbeitersiedlung erfasst die englische Historikern Carolyn Steedman die Ausrichtung des Neids an materiellen Gütern als ein politisches Gefühl im Kontext der sozioökonomischen Deprivation und sozialmoralischen Delegitimation von Teilen der damaligen Arbeiterklasse: „by allowing envy entry into political understanding, the proper struggle of people in a state of dispossession to gain their inheritance might be seen not as sordid and mindless greed for the things of the market place, but attempts to alter a world that has produced in them states of unfulfilled desire.“²²

Anzeichen von „states of unfulfilled desire“ bei Neuköllner Jugendlichen begegneten mir in den bereits beschriebenen „Wannabe“-Selfies und anderen populärkulturellen oder pädagogischen Formaten, wie beispielsweise den Wandzeitungen, auf denen die Schüler ihr „Leben in fünf Jahren“ imaginieren sollten. Dafür schnitten sie aus illustrierten Zeitschriften wahlweise Bildmotive aus den Bereichen Werbung, Unterhaltung und Prominenz aus und arrangierten diese mit eigenen Texten oder Zeichnungen. Das Spektrum reichte von bodenständigen bis zu träumerisch-schwelgenden Zukunftsfantasien. Bescheidene Zukunftswünsche wie „Eine schöne Wohnung. Vielleicht eine Frau. Schönen Urlaub. Ein Auto“ deuteten einen Wunschhorizont an, der für viele Schüler gleichzeitig noch in weiter Ferne erschien. Die jugendspezifische Sehnsucht nach Selbstständigkeit wurde bei den Schülern vor allem am Streben nach „eigenem Geld“ und einer

19 Vgl. Neckel: *Flucht nach vorn*, S. 142.

20 Vgl. Demmerling/Landweer: *Philosophie der Gefühle*.

21 Vgl. Solomon: *On Emotions as Judgments*; Solomon: *True to our Feelings*, S. 101-113.

22 Steedman: *Landscape for a Good Woman*, S. 123.

„eigener Wohnung“ deutlich. In Bezug auf den Schulabschluss wünschten sich die Schüler Dinge wie „MSA geschafft“, „MSA nachholen“ und „vielleicht Abitur“. Das „nachholen“ verweist hier bereits darauf, dass die meisten von ihnen den Mittleren Schulabschluss (MSA) beim ersten Anlauf nicht erreichen werden und das „vielleicht“ kalkuliert bereits künftige Ungewissheiten ein. Bei den Wünschen für den beruflichen Weg nach der Schule reichte das Spektrum vom Ziel, überhaupt „eine Ausbildung“ zu haben, über spezifische Berufswünsche wie „Koch“, „Kosmetikerin“, „Arzthelferin“ und „Kfz-Mechaniker“ bis zu Wohlstandsfantasien als reicher „Geschäftsmann“ oder „Millionär“. Das Luxusleben wurde wiederum gerne spielerisch ausgeschmückt, zu ihm gehörten eine Sauna und eine luxuriöse Inneneinrichtung, ein Mercedes oder ein BMW der Luxusklasse, ausgedehnte Reisen in westliche Metropolen oder an die Strände der Südsee.

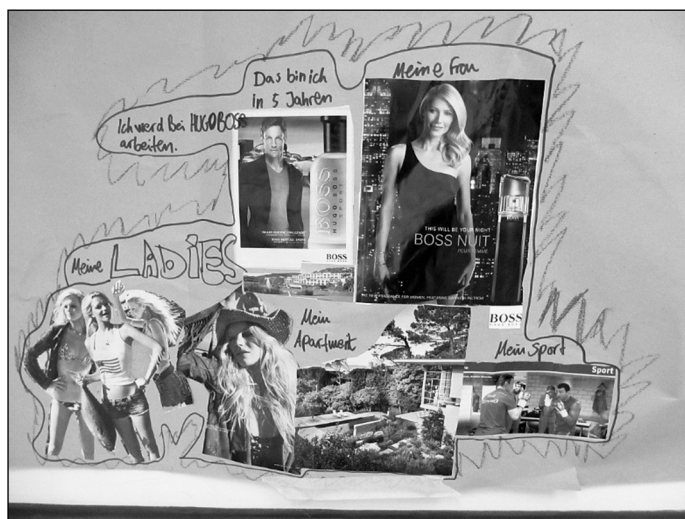
Die jungen Frauen äußerten dabei stärkere und spezifischere Familienwünsche als ihre männlichen Mitschüler, inklusive recht genauer Angaben über den anvisierten Nachwuchs – in der Regel „zwei bis drei Kinder“, die zwar nicht direkt nach der Schule, aber auch nicht zu lange danach eingeplant wurden. Diese Kinder sollten in einem klassischen Familienmodell aufwachsen, das einen „Mann“, den Sozialstatus des „verheiratet sein“ und eine mittels Herzen oder „I love you“ versinnbildlichte romantische Zweierbeziehung beinhaltete. Eine Schülerin monierte die Beschränkung des zur Verfügung stehenden männlichen Bildmaterials auf westliche Prominenz – ihr „Traummann“ sei stattdessen der türkische Popsänger Gökhan. Diese Art des romantischen Schwärmens erinnert an die von Angela McRobbie und Jenny Garber beschriebene häuslich orientierte weibliche Mädchenkultur der „Teeny-Bopper“, die sich mithilfe der Bewunderung männlicher Stars einerseits an das normative Rollenmodell einer romantischen Zweierbeziehung annäherten und dieses gleichzeitig noch eine Weile zugunsten kindlicher Unbeschwertheit und mädchenhafter Gemeinschaft auf Distanz halten konnten.²³

Die männlichen Schüler changierten zwischen einem Respektabilität und Geborgenheit versprechenden Familienleben sowie den hedonistischen Verheißungen eines Single-Lebens. Einer kombinierte Versatzstücke aus beiden Lebensmodellen, indem er sich sowohl sexuell attraktive weibliche Begleiterinnen („Meine Ladies“) als auch eine schöne, aber dezenter dargestellten Ehepartnerin („Meine Frau“) zur Seite stellte. Auch andere Schüler nutzten das Bildmaterial von Illustrierten zur spielerischen Partnerwahl, doch auch hier beklagte sich ein Schüler, dass leider nur „weiße Models“ als Bildmaterial zur Verfügung standen, er aber farbige Frauen bevorzuge. Neben Frauen spielten auf dem hier abgebil-

23 Vgl. McRobbie/Garber: Girls and subcultures.

deten Poster eines männlichen Schülers auch andere Verweise auf einen glanzvollen Lebensstil eine zentrale Rolle: eine luxuriöse Villa mit Pool („mein Apartment“), der Verweis auf den Boxsport, auf dessen Bedeutung bei männlichen Hauptschülern ich noch ausführlich eingehen werde, und schließlich insgesamt vier Verweise auf das Mode-Unternehmen „Hugo Boss“ (Abb. 8). Diese auch bei anderen Schülerwandzeitungen zu beobachtende Assoziation steht für Glamour und Geld, für Macht und Selbstbestimmung. Einmal selbst „Boss“ sein – für Hauptschüler, deren Eltern beruflich zwischen prekären Aushilfstätigkeiten, „Hartz IV“ und „Schwarzarbeit“ verortet sind, stand dies für den Wunsch, solche von Armut und Demütigungen geprägten Sozialverhältnisse zu vermeiden.

Abbildung 8: Poster Zukunftsfantasien



Quelle: Galilei-Schule

Mit Carolyn Steedman könnte man dieses Poster als „Landscape of a Bad Boy“ bezeichnen. „Bad Boy“ verstehe ich hier natürlich nicht als deskriptive Kategorie, sondern als Verweis auf die Ambivalenzen geschlechtlicher Zuschreibungen und auf die sozialmoralische Schlagseite von alltäglichen Kategoriebildungen, deren Herrschaftseffekte Steedman in Bezug auf Slogans wie „gute Mutter“ und „brave Tochter“ herausgearbeitet hat. Der protzige männliche Gestus der konsumistischen Überbietung unterscheidet sich jedoch von Steedmans weiblichem Wunsch nach einem „New Look“-Shirt in den 1960er Jahren. Auch wenn die Galilei-Schülerinnen ihre Zukunftsfantasien insgesamt etwas zurückhaltender präsentierten als ihre männlichen Mitschüler, zeigte sich auch geschlechterüber-

greifend eine Orientierung an Prominenz und Luxus. Diese lässt sich zum Teil auf die den Schülern zur Verfügung gestellte Zeitschriftenauswahl zurückführen, doch lohnt sich auch die Frage, welches Gesellschaftsbild sich damit verbindet. Mit den seit den Nachkriegsjahrzehnten in Westeuropa gewachsenen Klassenunterschieden wuchs anscheinend auch die Kluft zwischen konsumorientierten Statusfantasien und sozioökonomischer Statusposition, was sich wiederum in von Armut und Ausgrenzung betroffenen unterbürgerlichen Schichten besonders deutlich bemerkbar macht. Wenn dies stimmt, dann wären „states of unfulfilled desire“ ein besonderes Kennzeichen neoliberaler Zeiten.

Die Betonung der Bedeutung von Zuständen unerfüllten Begehrens legt eine psychoanalytische Lesart von Valorisierungsprozessen nahe. Dabei stellt sich die Frage, wie Subjektbildungsprozesse mit Strukturen des Begehrens zusammenhängen. Hauptschüler orientierten sich in ihren Ich-Idealen an der vorherrschenden symbolischen Ordnung, sie favorisierten entweder das normative Modell der ökonomisch gesicherten „Normalbiografie“ oder träumten von exzessivem Konsum. Mit einer unorthodoxen Bezugnahme auf psychoanalytischen Grundannahmen könnte man sagen, die Jugendlichen versuchen über ihre Fantasien von Wohlstand oder Reichtum zu einem vollständigen, gesellschaftlich anerkannten Ich zu werden, verdecken dabei aber einen konstitutiven Mangel. Dieser Mangel ist nun aber nicht, wie in der Lacanschen Lesart, im Subjekt selbst begründet, die begehrten Konsumgüter kein Verweis auf das Phantasma eines ohnehin nie erreichbaren vollständigen Ur-Subjekts.²⁴ Die affektive Ausrichtung an materiellen Dingen verweist auf einen viel profaneren Mangel, der sich aus der Differenz zwischen den kulturell dominanten Vorstellungen eines guten und vollständigen Lebens sowie der gesellschaftlichen Vorenthaltung der materiellen Möglichkeiten zu deren Realisierung ergibt. Dieser strukturell verursachte Mangel wäre durchaus aufhebbar.

Die auf den Postern der Schülerinnen und Schüler abgebildeten Dinge und Referenzen standen in erster Linie für das Versprechen eines guten und glücklichen Lebens. Ein solches Leben wiederum wurde mit dem erfolgreichen Streben nach beruflichen Erfolg, Familie, Konsum und Reichtum verbunden.²⁵ Wer dieses Streben als materialistisch abwertet, kann es sich in der Regel finanziell leisten, mit dem Verzicht auf Besitz oder Karriere zu kokettieren. Mit einem solchen paternalistischen Gestus wertet man jedoch den Versuch ab, sich unter prekären Bedingungen ein gesichertes Leben zu imaginieren. Die illustrierten Zukunftswünsche der Galilei-Schüler zeugen von inhomogenen Formen des Klassenbewusstseins, die nicht in vorgefertigte politische Schubladen passen. Sie mögen

24 Vgl. Lacan: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion

25 Vgl. Ahmed: The Promise of Happiness, S. 21-49.

im marxistischen Sinne entfremdet statt progressiv erscheinen, doch wir sollten eher unsere Vorstellungen von Klassenbewusstseins hinterfragen und erweitern, als die Widersprüchlichkeiten von gelebten Erfahrungen sozialer Klasse auszublenken. Sowohl die bescheidenen als auch die anmaßenden Zukunftsfantasien, die Verteidigung von Meritokratie und die Träume von plötzlichem Reichtum, das Streben nach dem „normalen“ Leben ebenso wie Luxus- und Millionärsfantasien sind jeweils aktive und affektive Reaktionen auf strukturelle Ungleichheiten im gegenwärtigen Kapitalismus.

Missgunst: Mobbing und seine Folgen

Als ich Sila von meinem Buchprojekt erzählte, antwortete sie mit dem Hinweis, sie schreibe auch gerade an einem Buch. Ich war etwas überrascht, schämte mich aber im nächsten Moment schon dafür und fragte nach. Sie berichtete von der Arbeit an den ersten 30 Seiten einer Fantasy-Geschichte über eine träumerische Einzelgängerin, wie sie selbst eine sei, sowie von einigen Gedichten. Ich schlug vor, wie könnten als Autoren ja mal unsere Texte austauschen und bekam daraufhin von ihr in den folgenden Tagen einige Gedichte. Sila bezeichnete sie entschuldigend als „ziemlich kindlich“. Für mich wirkten sie vor allem ziemlich depressiv. Es war von „Schatten“ die Rede, welche ihr die Freude am Leben verdeckten, von der Angst vor der „Dunkelheit“ und dem Kampf gegen die „Müdigkeit“, aber auch von einem ersehnten „Licht der Hoffnung“.

Sila wirkte auf mich wie ein schwärmerisches, romantisches Mädchen, oft noch kindlich im Auftreten, doch schon erwachsen und überlegt in ihren Urteilen, schüchtern im Umgang mit anderen, unsicher und zurückhaltend im Unterricht, wo man ihre leisen Wortmeldungen oft kaum verstand – ganz im Gegensatz zu ihrer sich resolut behauptenden besten Freundin Hazal, die stets neben ihr saß. Auch Silas beruflichen Ambitionen passten nicht so recht an die Galilei-Schule. Sie wollte eigentlich Bauzeichnerin oder Architektin werden, ahnte aber bereits, dass ihre Noten dafür nicht ausreichen würden – auf dem Halbjahreszeugnis der zehnten Klasse hatte sie einen Notenschnitt von 3,4 – am Schuljahresende von 3,2. Sie trug den Gedanken mit sich herum, in die Türkei, das Herkunftsland ihrer Eltern, zu gehen und dort einen Neustart zu wagen. Ihre Eltern – der Vater arbeitete als Bauarbeiter, die Mutter als einfache Angestellte bei McPaper – waren Cousins. Sila war nach der Grundschule zunächst auf eine evangelische Sekundarschule gegangen, wurde dort jedoch „gemobbt“, wie sie selbst sagte, musste die zehnte Klasse wiederholen und landete danach schließlich auf der Galilei-Schule: „Ich wollte hier mein Glück versuchen. Wollte meinen MSA nachholen, weil ich es mir dort im letzten Jahr nicht getraut habe.“ An

der Galilei-Schule wurde sie sofort wieder ausgegrenzt. Ich erinnere mich an eine Unterrichts-Diskussion über Cybermobbing, in der Kai unwidersprochen posaupte: „Ich würde niemanden mobben – außer Sila.“ Bis zu den Halbjahreszeugnissen hielt Sila noch durch, dann wurde sie immer blasser, musste vermehrt zur Therapie und kam schließlich in den letzten Monaten überhaupt nicht mehr. Da sie offiziell krankgeschrieben war, erhielt sie dennoch einen erweiterten Hauptschulabschluss.

Sila bemühte sich, nicht negativ aufzufallen, doch ihr Auftreten kollidierte unweigerlich mit den ungeschriebenen Verhaltens- und Dress-Codes an der Galilei-Schule. Am Anfang des Schuljahres wurde sie zwar als alleinige Kandidatin zur Klassensprecherin gewählt, doch in ihrem Fall war dies eher eine Negativauszeichnung durch eine der Schule gegenüber skeptisch eingestellte Schülerschaft, die das Misstrauen über ihre intellektuellen und beruflichen Ambitionen noch verstärkte. Misstrauen vermischte sich hier mit Missgunst, einer radikalisierten Variante des Neides, bei welcher dem Anderen das von ihm Begehrte missgönnt wird, er Privilegien verlieren oder zumindest anderweitig leiden soll. Mobbing unter Hauptschülern, also innerhalb einer im Bildungssystem bereits ausgegrenzten Schülerschaft, lässt sich in diesem Fall als eine Form von „lateralem“ Klassismus interpretieren, bei der einem „Absteiger“ aus einem höheren Schultyp die sozialen Grenzen aufgezeigt und bei den Versuchen wieder fortzukommen, die Beine gestellt werden. Dies geschah nicht unbedingt willentlich, sondern zunächst indirekt durch gegenseitige Abgrenzungen im Stil und im Verhalten, die dann sozialmoralisch aufgeladen und als Angriffsflächen benutzt wurden:

Feldtagebuch: Sila kommt betont motiviert in den Unterricht, doch wird sie gleich mit „hallo russische Mafia“ empfangen, da sie eine Lederjacke mit einem Pelzüberwurf trägt. Ihr Körper zieht sich zusammen und ihre Erkältung macht sich bald wieder bemerkbar. Als später ein Brecht-Reim vorgelesen wird und sie entgegnet, dass hätten wir bereits „durchgenommen“, wird dies sofort als Vorlage für derbe sexuelle Anspielungen genutzt. Sie reagiert mit einer verzweifelten Geste, mit der sie zeigen will, wie dämlich sie das Verhalten ihrer männlichen Mitschüler findet.

Sila war zwar in einer schwachen Minderheitenposition, aber dennoch kein passives Opfer. Im Interview kritisierte sie die Ausgrenzung von Schülern aufgrund von Kleidung als oberflächlich und deutet ihre Umgangsstrategien an.

Sila: „Ich habe mich früher sehr unauffällig und immer eintönig angezogen, um ja nicht aufzufallen. Damit sich ja niemand über mich lustig macht oder überhaupt etwas sagt. Erst in der letzten Zeit habe ich mich etwas farbenfroher und bunter angezogen. Ich möchte

nicht mehr nur dunkel aussehen, muss aber auch aufpassen, den anderen nicht zu sehr zu ähneln. Ich ziehe mich jetzt eigentlich fast komplett so an, wie andere Mädchen an dieser Schule. Aber es gibt immer wieder Komplikationen. Ich habe mir letztens diese Stiefel geholt, die ich eigentlich ganz schön fand. Die wurden dann aber gleich als komisch bewertet. Mittlerweile höre ich, dass ich ein Nazi bin. Ich wünschte, ich wäre auch so selbstbewusst, bestimmte Kleidung zu tragen. Als ich die Stiefel gesehen habe, dachte ich, es wird Zeit, dass ich mal ein bisschen mutiger werde. Und fand das auch gut. Aber mit dem Nazigedanken – ich habe überhaupt nicht daran gedacht, dass andere so über mich denken könnten.“

Versuche der Selbstermächtigung scheitern teilweise oder rufen unerwartete neue Konflikte hervor. Manchmal glaubte Sila, sie könne die Anfeindungen einfach ignorieren, manchmal wurde sie von ihnen mit ungeschützter Wucht getroffen. Im Laufe des ersten Schulhalbjahres machten sich bei ihr körperliche Beschwerden immer deutlicher bemerkbar, sie klagte vor allem über Bauch- und Herzschmerzen. Ihre gesundheitlichen Probleme führte sie maßgeblich auf ihre soziale Stellung innerhalb der Schülerschaft zurück.

Sila: „Auf jeden Fall ist es nicht grad immer fröhlich hierherzukommen, also für mich. Also ich bin nicht wirklich selbst ..., also Selbstsicherheit habe ich sowieso nicht. Ich bin auch sehr selbstkritisch und ich kann mich nie wirklich einschätzen und bewerten, was ich grad mache. Ja, also manchmal kommt es vor, dass ich unsicher bin. Also meine Stimmung ist noch normal, wenn ich herkomme. Aber wenn ich irgendwas Negatives erlebe, sei es die Schüler, sei es die Lehrer, dann beeinflusst das einen, dann hat man schlagartig auch andere Gefühle. Grad wenn man hört, dass über einen gelästert wird, durch Mobbing und diese ganzen Sachen. Ich habe ja jetzt seit drei Wochen diese Beschwerden und da kann man halt nicht so wirklich glücklich zur Schule kommen. Ich denke manchmal auch, es könnte vielleicht etwas mit meiner Umgebung zu tun haben – die Schule, der Stress hier. Vielleicht nehme ich ja auch alles nur zu ernst und es könnte dadurch auch verursacht werden. Die Ärzte meinen ja auch, da ist nichts und die haben auch ganz oft Blut abgenommen. [...] Also, wenn ich zum Beispiel an einer Gruppe vorbeikomme, kommt es vor, dass über mich gelästert wird und ich auch angesprochen werde. Also ich denke, ich behalte das Ganze zu sehr für mich und dann platzt es halt aus einem heraus, wenn man es nicht mehr aufnehmen kann. Ich hatte auf der anderen Schule schon Probleme und fühle mich dadurch etwas schwächer. Ich hatte da ganz negative Sachen erlebt und habe ganz einfach Angst, dass es sich wiederholt. Es kann sein, dass ich dadurch eingeschüchtert wirke, aber eigentlich möchte ich das Gegenteil beweisen. Eigentlich bin ich ein fröhlicher Mensch.“

Mobbing meint einen Ausgrenzungsvorgang, bei dem einzelne Schüler oder Schülergruppen wiederholt und über einen längeren Zeitraum auf körperliche oder verbale Weise negativ behandelt werden.²⁶ Diese Viktimisierungsprozesse basieren in der Regel auf einem Machtungleichgewicht, bei dem häufig zurückhaltend auftretende Jugendliche, die als schwach, unattraktiv oder unpopulär gelten „angepöbelt“ oder „fertiggemacht“ werden. Die Täter weisen oft eine negative Einstellung gegenüber der Schule auf, wobei viele von ihnen im Verlauf ihrer Schullaufbahn selbst unter Ausgrenzungserfahrungen zu leiden hatten. Der Ausgrenzungseffekt wird durch die das Mobbing unterstützenden Mitmacher und wegschauende oder zumindest nicht intervenierende Zuschauer zusätzlich verstärkt. Aufseiten der Betroffenen gelten soziale Isolation, schulischer Rückzug, Ängste und Depressionen als typische Folgen von Mobbing. In Silas Fall kulminierten die emotionalen Folgen schließlich in einer Serie von körperlichen Zusammenbrüchen während des Unterrichts. Diese wirkten auf alle Beteiligten willkürlich und unvorhersehbar. Doch auch wenn sie nicht unbedingt direkt mit einer konkreten Mobbingssituation korrespondierten, so hatten sie dennoch maßgeblich mit ihrer sozialen Stellung in der Schule zu tun.

Feldtagebuch: Plötzlich fällt Sila auf ihrem Platz in sich zusammen. Sie hat extreme Atem- und Herzschmerzen. Der Lehrer wirft mir einen Blick zu und zusammen mit ihrer Freundin Hazal begleite ich sie nach draußen. Wir müssen sie stützen, da sie kaum laufen kann und der Ohnmacht nahe scheint. Ich bin besorgt und hilflos, Hazal aufgeregt und leicht panisch. Wir überlegen einen Arzt zu rufen, aber Sila meint, das bringt nichts. Zunächst erst einmal ausruhen und Luft schnappen auf der Schulhofbank. Sie zittert, obwohl ihr nicht kalt ist. Ihr Körper ist nach vorne zusammengekrümmt und sie hält sich an die Brust. Manchmal scheint der Schmerz zurückzugehen, manchmal stechend wiederzukommen. Sie meint, sie war bereits bei vielen Ärzten und auch im Krankenhaus gewesen, aber keiner findet etwas. Die Rippen, das Herz, vielleicht die Schilddrüse – eine richtige Erklärung hat keiner. Sie solle Ibuprofen nehmen, dann geht das wieder weg, meinen die Ärzte. Wir rufen zu Hause an. Da ist nur die Oma, die kein Deutsch spricht. Wir rufen ein Taxi. Auf dem Weg zur Straße stürmen uns Polizisten entgegen. Ein stummer Moment der Irritation: Sie scheinen zu glauben, wir bringen schon die Verletzten raus. Dann laufen sie weiter. Im Verlauf des Schultages noch ein paar Gespräche über den Vorfall: Ein Lehrer versucht mich zu beruhigen, indem er berichtet, dass es schon viel schlimmere Fälle gegeben hat: „Einmal ist ein Mädchen mit einem Epilepsie-Anfall gegen den Heizkörper geknallt. Das war schon furchteinflößend.“ Eine andere Lehrerin relativiert, dass dies bei

26 Zu Mobbing vgl. Cowie/Jennifer: New Perspectives on Bullying; Scheithauer/Hayer/Petermann: Bullying unter Schülern; Wöbken-Ekert: „Vor der Pause habe ich richtig Angst“; Lawson: Treibjagd auf dem Schulhof; Brinkmann: Mobbing, Bullying, Bossing.

Sila bereits öfter vorgekommen sei und sie deswegen in psychologischer Behandlung ist: „Da ist wohl einiges schief gelaufen in der Jugend.“ Auf der folgenden Hofpause erkundigen sich einige Jungen mit einem schlechten Gewissen bei mir nach Silas Gesundheit. Sie meinen, sie wäre vor Scham zusammengebrochen, weil sie sie zuvor mit Sprüchen wie „Heroin-Junkie“ und „Christiane F. vom Bahnhof Istanbul“ geärgert haben. Einer der Schüler hat aber auch eine etwas profanere Version und meint, sie habe „einfach nicht ordentlich gefrühstückt“.

Der unspezifische Verweis der Lehrerin auf eine problematische familiäre Sozialisation erscheint mir eine etwas zu simple Weitergabe der Verantwortung für Silas schulisches Scheitern. Ihre Eltern haben eine für türkische Arbeitsmigranten in Deutschland typische Familiengeschichte, bei der zunächst ein Elternteil nach Deutschland kam und das andere später nachzog, wobei diese Trennungsphasen erfahrungsgemäß oft zu Lasten der Kinder gehen. Möglicherweise spielten bei der negativen Beurteilung der Familienverhältnisse aber auch rassistisch gefärbte negative Vorannahmen über Verwandtenheiraten eine Rolle, die, wie wir noch sehen werden, während des Schuljahres heftige Auseinandersetzungen zwischen Schülern und Lehrern provozierten. Zwar habe ich ihre Familie nicht selbst kennengelernt, doch im Interview verwies Sila auf konkrete Probleme sowohl mit Schülern als auch mit Lehrern, während sie das gute Verhältnis zu ihren Eltern hervorhob: „Meine Familie hat mich die ganze Zeit unterstützt und ich bin ihnen auch sehr dankbar dafür. Weil sie waren zu jeder Zeit bei mir gewesen, sie haben mich getröstet, sie haben sich wirklich Sorgen gemacht, sie haben Auswege gesucht, wie ich mit den ganzen Sachen klarkomme. Also ich kann mich da nicht beschweren.“ Nachdem bisher das Mobbing vonseiten der Schüler und dessen Folgen im Mittelpunkt standen, werde ich im nächsten Abschnitt nachzeichnen, wie auch die Lehrer ungewollt zu Silas tragischer Situation beigetragen haben.

Ihr körperlicher Zusammenbruch wurde als gesundheitliche Schwäche erlebt und behandelt, obwohl ihm vermutlich soziale Probleme zugrunde lagen. Philosophen wie Charles Taylor und Axel Honneth haben auf das menschliche Grundbedürfnis nach Anerkennung hingewiesen. Nichtanerkennung verstehen sie als Missachtung, als eine Form von Unterdrückung, die das Selbstwertgefühl nachhaltig beeinträchtigt.²⁷ Hauptschüler waren vor allem mit sozialer Missachtung konfrontiert. Doch viele von ihnen fanden zumindest kompensatorische Anerkennung untereinander, in Freundschaftsbeziehungen, in außerschulischen Aktivitäten und zum Teil auch in der gegenseitigen Bestätigung von anti-

27 Vgl. Taylor: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung; Honneth: Kampf um Anerkennung.

schulischen Haltungen. Sila bekam aufgrund ihres Schulwechsels von einem höhergestellten Schultyp die statusbedingte Degradierung in vollem Ausmaß zu spüren, gleichzeitig fehlte ihr ein soziales Auffangnetz innerhalb der neuen Schule, mit welchem der soziale Abstieg hätte abgefedert werden können. Stattdessen wurde sie mit einer doppelten sozialen Missachtung konfrontiert, denn als ehemalige Realschülerin wurde sie in der neuen Schule auch innerhalb der Schülerschaft negativ ausgesondert und mit persönlichen Angriffen diffamiert. Die Unterstützung ihrer Eltern und ihrer Freundin Hazal reichten nicht aus, um die damit einhergehenden Identitätsverletzungen und psychosomatischen Reaktionen zu verhindern.

PEINLICHKEIT. ZUR ÄSTHETIK DER EXKLUSION

Die politische Ambiguität von negative Emotionen offenbart sich vor allem in deren ästhetischer Dimension, wobei ich von einem weiten Begriff des Ästhetischen ausgehe, der nicht auf das Schöne oder die Kunst reduziert ist, sondern an Formen der sinnlichen Wahrnehmung, der affektiven Gestimmtheit und der körperlichen Erfahrung ansetzt.²⁸ Affektive Momente der Irritation und der Konfusion, scheiternde Performances und als deviant markierte Körper sowie Situationen von Bloßstellung und Sprachlosigkeit stehen im Folgenden im Mittelpunkt. Solche Zustände wurden von den Schülern häufig als peinlich erlebt. Während der Begriff der Peinlichkeit im Mittelalter zunächst auf eine körperliche Pein bezogen war, wurde ihm in der Moderne seine heutige Bedeutung im Sinne einer öffentlichen Bloßstellung oder Blamage hinzugefügt, ohne dass die körperliche Bedeutungskomponente dabei vollständig verschwand.²⁹

Selbstbenotung – schulische Formen der Bloßstellung und des Gesichtsverlusts

Mit pädagogischen Formen der Bloßstellung trugen auch Lehrer zu Scham- und Peinlichkeitsgefühlen unter ihren Schülern bei. Durch solche Demütigungen wurden Machtverhältnisse hergestellt und durchgesetzt. Zwar verschwanden einige Formen der pädagogischen Beschämung wie die Eselsmütze und das In-der-Ecke-stehen im Verlauf der Moderne allmählich aus dem deutschen Schulalltag, doch blieben demütigende Abwertungspraktiken im Bildungswesen wei-

28 Ngai: *Ugly Feelings*, S. 6; Reckwitz: *Ästhetik und Gesellschaft*, S. 222ff.

29 Vgl. Döring: *Peinlichkeit*.

terhin präsent.³⁰ Manche Schüler konnten die damit verbundenen Negativerlebnisse besser verarbeiten, anderen wie Sila fiel dies schwerer. Besonders die gelegentlich praktizierte Selbstbenotung durch die Schüler, mit deren Hilfe die unangenehme Aufgabe des Verteilens von Negativbewertungen an die Schulklasse delegiert wurde, rief bei ihr starke Verlegenheitsgefühle hervor: zum einen da sie aufgrund ihrer schulischen Ambitionen Noten sehr wichtig nahm, zum anderen da sie ohnehin bereits stark verunsichert war.

Sila: „Ich bin halt sehr selbstkritisch. Ich bin mit nie mit etwas zufrieden, was ich mache. Ich muss nicht immer gelobt werden, aber ich brauche schon, dass vielleicht einer mal sagt ‚ja, so könnte es aussehen, so ist es vielleicht richtig.‘ Ich kann so etwas oft nicht selbst bewerten, kann jetzt nicht sagen, ob ich gut oder schlecht war. Aber mein Praktikumsordner war wirklich schlecht gewesen, weil ich auf zu vielen Fragen keine Antwort gefunden habe. Und dann mussten wir es ja Freitag abgeben und ich war letzte Woche nur zwei Mal dagewesen. Es kommen immer wieder solche komischen Vorfälle. Ich war einfach nicht wirklich zufrieden mit dem Praktikumsordner.“

Mit den „Vorfällen“ meint sie körperliche Zusammenbrüche und gesundheitliche Beschwerden, wie ich sie eben geschildert habe. Die sich dadurch im Verlauf des Schuljahres häufenden Absenzen trugen weiter dazu bei, dass Sila in der Galilei-Schule nie richtig Fuß fassen konnte. Der Praktikumsordner war Teil einer monatelangen Auseinandersetzung im Fach Berufskunde mit den zu Beginn der zehnten Klasse üblichen Schülerpraktika, zu der auch Praktikumsposter und mündliche Präsentationen gehörten. Bei letzteren sollten die Schüler sich selbst bewerten, dabei folgten sie nicht nur der an der Schule üblichen Negativlinie, sondern gingen oft noch über diese hinaus.

Feldtagebuch: Im Fach Berufsorientierung wird zunächst nach dem Stand der Bewerbungen gefragt. Manche haben schon sieben, acht oder zehn Bewerbungen geschrieben, andere wissen nicht, wofür sie sich bewerben sollen. „Ihr müsst mindestens hundert schreiben“, ermahnt die Lehrerin die Schüler. Dann stehen die letzten mündlichen Präsentationen zu den Praktikumspostern an. Sila hat kein Plakat angefertigt, weshalb sich beim Vortrag alle Blicke auf sie fokussieren. Sie ist nervös, steht mit überkreuzten Beinen vor der Klasse und kratzt sich mit der Hand an ihrem Kehlkopf. Ihre Stimme ist brüchig und die Luft scheint ihr wegzubleiben. „Ich bin ziemlich nervös, weil ich letzte Nacht kaum geschlafen habe. Und dann habe ich gleich einen Kaffee auf nüchternen Magen getrunken. Deshalb zittere ich jetzt auch ein bisschen.“ Ihre Hand hält ihren Ellenbogen fest und ihr Magen beginnt sich zu krümmen. Die Klasse ist halb erstarrt wegen ihrem bemitleidens-

30 Vgl. Frevert: Die Politik der Demütigung.

werten Aussehen. Die Vortragenden müssen sich zunächst selbst bewerten und alle schätzen sich selbst schlechter ein als die Note, die sie schließlich bekommen. Auch Sila findet sich „schlecht“ und will keine Drei Minus, die sie schließlich von der Lehrerin mit einer Mitleidsgeste erhält. „Zwischen Vier und Fünf“, meinen die anderen Schüler. Ein Schüler versucht sie aufzumuntern: „War doch gar nicht so schlecht. Vier plus“. Auch die beiden anderen Präsentationen verlaufen ähnlich unangenehm. Der nächste Schüler meint bei seiner Selbsteinschätzung: „Ich könnte weniger stottern, so dass es mir nicht so peinlich ist“ und will sich dann die Note Sieben geben. Er bekommt schließlich eine „Vier bis Fünf“. Miray ist als letzte an der Reihe. Ihr fehlen die Worte, sie wiederholt die knappen Beschreibungen vom Plakat und hört dann recht schnell auf zu reden. Sie lacht verunsichert. „Isch weiß nisch.“ Auch zu einer Selbsteinschätzung ist sie kaum noch in der Lage, bringt nur ein „schlescht“ hervor. Die Kritik übernehmen dann ihre Mitschüler. „Ganz ehrlich, eine Fünf.“ antwortet Ali. Miray führt zweimal die Hände zu den Augen, als würde sie weinen. Aber es kommen keine Tränen und die Geste wirkt eher aufgesetzt. Stattdessen versucht sie es wieder mit Lachen. Die Theatralik der schulischen Demütigung erinnert mich an eine Castingshow. Die Lehrerin gibt ihr eine „Fünf bis Sechs“ und fügt hinzu: „Besonders schlimm ist, dass Du Dich selbst noch darüber lustig machst.“ Sila muss im Verlauf der Stunde wieder einmal mit Bauchschmerzen den Raum verlassen, später geht es ihr aber schon wieder etwas besser.

Mündliche Präsentationen gehörten an der Galilei-Schule eigentlich zu den seltenen Gelegenheiten, bei denen die Schüler verhältnismäßig gute Noten erhalten konnten. Doch der Lehrerin gelang es, auch dieses Prüfungsformat zu einem Fiasko für die Schüler werden zu lassen. In dem von ihr inszenierten Schauspiel erschien sie sogar noch als die Gnädige, während die Schüler die Verantwortung für ihr eigenes Versagen übernahmen. Die Unsicherheiten und die daraus resultierenden Peinlichkeiten bei den Präsentationen hatten wenig mit fehlenden Artikulationsfähigkeiten vonseiten der Schüler zu tun, denn diese erwiesen sich in Interviews oder bei anderen Gelegenheiten mitunter als auffallend wortgewandt. Ihre Sprachlosigkeit wurde von Schule und Gesellschaft selbst hervorgebracht. Ein schulisches Umfeld, in dem Schüler fortwährend mit Negativnoten gedemütigt und abgewertet werden, lädt kaum zu einem selbstbewussten Vortrag ein. In Silas Fall trug auch ihre Vorgeschichte als an zwei verschiedenen Schulen gemobbte Schülerin zur Ängstlichkeit bei exponierten Auftritten vor der Klasse bei. Dass sie ihr Plakat nicht angefertigt hatte, machte die Situation für sie noch unangenehmer, auch die kurz zuvor erhaltene Note Sechs für den nicht abgegebenen Praktikumsordner hatte wahrscheinlich ihr Selbstbewusstsein negativ beeinflusst. Die exzessive Fokussierung auf die Praktikumszeit an der Galilei-Schule verdeckte zudem nur notdürftig, dass die Schüler kaum realistische Be-

rufsperspektiven hatten. Auch die Aufforderung „mindestens hundert“ Bewerbungen zu schreiben, war eher eine pädagogische Verzweiflungsgeste, die auf den Zufall statt auf einen geregelten Zugang zum Arbeitsmarkt setzte. Diese Konstellation rief, wie ich im Kapitel zu sozialen Ängsten noch genauer schildere, bei den Schülern Selbstzweifel, Alpträume und körperliches Unwohlsein hervor – Verunsicherungen, die sich dann auch bei ihren mündlichen Präsentationen im Fach Berufsorientierung bemerkbar machten.

Im Unterschied zu ritualisierter Peinlichkeit, wie sie Julia Döring anhand des Junggesellenabschieds beschrieben hat, wurde der Peinlichkeitseffekt hier nicht durch den Interaktionsrahmen symbolisch wieder aufgehoben, sondern war inhärenter Teil des Schulalltags.³¹ Bei einem Junggesellenabschied werden als peinlich geltende Handlungen in einem außeralltäglichen Rahmen inszeniert, die Peinlichkeit wird dabei spielerisch überwunden und gleichsam auf das Ritual begrenzt. Der erwünschte Effekt ist einer der gegenseitigen Selbstbestätigung, der helfen soll, die mit dem anstehenden Statuswechsel in die Ehe verbundenen Unsicherheiten zu bewältigen. Die Selbstbewertung der mündlichen Präsentationen als peinlich fand dagegen in einem alltäglichen schulischen Rahmen statt und fügte sich in die an der Galilei-Schule übliche Praxis der Negativbewertung ein. Hier wurde sich nicht gegenseitig bestätigt, dass man „eigentlich“ nicht peinlich sei. Im Gegenteil, die Schüler sollten erfahren und bestätigen, dass sie „wirklich“ peinlich seien. Diese Prüfungssituation hatte folglich nichts Befreiendes, sie war erniedrigend und demütigend. Döring unterscheidet in solchen Fällen zwischen ritualisierter Peinlichkeit und Degradierungs- bzw. Beschämungsritualen, die das Ziel haben, öffentlich zu entehren und nachhaltig abzuwerten.³²

Die damit einhergehenden Bloßstellungen könnte man mit Erving Goffman als „Gesichtsverlust“ bezeichnen.³³ Indem Goffman die Orientierung am Anderen hervorhebt, gelingt es ihm, den sozialen Charakter von Gefühlszuständen wie Peinlichkeit und Verlegenheit herauszustellen. Zudem lehrt er uns ein phänomenologisches Gespür für die situativen Dynamiken sowie für die körperlichen und emotionalen Ausdrucksformen des drohenden oder tatsächlichen Gesichtsverlusts: für heimliche Vermeidungsstrategien, plötzlich misslingende Gesten und verzweifelte Korrekturmaßnahmen, für Irritation und Nervosität ebenso wie für körperliche Reaktionen wie Zittern, Erröten und Erstarren. Doch Goffman geht zu optimistisch von einer grundlegenden, auf gegenseitiger Rücksichtnahme basierender Interaktionsstruktur aus, die durch eine Kombination von Selbststres-

31 Vgl. Döring: Peinlichkeit, S. 171-225.

32 Vgl. ebd.

33 Vgl. Goffman: Interaction Ritual, S. 5-45.

pekt und taktvollem Verhalten gegenüber anderen gekennzeichnet ist.³⁴ Formen der Peinlichkeiten und des Gesichtsverlusts begreift er als Störungen dieser Interaktionsordnung, welche jedoch deren Regelanspruch gleichsam bestätigen. Goffman und die von ihm begründete US-amerikanische Schule der Emotionssoziologie vernachlässigen, wie stark Interaktions- und Emotionsordnungen von Macht und Status geprägt werden.³⁵ An Berliner Hauptschulen bestand die emotionale Grundlage von Interaktionen nicht in Respekt, Vertrauen und gegenseitiger Rücksichtnahme, stattdessen dominierten die Prinzipien der sozialen Ausgrenzung und der Verachtung den sozialen Raum – mit weitreichenden Folgen für Interaktionen und Emotionen.

Welchen Einfluss degradierende Selbstbenotungen und die Erfahrung des Gesichtsverlusts auf das Selbstbewusstsein von Heranwachsenden haben können, zeigte sich an Silas Bericht über ein bereits länger zurückliegendes Erlebnis an ihrer ehemaligen Schule:

Sila: „Ich hatte mal einen Musiklehrer gehabt, wir sollten bei ihm etwas präsentieren. Jeder hat seine Lieblingsmusik oder seinen Lieblingsmusiker genommen und sollte dann dazu einen Vortrag halten. Ich war als erste dran gewesen und fand eigentlich schon, dass es gut war. Der Lehrer fand es eigentlich auch gut, aber nun wollte er, dass die Klasse mich benotet. Ich war damals auch nicht so beliebt. Sie können es sich ja vorstellen, alle wollten mir eine Vier oder Fünf geben, bloß keine Drei. Der Lehrer hatte auch gesagt, dass er mir eigentlich eine drei geben wollte, aber hat mir dann, nachdem er die Kommentare der Klasse gehört hat, eine Fünf gegeben. Das war schon schlimm, weil eigentlich dürfte er ja so etwas nicht machen. Und seitdem bin ich etwas selbstkritischer.“

Die mit Selbstbenotungen verbundene Suggestion besonders demokratischer Verhältnisse wirkt heuchlerisch, da letztlich doch der Lehrer über die Note entscheidet. Dass Sila die Bewertung des Lehrers als ungerecht und als populistische pädagogische Parteinahme gegen sie interpretierte, verstärkte noch deren negative Wirkung. Die Erfahrung nicht unterstützt, sondern gegenüber ihren Peinigern im Stich gelassen und zusätzlich vom Lehrer gedemütigt geworden zu sein, war für sie ein einschneidender Punkt in ihrer Schulkarriere. Fragwürdig ist nicht nur, ob man eine bereits ausgegrenzte und psychisch labile Schülerin einer Selbstbenotung durch die Klasse aussetzen sollte. Irritierend wirkt auch, dass ausgerechnet die Präsentation der persönlichen Lieblingsmusik für solch ein beschämendes Degradierungsritual benutzt wurde. Wenn man sich vorstellt, Silas

34 Vgl. ebd., S. 97-112.

35 Vgl. Katz: *How Emotions Work*; Collins: *Interaction Ritual Chains*.

aktuelle Vorliebe für romantische „Mädchenmusik“, wie Christine Perris Liebeslied „A Thousand Years“, würde von den sie mobbenden männlichen „Gangsta“-Rap-Fans an der Galilei-Schule öffentlich bewertet werden, müsste man die Eignung der dafür Verantwortlichen zum Lehrerberuf ernsthaft anzweifeln. Auch ohne pädagogische Ausbildung wird deutlich, dass an Silas bisherigen Schulen „einiges schief gelaufen“ war.

Geschlecht – Körper – Religion

Peinlichkeit wird im Klassenraum über körperliche, ästhetische und sexuelle Fragen verhandelt. Oft geht es darum um die Frage, wer normative Anforderungen an geschlechtliches Rollenverhalten, körperliches Auftreten und sexuelle Attraktivität erfüllt oder nicht. Anhand von drei kurzen Episoden zu Zettelpraktiken, *Fatness*-Zuschreibungen und Auseinandersetzungen um das Kopftuch diskutiere ich die Verbindungen von Geschlecht, Körper und Religion entlang des Motivs der Peinlichkeit.

Die auch in digitalen Zeiten unter postpubertären Schülern noch immer verbreitete Praxis des Schreibens und Zirkulierens von Zetteln im Unterricht bezieht sich maßgeblich auf die Frage, welche Personen und welches Verhalten als peinlich gelten. Diese Schattenkommunikation war wiederum stark mit geschlechtlichem Rollenverhalten verknüpft, wie die folgende Szene veranschaulicht:

Feldtagebuch: Im Mathematik-Unterricht werfen sich einige Jungen und Mädchen fast die gesamte Stunde über Zettel hin und her. Auch Smartphones werden fleißig benutzt. Die Schülerinnen haben deshalb extra ihre Handtaschen als Sichtschutz auf der Tischplatte stehen lassen. Während die Jungen versuchen cool und gewitzt zu wirken, zeigen die Mädchen sich besorgt darüber, was andere über sie denken und schreiben. Für den in der Zwischenzeit stattfindenden Lehrermonolog interessieren sich beide Gruppen eher weniger. Zwei Mädchen versuchen in der Pause die Zettelschnipsel wieder zusammenzusetzen, welche die Jungs beim Rausgehen in den Müll geschmissen haben. Dass dies als eine geschlechtsspezifische Praxis wahrgenommen wird, zeigt sich in einer der Szene zuvor, als ein männlicher Schüler demonstrativ vor den Mädchen die Zettel in winzig Stücke zerreißt und sie dann auf mehrere Mülleimer verteilt: „Hier, da habt ihr was zu tun!“

Beim hier praktizierten *doing gender* wiesen die betont souverän auftretenden jungen Männer Peinlichkeit demonstrativ von sich ab, während die junge Frauen ihre geschlechtliche Selbstinszenierung am Motiv der Peinlichkeit ausrichteten. Indem sie ihre Sorge hervorhoben, sie könnten in den Augen Anderer hegemonialen Attraktivitäts- und Respektabilitätsansprüchen nicht genügen, lebten sie ei-

ne weibliche Schönheits- und Körperorientierung vor. Dieses binäre Geschlechterarrangement ist mit einem heteronormativen Ordnungsmodell sowie einem damit korrespondierenden geschlechtsspezifischen Affektprogramm verknüpft, das den heranwachsenden Männern Macht und Coolness, den Frauen Selbstunterwerfung und Unsicherheit vorschreibt. Die Betonung „traditioneller“ Geschlechterunterschiede in der Zettelszene hat neben einer sozialisierenden und selbstvergewissernden auch eine spielerische Dimension, das Zitieren und Repeetieren von Geschlechtsrollenklichs diente der Geselligkeit der Mädchen untereinander sowie der Ablenkung und Unterhaltung in einem ansonsten wenig anregenden Schulumfeld. Dass Peinlichkeit weniger mit objektiven Maßstäben als mit stark geschlechtlich konnotierten Zuschreibungen und Umgangsweisen zu tun hatte, zeigte sich auch in einem anderen Beispiel.

Zwar wiesen auch viele männliche Galilei-Schüler deutliche Anzeichen von Übergewicht auf, doch bei den weiblichen Schülerinnen wurden dicke Körper in einem viel stärkeren Ausmaß als nicht der Norm entsprechend sanktioniert und als peinlich markiert. Dickleibigkeit wird im Zuge von Prozessen nationaler und kultureller Selbstvergewisserung etwa seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht mehr als Ausweis von Wohlstand, sondern als individueller Makel wahrgenommen.³⁶ In einer auf Selbstoptimierung ausgerichteten Gegenwartskultur ist *Fatness* mittlerweile zu einem Stigma geworden, das mit mangelnder Selbstkontrolle und krankhaftem Verhalten assoziiert wird. Aufgrund historisch tradiert geschlechtlicher Zuschreibungen, denen zufolge weibliche Körper als primitiv und ihre Affekte als unzivilisiert gelten, sind Frauen in besonderem Maße von *Fatphobia* betroffen.³⁷ Ähnlich wie beim Mobbing wurden auch beim Umgang mit Übergewicht innerhalb einer ohnehin stigmatisierten Schülerschaft Subjektpositionen mittels körperlicher und sinnlicher Zuschreibungen als minderwertig markiert. Da Gesundheitsstudien immer wieder auf einen statistischen Zusammenhang zwischen Übergewicht und niedrigem sozialen Status hingewiesen haben, handelte es sich dabei auch um Klassen-Körper.³⁸ Die Verantwortung für körperliche Eigenschaften wurde im Alltag jedoch primär auf die jeweiligen Trägerpersonen zugeschrieben und von diesen in einem individualistischen Modus erfahren.

Während Sila für ihre Ambitionen und ihr Auftreten gemobbt wurde, traf es Camille, weil sie in den Augen der Anderen als dick und hässlich galt. Auch hier fanden offene Anfeindungen vor allem von männlicher Seite statt, doch wurde Camille gleichzeitig von vielen weiblichen Schülerinnen gemieden. Dies führte

36 Vgl. Mackert: *Writing the History of Fat Agency*; Farrell: *Fat Shame*.

37 Vgl. ebd.

38 Vgl. Max-Rubner-Institut (Hg.): *Nationale Verzehrsstudie II*.

zu einem Rückzug, in dessen Folge sie zunächst immer seltener und später kaum noch zum Unterricht erschien. Allerdings wurden ihre Ausgrenzungserfahrungen hier weniger als gesundheitliche Probleme wahrgenommen und die damit einhergehenden Fehlzeiten nicht durch ärztlich-therapeutische Befunde legitimiert. Camille erschien nicht nur in den Augen der Anderen weniger bemitleidenswert als Sila, sie übernahm auch selbst bereitwillig die Verantwortung für ihr „Schwänzen“. Auf dem Halbjahreszeugnis der zehnten Klasse hatte sie bereits 37 unentschuldigte Fehltage angesammelt, zum Schuljahresende wurden es noch einmal deutlich mehr. Wie viele Straf-Sechsen dies nach sich ziehen kann, habe ich im Kapitel zur Hauptschulnote bereits detailliert ausgeführt. Auch aufgrund dieser enormen Fehlzeiten war ihr Notenschnitt miserabel: auf dem Halbjahreszeugnis der zehnten Klasse betrug er 4,7 und auf ihrem Schulabschlusszeugnis 5,3.

Camille: „In meiner alten Schule wurde ich wegen meinem Aussehen blöd angemacht. Ich bin nach der Grundschule auch mit den Lehrern nicht mehr so klargekommen. Hab mich schon auch blöd benommen, fühlte mich manchmal aber auch ungerecht behandelt. Bin halt auch nicht so der Typ, der sich von denen alles sagen lässt. Und dann sind wir auch noch umgezogen. Deshalb habe ich jetzt schon zwei Mal die Schule gewechselt. Ich habe aber noch Kontakt zu drei, vier Schülern aus meiner alten Schule. Hier ist es eigentlich ganz ok. Manche sind ein bisschen komisch. Ich werde zwar auch gemobbt, aber ich höre einfach gar nicht mehr hin. Das ist mir eigentlich egal. [...] Ich schwänze halt viel. Ich bin nicht so die, die gerne zur Schule geht. Macht mir keinen Spaß, der Unterricht. Hoffentlich ist die Schule bald aus. Ich habe keine Lust mehr. Also Lust zum Lernen schon, aber nicht auf den Unterricht und die Leute hier. Das geht mir auf die Nerven!“

Auch hier deutet sich eine bereits längere Vorgeschichte von sozialer Ausgrenzung und schulinterner Marginalisierung an. Sila und Camille betonten beide im Verlauf des Interviews, sie wären in der Lage, die gegen sie gerichteten Sprüche „einfach“ zu überhören, doch nur letztere hatte konsequent eine Verteidigungsstrategie der schulischen Ignoranz ausgebildet. Ihr Auftreten in der Schule wirkte trotzig, nach außen oft abweisend und desinteressiert. Allerdings war dies weder ein simpler noch ein folgenloser Vorgang. Ihr gelang es vor allem dadurch ein positives soziales Selbstbild aufrechtzuerhalten, indem sie den negativ wahrgenommenen schulischen Raum und die darin aus ihrer Sicht unvermeidlichen negativen Interaktionen von einem selbstgewählten kleinen Kreis positiver persönlicher Kontakte abtrennte. So war sie bewusst nicht in die Facebook-Gruppe ihrer Schulklasse eingetreten, da sie – wie sie es formulierte – „mit denen nicht befreundet“ sein wollte, hatte sich aber stattdessen gezielt mit einzelnen Schüle-

rinnen über Facebook verbunden. Ihre Randseiterposition innerhalb der Schulklasse wurde durch dieses Abgrenzungsverhalten und die bewusste Kontaktvermeidung zur Mehrzahl ihrer Mitschüler jedoch eher noch verstärkt.

In der erwähnten Facebook-Gruppe fand ohnehin wenig Austausch statt, einige andere Schülerinnen waren ebenfalls nicht eingetreten, manche auch weil die Eltern ihnen die Nutzung von Facebook verboten hatten. Die Gruppe wurde nach dem Ende des 10. Schuljahres nicht mehr genutzt, also in einem Moment, in dem sie zur Kontaktpflege über die Schulzeit hinaus hätte hilfreich sein können. Nach über einem Jahr fragte Roberto in der Gruppe nach – „Hallo ist da noch jemand?“ – ohne eine Antwort zu bekommen. Dieses Verhalten deutet auf eine geringe Identifikation mit der Schule und die eigene Schulklasse hin. Beverly Skeggs zeigte anhand britischer Frauen aus der Arbeiterklasse, dass disrespektable Zuschreibungen in Bezug auf Körperlichkeit, Sexualität und Klasse zu Tendenzen der symbolischen Abwehr und der identifikatorischen Abkehr vom zugewiesenen sozialen Status führen – Klassenkampf ist in diesem Fall vor allem ein Kampf gegen negative Klassifikationen.³⁹ Berliner Hauptschulen hatten aufgrund der mit diesem Schultyp verbundenen Assoziationen über die sich in ihnen formierenden Freundesgruppen hinaus eine relativ geringe gemeinschaftsbildende Kraft. Während der Schulzeit dominierte Schuldistanz, danach versuchte man die Schulzeit und das mit schamvollen Erfahrungen verbundene Hauptschulstigma möglichst schnell hinter sich zu lassen. Allerdings gab es auch Gegenbeispiele, so berichtete mir eine ehemalige Schülerin der Galilei-Schule, dass sie ab der neunten Klasse gemeinsam mit den Lehrern ein starkes, familiäres Gemeinschaftsgefühl entwickelt hätten und auf diese Weise Ausgrenzungstendenzen entgegengewirkt haben. Die beiden geschilderten Fälle von Mobbing sind Beispiele für unsolidarisches Verhalten der Schüler untereinander, für Ausgrenzungskämpfe am unteren Ende der Klassenhierarchie. Schülerinnen wie Sila und Camille wurden dadurch sozial weiter abgewertet, innerhalb der Klasse isoliert und allmählich aus der Galilei-Schule herausgedrängt.

Ein drittes Beispiel, in dem Ausgrenzungen entlang von Geschlecht, Körper und Religion eng verknüpft sind, lässt sich im Umgang mit dem Kopftuch beobachten. Das Tragen des Kopftuchs im deutschen Schulsystem ist für die Schülerinnen häufig mit unangenehmen Erfahrungen verbunden, typischerweise mit Lästern aufseiten der Schüler und mit Bedauern aufseiten der Lehrer. Über mittels schulöffentlicher Diffamierungen produzierte Peinlichkeit soll in diesem Fall die Norm der Nichtzugehörigkeit des Religiösen zur Schule bestätigt und aufrechterhalten werden. Während die Schule sich im hegemonialen Diskurs als Inkarnation der Moderne versteht und ihre Lehrer als Agenten der Aufklärung auf-

39 Vgl. Skeggs: *Formations of Class and Gender*.

treten, wird Religion mit vormodernen Moralvorstellungen, vor allem mit der Unterdrückung von Frauen und sexueller Unfreiheit assoziiert. Diese antagonistische Konstruktion führt immer wieder zu Spannungen zwischen muslimischen Elternhäusern und deutschen Schulen, die sich an symbolisch aufgeladenen Themen wie dem Tragen des Kopftuchs oder der Teilnahme der Mädchen am Schwimmunterricht zuspitzen.⁴⁰

Bei der normativen Verbindung von Aufklärung, Säkularisierung und Schule mit Geschlechtergleichheit und sexueller Befreiung im machtvollen Diskurs des „Sexularismus“ werden sowohl gegenläufige historische Perspektiven ausgeblendet als auch gegenwärtige Ungleichheitsverhältnisse innerhalb des westlichen Gesellschafts- und Bildungssystems verschleiert.⁴¹ Die dem säkularen Gesellschaftsmodell zugrunde liegende Trennung zwischen einer männlich konnotierten Öffentlichkeit und einem weiblich markierten Raum des Privaten produzierte und legitimierte beispielsweise im Verlauf des 19. und 20. Jahrhunderts neue, moderne Formen der Geschlechtertrennung. Und die deutsche Schule in einer Traditionslinie mit der Französischen Aufklärung und deren Anspruch von „Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit“ zu verorten, wie es besonders Schuldirektoren gerne tun, wirkt angesichts der institutionalisierten Diskriminierung im hiesigen Bildungssystem wie blanker Hohn. Der gegenwärtig besonders wirksame ideologische Diskurs des „Sexularismus“ bringt stattdessen als aufklärerisch getarnten antimuslimischen Rassismus hervor und weist den Kopftuchträgerinnen in der Schule eine prekäre Randposition zu, von der aus sie die Ambivalenzen des Aufwachsens zwischen muslimischem Elternhaus und deutscher Schule kaum artikulieren können.⁴²

Die kopftuchtragenden Schülerinnen an der Galilei-Schule traten angesichts dieser für sie unvorteilhaften Konstellation im Unterricht eher schweigsam und zurückhaltend auf. Auch ich fand zu ihnen nur selten Zugang. Erst als eine ehemalige Schülerin im Rahmen einer Fortbildungsmaßnahme an die Galilei-Schule zurückkehrte, bekam ich Einblicke in die mit dem Tragen des Kopftuchs an der Schule verbundenen Gefühlslagen:

Amira: „Ich wurde immer ein bisschen traurig, das verletzt einen natürlich, weil man nur wegen des Kopftuches einfach nicht angenommen wird. Wegen ein bisschen Stoff auf dem Kopf. Für mich ist das traurig, weil ich einfach nicht anerkannt werde. Ich bin ja des-

40 Vgl. Schiffauer: Schule, Moschee, Elternhaus; Fürstenau/Gomolla (Hg.): Migration und schulischer Wandel.

41 Vgl. Scott: Sexularism; Asad: Formations of the Secular.

42 Vgl. Nökel: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam; Laborde: Female Autonomy, Education, and the Hijab.

halb nicht jemand anderes, aber für die Gesellschaft schon. Also wenn die Mädchen sich rechtfertigen würden, könnte das vielleicht irgendwann Routine werden, aber das ist anstrengend. Vielleicht wird man dann aber auch erst richtig gemobbt oder es kommt zum Streit. Es geht ja auch um das Selbstwertgefühl und da versucht man gewisse Auseinandersetzungen zu vermeiden, weil sie zu verletzend sein könnten. Ich werde sogar heute noch mit Sprüchen wie ‚Kopftuchmafia‘ angemacht, aber heute nehme ich das ganz gelassen und mache mit denen Scherze oder lache selber darüber. Mit dem Rassismus ist es so eine Sache, irgendwo trifft es einen dann doch, weil man denkt, das ist doch meine persönliche Sache, das hat doch nichts mit der Mafia zu tun.“

Amira wechselte in den Bezügen zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen ihren eigenen Erinnerungen und Einschätzungen der jetzigen muslimischen Schülerinnen. Der rückblickende Gesprächsmodus ermöglichte ihr eine gewisse Distanz, gleichzeitig zeigte sie sich von der Stigmatisierung des Kopftuchs immer noch betroffen. Sie war zum Zeitpunkt des Interviews in einer muslimischen Gemeinde aktiv und hatte sich nach Verlassen der Schule eine selbstbewusste moderne muslimische Identität aufgebaut, auch wenn sie sich damit gesellschaftlich immer noch nicht anerkannt fühlte. Als ich mich mit ihr unterhielt, hatte sie ein Buch mit dem Titel „Die glücklichste Frau der Welt“ neben sich liegen.⁴³ Darin werden anhand von Koranversen und überlieferten Aussagen des Propheten Mohammed eine Reihe von Moral- und Verhaltensempfehlungen für muslimische Frauen aufbereitet. Das darin entworfene Frauenbild ist durch „Glaube, Hoffnung, Geduld und Akzeptanz“ gekennzeichnet, der titelgebende Weg zum Glück „liegt in der Klarheit des Wissens und in solider Bildung“.⁴⁴ Das Kopftuch spielt in dieser Version muslimischer Weiblichkeit eine wichtige Rolle: Es wird betont, dass die „weise, würdevolle Frau“ auf „ihren Hijab achtet“, dass dieser „von Allah vorgeschrieben worden ist“ und den Zweck habe, „dich selbst zu schützen“.⁴⁵

Die Auseinandersetzung mit der muslimischen Tradition verlief im Alltag keineswegs gradlinig und widerspruchsfrei. So beschwerte sich Amira im Interview, dass sie als muslimische Frau von ihrer Familie „zu sehr kontrolliert“ werde und empfand dies im Vergleich zum eher lockeren Umgang mit ihren Brüdern als ungerecht. Sie betonte aber auch, eine „islamische Frau“ gehöre „zu einem islamischen Mann“ und dieser bestimme, ob sie arbeiten dürfe oder nicht. Gleichzeitig motivierte sie die Galilei-Schülerinnen sich nicht mit einer Hausfrauenrolle zufrieden zu geben und selbstbewusster in das Berufsleben zu stre-

43 Vgl. al-Quarni: Die glücklichste Frau der Welt.

44 Ebd., S. 23, 26.

45 Ebd., S. 31f.

ben. Dass Bewerbungsbemühungen wiederum häufig am Kopftuch scheiterten, hatte sie selbst bereits mehrmals schmerzhaft erfahren müssen. Auch mit den Bekleidungsvorschriften ging sie ambivalent um: Sie trug ein Kopftuch, dazu auffallenden Schmuck und modische westliche Markenkleidung, war sich aber auch bewusst, dass sie damit gegen die in ihrem Herkunftsmilieu geltenden muslimische Geschlechtsrollenvorschriften verstieß.

Amiras Umgang mit Ausgrenzungserfahrungen lässt sich mit den von Nina Mühe an deutschen Gymnasien interviewten muslimischen Schülerinnen vergleichen, für die das Tragen des Kopftuchs ebenfalls mit Diskriminierungen und Konflikten, mit Ängsten und Unsicherheiten einherging.⁴⁶ Auch einigen von ihnen gelang über eine selbstermächtigende Wissensaneignung in Bezug auf den Islam eine intellektuelle Verarbeitung von Stigmatisierungserlebnissen und eine kritische Reflektion ihrer Position in Familie und Gesellschaft. Im Vergleich zu den Neuköllner Hauptschülerinnen waren sie an ihren Gymnasien teilweise in Vorreiterrollen und Einzelgängerpositionen, während kopftuchtragende Frauen an der Galilei-Schule schon längst keine Rarität mehr waren und sich häufig in Freundesgruppen zusammenfanden. Jedoch wurden Formen der Wissensaneignung und die damit verbundenen intellektuellen Selbstbildungsprozesse im Gymnasium eher honoriert, was aufgrund der Verachtung von Hauptschülern, Lehrer-Monologen über die „Dummheit des Islams“ und Klagen über die Idiotie ihrer Schüler kaum vorstellbar erscheint. Als kopftuchtragende Muslima an der Neuköllner Galilei-Schule eine glückliche Frau zu werden, war auch deshalb ein äußerst schwieriges Unterfangen.

In einer Zeit, in der Zugehörigkeit in starkem Maße über den weiblichen Körper und dessen Sexualität verhandelt wird, werden geschlechtsspezifische Anstandsnormen und damit auch systematisch Peinlichkeitsanlässe produziert. Vielen Schülerinnen gelang es erst nach Verlassen der Schule die damit verbundenen sozialen Erfahrungen von Mobbing, Bloßstellung und Demütigung zu überwinden. Doch einige Schüler und Schülerinnen fanden auch schon während der Schulzeit kollektive oder individuelle Wege der Peinlichkeit ein Stück weit zu entkommen.

Irritationen: Ausbleibende Peinlichkeit

Emotionen haben widersprüchliche soziale Wirkungen, einerseits stabilisieren und reproduzieren sie die gesellschaftliche Ordnung, andererseits können sie diese auch irritieren. Gefühle lassen sich nicht auf einen strukturosoziologischen Ursache-Wirkungs-Mechanismus reduzieren, dafür sind sie auf eine zu komple-

46 Vgl. Mühe: Managing the Stigma – Islamophobia in German Schools.

xe Weise mit Erziehungsformen und Charakterbildungen, mit Erinnerungen und mit dem Unbewussten verknüpft. Schüler der Galilei-Schule reagierten auf eigensinnige und idiosynkratische Weisen auf Peinlichkeitserwartungen. Sie überraschten mich und veränderten sich, entwickelten widersprüchliche kollektive Verhaltensweisen und komplexe individuelle Persönlichkeiten. Normen verschwanden dadurch nicht, verloren aber an Selbstverständlichkeit und wurden mitunter durch alternative Normvorstellungen herausgefordert.

Feldtagebuch: Doppelstunde Mathematik bei Herrn Steiß. Eine Schülerin kommt herein, die seit Oktober nicht mehr aufgetaucht ist (mittlerweile haben wir Januar). Sie scheint etwas unsicher. Sagt beim Hereingehen „hm, na ja“ und wedelt aus Versehen mit ihrer Handtasche den Mülleimer um. „Nicht gleich randalieren“, antwortet der Lehrer. Ihm fehlen zwei Arbeitsblätter, eine andere Schülerin war ebenfalls schon länger nicht mehr beim Unterricht aufgetaucht. „Ich habe nicht mit euch gerechnet. Und da ich immer sparsam bin, habe ich weniger Kopien gemacht.“ Die beiden Schülerinnen scheint das nicht wirklich zu stören, ohne ablenkende Unterrichtsmaterialien kann man sich ohnehin besser unterhalten. Offenbar haben sich die Freundinnen viel zu erzählen. Der Lehrer reagiert empört: „Das ist respektlos mir gegenüber und gegenüber der Klasse, hier nur zu quatschen. Da muss ich sagen: Warum kommst Du? Bleib weg!“

Auf die Frage, warum sie nach der langen Absenz wieder zur Schule gekommen waren, gaben die Schülerinnen durch ihr Verhalten eine implizite Antwort: Sie kamen nicht wegen dem Lehrer und seinem Unterricht, sie kamen um sich mit Freunden zu treffen und weil sie sich durch das normative Modell der Schulpflicht vermutlich zumindest noch ansatzweise dazu verpflichtet fühlten. Die Norm der schulischen Anwesenheitspflicht verlangt von Schülern, die diese verletzen, beim Wiedereintritt in den Schulbetrieb normalerweise eine demütige Geste von zumindest gespielter Aufrichtigkeit, mit der das eigene Verhalten entschuldigt oder bedauert und somit die weitere Gültigkeit der Anwesenheitsnorm anerkannt wird. Die Ankunft eines Zuspätkkommenden im Klassenraum ist deshalb potentiell ein besonders peinlicher Moment. Die hereinkommende Schülerin wirkte zwar etwas unsicher und schien die Möglichkeit einer Entschuldigung in Erwägung zu ziehen, entschied sich dann aber spontan dagegen.

Auch in anderen Stunden habe ich ähnliche Situationen beobachtet, bei denen Zuspätkkommende sich einfach wortlos an ihren Platz setzten, oft ohne dass die Lehrer darauf reagierten. Zwar gab es innerhalb der Galilei-Schule große Unterschiede im Umgang mit der Verletzung von Anwesenheitspflichten, die stark vom jeweiligen Lehrer-Schüler-Verhältnis beeinflusst waren, doch deutet allein die Möglichkeit dieses Verhaltens auf Brüche im Fundament des schulischen

Normgerüstes hin. Wenn Fehlzeiten nicht mehr die Ausnahme sind, sondern zur Routine werden, verliert Schule an integrativer Wirkung. Normative Standards wie die Anwesenheitspflicht galten an der Galilei-Schule zwar offiziell weiterhin, doch die ausbleibende Peinlichkeit bei ihrer Verletzung verdeutlicht, dass in der Praxis Schule längst an Überzeugungs- und Bindungskraft verloren hatte. Stattdessen deuteten sich die Konturen eines alternativen Normsystems an – einer Norm der Devianz und der Absenz. Dabei handelte es sich nicht um eine Befreiung von gesellschaftlichen Machtverhältnissen, denn, abgesehen von subkulturellen oder kleinkriminellen Anschlussmöglichkeiten, verbindet sich mit Schulverweigerung keine gesellschaftliche Anerkennung. Das Ausbleiben von peinlichen Gesten hatte dennoch eine selbstermächtigende und subversive Wirkung. Indem die Schüler auf eine unaufrichtige symbolische Unterordnung und eine unterwürfige Wiedereingliederung in den Unterricht verzichteten, bewahrten sie gewissermaßen ihr Gesicht. Indem sie die Schuldübernahme sowie Scham- und Peinlichkeitsgesten öffentlich ablehnten, verweigerten sie auch die damit verbundene moralische Entlastung der Lehrer für das vorherige Wegbleiben der Schüler. Die meisten Lehrer reagierten auf die damit verbundene Irritation zunächst mit einem Abwehrgestus, in diesem Fall mit der Aufforderung dem Unterricht auch weiterhin fernzubleiben, die einer pädagogischen Bankrotterklärung gleichkommt.

Doch es gab auch Schüler, die trotz aller widrigen Umstände, gerne zur Schule gingen. Zu ihnen gehörte Roberto. Er galt zwar als eher uncool, war aber auch nicht wirklich unbeliebt. Zwar verletzte er viele der für männliche Hauptschüler geltenden Verhaltensstandards, doch tat er dies auf eine so selbstverständliche Art, dass er als „schräger Vogel“ akzeptiert wurde. So war er deutlich übergewichtig, schien sich aber in seinem Körper wohl zu fühlen. Während bei der Sportstunde im Fitnessraum die anderen jungen Männer sich mit Kraftgesten zu überbieten versuchten, lief er gemütlich im Spaziertempo auf dem Laufband und führte dabei gutgelaunte Gespräche. Roberto gehörte zu keiner festen Freundesgruppe, konnte dadurch aber auch relativ problemlos mit verschiedenen Personen in Kontakt treten. Er schwänzte nicht und zog sich vor allem nicht zurück – im Gegenteil: Er war meist schon als einer der Ersten in der Schule. In der Regel kam er am Morgen bereits etwa 20 Minuten vor Unterrichtsbeginn in der Lobby an und unterhielt sich lebhaft mit Schülern und Lehrern. „Zu Hause ist mir langweilig“, meinte er dazu. Auch mich sprach er bei solchen Gelegenheiten immer wieder an, erzählte von Veranstaltungen oder schlug mir Titel für mein Buch vor (wie „Hauptschule ist überall“ oder „Das neue Neukölln“). Am Auffälligsten war sein damaliges politisches Engagement in der SPD, das er allerdings nach Ablauf seiner Schullaufbahn bald wieder beendete. Manchmal nahm er

mich zu Veranstaltungen der Neuköllner Lokalpolitik mit, bei denen er in der Regel der einzige Hauptschüler war.

Roberto: „Schon als ich klein war, habe ich mich für Politik interessiert. Ich hätte eigentlich früher eintreten sollen, das wäre noch besser. Weil ich finde, die SPD ist eine super Partei, die helfen wirklich und die finden mich auch super. Vor kurzen war das Strohballrollen in Rixdorf. Da kann eigentlich jeder mitmachen. Wir waren schneller als die Jusos, aber nicht Sieger. Die Slowenen haben wieder gewonnen, die kommen extra deswegen hierher. Ich gehe noch überall hin, um die Partei kennenzulernen, heute ist der Arbeitskreis Stadt von den Jusos. Es gibt auch Arbeitsgruppen für Juden, für Christen, für Selbstständige oder für Verfolgte im Nationalsozialismus. Insgesamt habe ich so sechs, sieben Treffen im Monat. Da sind ganz unterschiedliche Leute, sehr bunt von Beruf und Alter, bei den Jusos sind fast alles Studenten, außer so drei, vier Schüler. [...] Auf Landesebene rechne ich mir schon ein paar Möglichkeiten aus. Da hat jeder eine Chance, man muss sich nur anstrengen und bei Veranstaltungen blicken lassen. Sonst kennt dich keiner, dann hast du keine große Chance Bürgerdeputierter oder Bezirksverordneter zu werden. In zehn Jahren sind wieder Landeswahlen, dann werde ich vielleicht Bezirksverordneter von Berlin. Das wäre super. Da bekommt man ein bisschen Geld, aber nicht viel, vielleicht so 500 Euro. Als Bürgerdeputierter 20, da stelle ich mich nächstes Jahr schon auf. Das kann jeder.“

Roberts parteipolitischen Ambitionen galten zwar als ungewöhnlich, gelegentlich wurde er von Mitschülern etwas spöttisch als „unser Politiker“ bezeichnet, doch wurden sie nicht zu einem Ausschlussgrund gemacht. Neben der Lust am Kennenlernen neuer Menschen und Meinungen verband er damit auch konkrete Karrierepläne. Parallel dazu bemühte sich Roberto zielstrebig um einen Ausbildungsberuf im handwerklichen Bereich. Obwohl er nur als mittelmäßiger Schüler galt, konnte er durch seine Anwesenheit und seine positive Einstellung gegenüber der Schule bei den Lehrern viele Pluspunkte sammeln. Am Ende der zehnten Klasse gehörte er zu jenen ganz wenigen Schülern, die sich erfolgreich um einen Ausbildungsplatz beworben hatten. Dafür hatte er 32 Bewerbungen geschrieben, für die er jeweils einen ganzen Nachmittag benötigte, und die auf eine Vermittlung in den Arbeitsmarkt ausgerichteten Beratungs- und Hilfsangebote offensiv in Anspruch genommen. Teilweise war er selbst zu den Firmen gefahren, um die Bewerbungen persönlich in den Briefkasten zu stecken. Seine Nachmittage waren im Verlauf der zehnten Klasse folglich fast komplett mit politischem Engagement und Bewerbungsbemühungen ausgefüllt.

Andere Schülerinnen und Schüler wurden, wie gesehen, für deutlich geringeres Karriereengagement gemobbt, mussten wegen viel kleinerer Auffälligkeiten peinliche Bloßstellungen ertragen und litten erkennbar stärker unter ihrer Außen-

seiterrolle. Ohne Robertos Gefühlswelt vollständig vermessen zu können, so lässt sich in seinem Fall doch zumindest eine vergleichsweise vorteilhafte Konstellation von Einflussfaktoren skizzieren. Stabile familiäre Verhältnisse gaben ihm ein Gefühl der Sicherheit und der Bewerbungserfolg stärkte sein Selbstbewusstsein. Anders als Sila kam er nicht von einem höheren Schultyp und wurde deshalb weniger als Bedrohung etablierter schulinterner Hierarchien betrachtet. Anders als Camille hatte er seit der siebten Klasse kontinuierlich die Galilei-Schule besucht und konnte im Verlauf der Jahre ein Netz stabilisierender Kontakte zu Mitschülern sowie ein vertrauensvolles Verhältnis zu einzelnen Lehrern aufbauen. Und anders als Theo, der einem mit Coolness assoziiertem migrantischem Machismo nacheiferte, konkurrierte Roberto nicht mit den aggressiv auftretenden männlichen Meinungsführern. Allerdings gab es durchaus auch potentielle Stressfaktoren, so lebten seine Eltern in prekären Verhältnissen. Nachdem sie längere Zeit von „Hartz IV“ abhängig gewesen waren, gelang ihnen erst zu Beginn von Robertos letztem Schuljahr als Reinigungskraft und Küchenhilfe ein bescheidener sozialer Aufstieg. Dieser war jedoch durch ihren weiterhin ungesicherten Aufenthaltsstatus als Flüchtlinge aus dem Bosnienkrieg gefährdet. Die damit verbundenen Unsicherheiten werde ich im Kapitel zu sozialen Ängsten schildern.

Robertos eigenwillige Vorlieben und sein angesichts der Stigmatisierung als Hauptschüler außergewöhnlich erfolgreicher Start in das Berufsleben weisen auf eine gewisse Flexibilität von Strukturmechanismen und Normerwartungen hin. Zahlreiche Faktoren, neben den gegenwärtigen sozialen Konstellationen auch frühkindliche familiäre Prägungen und psychische Dispositionen, spielen bei der Herstellung und Erfahrung von „Ugly Feelings“ eine Rolle. Peinlichkeitsgefühle sind niemals vollständig berechenbar, sowohl ihr schwer kontrollierbares Eintreten als auch ihr unerwartetes Ausbleiben haben potenziell irritierende Wirkungen.

SCHLUSS: EMOTIONALE REGIME

Eine mit meinem Anliegen vergleichbare Verbindung von instabilen emotionalen Praktiken mit übergreifenden Strukturen versucht der Historiker William Reddy herzustellen. In seiner einflussreichen Studie „The Navigation of Feeling“ geht er einerseits von einem „disaggregierten Selbst“ aus, das von Diskursen geformt und von Praktiken transformiert wird und verweist andererseits am Beispiel der Französischen Revolution und ihrer Folgen auf übergreifende „emotionale Regime“ hin – eine historisch wandelbare normative Ordnung von Emotionen, die er als Grundlage politischer Herrschaft begreift. Dabei unterscheidet er zwischen diktatorischen Regimen, die eine strikte emotionale Disziplin einfor-

dern und offeneren oder liberalen Regimen, die diese nur in bestimmten Institutionen wie dem Militär und der Schule verlangen, ansonsten aber ein relativ freies emotionales Navigieren ermöglichen. Mit seinem an Austins Sprechakttheorie angelehnten Konzept der „Emotives“ verschiebt er zudem die Perspektive von der Fragestellung, was Emotionen sind, hin zur Frage, was sie tun, wie sie Personen und Situationen verändern.⁴⁷

Versucht man Reddys Thesen kritisch weiterzudenken und seine Konzepte auf die Gegenwart zu übertragen, ergeben sich interessante Anschlussmöglichkeiten. In einem verwandten, gleichsam konkurrierenden Ansatz spricht Barbara Rosenwein von „emotionalen Gemeinschaften“ anstatt von dominanten emotionalen Regimen.⁴⁸ „Emotional Communities“ begreift sie als weitgehend identisch mit sozialen Gemeinschaften wie Familien und Nachbarschaften oder mit Institutionen wie Fabriken und Universitäten. Doch wirkt ihr Konzept zu monolithisch, um es auf die Galilei-Schule anwenden zu können: Die dortigen Schüler bildeten weder im solidarischen Sinne eine emotionale Gemeinschaft, noch im analytischen Sinne, dass sich ein verbindendes Schul- oder Gruppengefühl ausmachen ließe. Die neoliberale Schule der Gefühle besteht vielmehr darin, dass die Bedingungen für gemeinschaftliches Handeln unterminiert werden und Formen eines kollektiven Klassenbewusstseins sich weitgehend zugunsten individualistischer Zuschreibungen und Wahrnehmungen auflösen. Dies würde wiederum eher für Reddys konzeptionellen Ansatz sprechen, doch auch dieser bleibt revisionsbedürftig. In neoliberalen Zeiten scheint das freie Navigieren von Emotionen deutlich eingeschränkt, in immer weiteren Lebensbereichen wird die Orientierung an einem relativ engen Set von als marktkompatibel geltenden Verhaltensweisen eingefordert. Neoliberalisierung bedeutet deshalb auch eine fortschreitende Kolonisierung und Missionierung von Emotionen unter dem Primat des Marktes. Gleichzeitig verlieren die von der herrschenden bürgerlichen Klasse etablierten Gefühlsnormen in der Hauptschule an Bindekraft. Mit Blick auf die Politik der Emotionen ergibt sich also ein umgekehrtes Bild als bei William Reddy: Das scheinbar offene liberale emotionale Regime wird im Alltag immer diktatorischer und gleichzeitig erodiert es in institutionellen Kernbereichen wie der Schule. Welche historischen Entwicklungen sich daraus ergeben werden, lässt sich noch nicht abschätzen. Geht man mit Reddy jedoch davon aus, dass in erster Linie ein Übermaß an emotionalem Leiden gesellschaftliche Veränderungen oder sogar Revolutionen hervorbringen, dann könnte die gegenwärtige Entpolitisierung von „Ugly Feelings“ auch in ihr Gegenteil umschlagen.

47 Vgl. Reddy: *The Navigation of Feeling*; Cavell: *Performative and Passionate Utterance*.

48 Vgl. Rosenwein: *Worrying about Emotions in History*.

IV. Wut und Aggressivität

Wut. Politische Gefühle und entmündigende Pädagogik

Es regnet, ich nehme den Bus. Auf dem Weg zur Schule komme ich mit einer Galilei-Schülerin ins Gespräch. Sie beklagt sich darüber, dass die Lehrer gegenüber den Schülern sowie die Neuköllner Schüler untereinander „keinen Respekt“ voreinander hätten. So wurde sie von Lehrern bereits mit Ausdrücken wie „Halt die Fresse“ angeschnauzt, während unter ihren Mitschülern Beleidigungen wie „Fick Dich, du Hure“ üblich seien. Die Schülerin räumte aber auch ein, dass sie im Verlauf ihrer Schulkarriere selbst mehrfach „ausgerastet“ sei und dafür unter anderem mit einem Schulverweis bestraft wurde. An dieser kleinen Szene vom Beginn meiner Feldforschung deutet sich bereits eine für dieses Kapitel zentrale Problemstellung an: Die an der Galilei-Schule wahrgenommene kommunikative Ordnung verletzte die Wertvorstellungen der daran Beteiligten, was mit devianten Reaktionen aufseiten der Schüler und disziplinarischen Maßnahmen vonseiten der Lehrer einherging. Dieses Beziehungsverhältnis war emotional aufgeladen und Wut spielte dabei eine entscheidende Rolle.

Wut gilt als ein vielfach „missverstandenes Gefühl“, wobei die verschiedenen Interpretationen und Umgangsformen wesentlich dazu beitragen, wie Wut erfahren wird.¹ Im Christentum dominiert, ähnlich wie in anderen religiösen Ethiken, ein negatives Wutverständnis. Die christliche Morallehre zielt darauf, sich von negativen Gefühlen dieser Art zu befreien, sie mit Blick auf eine göttliche Ordnung zu transzendieren und zu überwinden oder sie zumindest im irdischen Alltag zu kontrollieren und zu beschränken.² In der Psychologie und Psychotherapie waren seit dem 19. Jahrhundert Vorstellungen einer „wütenden

1 Vgl. Tavis: Wut; Zur Unterscheidung zwischen Wut, Hass und Zorn vgl. Ben-Ze'ev: Anger, Hate and Rage.

2 Vgl. Thurman: Anger.

Seele“ oder eines biologischen Aggressionstriebes besonders einflussreich.³ Die freudianisch geprägte Annahme, angestaute Energie müsse freigesetzt statt verdrängt werden, ermöglichte zwar eine positive Lesart gewisser Ausdrucksformen von Wut als Momente der Katharsis, hatte durch die Rückführung emotionalen Verhaltens auf das Individuum und die Natur aber zugleich eine entpolitisierte Tendenz. In den gegenwärtigen Sozial- und Kulturwissenschaften wird dagegen stärker die gesellschaftliche Kontextualisierung und kulturelle Modellierung von Emotionen hervorgehoben. Hieran anschließend setze ich bestimmte, primär auf die schulische Ordnung bezogene Formen der Wut in der Galilei-Schule mit einem verletzten Gerechtigkeitsinn in Verbindung.

Schulische Konfliktsituationen, mitsamt den für sie typischen gegenseitigen Anschuldigungen, sind für das Studium der Wut besonders aufschlussreich, da in ihnen moralische Ansprüche und enttäuschte Erwartungen zum Ausdruck kommen. Auch wenn Wut in solchen Momenten mitunter plötzlich und vehement hervortritt, handelt es sich dennoch nicht um eine irrationale Emotion. Robert Solomon hat dafür plädiert, Emotionen nicht als plötzliche Ausbrüche von etwas Irrationalem zu verstehen, sondern als ein System von miteinander verschränkten Wertungen und somit als verbunden mit moralischen Standpunkten.⁴ Werturteile werden dabei weniger in einem neutralen oder desinteressierten Sinne verstanden, sondern als Reflektionen und Reaktionen auf die Welt, die einen etwas angeht. Um die sich im Verlauf der Schulzeit aufbauende Wut der Schüler über als ungerecht wahrgenommene Zustände verständlich zu machen, schildere ich im ersten Teil verschiedene Szenen der Verachtung und betrachte die daraus resultierenden Konflikte nicht als zufällige Missgeschicke oder rein persönliche Animositäten, sondern als symptomatisch für die schulische Ordnung.

Wer Gefühlsstrukturen ethnografisch beschreiben will, muss sich der Herausforderung des Sprechens für und über Andere stellen. Ethnografien verbinden idealerweise eine möglichst detaillierte empirische Darstellung mit einer möglichst reflektierten theoretischen Diskussion, wobei Projektionen des Schreibenden und Erwartungshaltungen an potenzielle Leser eine wichtige, doch meist eher untergründige Rolle spielen. So hätte ich gerne angesichts eines knapp einwöchigen Unterrichtsboykotts am Ende des Schuljahres über einen „Schülerstreik“ gegen eine „rassistische Lehrerin“ geschrieben, doch die Neuköllner Jugendlichen verorteten ihr Handeln nicht im Rahmen eines organisierten Widerstands. Sie ließen sich, wie wir noch sehen werden, weder von einer linken Sozialarbeiterin instrumentalisieren noch von einem Polizisten einschüchtern, sondern spielten diese lustvoll gegeneinander aus. Statt von marxistischer Seite

3 Vgl. Tavis: Wut.

4 Vgl. Solomon: On Emotions as Judgments; Solomon: True to our Feelings.

ein mangelndes politisches Bewusstsein oder von konservativer Seite einen notorischen Hang zu Gewalt bei Neuköllner Hauptschülern zu beklagen, schildere ich zunächst die Entstehung von Wutgefühlen und anschließend den Umgang mit den daraus resultierenden schulischen Konflikten. Lässt man sich von wütendem und aggressivem Verhalten nicht vorschnell abschrecken, wird erkennbar, dass auch wütende Schüler ihre Haltungen deutlich und relativ differenziert artikulieren und ihr aggressives Verhalten oft spezifische, plausible Gründe hat. Um diese nachvollziehen zu können, muss man Hauptschülern zunächst erst einmal genauer zuhören und ihre normativen Ansprüche und Artikulationsbedingungen rekonstruieren.

Die hier in den Mittelpunkt gestellten Formen der Wut hängen eng mit Erfahrungen verstellter Artikulationsmöglichkeiten zusammen, mit dem Gefühl, nicht gehört zu werden oder sich im gegebenen institutionellen Rahmen nicht angemessen artikulieren zu können. Die Bedingungen der Sprecherschaft von marginalisierten Gruppen wurden in den letzten Jahren unter der Fragestellung „Can the Subaltern Speak?“ vor allem in den *Postcolonial Studies* diskutiert.⁵ Mit der Bezeichnung *enabling violence* beschreibt die Literaturwissenschaftlerin Gayatri Spivak in diesem Zusammenhang einen Mechanismus, bei dem Subalterne nur ihre Position artikulieren können, wenn sie sich den Bekenntniszwängen und Artikulationsmustern der hegemonialen Position anpassen. Überträgt man den ursprünglich von Antonio Gramsci geprägten, doch mittlerweile postkolonial besetzten Begriffs der Subalternen auf Berliner Hauptschüler, können die Strukturen sozialer und diskursiver Ausgrenzung herausgearbeitet werden.⁶ Unter Subalternen lassen sich dann all jene Randgruppen fassen, denen es im Rahmen einer hegemonialen Kultur aufgrund ihres Status an Anerkennung und an legitimen Artikulationsmöglichkeiten mangelt. Die an der Galilei-Schule eingesetzten Instrumente der Gewaltprävention und Konfliktbearbeitung – der Stuhlkreis, das Unterrichtsgespräch und der Trainingsraum – werden im zweiten Teil daraufhin befragt, wie sich in ihnen schulische Machtverhältnisse mit kommunikativen und disziplinarischen Strukturen verbinden.

Eine solche Beschreibung ist in einem doppelten Sinne politisch: Zum einen, indem sie die Art und Weise rekonstruiert, durch die in politischen Feldern wie der Schule grundlegende gesellschaftliche Machtverhältnisse reproduziert und emotional erfahren werden, und zum anderen, indem anschließend konkrete institutionelle Instrumente der Konfliktbearbeitung adressiert und kritisiert werden. Der institutionelle Umgang mit sogenannten „Problemschülern“ wurde

5 Vgl. Spivak: Can the Subaltern Speak?; Morris (Hg.): Can the Subaltern Speak; Spivak: Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular.

6 Vgl. Rodríguez/Steyerl (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch?

durch die Weigerung bestimmt, sich mit den grundlegenden Problemen für Konfliktsituationen auseinanderzusetzen. Diese Handhabung führte zu weiteren Situationen der Sprachlosigkeit und zu noch mehr Wut aufseiten der Schüler, aber auch zu Formen von Subversion und Solidarität. Die hier aufscheinende „politische Differenz“ zwischen Formen der politischen Steuerung des „schulischen Staatsapparats“ im engeren Sinne und übergreifenden Fragen der sich in der Schule artikulierenden gesellschaftlichen Ordnung markiert den Spannungsbogen dieses Kapitels und des gesamten Buches.⁷ Fragen nach „dem Politischen“ werden dabei nicht im selbstreferentiellen Rahmen der Politischen Theorie behandelt, sie werden auf den Alltag bezogen, wo sie ihre Wirkung entfalten.⁸ Da den Hauptschülern kein glaubwürdiger Bildungsvertrag mehr vorgelegt wurde, kündigten sie der Schule ihrerseits die Gefolgschaft. Weder das wütende Verhalten der Schüler noch die dagegen in Stellung gebrachten pädagogischen und disziplinarischen Maßnahmen sind deshalb unpolitisch. Auch wenn Konflikte um die schulische Ordnung sich primär auf der Ebene persönlicher Auseinandersetzungen abspielten, wurden sie durch gesellschaftliche Widersprüche gerahmt und hervorgebracht.

POLITISCHE GEFÜHLE: WÜTEND WERDEN

In meinem vorigen Buch „Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ habe ich in Anlehnung an die von Axel Honneth formulierte Theorie der Anerkennung hervorgehoben, dass Hauptschüler nicht nur auf sozio-ökonomische, sondern auch auf symbolische Weise ausgegrenzt werden. Im Schulalltag äußerte sich diese Verachtung primär in Form von Erniedrigungen und Demütigungen. In diesen Momenten fühlten sich die Schüler oft ohnmächtig und wehrlos vor den Kopf gestoßen, doch sie entwickelten auch kritische Umgangsweisen, die wiederum häufig von Wut begleitet oder durch diese artikuliert wurden. Die Philosophin Hilge Landweer bezeichnet dieses emotionale Sensorium für Normüberschreitungen als das „Rechtsgefühl“ des „Sich-gedemütigt-Fühlen(s)“.⁹ Moralische Ansprüche werden vor allem in den Momenten kenntlich und auf emotionale Weise eingeklagt, in denen sie enttäuscht werden. Auf der Basis eines basalen Gerechtigkeitssinns, demnach jeder Mensch mit Respekt

7 Vgl. Marchart: Die politische Differenz; Althusser: Ideologie und ideologische Staatsapparate.

8 Vgl. Adam/Vonderau (Hg.): Formationen des Politischen.

9 Landweer: Ist Sich-gedemütigt-Fühlen ein Rechtsgefühl?

behandelt werden sollte, wuchs im Verlauf der Schulzeit die Empörung der Schüler, die sich zu Wut und Aggressivität steigern konnte.

Exklusionserfahrungen

Um den Schülern einen Eindruck zu vermitteln, was ich an ihrer Schule vorhabe, bekam ich von den Klassenlehrern der zehnten Klassen anfangs die Gelegenheit, einige Passagen aus meinem eben erwähnten ersten Hauptschüler-Buch mit ihnen zu diskutieren. Die Stunde begann zunächst mit Fragen der Schüler über meine Arbeit als Wissenschaftler („Wie lange braucht man für so ein Buch?“, „Wie viel verdient man damit?“) und über die damals untersuchte Schule.

Nevin: „Was war das eigentlich für eine Schule?“

S.W.: „Das war eine Hauptschule in Wedding, vergleichbar mit dieser Schule.“

Nevin: „Wollen sie sagen, dass unsere Schule schlecht ist?“

Jasha: „In Wedding! Klar, das meint er damit. Was erwartest Du? Dass er sagt, diese Schule ist gut?“

Nevin: „Wir waren auf Platz zwei bei Schulschwänzer!“

Jasha: „Nicht mal bei so was schaffen wir Platz eins. Sind wir schlecht!“

Mustafa: „Das war damals. Jetzt sind hier so integrierte Leute.“

Jasha: „Was für integrierte Leute? Guck die Zigeuner, die wir haben.“

S.W.: „Ein Problem an der Schule war damals, dass nur zwei bis drei Schüler pro Abschlussjahrgang einen Ausbildungsplatz gefunden haben.“

Mohamad: „Ja, hier ist es genauso.“

Jasha: „Wir schaffen es sowieso nicht. Sekundarschule ist noch schlimmer. Keiner kann mehr sitzen bleiben. Sogar die dümmsten Schüler schaffen das noch.“

Eine Ortsmarkierung wie „Wedding“, ein mit Neukölln vergleichbarer Berliner Bezirk mit einer (post-)migrantisch und (post-)proletarisch geprägten Bevölkerungsstruktur, genügte, um ein ironisches Spiel mit Negativassoziationen in Gang zu bringen. Wie unangenehm die damit verbundenen Minderwertigkeitszuschreibungen sein können, zeigte sich auch darin, dass viele Äußerungen über eigene Exklusionserfahrungen sarkastisch oder zumindest doppelbödig formuliert wurden. Vor allem Jasha dominierte den sich daraus entwickelnden Wortwechsel mit einer extrem negativen Deutung der eigenen Schulsituation. Die Schüler verwiesen auf die seit 2010 laufende Umwandlung von einer Hauptschule in eine „integrierte“ Sekundarschule, die zum Zeitpunkt meiner Forschung jedoch noch keine spürbaren Verbesserungen mit sich gebracht hatte, sondern eher eine zusätzliche Marginalisierung des letzten Hauptschuljahrgangs innerhalb der

neuen Schulform zur Folge hatte. Die abwertende Distanzierung von „Zigeunern“ verwies auf Statuskämpfe am unteren Ende des hierarchisierten Schulsystems, die durch eine weitere Schulreform befeuert wurden. Denn mit der etwa zeitgleichen Reformierung der Förderschulen in Berlin wurde ein großer Teil der dort beschulten Roma an die umliegenden Schulen verlegt, wo sie zunächst vor allem in den unteren Jahrgängen große, teilweise separat beschulte, Schülergruppen bildeten. Wenig später sollten im Zuge des Flüchtlingszuzugs aus Syrien noch eine weitere Schülergruppe mit hohem Förderbedarf die Integrationsfähigkeiten dieser Schulen auf die Probe stellen.

Der selbsterniedrigende Gestus der Hauptschüler, verweist, trotz partieller ironischer Brechung, auf die Effekte von symbolischer Gewalt auf das Selbstbild der Schüler. Mit dem Begriff der „symbolischen Gewalt“ verweist Bourdieu, wie bereits erwähnt, auf eine Form der Unterwerfung, die nicht durch physische Gewalt erzwungen, sondern durch die Verinnerlichung der vorherrschenden gesellschaftlichen Bewertungsmaßstäbe ermöglicht wird.¹⁰ Der konservative Effekt der Schule besteht für Bourdieu darin, dass sie die herrschende Ordnung aufrecht erhält und zur Legitimierung sozialer Ungleichheit beiträgt, indem selbst die dadurch Unterdrückten die an der herrschenden bürgerlichen Klasse orientierten Bildungsstandards und Erfolgsmaßstäbe affirmieren.¹¹ Die Galilei-Schüler bestätigten die stratifizierenden Effekte des hierarchischen Schulsystems, in denen ihr Schultyp im Allgemeinen und ihre Schule im Besonderen jeweils negativ kategorisiert wurden. Sie reproduzierten darüber hinaus mit ihren abwertenden Kommentaren zum „Schwänzen“ und „Sitzenbleiben“ jene sozialmoralische Verurteilung von sogenannten „Bildungsverlierern“, unter der sie selbst zu leiden hatten. Übrigens hat die Galilei-Schule einige Zeit später doch noch den Spitzenplatz im Berliner „Schwänzer-Ranking“ erklommen. Diese Selbstausgrenzung artikuliert sich affektiv typischerweise in Formen der Selbsterniedrigung, Selbstausgrenzung und Selbstgeißelung sowie in Emotionen wie Scham, Neid und Angst. Symbolische Gewalt bringt zudem auch Wut hervor – Wut auf sich selbst und auf diejenigen, die für die eigene Minderwertigkeit mitverantwortlich gemacht werden.

Für die Diskussion mit den Schülern hatte ich vor allem Beschreibungen von Unterrichtsszenen aus meinem Buch ausgewählt, unter anderem eine Feldtagebuch-Passage, in der die Schüler wütend auf die bei der Praktikumssuche erlebte Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt reagierten. „Das war nur, weil ich Ausländer bin“, beschwerte sich ein damaliger Schüler über eine als diskriminierend

10 Vgl. Bourdieu: *Méditations pascaliennes*, S. 235-295; Bourdieu/Wacquant: *Reflexive Anthropologie*, S. 175-211; Schmidt/Woltersdorff (Hg.): *Symbolische Gewalt*.

11 Vgl. Bourdieu: *Die konservative Schule*.

empfundene Absage auf seine Bewerbung. Die Lehrerin verwies daraufhin auf die „schlechten Erfahrungen der Betriebe“ mit „Ausländer(n)“ und ermahnte die Jugendlichen zu besserem Verhalten.

Jasha: „Das ist übertrieben gemein von der Lehrerin, auch von den Betrieben natürlich. Aber dass die Lehrerin denkt, dass das an den Schülern liegt, dass die Betriebe jetzt keine Ausländer mehr wollen. Weil nicht alle Ausländer sind gleich. Aber wenn die Ausländer das machen und Vorurteile gegen Deutsche haben, dann heißt es, dass wir uns nicht integrieren können.“

S.W.: „Was meinst Du denn, warum die Lehrerin das gesagt hat?“

Jasha: „Weil sie ein Nazi ist.“ (lacht)

Schüler: „Sie ist ein Kannibale. Die wollen uns auch noch die letzte Hoffnung kaputt machen, indem sie sagt, euch Ausländer wird sowieso nie jemand nehmen.“

S.W.: „Ich glaube, sie wollte die Schüler eher motivieren.“

Jasha: „Wir haben ja gar keine Chance hier, egal wie integriert wir sind, egal wie deutsch wir sind. Weil die ersten Ausländer, die kamen, also unsere Vorfahren, sich scheiße bekommen haben.“

Theo: „Also mein Kumpel, der ist Türke, der hat auch schon über 30 oder 40 Bewerbungen geschrieben, aber er wurde nicht angenommen. Und sein bester Freund ist Deutscher, der hat so sechs oder sieben abgeschickt und sofort eine Stelle bekommen.“

Mohamad: „Bei 30, 40 Bewerbungen muss man doch mal angenommen werden!“

Mustafa: „Nein Digger! Manchmal muss man 100 schicken. Das ist Schicksal.“

Schülerin: „Eine Kosmetikerin meinte zu mir: ‚Nee, kannst Du vergessen mit Kopftuch.‘

Isra: „Das stimmt. Ich wollte auch Kosmetikerin machen und die meinten das gleiche zu mir.“

Jasha: „Das schlimme ist bei meiner Mutter, die kann perfekt Deutsch. Die ruft dann erst mal an und die merken nicht, dass sie Ausländer ist. Und dann geht sie da hin, die sehen das Kopftuch und sagen: ‚Nein, die Stelle ist schon weg.‘ Das ist so gemein!“

S.W.: „Und wie reagiert Deine Mutter dann?“

Jasha: „Was soll sie machen? Wir gehen dann abends zusammen hin und brennen den Laden ab.“

Maral: „Ich war traurig, weil ich würde es gerne machen, aber jetzt kann ich es nicht machen.“

Mustafa: „Ist doch klar, wenn Du zu Deutschen gehst. Warum bist Du nicht zu einer ausländischen Kosmetikerin gegangen? Haben die genau das Gleiche gesagt?“

Isra: „Ja, die haben das Gleiche gesagt. Ich habe dann beim Friseur Praktikum gemacht. Die Omas, die da kamen, fragten mich: ‚Warum trägst du Kopftuch? Weil du das tragen musst?‘“

Jasha: „Ich kenne eine, die hat in der Küche gearbeitet und musste immer beim Notausgang reingehen, damit die Deutschen nicht sehen, dass da eine mit Kopftuch arbeitet. Der Chef meinte, dass sonst niemand mehr kommen würde.“

Mit dem Urteil, etwas sei „gemein“, artikulierte Jasha ein Ungerechtigkeitsempfinden, dass sich für sie mit Geschichten von rassistischer Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt verband. Hauptschüler nichtdeutscher Herkunft sind dort doppelt exkludiert, sie werden wegen ihrer Schulform herabgewürdigt und als Migranten diskriminiert, wobei sich das Tragen des Kopftuchs als besonders nachteilig für die Stellensuche erweist. Paradoxe Weise wurde der in der vorgelesenen Passage aufgekommene Vorwurf, migrantische Schüler seien aufgrund ihres mangelhaften Auftretens selbst für ihre missliche Situation auf dem Arbeitsmarkt verantwortlich, zwar in ihrer Generalisierung vehement zurückgewiesen, doch das damit verbundene Deutungsmuster nicht grundlegend in Frage gestellt. Indem Jasha die damit verbundene Schuldzuweisung lediglich eine Generation vorverlagerte und auf die eigenen Vorfahren übertrug, bestätigte sie vielmehr indirekt die Vorwürfe. Auch an anderen Stellen wurde deutlich, dass die Schüler sich selbst noch in ihrer Rassismus-Kritik im Rahmen einer dominanten diskursiven Ordnung bewegten, etwa indem sie nationalstaatlich fixierte ethnische Differenzkategorien („Deutsche“ vs. „Ausländer“) übernahmen. Auf ähnlich zwiespältige Weise wurden auch die für einen erfolgreichen Berufseinstieg notwendigen Bewerbungsbemühungen beurteilt: Einerseits wurden ausgrenzende Strukturen erkannt und kritisiert, die Erfolgchancen andererseits aber auch auf individuelle Anstrengungen und die Unwägbarkeiten des „Schicksals“ zurückgeführt.

Die klassistischen und rassistischen Ausgrenzungen auf dem Arbeitsmarkt sind mit sozialmoralischen Abwertungen verbunden. Die sozio-ökonomische und symbolische Exklusion wurde in dieser Unterrichtsstunde mit einer Mischung aus Trauer und Empörung aufgenommen, über das Bedauern von vor enthaltenen Chancen und Entrüstung über das Verhalten der Betriebe. Dass Minderwertigkeitserfahrungen darüber hinaus auch Wut evozieren und in Aggressionen umschlagen können, wurde im ironischen Hinweis auf nächtliche Racheaktionen zumindest bereits angedeutet. Die Diskriminierung von Hauptschülern beschränkte sich jedoch nicht nur auf den Arbeitsmarkt, sondern wurde auch innerhalb der Schule selbst produziert.

Klassismus und Rassismus im Schulalltag

Feldtagebuch: Herr Steiß ermahnt die Anwesenden, dass sie es als Hauptschüler „sehr schwer“ haben werden und ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt „fast gegen Null“ tendieren. Dann schreibt er in großen Lettern das Wort „HONK“ an die Tafel und fragt die Schüler, ob sie wissen, was dies bedeutet. Die Schüler schauen verdutzt, keiner scheint die Antwort zu wissen. Der Lehrer löst schließlich das Rätsel – „Hauptschüler ohne nennenswerte Kenntnisse“. Dann fragt er die Schüler, was ein Arbeitgeber zuerst macht, wenn er über Hundert Bewerber hat? „Die gucken, wer ein Honk ist“, antwortet ein Schüler.

„Honk“ ist eine demütigende Negativkategorisierung, ein in beleidigender Absicht konstruiertes Akronym. Dieses Schimpfwort wurde zunächst in der Jugendsprache als Bezeichnung für Personen mit mangelnder Intelligenz und negativ auffälligem Sozialverhalten entwickelt und wird mittlerweile synonym für ältere Bezeichnungen wie „Trottel“ oder „Dummkopf“ verwendet – ohne sich dabei auf eine spezifische Schülerkategorie zu beziehen.¹² Möglicherweise entspann sich unter Berliner Jugendlichen im Verlauf der 2000er Jahre eine daran anschließende Verspottung von Hauptschülern, welche das gängige Stereotyp, diese seien dumm und moralisch verwahrlost, aufnahm und fortführte. Dies wird jedenfalls in mehreren Büchern und Reportagen über die Hauptschule behauptet, unter anderem in Anke Clasens Studie „Bildung als Statussymbol“ und Ernst Rösners Streitschrift „Hauptschule am Ende“ sowie in einer großen Schulreportage im FOCUS und einer Diskussion von aktuellen Forschungen zum Schulübergang in der ZEIT.¹³ In letzterer wird noch hinzugefügt, diese Begriffsverwendung sei sogar schon unter Sechsjährigen üblich.¹⁴ Alle der eben aufgezählten Texte nutzen die Schockwirkung dieser schulischen Diffamierung für eine spektakuläre Einstiegsszene. Dass die in Beleidigungen ansonsten durchaus versierten Neuköllner Jugendlichen erst vom Lehrer darauf gestoßen werden mussten, dass sich die höhnische Abkürzung auf sie selbst bezog, lässt die Frage aufkommen, von wem diese Beleidigung hauptsächlich verbreitet wurde. Die angedeutete mediale Konjunktur des „Honk“ deutet darauf hin, dass es sich zumindest zu einem gewissen Grad um ein Phänomen publizistischer Selbstrefe-

12 Vgl. <[https://de.wikipedia.org/wiki/Honk_\(Schimpfwort\)](https://de.wikipedia.org/wiki/Honk_(Schimpfwort))> (Stand: 1. Juni 2018).

13 Vgl. Wolfgang Bauer. Eine Klasse für Sich, In: Focus Magazin 31/2009; Martin Spiewak: Was Eltern wollen, In: ZEIT 06/2010.

14 „Schon Erstklässler wissen, was sie später auf keinen Fall sein möchten: ein ‚Honk‘. Der Begriff ist ein gängiges Schimpfwort auf Berliner Pausenhöfen. Er steht für ‚Hauptschüler ohne nennenswerte Kenntnisse‘. Gerade eingeschult, zeigen sich bereits Sechsjährige mit den Hierarchien des deutschen Schulsystems vertraut.“

rentialität handelt, sie spricht für die diskursive Wirkung besonders eingängiger negativer sprachlicher Setzungen. Die Gefahr, beim kritischen Schreiben über kursierende Negativkategorisierungen diese ungewollt selbst mit zu reproduzieren, stellt sich für alle Autoren der eben erwähnten Texte – und natürlich auch für mich. Viele Autoren benutzen den Begriff eher plakativ als passenden Baustein für die eigene Argumentation, sie verfolgen weder dessen Konstruktion noch gehen sie dessen Verwendung im Schulalltag genauer nach. Dadurch wird ein Wechselspiel zwischen populärem, wissenschaftlichem, medialem und pädagogischem Diskurs gefördert, in dem die Verbreitung eines solchen Schimpfworts eine nicht-intendierte Dynamik erhalten kann.¹⁵

Herr Steiß hatte möglicherweise solche Berichte gelesen oder von Kollegen im Smalltalk davon erfahren, bevor er die eigenen Schüler mit dem Schimpfwort konfrontierte. Er verortete den Wortgebrauch nicht mehr, wie ansonsten üblich, unter den Jugendlichen selbst, sondern verstand die Bezeichnung als übliche Kategorisierung in Bewerbungsverfahren. Die Verbindung des „Honk“ zum Arbeitsmarkt wird zwar medial immer wieder angedeutet – etwa in der SPIEGEL-Kolumne „Karriere? Mir doch wurscht!“¹⁶ – doch wurde sie vom Lehrer durch die Behauptung einer systematischen Kategorisierungspraxis noch weitergesponnen. Bei seiner Begriffsverwendung blieb offen, ob er die Schüler kritisch auf eine über sie kursierende Form der Beleidigung hinweisen wollte oder ob er den Schülern selbst arbeitsmarktrelevante Kenntnisse absprach. Auf die beschriebene Szene angesprochen, verteidigte Herr Steiß sein Vorgehen mir gegenüber als eine pädagogisch notwendige Konfrontation von sich systematisch überschätzenden Schülern mit ihrem tatsächlichen Leistungs- und Entwicklungsstand:

Herr Steiß: „Ich habe diese Honk-Sache den Schülern aber begründet. Und das ist tatsächlich so, das ist ja keine Erfindung von mir. Man muss sie hin und wieder mit dieser bitteren Realität konfrontieren. Das ist die Einstufung, die bei ihnen vorgenommen wird. Um das mal knallhart zu sagen: Unsere Schüler gelten bei fachkompetenten Leuten, die Lehrstellen vermitteln, in der Regel der Kategorie D zugehörig – also als nicht ausbildungsfähig. Die Defizite in den Kernkompetenzen sind so groß, dass sie nur für ganz, ganz wenige Bereiche infrage kommen. Hinzu kommen mangelnde Sekundärtugenden wie Pünktlichkeit, Zuverlässigkeit und Genauigkeit. Daran scheitern sie, solange sich das nicht verbessert. Die meisten schaffen erst mit 18, 19 Jahren einen bestimmten Reifeprozess, bei dem sie lernen ein Verantwortungsgefühl für sich zu entwickeln. Mein pädagogisches Ziel

15 Vgl. Lindner: Zwischen Akademie und Medienwelt.

16 Vgl. Maren Hoffmann: Karriere? Mir doch wurscht!, In: SPIEGEL-Karriere, 19.04.2011, <<http://www.spiegel.de/karriere/job-rewelution-karriere-mir-doch-wurscht-a-757346.html>> (Stand: 1. Juni 2018).

ist es, sie zu motivieren, dass sie diesen nächsten Schritt machen, um da rauszukommen. Und jede Veränderung beginnt mit der Analyse der objektiven Gegebenheiten. Es ist ihnen nicht bewusst, dass sie zu den fünf Prozent Restschülern gehören. Wenn man sich vorstellt, wie hier eine Klasse aus 20 Schülern zusammengesetzt wird, dann sind das nach den Leistungsmerkmalen zehn Mal die zwei schlechtesten Schüler aus zehn Klassen. Und wenn man eine Population so zusammensetzt, was kann dabei herauskommen?“

Der abfällige Tonfall des Lehrers reizt zum Widerspruch. In der angedeuteten Rekonstruktion der Verbreitung des „Honk“ wurde deutlich, dass die „Realität“ damit nicht einfach „objektiv“ wiedergegeben, sondern immer auch konstruiert, geformt und interpretiert wird. Auch wenn diese und ähnliche Negativbezeichnungen tatsächlich von Arbeitgebern verwendet werden sollten, erscheint es fragwürdig, diese Abwertung im Unterricht noch einmal nachzuvollziehen, zumal die Schüler ohnehin bereits in großem Ausmaß mit Minderwertigkeitszuschreibungen konfrontiert waren. Einseitige Schuldzuweisungen zeigten sich auch bei den Klagen über die mangelnden Sozialkompetenzen der Schüler. Diese Vorhaltungen sind auch noch aus anderen Gründen problematisch: Zum einen wurde damit indirekt eine höhere Sozialkompetenz aufseiten des Lehrers suggeriert, zum anderen blieben vorhandene Sozialkompetenzen unberücksichtigt, etwa dass sich viele Hauptschüler in großem Ausmaß um jüngere Geschwister kümmerten. Zwar waren die auf dem Zeugnis enthaltenen Bewertungen des Sozialverhaltens tatsächlich miserabel, doch hingen viele Disziplinar delikte, wie das Zuspätkommen und das Stören, maßgeblich mit dem institutionellen Scheitern der Hauptschule zusammen. Die vom Lehrer eingenommene Defizitperspektive lenkte den Blick auf die Versäumnisse der Schüler, anstatt zu fragen, warum es der Schule nicht gelang eine Lernatmosphäre herzustellen, bei der arbeitsmarktrelevante Kompetenzen systematisch erworben oder weiterentwickelt wurden. Insofern also das Urteil „nicht ausbildungsfähig“ auf etwas zutraf, dann auf Institutionen wie die Hauptschule selbst.

Schließlich kann auch die Rechnung über die negative Zusammensetzung der Schülerschaft nicht unwidersprochen bleiben. Die scheinbar neutrale Mechanik dieses Vorgangs, der zufolge jeweils die zwei untalentiertesten Schüler einer jeden Grundschulklasse ausgesiebt wurden, wird von empirischen Studien zu Schulübergängen nicht bestätigt. Mechthild Gomolla und Frank-Olaf Radtke sprechen stattdessen von „institutioneller Diskriminierung“, womit sie hervorheben, dass Kinder aus Migrantenfamilien strukturell benachteiligt werden.¹⁷ Entscheidungen über Schulkarrieren sind in viel stärkerem Ausmaß von sozialen Bewertungskriterien beeinflusst, als dies von den Beteiligten eingestanden wird.

17 Vgl. Gomolla/Radtke: Institutionelle Diskriminierung.

Die Steuerung der ethnischen und sozialen Zusammensetzung der Schülerschaft erfolgt sowohl direkt diskriminierend, durch die Minderbewertung von migran-tischen Schülern bei gleichen Schulleistungen, als auch indirekt diskriminierend über negative Einschätzungen von deren Sprachkenntnissen und Sozialkompe-tenzen. Solche rassistisch imprägnierten Selektionspraktiken haben dazu geführt, dass Heranwachsende türkischer und arabischer Herkunft an Berliner Haupt-schulen stark überrepräsentiert waren, während wiederum ein Großteil der Roma auf Förderschulen geschickt wurde.¹⁸ Das deutsche Schulsystem bringt ethnische und soziale Differenz selbst hervor und legitimiert diese Einteilungen als Ergeb-nis von Leistung und Begabung. Das rücksichtslose Rechenbeispiel über die Zu-sammensetzung von „Restschülern“ sagt uns also mehr über den Negativblick des Lehrers als über die tatsächlichen Fähigkeiten der Schüler.

Herr Steiß agierte nicht bewusst böswillig, doch sein Unterrichtsstil wurde von den Neuköllner Jugendlichen als besonders beleidigend empfunden. Seine Demütigungen wirkten auf die Schüler demotivierend, weshalb bald keiner von ihnen mehr Lust auf dessen Mathematikunterricht hatte. Ein Schüler beschwerte sich mir gegenüber, Herr Steiß hätte zu ihm gemeint, als Hauptschüler könne er „eh nichts erreichen“. Ein anderer meinte daraufhin: „Wäre ich Direktor, ich hät-te Herrn Steiß schon längst herausgeschmissen.“ Neben statusbezogenen Abwer-tungen machte die Schüler vor allem anti-muslimischer Rassismus wütend.

Herr Steiß: „Ich erlebe ja manchmal schon einen profan-dümmlichen Islamismus, da ver-suche ich gegen anzugehen. Allerdings muss man dagegen sehr moderat vorgehen. Es gibt Schüler, die sagen, die Welt ist eine Scheibe, der Hodscha hat das so gesagt. ‚Gucken Sie doch die Bilder der Amis aus dem Weltraum an – Es ist eine Scheibe!‘ Also, da ist mit Argumenten schwer gegen anzukommen. Das hatten wir hier alles schon. Und ganz hoch-gekocht waren die Emotionen natürlich nach dem 11. September 2001, als ein großer An-teil der muslimischen Schüler meinte, dafür waren Juden verantwortlich gewesen. In letz-ter Zeit hat das wieder ein bisschen abgenommen, aber ganz, ganz viele Muslime sind sehr antisemitisch eingestellt. Da muss man schon gegen angehen und ihnen ein paar Dinge bewusst machen. Ansonsten habe ich keine Probleme, bin ich da also sehr tolerant. Ich muss mich aber schon hin und wieder darüber mokieren, wie verlogen letzten Endes diese Religion ist – und wie dumm sie im Grunde ist.“

Irritierend an dieser Interviewpassage wirkt, wie eine offene Islamfeindlichkeit, deren abschätziger Gestus im letzten Satz unmaskiert hervortrat, sich selbst

18 Vgl. Solga/Dombrowski: Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Zur schulischen Diskriminierung von Roma vgl. Fürstenau/Redecker: „Hier sind die Leute schon gewöhnt an Roma“.

gleichzeitig als tolerant und aufgeklärt verstand. Der vom Lehrer vertretene schulische Aufklärungsgestus, der sich gegen Pauschalisierungen und Verschwörungstheorien richtete, kippte in Richtung einer diskriminierenden Stimmungsmache und verlor somit seine Glaubwürdigkeit. Der Anspruch kultureller und rationaler Überlegenheit artikuliert sich im Unterricht im Hang des Lehrers zu Monologen und Belehrungen der Schüler über ihre eigene Religion und Herkunft. Neben Klagen über fehlende Mathematikkenntnisse wurden die Jugendlichen auch über „kriminelle Clanstrukturen“ in arabischen Großfamilien in Berlin, über den Palästina-Konflikt und über den Islam aufgeklärt, der aus Sicht des Lehrers nie die Standards europäischer Aufklärung erreichen könne. Rassismus ist hier eher eine diskursive Praxis der Selbstpositionierung, bei der durch die negative Abgrenzung gegenüber einem kulturell markierten Anderen die liberal-säkulare Normvorstellung einer „deutschen Schule“ bekräftigt wird.¹⁹ Antimuslimisch ist dieser Rassismus deshalb, weil Islam mit Islamismus gleichgesetzt wird und dabei der Islam als eine in sich kohärente Einheit konstruiert wird, die aus prinzipiellen Gründen minderwertig sei. Nicht alle Lehrer der Galilei-Schule verhielten sich respektlos und arrogant gegenüber ihren Schülern, aber Herr Steiß war auch nicht der Einzige, von dem sie gedemütigt wurden. Angesichts einer „Kultur der Respektlosigkeit“²⁰ gegenüber Hauptschülern erscheint es nicht verwunderlich, dass es im Verlauf des Schuljahres noch zu einem Eklat kommen sollte.

Ein Unterrichtsboykott und seine Folgen

Feldtagebuch: Stuhlkreis, wie jeden Dienstagmorgen. Die Schüler werden weniger, die Probleme nicht.

Frau Hille: „Wenn ich mir dieses kleine Häufchen ansehe, wird mir schlecht. Viele versauen sich auf den letzten Metern noch den Abschluss.“ (Schüler schweigen)

Frau Hille: „Und was noch viel schlimmer ist. Ich habe Frau Scherger getroffen und sie hat mir erzählt, dass Thomas und Roberto die einzigen waren, die beim Buffet geholfen haben. Das ist eine Sauerei! Frau Scherger verlässt sich auf euch und ihr kommt nicht. Zur Strafe wird die Klasse 200 Euro weniger bekommen.“ (Schüler schweigen)

Duc: „Entschuldigung.“

19 Vgl. Amir-Moazami: Dämonisierung und Einverleibung; Weidner: Our Rage at Islam; Mecheril: Einführung in die Migrationspädagogik. Zum konfliktreichen Verhältnis von Schule und Islam vgl. Schiffauer: Schule, Moschee, Elternhaus. Zu Rassismus an Berliner Schulen vgl. Karakayali/zur Nieden: Rassismus und Klassen-Raum; Kollen-der: „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“.

20 Vgl. Weinbach: Kultur der Respektlosigkeit; Kemper: Klassismus im Bildungssystem.

Yasmin: „Ich finde es unfair. Ich war sonst immer da. Erst soll sie sich entschuldigen!“

Frau Hille: „Ich fände es schade, wenn ihr jetzt nichts mehr mit Frau Scherger machen wollt. Im Berufsleben macht man das einmal und dann ist Schluss.“

Die angesprochene Frau Scherger war neben ihrem Fachunterricht für eine schuleigene Cateringfirma verantwortlich, bei der die Schüler Verpflegungsangebote für schulnahe Veranstaltungen vorbereiten und auf diese Weise an ein mögliches Berufsfeld herangeführt werden sollten. Um eine zukünftige Arbeitsumgebung auf möglichst authentische Weise zu simulieren, mussten sich die Schüler dafür mit Lebenslauf und Vorstellungsgespräch bewerben. Die Einnahmen der Firma sollten über die Schulleitung an die Klassen zurückverteilt werden, sie wurden hier jedoch aus Disziplinargründen gekürzt. Denn die Schüler weigerten sich seit einigen Tagen, Frau Schergers Unterricht zu besuchen und am Catering teilzunehmen. Selbst Schüler, die sonst gerne in der Küche halfen, kamen nicht mehr. Nur Thomas, einer der wenigen ethnisch deutschen Schüler und der stets motivierte Roberto waren noch übriggeblieben. Was war passiert?

In der Woche zuvor hatte es einen heftigen Streit gegeben, bei dem ich selbst nicht anwesend war, doch der mir von mehreren Schülern lebhaft geschildert wurde. Während des Unterrichts soll sich Frau Scherger abfällig über Verwandtenheiraten in türkischen Migrantenfamilien geäußert haben. Als sie vor den Schülern behauptete, die daraus resultierenden Kinder seien „behindert“, bekam Hazal einen Wutanfall. Sie sprang, den Schilderungen zufolge, vom ihrem Sitz auf und schrie die Lehrerin an: „Wollen Sie etwa sagen, ich bin behindert?“ Hazal stammte, wie ihre Sitznachbarin Sila, aus einer Ehe zwischen Cousin und Cousine. Anschließend kam es zu einem wütenden Wortwechsel, in dessen Folge sich die Lehrerin, laut den Schülern, zu Beleidigungen wie „Euer Scheiß Allah! Wer liest denn sowas?“ hinreißen ließ. Fast alle Mitschüler von Hazal boykottierten daraufhin in den folgenden Tagen die Veranstaltungen von Frau Scherger. Auf dem Schulhof kursierten bald darauf Gerüchte, die Lehrerin habe „unseren Allah beleidigt“. Ein Schüler kündigte eine göttliche Strafe an und reklamierte dabei gleichsam eine Deutungshoheit über das irdische Schicksal der Lehrerin: „Jeder Mensch wird allein bestraft, ob er betet oder nicht. Es tut mir leid für Frau Scherger, was mit ihr passieren wird, denn ihre Strafe wird schwer sein.“ Auch einige Lehrer kritisierten das Verhalten ihrer Kollegin. Frau Hille meinte mir gegenüber, „sie hat da sehr extreme Ansichten“ und der Direktor mahnte das Kollegium im Lehrerzimmer zu mehr „Political Correctness“.

Bei der Besprechung der Vorfälle im Stuhlkreis, knapp eine Woche nach dem Zwischenfall, ging es vor allem um eine möglichst schnelle Beendigung des Unterrichtsboykotts, nicht aber um die dahinterliegenden Probleme von Rassis-

mus und Islamfeindlichkeit in Teilen der Lehrerschaft. Frau Hille kam den Schülern im weiteren Verlauf des Gesprächs ein Stück weit entgegen, indem sie hervorhob, Frau Scherger hätte sich entschuldigt. Die Schüler monierten jedoch, dies sei unglaublich und „nur in einem Nebensatz“ passiert. Die Klassenlehrerin verpflichtete die Schüler dazu, wieder am Unterricht von Frau Scherger teilzunehmen. Darüber hinaus forderte sie vonseiten der Schüler eine Entschuldigung, um die nun ihrerseits vom Ausbleiben der Schüler beleidigte Frau Scherger wieder zu besänftigen. Die Nichtbeachtung der Schülerperspektive war bedauerlich, denn deren Wut wirkte im Gespräch mit mir gut begründet. Besonders Ali hatte als Schulsprecher mehrfach Kritik am Verhalten der Lehrerin geübt:

Ali: „Sie hasst den Islam – hundert Prozent islamophob. Steckt alle in die gleiche Schublade. Für sie wurde jede Frau, die ein Kopftuch trägt, dazu gezwungen. Sie denkt, jede junge Frau im arabischen Raum wird vergewaltigt und geschlagen oder gezwungen einen 80-Jährigen zu heiraten. Und Inzest machen wir sowieso alle. Sie ist beleidigend. Ein intelligenter Mensch kann Kritik ausüben, aber auf eine Weise, die den anderen nicht aggressiv macht. Sie hat dieses Talent nicht. Sie ist keine Pädagogin, finde ich.“

Es war nicht das erste Mal, dass es im Verlauf des Schuljahres zu Konflikten zwischen den Schülern und Frau Scherger gekommen war, in deren Folge Entschuldigungsgesten nötig wurden. So stürzte einmal der Schuldirektor in den laufenden Unterricht und forderte einen Schüler mit theatralischer Geste auf, „sofort das Handy“ abzugeben. Er drohte mit Polizei und Rauswurf, als handle es sich um eine Pistole. Die Szene wirkte auch deshalb abstrus, da die anderen Schüler währenddessen weiterhin deutlich sichtbar ihre Smartphones bei sich trugen. Das eigentlich an der Schule geltende Handyverbot wurde kaum durchgesetzt und teilweise von den Lehrern selbst unterlaufen. Einmal forderte beispielsweise der Chemielehrer seine Schüler mangels anderweitiger Messinstrumente dazu auf, ihre Handys beim Experiment als Stoppuhr zu verwenden und setzte damit implizit voraus, sie würden diese sowieso ständig bei sich haben. Frau Scherger hatte jedoch bei einem Streit mit einem Schüler, diesen aufgefordert, ihr das Handy auszuhändigen. Dieser hatte daraufhin zunächst noch versucht, sich herauszureden („Es war was Dringendes wegen meiner Mutter“, „Barak Obama war am Telefon“). Als dies nichts half, weigerte er sich schließlich, der Aufforderung Folge zu leisten. Die Lehrerin lief daraufhin wütend zum Direktor, um sich über den Schüler zu beschweren. Dieser sah sich in der folgenden Unterrichtsstunde zum Einschreiten genötigt, um die schulischen Machtverhältnisse wieder geradezurücken. Neben der Abgabe des Handys forderte er vom Schüler auch eine Entschuldigung gegenüber der Lehrerin.

Auch wenn der Direktor in dieser Situation der Lehrerin zur Seite sprang, war er zum damaligen Zeitpunkt sowohl gegenüber Frau Scherger als auch gegenüber Herrn Steiß skeptisch eingestellt, wie sich beim Gespräch über das Buchmanuskript einige Jahre später herausstellte:

Herr Rüttgen: „Die beiden hatte ich öfter mal zu Gesprächen in meinem Büro. Das ist aber nie aus deren Habitus verschwunden, dass sie die Schüler verbal niedergemacht haben. Wir haben verschiedene Sachen probiert, auch mal die Gruppeneinteilung verändert, damit sich das nicht weiter aufschauelt. Wir haben auch Herr Steiß mal so eine Art Coach zur Seite gestellt, doch die Grundeinstellung von ihm hat das nicht verändert. Er hat sich dann nur ein bisschen zurückgenommen, wenn der Coach da war. Und es gab dann auch mal eine Abmahnung. Er hat die Schüler einfach totgequatscht. Bei Frau Scherger war es stimmungsabhängig. Sie kam aus der Privatwirtschaft und war da schon als strenge Chefin bekannt. Sie konnte mit Störungen nicht adäquat umgehen und kam dann schnell mit Sprüchen wie ‚ihr in Rumänien macht das vielleicht so‘, was natürlich nicht akzeptabel ist. Sie war eine der Wenigen, mit der ich bis zuletzt nicht per Du war. Ich habe sie mehrfach ermahnt, mal einen Gang runterzuschalten – manchmal hat es genutzt, manchmal nicht.“

Im Unterrichtsboykott wurde angesichts des Ausmaßes der Konfrontation neben einer verbalen Entschuldigung noch eine zusätzliche symbolische Wiedergutmachung von den Schülern eingefordert. Sie wurden im Stuhlkreis dazu verpflichtet, einen Kuchen für Frau Scherger zu backen. Auf eine Diskussion dieses Vorschlags ließ sich die Lehrerin nicht ein und nahm das Schweigen der anwesenden Schüler als eine Art Einverständnis auf. Während der nächsten Ethik-Stunde wurden die Schüler zur Schulküche geschickt, um diesen Kuchen backen. Allerdings sahen die Schüler weder eine Veranlassung sich zu entschuldigen noch einen Kuchen zu backen. Erneut waren es wieder Thomas und Roberto, die sich als Einzige zum Kuchenbacken bereit erklärten. „Die Klasse hat das so entschieden“, meinten sie, und deuteten dabei mit ihren Fingern zwei Anführungszeichen an, was wohl bedeuten sollte, dass eher Frau Hille für die Schüler entschieden habe. Sie nannten ihren Kuchen den „200-Euro-Kuchen“, wodurch sie die Hoffnung auf eine Zurücknahme oder Reduzierung der verhängten Geldstrafe in den Vordergrund rückten. Alle anderen Schüler machten währenddessen im Nachbarraum Ethikunterricht. Dabei wurde immer wieder auch scherzhaft auf das Küchengeschehen Bezug genommen. So fragt Momo ironisch: „Darf ich auch mitbacken? Ich will mich auch entschuldigen“, woraufhin Ali entgegnete: „Du bist nicht mehr mein Freund, wenn du da mitmachst.“ Schließlich übergaben Thomas und Roberto den Kuchen und entschuldigten sich

im Namen der Klasse bei Frau Scherger. Manche Schüler gingen daraufhin wieder zu ihrem Unterricht, andere blieben weiterhin fern. Das Schuljahr war ohnehin fast vorbei.

So wurde ein Konflikt „gelöst“, ohne dass dessen Ursachen je angesprochen wurden. Die Ungerechtigkeitsempfindungen der wütenden Schüler galten lediglich als Hindernis für eine Fortführung des Unterrichtsbetriebs, wurden pädagogisch jedoch nicht ernst genommen. Die migrantischen Jugendlichen bewahrten sich auf eigensinnige Weise ihre Würde, indem sie sich dem von der Lehrerin verordneten Entschuldigungsprozess entzogen, ohne ihn dabei gänzlich aufzuhalten. Weder von Lehrern noch von Schülern wurde je das Wort „Streik“ in den Mund genommen, obwohl man die Unterrichtsverweigerung auch so hätte bezeichnen können. Statt eine systematische Auseinandersetzung mit einem strukturellen Problem in Schule und Gesellschaft zu fordern, blieb es bei einer persönlich gerahmten, spontanen Boykottaktion gegenüber einer unbeliebten Lehrerin. Auch wurde deren Verhalten nicht als „Rassismus“ adressiert. In anderen, weniger angespannten Situationen nahmen die Neuköllner Jugendlichen darauf durchaus Bezug, doch bei tatsächlichen rassistischen Beleidigung verschlug es ihnen oft die Sprache. Die durch das extreme Ausmaß der Beleidigung provozierte wütende Reaktion Hazals durchbrach dieses ohnmächtige Schweigen. Die Mehrheit der Schüler erklärte sich mit ihr solidarisch, da sie ihre Wut nicht als idiosynkratische Unterrichtsstörung, sondern als eine auch in ihrer Heftigkeit berechnete Kritik wahrnahmen. Hazals emotionale Widerrede war nicht „blind“, sondern „würdevoll“, da sie sich dem rassistischen Alltag an der Schule entgegengestellte.²¹

Die geschilderten Formen von Verachtung umfassen verschiedene Modi von diskriminierender Rede: die Wir-Sie-Unterscheidung („ich bin da also sehr tolerant“ vs. „Euer Scheiß Allah“), die Kategorisierung und Stereotypisierung (u.a. „Honk“, „Kategorie D“, Verwandtenheiraten) und die Abwertung (Kompetenzdefizit, Dummheit, Antisemitismusvorwurf usw.).²² Warum verletzen diese Redeformen? Um die wütenden Reaktionen auf Beleidigungen und Demütigungen als politisch zu verstehen, bedarf es einer grundlegenden Reflektion des Verhältnisses von Sprache und Gewalt. Für den Sprachphilosophen John Austin sind Worte immer auch Taten, mit deren Hilfe wir die Welt konstituieren und soziale Beziehungen aufbauen.²³ Judith Butler hat Austins Sprechaktheorie radikalisiert und politisiert, indem sie zum einen argumentierte, dass wir durch sprachliche Anrede als Subjekte konstituiert werden, und zum anderen, indem sie aufzeigte, wie durch diesen Anrufungsprozesse Machtverhältnisse (re)pro-

21 Vgl. Neckel: Blanker Neid, blinde Wut?; Rodríguez: Digna Rabia – Dignified Rage.

22 Vgl. Krämer: Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte?

23 Vgl. Austin: How to do things with words.

duziert werden.²⁴ Die Beleidigungen an der Galilei-Schule wurden gesellschaftlich hervorgebracht und waren nicht auf einzelne Lehrer oder Schüler reduzierbar, auch wenn sie primär als persönlich wahrgenommene Animositäten und Gefühle erfahren wurden. Die „Körperkraft der Sprache“ kam in Praktiken wie dem Aufspringen und Schreien sowie in emotionalen Formen der Wut und des Zorns zum Ausdruck.²⁵ Während in der Forschungsliteratur eher die sprachliche Gewalt aufseiten der Schüler betont wird, beschreibe ich – neben den bereits in anderen Kapiteln herausgestellten Formen von Mobbing und „Pöbeln“ – Beleidigungen von Pädagogen gegenüber Schülern, um deutlich zu machen, dass sprachliche Gewalt nicht nur in Schulen stattfindet, sondern von der Institution Schule selbst hervorgebracht wird.²⁶ Eine in schulischen Settings besonders virulente Variante der sprachlichen Gewalt, die darin besteht, die Sprachfähigkeit des Anderen einzuschränken oder dessen Worten kaum Gehör zu schenken, wird im Mittelpunkt der kommenden Diskussion von pädagogischen Instrumenten des Umgangs mit schulischen Konflikten stehen.

SPRACHLOSIGKEIT. ZUM PÄDAGOGISCHEN UMGANG MIT „PROBLEMSCHÜLERN“

Wenn die Galilei-Schüler sich selbst zu möglichen Umgangsweisen mit Unterrichtsstörungen äußerten, waren sie mit ihren Vorschlägen keineswegs zimperlich. Bei der erwähnten Lektüre meines Hauptschüler-Buches diskutierten wir auch eine Szene, in der ein Schüler zunächst eine Mitschülerin mit „Du Schlampe“ beleidigte und später versuchte sich zu verteidigen, indem er meinte, er hätte lediglich „Dusch-Lampe“ gesagt. Die Neuköllner Schüler überlegten, wie sie auf dieses Verhalten reagieren würden.

Mohamad: „Trainingsraum!“

Jasha: „Einfach raus. Ende!“

Nevin: „Nach Hause geschickt. Suspendierung.“

Jasha: „Oder keine Jungs mehr in der Klasse.“

Mohamad: „Herr Steiß müsste bei denen sein.“

Nevin: „Der würde sich hinsetzen und Geschichten erzählen.“

Jasha: „Was passiert ist in seiner Jugend. Dass es früher noch keine Dusch-Lampen gab.“

24 Vgl. Butler: Hass spricht.

25 Vgl. Gehring: Über die Körperkraft der Sprache.

26 Vgl. Markert: Ausgrenzung in Schulklassen.

In dieser halb ernsthaften, halb scherzhaften Plauderei wurden disziplinarische Maßnahmen wie der Trainingsraum vorgeschlagen, auf die ich gleich noch genauer eingehen werde. Ungeachtet ihrer zur Schau gestellten Straflust, verhielten sich die Neuköllner Jugendlichen ähnliche wie die Weddinger Hauptschüler. Als am selben Tag eine Schülerin erst zur vierten Stunde, also mit einer erheblichen Verspätung, zum Unterricht erschien, wurde sie von einem Mitschüler mit „Geh nach Hause, du Problemkind“ empfangen, worauf sie wiederum mit „Halt die Schnauze“ reagierte. Während die Neuköllner Jugendlichen selbst ein „hartes Durchgreifen“ gegenüber devianten Schülern propagierten, kritisierten sie dieselben Maßnahmen mitunter vehement, wenn sie selbst davon betroffen waren. Trotz solcher individueller Ungerechtigkeitsempfindungen akzeptierten sie das schulische Strafregime im Prinzip weitgehend als notwendiges Übel.

Der Stuhlkreis

Der zum zwischenzeitlichen Unterrichtsboykott führende Konflikt zwischen Frau Scherger und den Schülern wurde im Stuhlkreis thematisiert und mit dort beschlossenen Maßnahmen notdürftig entschärft. Im Stuhlkreis, alternativ auch Klassenrat genannt, kamen in der Galilei-Schule einmal wöchentlich die Klassenlehrerin mit den Schülern im Kreis zusammen, um aktuelle Anliegen zu besprechen. Als programmatisches Ziel des Stuhlkreises gilt, durch partizipatorische Verfahren den schulischen Gemeinsinn zu stärken und darüber hinaus eine Einübung in demokratische Formen der Aushandlung zu ermöglichen. Ethnografische Studien, wie die von Heike de Boer in einer hessischen Grundschulklasse, haben jedoch auf eine große Diskrepanz zwischen demokratischen Idealen und der schulischen Praxis hingewiesen: Schüler nutzen den Klassenrat oft zur Selbstinszenierung und Lehrer reduzieren ihn auf ein Instrument der Konfliktregulierung.²⁷ Angesichts der massiven Disziplinarkonflikte überzog auch an der Galilei-Schule eine solche Problemausrichtung. Dem offenen Austausch untereinander wurden durch eine negative Themensetzung, durch einen autoritären Gesprächsmodus und durch ein nicht verhandelbares Regelverständnis enge Grenzen gesetzt. Besonders bei der geschilderten Diskussion über den Streit mit Frau Scherger, in dem die Schüler keine Möglichkeit bekamen ihre Perspektive angemessen dazustellen, offenbarte sich der scheindemokratische Charakter dieses Erziehungsinstruments.

Der meist am Montag oder Dienstag stattfindende Stuhlkreis begann an der Galilei-Schule häufig mit direkten Nachfragen, Anschuldigungen und Ermahnungen der Lehrer wegen Zuspätkommen, „Schwänzen“ oder anderen Diszi-

27 Vgl. de Boer: Klassenrat als interaktive Praxis.

plinarvergehen. Typisch waren Einstiegsstatements wie „Was ist hier los? Es kommen immer mehr Beschwerden in letzter Zeit“. Nach dem Abarbeiten der aktuellen „Katastrophenmeldungen“ wurde das Gespräch meist früher oder später auf die Berufssituation der Schüler gelenkt, was vor allem damit zusammenhing, dass der Klassenrat in der Regel zu Beginn des Faches „Berufsorientierung-Arbeitslehre“ (BO) stattfand. Auch dadurch verschwammen die Grenzen zwischen demokratisch inszenierten Stuhlkreis und einem eher dirigistischen Unterrichtsgespräch.

Feldtagebuch: Der Stuhlkreis beginnt mit einem vorwurfsvollen „lange nicht gesehen, zweieinhalb Wochen“ von Frau Hille gegenüber Maria. Danach wieder die übliche Frageunde nach dem Stand der Bewerbungen. Die Blicke wandern zum Boden, die Stimmen werden leise und undeutlich. Bis auf Roberto, der einen Ausbildungsvertrag in Aussicht hat, sieht die Lage bei den anderen Schülern schlecht aus. Manche schreiben gar keine Bewerbungen oder schicken sie nicht ab, andere haben schon 20 bis 30 erfolglose Bewerbungen hinter sich. Einer antwortet, er habe schon einen Platz, reagiert dann aber nicht auf Nachfragen. Das reihum Abfragen zu diesem Thema im Stuhlkreis drückt auf die Stimmung und auch Frau Hilles Appelle, sich zu bewerben und Angebote des Berufsinformationszentrums in Anspruch zu nehmen, wirken etwas verzweifelt: „Da kommt doch sowieso immer das Gleiche heraus“, entgegnet ihr ein Schüler.

Die mangelnden beruflichen Zukunftsperspektiven waren für die Schüler eine große emotionale Belastung, welche durch die Exposition vor der Klasse noch verstärkt wurde. Die direkte thematische Überleitung von Disziplinarkonflikten zu Berufsperspektiven machte den Stuhlkreis für viele Schüler zu einer Qual. Statt die ursächliche Verknüpfung von Exklusion auf dem Arbeitsmarkt und Aufbegehren in der Schule zu thematisieren, wurde nur in die umgekehrte Richtung argumentiert, demnach schlechtes Benehmen in der Schule die Berufschancen schmälert. Dabei wurden die Jugendlichen als in mehrfacher Hinsicht Schuldige adressiert, als diejenigen, welche die Schulordnung nicht respektierten, dadurch ihre Zukunft ruinierten und sich zudem nicht ausreichend um Ausbildungsplätze bemühten. Das Stammeln, Ablenken und Schweigen der Schüler wurde strukturell dadurch bedingt, dass sie unter den ihnen vorgegebenen Gesprächsbedingungen ihre Anliegen nicht in einer angemessenen Weise in den Gesprächskreis einbringen konnten.²⁸ Die Versuche der Schüler, das leidige Thema Bewerbungen abzukürzen oder ihre Hinweise auf die empfundene Sinnlosigkeit der empfohlenen Hilfsangebote, wurden nicht aufgenommen. Die schulische Praxis des Stuhlkreises konterkarierte somit dessen Programmatik: Themen und

28 Vgl. Achino-Loeb (Hg.) Silence.

Verhandlungsformen wurden einseitig aufoktroiert und die Perspektiven der Schüler missachtet.

Gelegentlich wurde das Prinzip eines offenen Gesprächsverlaufs und das Eingehen auf die persönlichen Anliegen der Schüler zumindest noch durch rituelle Einstiegsfragen simuliert. So begann eine bereits sichtlich schlechtgelaunte Klassenlehrerin den Stuhlkreis einmal mit der Aufforderung an die Schüler, zu berichten, „was in der letzten Woche so alles passiert ist“. Die Schüler blieben stumm, da sie wohl schon ahnten, worauf diese Frage hinauslief. Ohne wirklich eine Antwort abzuwarten, begann die Klassenleiterin daraufhin mit einem wütenden Vortrag, demnach das Verhalten „mal wieder unter aller Sau“ gewesen sei, da die Schüler störten, zu spät kamen oder gar nicht mehr erschienen. Der Frust der Lehrerin war durchaus verständlich, denn ohne anwesende und kooperierende Schüler drohten ihre Lehrbemühungen sinnlos zu erscheinen. Dennoch belastete eine solche negative Themensetzung die Gesprächsatmosphäre.

Lehrer waren sich durchaus bewusst, dass positive Anreize eine motivierende Wirkung haben. Sie arbeiteten jedoch in einem stark problembelasteten Umfeld, in dem die Thematisierung des Positiven eher eine Ausnahme war, die indirekt gleichzeitig auf die Dominanz des Negativen verwies. So ergänzte eine Lehrerin einmal ihre üblichen Ermahnungen, indem sie – „um auch mal etwas Positives zu erwähnen“ – vom Lob einer Vertretungslehrerin für die Klasse berichtete, allerdings nicht ohne hinzuzufügen, dass solche positiven Rückmeldungen „in letzter Zeit leider selten geworden sind“, da das Verhalten der Klasse „sich verschlechtert“ habe. Neben der Dominanz von Disziplinarproblemen stand einem offenen Austausch mitunter auch der pädagogische Habitus von Lehrern entgegen. Als die Schüler in der ersten Stunde nach den Ferien, als noch keine aktuellen Probleme oder Konflikte anstanden, von ihren Freizeitaktivitäten berichten sollten, erzählte ein Schüler von einem Badeausflug in eine Therme. Die Lehrerin nutzte dies zur Nachfrage, „was thermal eigentlich bedeute“, um das Gespräch gleich darauf auf den großen Nachholbedarf im Fach Physik hinzulenken.

In den erwähnten Beispielen zeigt sich die autoritäre Tendenz dieser und anderer Gesprächsformate im Schulunterricht. Diese hängt strukturell mit dem institutionellen Machtgefälle zwischen Lehrern und Schülern zusammen, doch artikuliert sich darin möglicherweise auch eine spezifisch „deutsche“ Schulkultur. Werner Schiffauer hat auf der Basis einer europäischen Vergleichsstudie nationalstaatliche Unterschiede in der vorherrschenden Unterrichtsmethode herausgestellt: In Frankreich dominiert demnach Frontalunterricht, in den Niederlanden die relativ freie Diskussion, in Großbritannien die Gruppenarbeit und in Deutschland das Unterrichtsgespräch. Dabei erhalten die Schüler zwar die prin-

zipielle Möglichkeit, ihre individuellen Standpunkte einzubringen, die Themen und Ergebnisse der Diskussion werden jedoch vom Lehrpersonal in autoritärer Weise bestimmt.²⁹ Ähnliches gilt für den Stuhlkreis an der Galilei-Schule. Der latente Autoritarismus zeigte sich sogar bei Diskussionen, welche Anliegen der Schüler betrafen, wie bei der Planung der Abschlussfeier.

Im Stuhlkreis schlugen zwei Schüler vor, zu diesem Anlass einen Julklapp zu veranstalten. Die Lehrerin reagierte skeptisch und leitete die Diskussion daraufhin so, dass sie jeweils ein oder zwei Schüler zu Wort kommen ließ und danach ihre Gegenargumente und ihr Plädoyer für das Wichteln formulierte. Bei der hier gemeinten Form des Wichtelns werden alle Geschenke gesammelt und anonym an ein zufällig ausgewähltes Gruppenmitglied verteilt, was den Lehrern die Möglichkeit lässt, Geschenke bei Bedarf hinzuzufügen, damit am Ende keiner der Schüler leer ausgeht. Beim Julklapp wird geheim ausgelost, wer wen beschenken soll, wodurch eine persönlichere und passgenauere Form des Schenkens ermöglicht wird. Als die Schüler auf die Gesprächsbeiträge der Lehrerin reagieren wollten und sich eine lebhaftere Diskussion anbahnte, wurde diese von der Lehrerin mit dirigistischen Kommentaren wie „Jetzt rede ich“ oder „Du darfst Dich gerne beteiligen, sonst rede ich“ verhindert. Da die Lehrerin trotz ihrer Redehoheit die Schüler nicht überzeugen konnte, vertagte sie die Entscheidung mit dem Hinweis, die Schüler sollen „nochmal darüber nachdenken“. Zwei Wochen später kamen beide zehnten Klassen zu einem „großen Stuhlkreis“ zusammen, um die letzten offenen Fragen zur Abschlussfeier zu besprechen.

Feldtagebuch: Jasha und Maria sind nicht begeistert, dass die Abschlussfeier in der Schule stattfinden soll, fügen sich dann aber dieser von den beiden Lehrerinnen favorisierten pragmatischen und billigen Lösung. „Passt schon, macht mal“, meint Jasha daraufhin. Auch das Essen soll von der Schul-Mensa gestellt werden, was ein männlicher Schüler mit hämischer Vorfreude kommentiert: „Die Mädchen werden sich schämen, das zu essen. Dann bleibt alles für uns!“ Anschließend steht die Entscheidung über den Modus der Geschenkübergabe an, die bei den vorhergehenden Stuhlkreisen in den Einzelklassen noch vertagt wurde. Wichteln oder Julklapp? Eine Schülerin möchte abstimmen, woraufhin eine deutliche Mehrheit für Julklapp und keiner für Wichteln stimmt. „Ich finde es schwierig“, interveniert Frau Hille und versucht daraufhin mit ihrer Kollegin die Schüler vom Wichteln zu überzeugen, vor allem mit dem Argument, die Schüler seien nicht zuverlässig genug. Die Schüler finden es aber besser, denjenigen zu kennen, dem man etwas schenkt. Am Ende wird nochmal abgestimmt, wieder eine klare Mehrheit für Julklapp. Die Lehrer versuchen weiter, das Abstimmungsergebnis zu revidieren: „Wir wollen vermeiden, dass

29 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 277; Schiffauer/Baumann/Kastoryano/Vertovec (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität.

am Ende welche enttäuscht sind.“ Am Ende setzen sie ihre Version ohne Abstimmung durch. „Dann halt Wichteln“, meint schließlich ein Schüler.

Die wenig konfliktträchtig erscheinende Frage nach dem Modus der Geschenkübergabe hätte eigentlich die Möglichkeit geboten, den demokratischen Ansprüchen des Stuhlkreises gerecht zu werden. Das hier zu beobachtende Scheitern von „Demokratie im Kleinen“ hängt auch mit der im ersten Kapitel angedeuteten gesellschaftlich produzierten Entfremdung von der Institution Hauptschule zusammen. Die Lehrer scheuten den mit demokratischen Entscheidungsprozessen verbundenen Aufwand, was in diesem Fall bedeutet hätte, die Suche nach außerschulischen Räumlichkeiten für die Schüler zu begleiten. Dies hing vermutlich auch mit langjährigen negativen Erfahrungen bei der Organisation solcher Feierlichkeiten zusammen. Die Schüler wirkten ihrerseits schon zu resigniert und zu distanziert, als dass sie gegen die unliebsamen Raumvorgaben protestieren oder gegen die autoritäre Geschenkkentscheidung aufbegehren würden. Ein weiteres Problem ergibt sich aufgrund des schulischen Regelverständnisses. Der Stuhlkreis scheitert auch deshalb an seinen demokratischen Ansprüchen, da die Gesprächsregeln einseitig festgelegt werden und der Gesprächsverlauf von Lehrern dominiert wird, welche häufig selbst eine Interessens- oder Konfliktpartei sind. Als solche können sie ihre Deutungen und Positionen im Zweifelsfall nicht nur gegen den Willen der Schüler, sondern auch unter Missachtung demokratischer Verfahrensregeln durchsetzen. Eine weitere Szene, bei der sich dieses undemokratische schulische Regelverständnis offenbarte, demzufolge am Ende immer der Lehrer Recht hat, ereignete sich beim Schulsport. Als eine rabiāt auftretende Lehrerin („Ohringe ab. Hände aus der Tasche und los. Wir sind hier nicht im Nähkurs!“) von einem Schüler darauf aufmerksam gemacht wurde, dass ihre Laufaufforderungen nicht der Kursbeschreibung des Wahlmoduls „Ball-Kurs“ entsprachen, wurde dieser zurechtgewiesen: „Das geht dich gar nichts an. Wenn ich das sage, wird es gemacht.“

Angesichts der Nichtrespektierung von demokratischen Abstimmungsverfahren stellt sich die Frage, wer hier die demokratischen Spielregeln respektiert – diejenigen, die sie vermitteln sollen, oder jene mehrheitlich migrantischen Hauptschüler, denen häufig ein Demokratiedefizit unterstellt wird. Angesichts der im medialen Diskurs üblichen Gegenüberstellung von demokratischen deutschen Schulen und einer vermeintlich unaufgeklärten muslimischen Schülerschaft könnte man also polemisch fragen, wer hier vor wem gerettet werden muss?³⁰ Welche Form von Demokratie wird vonseiten der Lehrer – also von deutschen Landesbeamten – vorgeführt? Als Antwort drängen sich Stichworte

30 Vgl. Abu-Lughod: Do Muslim Women Need Saving?

wie „Postdemokratie“ (Colin Crouch), „Dominanzkultur“ (Birgit Rommelsbacher) sowie „Disziplinarmacht“ und „Gouvernementalität“ (Michel Foucault) auf: Bei der hier praktizierten Form des Klassenrats handelt es sich eher um eine Postdemokratie, in der politische Partizipation nur dem Schein nach demonstriert wird, die Machtverhältnisse jedoch auf andere Weisen geregelt werden.³¹ Die institutionalisierte Form der Aushandlung von Interessen lässt sich als Ausdruck von „Dominanzkultur“ verstehen, da sie sich zwar selbst als egalitär versteht, den selbstlegitimierenden Anspruch auf Freiheit und Gleichheit aber nicht in die schulische Praxis umsetzt, in der stattdessen ungleiche Machtverhältnisse und hierarchische Strukturen dominieren.³² Dabei werden Subjekte nicht nur durch subtile Machtinterventionen produziert, sondern teilweise recht rabiat auf Linie gebracht. Wenn die auf eine Selbstregierung des Subjekts zielende gouvernementale Herrschaftstechnik der Selbstführung nicht die gewünschten Effekte erzielt, reaktiviert die Schule undemokratische Formen des Dirigismus und Autoritarismus oder setzt, wie wir noch sehen werden, Disziplinar- und Strafmechanismen in Gang.³³ Demokratie und Freiheit reichten an der Galilei-Schule offensichtlich nur so weit, wie sich die Schüler den Vorgaben der Lehrer fügten. Sobald die freiwillige Fügung jedoch verweigert und sich stattdessen auf das demokratische Mehrheitsprinzip berufen wird, werden die demokratischen Prinzipien außer Kraft gesetzt.

Gewaltprävention

Welches Bild sich die Gesellschaft von Heranwachsenden im Allgemeinen und von Neuköllner Hauptschülern im Besonderen macht, wird indirekt an den zahlreichen an der Schule implementierten Formen der Gewaltprävention deutlich.³⁴ Prävention ist ein elementarer Bestandteil gegenwärtiger Regierungsweisen, wobei soziale Randgruppen besonders in den Fokus vorbeugender Maßnahmen rücken.³⁵ Schulische Gewaltprävention ist der pädagogische Ausdruck einer Kultur der Furcht- und Schadensvorsorge, in der bestimmte Schülerklientel bereits als Gefahrenquelle identifiziert sind und als potenzielle Gewalttäter adressiert werden. Während die symbolische Gewalt vonseiten der Schule kein Unterrichts-

31 Vgl. Crouch: Postdemokratie.

32 Vgl. Rommelspacher: Dominanzkultur; Attia/Köbsell/Prasad (Hg.): Dominanzkultur reloaded.

33 Zum Zusammenhang von Disziplinar- und Biomacht vgl. Foucault: Sicherheit, Territorium, Bevölkerung; Foucault: Der Wille zum Wissen, S. 134ff.

34 Vgl. Burmeister: Angst im Präventionsstaat.

35 Vgl. Bröckling: Gute Hirten führen sanft, S. 73-112.

thema war, wurden die Schüler der Galilei-Schule mit verschiedenen pädagogischen Formen der Gewaltprävention konfrontiert. In einem dreitägigen Anti-Aggressivitäts-Training (AAT) mussten sie beispielsweise verschiedene Konfliktsituationen durchspielen.³⁶ Hier erfuhren die Schüler auch, was alles als Straftat zählt (Beleidigung, Bedrohung, Körperverletzung, Sachbeschädigung, Diebstahl usw.) und sie wurden über mögliche strafrechtliche Auswirkungen belehrt. Auch im regulären Unterricht war Gewalt immer wieder ein Thema, vor allem im Ethik-Unterricht nahm dieser Problemkomplex eine zentrale Rolle ein.

Feldtagebuch: Im Ethik-Unterricht wird heute das Buch „Ich knall euch ab!“ von Morton Rhue diskutiert. Vor dem Hintergrund mehrerer Amokläufe an amerikanischen High-Schools beschäftigt sich der Autor des bekannten Romans „Die Welle“ mit dem Thema Gewalt unter Schülern. Die Neuköllner Hauptschüler sollen zunächst das Vorwort der deutschen Übersetzung lesen. Mohamad gibt zu bedenken: „Hier geht es um Gewalt. Meine Eltern sagen, ich soll so etwas nicht lesen.“ Ohne darum gebeten worden zu sein, übernimmt Ali die Leseaufgabe. Nach ein paar Sätzen fragt er, was das Wort „obligatorisch“ bedeutet. Da Frau Herrmann keine Antwort einfällt, werde ich zu Rat gezogen und antworte „verpflichtend“. „Sehr gute Antwort. Sehen Sie, er hat einen Doktor“, antwortet Ali im Lehrer-Stil mit Verweis auf meinen akademischen Status. Er liest theatralisch weiter. Beim Hinweis auf den Amoklauf am Erfurter Gutenberg-Gymnasium fügt er ein „Du Hurensohn!“ hinzu, beim Wort „Sex“ stöhnt er laut auf. Als Mohamad übernehmen soll, will Ali das Zepter nicht abgeben. Es kommt es zu einem spielerischen Gerangel zwischen den beiden, das mit kleinen Tritten unter dem Tisch beginnt und mit angedeuteten Boxschlägen weitergeht. Als Theo auch was sagen will, wird er von der Lehrerin angeschnauzt. Stattdessen greift Kai in den Konflikt ein: „Er will sich artikulieren“. „Halt die Schnauze“, antwortet ihm Mohamad. Ali lenkt die Diskussion vom Buch weg: „Was würden Sie machen, wenn ein Schüler zu ihnen kommt und sagt, er ist depressiv und macht Selbstmord? Also nicht Kai, der immer solchen Blödsinn sagt, sondern Martin, der das natürlich nie sagen würde.“

Frau Herrmann: „Ich würde ihm lange zuhören. Und wenn ich das Gefühl habe, er ist in Gefahr, würde ich mit den Klassenlehrern – kommt drauf an, welcher Klassenlehrer – und mit dem Direktor reden. Und dann die Polizei rufen.“

Ali: „Ich würde sagen: ‚Viel Spaß, mach’s auf die schnelle Tour.‘“

Kai: „Ich würde sagen ‚Digger, was ist los? Lass mal zum Psychologen!‘“

„Jetzt ernst?“, fragen einige Schüler erstaunt, da sie von Kai eine solche mitfühlende Reaktion nicht erwartet haben. Er lächelt und antwortet: „Und da bummst ihn der Arzt richtig in den Arsch.“ Ali springt auf und führt es vor. „Das ist nicht lustig“, meint Mohamad. Die Lehrerin erzählt von einem Schüler, von dem sie gehört hatte, dass er in der neunten

36 Vgl. Krasmann: Gouvernamentalität der Oberfläche.

Klasse Selbstmord begangen habe: „Ich finde es schlimm, wenn ein Schüler nicht mehr weiterweiß.“

Mohamad: „Ich hatte wirklich auch eine Situation, wo ein Schüler nicht mehr weiterweiß. Er hatte immer Schweißausbrüche und Ohnmachtsanfälle, wenn er von meinen Freunden abgezogen wurde.“

Frau Herrmann: „Ihr habt kein Mitgefühl.“

Kai: „Das sagt sie nur, weil wir Ausländer sind.“

Ali (empört): „Wie können Sie das wissen. Ich stell mich doch auch nicht einfach hin und sage, sie haben beim Sex keinen Orgasmus.“

Mustafa: „Sex auch für Omas!“

Schüler: „In welchem Monat sind Sie eigentlich? Im Achten oder im Sechzehnten?“

Kai läuft zum Lehrertisch und umarmt die etwa 50-jährige und etwas übergewichtige Lehrerin zum Trost.

Frau Herrmann windet sich heraus: „Nimm Deine Hände von mir!“

Schüler: „Sexuelle Übergriffe im Altersheim!“

Ali springt auf, zieht seinen Gürtel aus der Hose, läuft zu Kai, der noch im Raum herumsteht, und beginnt ihn zur Strafe auszupeitschen.

Frau Herrmann: „Geht’s noch? Soll ich nächstes Mal eine Rassel mitbringen.“

Schüler: „Oh, sie hat das Wort Rasse verwendet.“

Mohamad (zu mir): „Schreib das auf! Sie glauben nicht, wie ich diese Klasse hasse!“

Die Stunde endete im Chaos, vom Buch wird keine Zeile mehr gelesen. Der nicht-autoritäre Unterrichtsstil der Ethik-Lehrerin führte zwar zu einer lebhaften Beteiligung einiger Schüler, jedoch auch zu – selbst für Galilei-Verhältnisse – außergewöhnlich ausschweifendem Verhalten. Die Schüler nutzten jede Gelegenheit, die Lehrerin vorzuführen und machten sich dabei auch über vermeintliche rassistische Entgleisungen lustig. Dies geschah nicht aufgrund tatsächlicher rassistischer Beleidigungen, sondern weil sie meinten, die offen anti-rassistisch auftretende linke Pädagogin damit besonders gut provozieren zu können. Die eigentlich zu thematisierenden Gewaltverhältnisse wurden im sprachlichen und physischen Umgang der Schüler mehrfach vorgeführt und ironisiert. Auch die Lehrerin war dabei nicht ganz unbeteiligt, sie schien mir mit den zwar rebellisch auftretenden aber gleichsam als cool markierten migrantischen Schülern zu sympathisieren und den als uncool geltenden Theo unbewusst auszugrenzen. Die in Neukölln aufgewachsene Frau Herrmann war während ihrer Studienzeit in den 1980er Jahren in der Westberliner Hausbesetzer-Szene aktiv und mittlerweile bei einem freien Träger angestellt, in dessen Auftrag sie an der Galilei-Schule unterrichtete. Ihre Unkonventionalität demonstrierte sie durch auffallenden Schmuck und zahlreiche Piercings, darunter auch einen Totenkopfring am Mittelfinger

und ein Totenkopffemblem an ihrer Halskette. Ihr Verständnis von linker Pädagogik beschrieb sie in folgender Interviewpassage:

Frau Herrmann: „Ich bin von Natur aus eine überzeugte Anti-Pädagogin. Da bin ich an der Schule natürlich völlig falsch. Mir geht es darum, ein anderes Bewusstsein zu schaffen, einen Gegenpol zu setzen, ihnen einfach eine andere Möglichkeit aufzeigen, wie man noch leben kann. Ich würde das jetzt nicht von vornherein als links bezeichnen. Aber ich habe schon auch das Bedürfnis, etwas im Umgang miteinander zu verändern. Ich habe das Gefühl, dass viele Lehrer zu oft von oben herab die Schüler ansprechen und ganz viel über deren Köpfe hinweg entschieden wird. Vielleicht sind linksgerichtete Lehrer eher in der Lage, sich auf ein anderes Klientel einzustellen als konventionelle Pädagogen.“

Auf Gewaltszenarien ausgerichtete Vorbeugemaßnahmen können unterschiedliche pädagogische Formen annehmen, üblicherweise richten sie sich auf die Verhinderung oder Begrenzung antizipierter künftiger Schäden.³⁷ Zu einer besonders ungewöhnlichen Form der Gewaltprävention kam es im Vorfeld der jährlichen Veranstaltungen zum 1. Mai, dem ehemaligen „Kampftag der Arbeiterklasse“, bei dem es in den Jahren zuvor zu gewaltsamen Ausschreitungen im benachbarten Kreuzberg gekommen war.

Feldtagebuch: Ethik bei Frau Herrmann. Die Lehrerin hat sich ihre Haare kürzlich rosablond gefärbt, trägt Blue Jeans und Schuhe der Marke „Chucks“, genau wie einige ihrer Schüler. Außerdem kaut sie Kaugummi, was an der Schule eigentlich verboten ist. Das Gespräch dreht sich heute um den 1. Mai. Frau Herrmann wettet gegen „Faschos“. Die Schüler stimmen ihr zu und fordern „Kein Sex mit Nazis!“ Dann fragt sie, wann es mit dem Steinewerfen angefangen hat? Sie denkt vermutlich an den legendenumwobenen 1. Mai 1987 in Berlin-Kreuzberg, doch die Schüler antworten „in Palästina“. Dann berichtet sie von den Hausbesetzern der 1980er, die leer stehende Häuser „wohnbar gemacht“ haben und dagegen kämpften, dass „die Reichen immer reicher und die Armen immer ärmer werden.“ Thomas meint, die sollten stattdessen „lieber Autobahnen bauen.“ Frau Herrmann empört sich: „Ich box Dir gleich eene, hast Du heute Kümmel geschnüffelt oder wat?“. „Haben Sie schon mal einen frittierten Snickers gegessen?“, nimmt ein Schüler den kulinarischen Themenabzweig auf. Frau Herrmann sieht den Grund für die jährlichen Randalen zum 1. Mai in der Unzufriedenheit der Leute. „Und ihr? Anscheinend ist keiner von Euch unzufrieden?“, fragt sie provozierend. „Alles läuft hervorragend“, „Ja, alles bestens hier“ antworten die Schüler amüsiert. „Also ihr kommt nicht auf die Idee am 1. Mai irgendwas kaputtmachen zu wollen?“, fragt sie schon leicht verzweifelt. „Wissen Sie, was das kostet?“, entgegnen die Schüler und berichten vom Besuch eines Polizisten, der vorge-

37 Vgl. Bröckling: Gute Hirten führen sanft, S. 95.

rechnet hatte, dass ein Steinwurf 8.000 Euro an Folgekosten verursachen kann. Die Lehrerin bricht daraufhin die Diskussion ab: „So, ick hab jetzt keine Lust mehr.“

Dieser fehlgeschlagene Versuch der Politisierung verdeutlicht, dass die Neuköllner Hauptschüler sich nicht vor den Wagen der ehemaligen Hausbesetzer spannen lassen wollten. Trotz breiter Sympathien für die Lehrerin sprachen deren biografisch bedingte Anliegen und deren „Klassenkampf“-Rhetorik die Schüler nicht an. Umgekehrt nahm auch die linke Pädagogin die Impulse der Schüler, wie den Hinweis auf den Palästinakonflikt oder den durch Gewalt verursachten gesellschaftlichen Schaden, nicht weiter auf. Auf diese Unterrichtsszene angesprochen, betonte Frau Hermann, dass sie „eigentlich eine überzeugte Gewaltlose“ sei und räumte das Scheitern ihres pädagogischen Konzepts ein: „Ich wollte auf diese Unzufriedenheit bei ihnen eingehen, die sie auch aggressiv macht. Um dann zu überlegen, wie kann man anders mit Unzufriedenheit umgehen, außer anderer Leute Dinge zu zerstören. Das war gut gewollt und schlecht umgesetzt. Hat überhaupt nicht funktioniert, weil die Schüler schon wieder ganz woanders waren.“ Bei genauerem Hinsehen waren die Schüler gar nicht so weit abgedriftet, sie reagierten nur auf eine eigenwillige, die Lehrerin irritierende Weise auf deren Impulse. Sie unterliefen den zu plumpen Versuch, ihnen ein marxistisches Klassenbewusstsein zu vermitteln, durch rhetorische Finten und ironische Provokationen. Dabei griffen sie auch auf Argumente zurück, die ihnen noch vom Besuch eines Polizisten vertraut waren, der wenige Tage zuvor ebenfalls aufgrund des nahenden 1. Mai an die Galilei-Schule gekommen war.

Feldtagebuch: Der Mann ist um die 40 Jahre alt. Seine schwarzen Stiefel glänzen, die Uniform leuchtet himmelblau. Er hat ein markantes Gesicht sowie eine klare, dunkle und tiefe Männerstimme. Zunächst spricht er einen Schüler auf seine Verletzung an der Hand an. „Beim Boxen passiert“, kommt als Antwort. Der Polizeibeamte reagiert kenntnisreich: „Wohl zu sehr mit der Seite geschlagen?“ Dann fragt er, „wie es mit den Zeugnissen aussieht?“ und ob „ihr Fragen an mich habt?“. Er sitzt locker am Tisch, berlinert und macht öfter mal einen netten Scherz. So kommt er bei den Schülern ganz gut an. Thomas möchte etwas über die Einstellungsbedingungen und den Arbeitsalltag der Polizei erfahren. Allmählich leitet der Beamte das Gespräch zu seinem eigentlichen Anliegen über: Er sei über „die Einstellungen besorgt“, was „durch die Köpfe der Schüler ginge“, finde er „unqualifiziert und dumm“. Die Schüler antworten gewohnt schlagfertig: „Die Polizei müsste uns dankbar sein. Wenn wir nicht so kriminell wären, hätten Sie nichts zu tun.“ Der Polizist lässt sich davon nicht beirren: „Viele verstehen nicht, dass Lehrer und Polizisten für euch da sind, damit ihr ein gutes Leben führen könnt.“ Das Grundproblem sei: „Anstand und Respekt fehlen schon im Elternhaus.“ Dann ermahnt er die Schüler eindringlich: „Ihr seid

Vorbilder für andere. Je älter ihr werdet, um so mehr seid ihr für euch selbst verantwortlich. Bald macht Mama nicht mehr für euch sauber. [...] Manche machen sich keine Gedanken über Straftaten und ihre Folgen, das fängt mit dem Umgang untereinander an. Allein wie sich hier in der Schule angesprochen wird – ‚Fotze‘, ‚Pisser‘, ‚Hurensohn‘ ist normaler Sprachgebrauch. Es darf nicht sein, dass eine Straftat – und eine Beleidigung ist eine Straftat – als normal und richtig empfunden wird. Das gab es früher nicht so, auch wenn wir auch Scheiße gebaut haben. Wenn ich schon die erste Stufe erklommen habe, ist es nur ein kleiner Schritt bis zur nächsten und da seid ihr schon. Auch die vielen kleinen Schläge und Raufereien hier, das ist ganz nah dran an der Körperverletzung. Im polizeilichen Führungszeugnis werden alle Straftaten vermerkt und das braucht man bei Bewerbungen. Auch Sachbeschädigung fängt schon beim Bemalen der Tische an.“

Ähnlich wie bei dem im zweiten Kapitel geschilderten Antisemitismus-Training diente der den Schülern freundlich zugewandte Gesprächseinstieg eher zur Verschleierung eines grundlegenden Negativblicks. Zwar trat die Polizei als Fürsorge-Institution auf, doch war das Gespräch weder offen noch der Polizist wirklich an den Anliegen der Schüler interessiert. Er sah sie bereits auf den ersten Stufen einer kriminellen Karriere, wofür er wiederum nicht die Gesellschaft oder die Schule verantwortlich machte, sondern hauptsächlich deren als sittlich verroht gezeichneten Elternhäuser. Trotzdem agierte der Polizist pädagogisch geschickter als die Ethik-Lehrerin. Die Schüler ließen sich das zwar kaum anmerken, wirkten aber nach dem Besuch des Polizisten auf mich doch etwas beeindruckt. Dies hatte möglicherweise mit zwei Gründen zu tun: Zum einen liebäugelten mehrere der männlichen Schülern mit Berufswegen im Polizei- und Sicherheitsbereich, zum anderen waren die unmissverständlichen Drohungen mit strafrechtlichen Konsequenzen für einige bereits unmittelbar relevant.

Die in der Rede des Polizisten mitschwingenden Deutungen und Erklärungen von schulischer Gewalt mögen zunächst recht überzeugend erscheinen, doch erweisen sie sich beim Abgleich mit der Forschungsliteratur als ziemlich voraussetzungsvoll und einseitig. Bezüglich der Deutung der Gewalt steht die Botschaft des Polizisten symptomatisch für eine Diskursverschiebung von Institutionen hin zu Individuen. Werner Helsper hat mit Blick auf sich wandelnde Deutungsmuster schulischer Gewalt daran erinnert, dass während in den 1970er Jahren die strukturell bedingte institutionelle Gewalt der Schule hervorgehoben wurde, mittlerweile eine Fokussierung auf die individuelle Verantwortung der Gewaltausübenden dominierte.³⁸ Parallel zu dieser Ausblendung institutioneller Gewalt finde derzeit eine Ausweitung des Gewaltbegriffs statt, welche Prozesse der Schuldzuschreibung gegenüber devianten Schülern verstärke. Der Vortrag des

38 Vgl. Helsper: Schulische Gewaltforschung als Lückentext.

Polizisten zeugte von einem sich ausweitenden strafrechtlichen Katalog und gleichzeitig von einem engen Verständnis der Schuldfrage. Einige der von ihm als Delikte gebrandmarkten Praktiken, wie Beleidigungen und Boxgesten, interpretiere ich in der Passage zu „Trash Talk“ und im kommenden Kapitel zum „Boxerstil“ in entgegen gesetzter Richtung als populärkulturelle Formen der ästhetischen Verarbeitung von Exklusionserfahrungen. Die vom Polizisten betonte Rolle der familiären Situation wird in wissenschaftlichen Studien zum Themenkreis Jugend, Schule und Gewalt ebenfalls hervorgehoben, die Sozialisationsbedingtheit und Kontextbezogenheit von Gewalthandeln dabei aber deutlich weiter gefasst.³⁹ Für ein Verständnis von Wut und Aggressivität in der Schule müssen zusätzlich auch die Sozialbeziehungen zwischen Schülern und Lehrern und den Schülern untereinander sowie die schulische Lern- und Disziplinarkultur berücksichtigt werden.⁴⁰ So vergisst der Polizist zu erwähnen, dass die möglicherweise im familiären Rahmen erfahrenen Kränkungen und Verletzungen in pädagogischen Kontexten durch Demütigungen und Erniedrigungen fortgeführt und verstärkt werden. Erst aufgrund dieses Zusammenspiels korreliert die Gewalthäufigkeit auch mit der sozialen Lage der Schule: Gewaltdelikte kommen an Hauptschulen statistisch überproportional häufig vor, da diese Schülergruppe besonders stressbelastet ist und besonders verachtend behandelt wird.⁴¹

Trainingsraum

Feldtagebuch: Im Trainingsraum. Etwa vier bis fünf Schüler sammeln sich im Verlauf der 90-minütigen Doppelstunde an. „Wallah, ist ja wie im Knast hier“, scherzt einer von ihnen beim Hereinkommen. Fast alle wurden von der gleichen Lehrerin hergeschickt, nach eigenen Angaben wegen Reden und Lachen im Unterricht („Mir war halt langweilig.“). Ein anderer Schüler hat irgendwo ein Kabel durchgeschnitten. Später vergleichen die Schüler die Anzahl ihrer Suspendierungen und prahlen scherzhaft mit ihrer langen Liste. „Einen hatten wir gemeinsam, weißt Du noch?“, wird sich auf nostalgische Weise an frühere Verfehlungen erinnert.

Schon ein kurzer Blick hinter die Türen des Trainingsraums wirft Fragen nach dessen Sinnhaftigkeit auf, denen ich mit Blick auf die Konzipierung und die Umsetzung dieses schulischen Modells der Konfliktregulierung nachgehen werde. Doch was ist überhaupt ein Trainingsraum? In einem schulinternen Konzeptpapier aus dem Jahr 2010 heißt es: „Der Trainingsraum dient der Betreuung

39 Vgl. Sutterlüty: Gewaltkarrieren.

40 Vgl. Büttner: Wut im Bauch.

41 Vgl. Klewin/Tillmann: Gewaltformen in der Schule, S. 195f.

kurzfristig nicht beschulbarer SchülerInnen zur Sicherung einer angemessenen Arbeitsatmosphäre im Unterricht. Kurzfristig nicht beschulbar ist, wer nach Ermahnung mit Hinweis auf die Unterrichtsregeln keine Änderung im Verhalten zeigt.“ Hier zeigt sich bereits eine Diskrepanz zur in der Fachliteratur propagierten pädagogischen Ausrichtung des Trainingsraums, wonach dieser nicht als eine auf Zwang basierende Auslagerungsstätte für deviante Schüler verstanden wird, sondern als ein freiwilliges Angebot zur eigenverantwortlichen, von Lehrern unterstützten Selbstreflektion.⁴² Im Spektrum der verfügbaren schulischen Disziplinarmaßnahmen, lässt sich dieses pädagogische Instrument des temporären Unterrichtsausschlusses zwischen Ermahnungen und Strafen innerhalb des Unterrichts sowie dem temporären oder endgültigen Verweis von der Schule verorten. Zu den Strafgründen zählten an der Galilei-Schule: „Unpünktlichkeit (morgens und nach den Pausen)“; „Kein Arbeitsmaterial (inkl. Sportzeug)“; „Arbeitsverweigerung“; „Aufälliges Verhalten (brüllen, schimpfen, dissen, umherwandern etc.)“ und „Konflikte (zw. SchülerInnen, aber auch zw. LehrerIn und SchülerIn)“. Darüber hinaus wurden im Trainingsraum alle Schüler „gesammelt“, die aus diversen Gründen „im Haus herumschwirren“. Diese notdürftige Form der Verwahrung wurde jedoch nicht als offizieller Trainingsraumbesuch angerechnet. Die aufgezählten Strafgründe betrafen einen Großteil der Galilei-Schüler: Da Behinderungen des Unterrichts, Zuspätkommen und Arbeitsverweigerung sowie deviantes, provozierendes und aggressives Verhalten an der Tagesordnung waren, standen die Schüler beständig mit einem Bein im Trainingsraum. Die Anwendung dieses Disziplinarmodells wurde jedoch sehr unterschiedlich gehandhabt.

Dem ursprünglichen schulischen Konzept (siehe Grafik 1) zufolge arbeiten die Schüler im Trainingsraum an einem „Rückkehrplan“. Über ein Punktesystem können sie eine Löschung des Vermerks des Trainingsraumbesuchs erreichen, wenn sie sich vier Wochen lang an die im Rückkehrplan notierten Verbesserungsvorschläge gehalten haben. Besuche im Trainingsraum werden gezählt und ziehen, einer „Eskalationsskala“ folgend, verschiedene weitere Disziplinarmaßnahmen nach sich: Zunächst galt an der Galilei-Schule die Regel, dass ab dem dritten Besuch die Eltern informiert werden und die Schüler beim vierten, fünften und sechsten Besuch jeweils „sofort vom Unterricht suspendiert“ werden. Nach der dritten Schulsuspendierung war eine Wiederzulassung zum Unterricht erst nach einer Klassenkonferenz möglich. Während meiner Feldforschung im Schuljahr 2012/13 wurde das Trainingsraummodell schulintern überarbeitet. Da die Trainingsraumbesuche ein inflationäres Ausmaß angenommen hatten, wurde die „Eskalationsspirale“ etwas entschärft und das ohnehin wirkungslose Punkte-

42 Vgl. Bründel/Simon: Die Trainingsraum-Methode, S. 142f.

system abgeschafft. Künftig fand eine erste, mit einem Elterngespräch verbundene Suspendierung nach dem vierten Trainingsraumbesuch statt und die zweite Suspendierung erfolgte nun erst nach dem siebten Trainingsraumverweis. Schüler, die zu spät kamen oder keine Unterrichtsmaterialien bei sich hatten, wurden fortan nicht mehr in den Trainingsraum abgewiesen.

Bei der Umsetzung des Trainingsraumkonzeptes fielen mir auch weiterhin gravierende Probleme auf. Diese begannen mit der willkürlich anmutenden Bestrafungspraxis: Manchmal wurden Schüler für Kleinigkeiten verwiesen, während grobe Disziplinarverstöße, wie während der geschilderten Ethik-Stunde zur Gewaltprävention, ungeahndet blieben. Dabei spielten sich teilweise absurde Szenen ab: In einigen, von „Trash Talk“ bestimmten Stunden führten Lehrer penible Strichlisten über provokante Äußerungen einzelner Schüler, um sie dann beim dritten Strich „automatisch“ zu bestrafen. Bei anderen Gelegenheiten verwiesen sich die Schüler selbst: „Ich geh dann mal Trainingsraum.“ In der Regel diente der Trainingsraum dazu, dem jeweiligen Lehrer unliebsame Schüler loszuwerden. Weitere Probleme ergaben sich bei der Art und Weise der Konfliktbearbeitung. Diese scheiterte häufig schon daran, dass der Trainingsraum nicht regelmäßig besetzt war. Bestrafte Schüler standen also mitunter vor verschlossenen Türen, woraufhin sie entweder in den regulären Unterricht zurückkehrten oder eine unverhoffte „Freistunde“ genossen. Im Trainingsraum selbst fanden im Regelfall pädagogische Gespräche mit den anwesenden Lehrern statt, teilweise wurden die „Rückkehrpläne“ aber auch still und kommentarlos ausgefüllt. Auf beide Formen werde ich noch exemplarisch eingehen. Manche Lehrer verweigerten jegliche Hilfestellung. Bemühten sie sich doch, erkundigten sie sich in der Regel zuerst nach dem persönlichen Verhältnis der Schüler zum jeweiligen Fachlehrer. Schüler unterliefen durch ironische Kommentare immer wieder den pädagogischen Impetus der büßenden Selbstläuterung – etwa indem sie auf die Frage nach dem Grund ihres Erscheinens antworteten: „Wir sind freiwillig hier. Trainingsraum macht Spaß.“ Während dieser Kommentar wohl eher ironisch gemeint war, wurden an vergleichbaren Schulen auch Trainingsräume beobachtet, die den Schülern tatsächlich Spaß machten oder einen Schutzraum boten, da Lehrer sie eigenmächtig als Gegengewicht zu einer repressiven schulischen Disziplinarkultur umdeuteten.⁴³

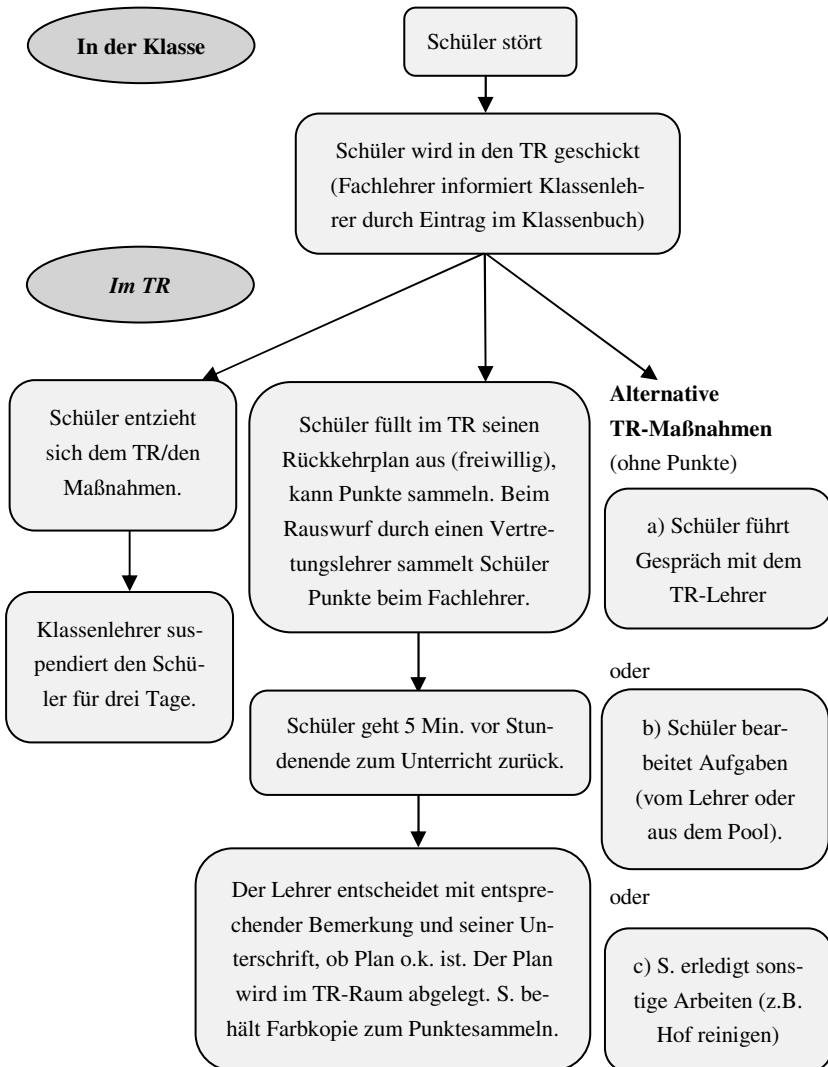
43 Vgl. Hertel: Unterlaufen und Kontern statt „Überwachen und Strafen“?

Grafik 1: Das Trainingsraum-Modell

Folgende 3 Grundregeln gelten für unsere Schule:

1. Jeder Schüler, jede Schülerin hat das Recht ungestört zu lernen.
2. Jeder Lehrer, jede Lehrerin hat das Recht ungestört zu unterrichten.
3. Jeder/ jede muss die Rechte des Anderen beachten.

Es gilt folgender Ablauf:



Quelle: Galilei-Schule

Beim Blick auf die „Rückkehrpläne“ deuten sich Konfliktlinien und Emotionen an, Kommunikationsprobleme und Gefühle von Wut und Aggressivität spielen dabei eine zentrale Rolle, wie sich an folgender Abschrift eines ausgefüllten Rückkehrplans zeigt.

Rückkehrplan

Was ist passiert?

Naja ich habe (ohne zu melden) reingeredet im Unterricht und wurde dafür ermahnt, jedoch wurde ich auf die Ansprache der Lehrerin ein wenig aggressiv und habe ihr meine Meinung gesagt.

Was hast du dabei gemacht?

Das was ich gesagt habe: (meine Meinung)

Was hättest du anders machen können?

Wie die Lehrer sagen, den Mund halten!

Welche Verbesserungsvorschläge für Dein Verhalten hast Du beim letzten Mal gemacht?

Ich habe lange durchgehalten eigentlich. Aber ich bin ein Typ, der lässt seine Gedanken auch wörtlich raus.

Wie möchtest du dein Verhalten wiedergutmachen?

Indem ich wieder versuche am Unterricht leise teilzunehmen.

Was möchtest du tun, wenn wieder so eine Situation auftritt?

Einfach am liebsten rausgehen und gegen die Wand boxen.

Bereits durch die Anlage des Fragebogens und die Formulierung der Fragen wird dem Schüler die Verantwortung für den Konflikt zugeschrieben. Besonders durch die mehrfache aktivische Verwendung des Tätigkeitsverbes „machen“ – es wird gefragt, was der Schüler „gemacht“ habe, wie er Dinge „anders machen“ und sein Verhalten „wieder gutmachen“ könne – wird an die individuelle Verantwortung des Schülers appelliert. Ludwig Pongratz beschreibt den Trainingsraum aufgrund dieser Betonung der Eigenverantwortung im Rekurs auf Foucault und Deleuze als ein „neoliberales Strafarrangement“ und versteht dieses als eine „Einführung in die Kontrollgesellschaft“.⁴⁴ Die beschriebene Praxis des Trainingsraums kann als markantes Beispiel für die von Deleuze diagnostizierte „Krise aller Einschließungsmilieus“ verstanden werden.⁴⁵ Modernen Institutionen wie der Schule gelingt es demnach trotz ständiger Reformbemühungen immer weniger Disziplinar- und Normalitätsstandards durchsetzen, indem sie gesellschaftliche Interessen mit Eigeninteressen verknüpfen, oft verwalten sie stattdessen nur noch ihre Agonie. Im Rückkehrplan wird zwar an die Eigenver-

44 Vgl. Pongratz: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft.

45 Vgl. Deleuze: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, S. 255.

antwortung und Einsicht des Schülers appelliert, doch dieser Appell ist letztlich eine Erpressung, denn bei Nichtausfüllen oder alternativen Konfliktbeschreibungen, drohen weitere, härtere Maßnahmen. Die Wirkungsweise des Trainingsraums ist demnach entpolitisierend und funktionalistisch, da strukturell bedingte Disziplinarprobleme weder wirklich besprochen noch ernsthaft an Lösungen gearbeitet wird, sondern die Probleme lediglich ausgelagert und verwaltet werden, um den Unterrichtsbetrieb aufrecht zu erhalten. Wut entsteht hier vor allem durch Ohnmachts- und Ungerechtigkeitsempfindungen, die sich aus dem Verhältnis zum sich in einer Machtposition befindlichen Lehrer ergeben, sowie durch den schulischen Zwang zum Selbstzwang, bei dem Schüler ihre Haltungen und Affekte unterdrücken müssen, um wieder am Unterricht teilnehmen zu können.

Im Zentrum des sich im hier zitierten Rückkehrplan andeutenden Konflikts steht ein Problem um die Sprecherschaft, der Frust des Schülers scheint wesentlich dadurch bedingt, dass er seine kritische Haltung gegenüber der Lehrerin nicht auf eine legitime Weise artikulieren kann. Die epistemische Gewalt besteht darin, dass die legitimen Artikulationsmöglichkeiten systematisch in einer Weise beschränkt werden, dass die Konflikterfahrungen und Perspektiven der Schüler ausgeschlossen oder zumindest stark beschränkt werden.⁴⁶ Der Rückkehrplan war angesichts dieser Limitierungen auf eine raffiniert ehrliche Weise ausgefüllt, der Schüler wahrte die disziplinarische Form und macht dennoch unmissverständlich deutlich, was er von der Lehrerin hielt. Die an der einseitig beim Schüler ansetzenden Problem diagnose und dem Desinteresse an ihren Sichtweisen deutlich werdende machtbefindliche Unfairness bei der Konfliktregulierung führte zu Wut und Aggressivität. So meinte ein bereits oftmals in den Trainingsraum verwiesener Schüler zu mir auf den Pausenhof: „Wenn man sagt, das liegt nicht alles an den Schülern, sondern auch an den Lehrern, dann fangen die an zu lachen. Die sagen einfach ‚stimmt nicht‘. Die bestrafen uns oder sagen wir sind Dreck.“

Pädagogische Gespräche eignen sich zwar prinzipiell besser als Formblätter, um mit Konflikten umzugehen, da auf Hintergründe und Verlauf von Streitigkeiten, auf Motive und Anliegen der Beteiligten stärker eingegangen werden kann. Doch führte die dem Trainingsraum zugrundeliegende disziplinarische Logik tendenziell zu asymmetrischen Gesprächsverläufen:

Feldtagebuch: Trainingsraum – Frau Mitroglou und Amira, eine Auszubildende, haben Aufsicht. Zwei Schüler schauen verschmitzt um die Ecke: „Huhu, die Polizei ist hier“, meint der eine. Die Lehrerin ruft sie herein. „Wollten nur mal gucken“, ergänzt der andere.

46 Vgl. Fricker: Epistemic Oppression and Epistemic Privilege; Dotson: Conceptualizing Epistemic Oppression.

Die beiden Jungen verschwinden wieder. Die Lehrerin läuft ihnen hinterher und bringt sie in den Trainingsraum. „Was ist passiert?“ „Nichts.“ „Nur gequatscht.“ Die Lehrerin guckt auf ihre Liste und erwähnt eine Suspendierung. Der Schüler reagiert geschockt und erklärt, dass es noch nicht das siebte Mal gewesen ist. Die Lehrerin schaut noch einmal genauer nach und bemerkt, dass sie den Schüler mit einem gleichnamigen anderen Schüler verwechselt hat, der längst nicht mehr an der Schule ist. „So viele Husseins. Du hast Glück – erst das fünfte Mal. Keine Suspendierung, nur ein Brief an die Eltern.“ Auf den Schüler wirkt dies keineswegs beruhigend: „Noch ein Brief, habe doch erst gestern einen bekommen. Wenn ich noch einen Brief nach Hause bekomme, dann raste ich aus.“ „Was willst Du dann machen?“ „Ich schmeiße den Tisch auf den Lehrer!“, droht der Schüler zunächst, doch fügt im nächsten Moment mit einem Lächeln hinzu: „Nur Spaß!“. „Wie wird ‚gequatscht‘ geschrieben?“, fragt derweil der andere Schüler. „Was war denn die anderen Male passiert?“, erkundigt sich die Lehrerin nach den früheren Trainingsraumbesuchen. „Weiß nicht mehr, war zu viel. Hab gestört.“ Während die Schüler ihren Rückkehrplan ausfüllen, entwickelt sich folgendes Gespräch:

Frau Mitroglou: „Willst Du eigentlich was lernen?“

Schüler: „Ich weiß nicht. Ich wollte nur gucken, wie die Schule hier ist. Jetzt weiß ich, dass sie scheiße ist. Die Lehrer haben keinen Respekt. Diese Hexe hat mich ermahnt, obwohl ich gar nicht gequatscht habe.“

Frau Mitroglou: „Hast Du denn ein Ziel?“

Schüler: „Hartz IV. Dann muss ich keinen Job machen und kann eine Rauchen.“

Frau Mitroglou: „Dann wirst Du aber kein Geld mehr für Zigaretten übrighaben.“

Schüler: „Kein Problem, dann klau ich von meiner Mutter.“

Amira, die selbst vor kurzem noch an diese Schule ging, erzählt, dass sie mit der älteren Schwester des Schülers befreundet ist und er sich zu Hause gegenüber seinen Eltern respektvoll verhält.

Schüler: „Oder ich mache 100 Kinder, lass sie verhungern und klau das Kindergeld.“

Frau Mitroglou: „Du musst Dir überlegen, ob das wirklich so eine tolle Zukunftsaussicht ist.“

Schüler: „Ihr wisst doch gar nichts, ihr könnt auch nicht in die Zukunft sehen. Wenn wir in ein paar Tagen untergehen, dann haben wir alle umsonst Schule gemacht.“

Frau Mitroglou: „Du bist nicht der Erste, der hier mit Hartz IV kommt.“

Schüler: „Aber mit den 100 Kindern bin ich der Erste!“

Frau Mitroglou: „Vielleicht willst Du später eine echte Familie mit echten Kindern. Zeig mal Deinen Zettel!“

Lehrerin liest vor: „Was hast Du falsch gemacht? ‚Geredet.‘ Wie kannst Du es besser machen? ‚Nicht mehr reden.‘ Dann fragt sie: „Ist das ernst gemeint?“

Der Schüler antwortet mit einem verschmitzten Lächeln: „Ja, ist ernst gemeint“.

Der zweite Schüler krümmt sich vor Lachen.

Schüler: „Die Wahrheit will ich sowieso nicht schreiben, sonst denkt sie, ich bin ein Lügner. Die Lehrer sind so dumm. Wie konnten die auf ein Gymnasium gehen. Ich will, dass sie Angst vor mir hat.“

Frau Mitroglou: „Glaubst Du, die Lehrer sind dazu da, Dich zu drangsalieren?“

Schüler: „Ja, ich will was lernen, aber die Lehrer lassen mich nicht.“

Frau Mitroglou: „Dann musst Du in eine andere Schule gehen.“

Schüler: „Habe ich schon versucht, aber meine Mutter sagt ‚Sei gut. Hab gutes Zeugnis.‘ Ich habe aber kein gutes Zeugnis. Ich habe das Gefühl, immer bin ich schuld. Ich glaube, die Lehrerin ist ausländerfeindlich.“

Frau Mitroglou: „Warum tust Du jetzt so, als ob Du ein Opfer wärst. Du kannst an eine andere Schule gehen.“

Schüler: „Ist eh das Gleiche, Menschen sind Menschen. Egal ob Lehrer oder Polizisten. Ich will jetzt Essen!“

Der Schüler holt sein Essen heraus und grinst die Lehrerin frech an.

Die Lehrerin beginnt auf einem separaten Blatt einen Brief zu schreiben.

Der Schüler ahnt, dass dies nichts Gutes bedeutet: „Was!? Schreiben Sie jetzt einen Brief?“ Er versucht, sein Verhalten nachträglich zu relativieren: „In Amerika machen die Schüler Amokläufe. In Palästina werden sie erschossen. Und ich darf hier nicht mal mein Brot essen? Das finde ich richtig scheiße!“

Eine schwierige Gesprächssituation – zu der Schüler, Lehrer und indirekt auch die Gesellschaft auf ihre Weise beitragen. Einer der Schüler tritt provokativ auf und fühlt sich gleichzeitig nicht ernst genommen. Seine Bemerkung, dass niemand an seiner Version der „Wahrheit“ interessiert sei, zeigt ein moralisches Gespür dafür, dass Wahrheitsansprüche stark von Machtverhältnissen und sozialem Status geprägt werden.⁴⁷ Seine Drohungen wirken angesichts seines Auftretens und seines Strafregisters keineswegs harmlos. Womöglich macht er der Lehrerin tatsächlich Angst. Auf der anderen Seite stammen alle Verweise dieses Schülers in den Trainingsraum von einer einzigen Lehrerin, was Fragen nach deren Beitrag zum Disziplinarkonflikt aufkommen lässt. Im Trainingsraum wird diese Frage jedoch nicht gestellt, da die Gesprächsleitung durch eine Lehrerin stattfindet, nach deren Konfliktverständnis, die Schuld zunächst beim Schüler liegt. Die soziale Lage des Schülers und seine mangelnden beruflichen Perspektiven spielen ebenfalls eine wichtige Rolle. „Hartz IV“ schwebt wie eine dunkle Wolke über diesem Gespräch. Die mahnenden Zukunftsappelle der Lehrerin verfehlen auch deshalb ihre Wirkung, da die Gesellschaft den Schülern keine Zukunftsperspektive bietet.

47 Vgl. Foucault: Dispositive der Macht; Shapin: The Social History of Truth.

Die sich am Gesprächsende artikulierende Wut und Entrüstung des Schülers werden auch durch unterschiedliche Auffassungen der Gesprächssituation hervorgerufen. Im Trainingsraumgespräch dokumentiert sich der Versuch eines Schülers, eine schulkritische Meinung zu artikulieren. Er redet sich unbemerkt in die Breddouille, während sein vorsichtiger agierender Mitschüler nicht auf die Bemerkungen von Frau Mitroglou eingeht. Die Lehrerin suggeriert mit ihren Fragen zwar ein offenes Ohr für die Perspektive des Schülers, führt aber letztlich ein Verhör. Nachdem sie genug belastende Indizien gesammelt hat, beginnt sie diese niederzuschreiben. Dabei handelt es sich nicht um den eingangs angedrohten Brief an die Eltern, diese Möglichkeit hält sich die Lehrerin noch offen. Ihre Notizen zur anti-schulischen und anti-sozialen Einstellung des Schülers dienen zunächst als Wegmarke von zwei weiterführenden Disziplinarprozessen, einem bereits hinter dem Rücken des Schülers in die Wege geleiteten dauerhaften Schulverweis sowie dessen Überweisung zu psychologischen Tests an die Charité. Gemäß den pädagogischen Vorgaben an die Trainingsraumleitung agiert sie dabei relativ ruhig und weitgehend vorwurfsfrei, durch die gezielte Zurücknahme ihrer Emotionen vermittelt sie das Bild eines vernunftgeleitet ablaufenden Prozesses.⁴⁸

Während die Vorbereitung des Schulverweises in der vorgezeichneten Eskalationslogik bereits angelegt ist, überrascht die parallel stattfindende Überweisung in ein Krankenhaus. Zwar fehlt mir Hintergrundwissen zum Schüler, da er aus einer der von mir nicht beforschten neunten Klassen stammte, doch drängt sich zumindest der Verdacht auf, dass auf diesem Wege ein sozial bedingtes deviantes Verhalten pathologisiert wird. Aggressiv auftretenden männlichen Hauptschülern wird auffallend häufig eine „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung“ (ADHS) attestiert, die wiederum mit Psychopharmaka behandelt wird, welche die Schüler „ruhigstellen“ sollen aber auch gravierende Nebenwirkungen haben können. Als beispielsweise ein Schüler im Unterricht plötzlich wirr zu lallen anfang, meinte ein Lehrer zu mir, dessen Medikamente seien „grad falsch eingestellt“. Zu den ADHS-Leitsymptomen zählen „Unaufmerksamkeit“, „Überaktivität“ und „Impulsivität“, wobei die Krankheitszuschreibung häufig durch eine sich selbst bestätigende „Diagnose-Schleife“ von Lehrern, Eltern und Ärzten begründet wird.⁴⁹ Die Ausweitung von ADHS-Diagnosen wurde durch das Profitinteresse der Pharmaindustrie gefördert und geht mit einer Psychologisierung von sozialen und erzieherischen Problemen einher.⁵⁰ Bei der hier geschilderten Szene ergibt sich darüber hinaus der Eindruck, der Schüler wirkte auf die Lehrerin auch deshalb suspekt, weil er die

48 Vgl. Pongratz: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft, S. 241f.

49 Vgl. Becker: Abwesenheit und Störung als Ausdruck von Unaufmerksamkeit.

50 Vgl. Frances: Normal.

schulischen Missstände mit deutlichen Worten ansprach – „Lehrer haben keinen Respekt“, diese Schule ist „scheiße“ und andere Schulen sind auch nicht besser.

Verortet man den schulischen Umgang mit Disziplinarkonflikten in einem größeren gesellschaftlichen Kontext, stößt man in der sozialwissenschaftlichen Literatur auf eine Doppelstruktur des gegenwärtigen neoliberalen Diskurses, bei dem einerseits eine Deregulierung von Märkten und Wettbewerben und andererseits eine „*Law-and-Order*“-Politik gefordert wird, bei dem also gleichzeitig „Märkte liberalisiert und Strafreime verschärft“ werden.⁵¹ Ein individualistisches Verständnis von Erfolg und Misserfolg führt bei den Gewinnern zu einer „Winner Takes-it-all“-Dynamik und zu „Null-Toleranz“-Politiken gegenüber den Verlierern, da diese für ihr Scheitern selbst verantwortlich gemacht werden. Vor allem am unteren Ende des hierarchisierten Bildungswesens führt die neoliberale Umstrukturierung zu einer Renaissance von Ausschluss- und Strafmechanismen.⁵² Obwohl Devianz häufig eine direkte oder indirekte Antwort auf gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse und schulische Lernbedingungen ist, wird sie als individuelle Normüberschreitung und mangelnde Eigenverantwortung wahrgenommen und mit Strafmaßnahmen beantwortet, die Hauptschüler weiter ins Abseits stellen. Dieses Missverstehen bringt noch mehr Wut und Aggressivität hervor, es kommt zu einem sich selbst verstärkenden Exklusionsmechanismus aus Benachteiligung, Devianz und Bestrafungen.⁵³

SCHLUSS: DAS POLITISCHE DER WUT

Ein entpolitisierender Blick auf politische Gefühle läuft Gefahr, deren soziale Ursachen auszublenden. Emotionen wie Wut sind eng mit Machtbeziehungen verbunden – diese begründen die negative Selektion und Stigmatisierung, mit der Hauptschüler fortlaufend konfrontiert werden, sie liegen dem Rassismus und Klassismus zugrunde, welchen Galilei-Lehrer im Unterricht reproduzieren, und sie prägen die hierarchische Anwendung von pädagogischen Instrumenten wie dem Stuhlkreis, dem Unterrichtsgespräch und dem Trainingsraum. Eine grund-

51 Vgl. Klimke: Die Politische Ökonomie der Sicherheit, S. 139, Wacquant: Bestrafen der Armen; Wacquant: Der neoliberale Leviathan.

52 Vgl. Heisig: Das Ende der Geduld; Weidner/Kilb (Hg.): Konfrontative Pädagogik; Bueb: Lob der Disziplin. Für eine Kritik des gegenwärtigen deutschen Strafreimes vgl. Amos/Cremer-Schäfer (Hg.): Saubere Schulen; Kury/Scherr (Hg.): Zur (Nicht-) Wirkung von Sanktionen.

53 Vgl. Matt: Schulbiographien, Delinquenz und Ausschluss.

legenden Fragen ausweichende Pädagogik ist aus dieser Sichtweise auch keineswegs unpolitisch, ihre strukturellen Bedingungen und gesellschaftlichen Effekte werden nur nicht als solche erkannt. Stattdessen wird den wütend agierenden Schülern die Schuld an schulischen Disziplinarkonflikten und die Verantwortung für deren Beleilegung auferlegt. Die Konstruktion des „Problemschülers“ im schulischen Disziplinarapparat ist auf eine besondere Weise benachteiligend, denn mit den pädagogischen Maßnahmen, durch die den Hauptschülern die Verantwortung zugeschrieben wird, werden sie im gleichen Atemzug als verantwortungsvolle und artikulationsfähige Akteure entmündigt. Die der schulischen Pädagogik zugrundeliegende Spannung zwischen Zwang und Autonomie wird zugunsten einer einseitigen Betonung von Bevormundung aufgelöst, ein neu gelagertes Spannungsverhältnis zwischen Repression und Responsibilisierung deutet sich an.⁵⁴

In der Regel wird Jugendlichen mit höherer Bildung ein stärkeres Interesse an politischen Fragen zugesprochen, während Hauptschüler eher mit Gewalt und Aggressivität in Verbindung gebracht werden. Doch löst man sich von einem engen, funktionalistischen Politikbegriff und betrachtet die an der Schule vorherrschenden Anerkennungsverhältnisse und die Umgangsweise mit Konflikten selbst als Formen des Politischen, wird die Perspektive erweitert und gleichsam stärker auf den Alltag fokussiert.⁵⁵ Wut primär als Disziplinarproblem zu betrachten, das beseitigt oder zumindest eingehegt werden muss, ist bereits eine voraussetzungsvolle und folgenreiche Strategie. Wer einmal einen radikalen Schulstreik in Brasilien oder eine massive Schülerdemonstration in Argentinien beobachtet hat, wird deutlich sehen, dass es durchaus auch andere Möglichkeiten der Reaktion auf schulische Konflikte gibt. Die hierzulande dominante pädagogische Einhegung sozialer Konflikte erfolgt vor allem mittels Strategien der Externalisierung und Entpersonalisierung, indem die Konfliktbearbeitung auf pädagogische Gesprächs- und Disziplinarverfahren verlagert wird, in denen scheinbar neutral auftretende Lehrer kodifizierte Konfliktlösungsverfahren anwenden.⁵⁶ Eine solche Vorgehensweise ermöglicht zwar kurzfristig die Aufrechterhaltung des Unterrichtsbetriebs, doch die Gründe für die Konflikte werden dadurch nicht bearbeitet, die Wut wird vielmehr noch befeuert, sie tritt dabei zunehmend in einem antagonistischen und personalisierten, häufig auf die Lehrer und ihre Strafpraktiken selbst gerichteten Modus auf.

Wird solche Wut jedoch zu sehr als persönliches Ressentiment verstanden und der ethnografische Blick zu einseitig auf die damit verbundene Intensität der

54 Vgl. Helsper: Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne.

55 Vgl. Helsper u.a.: Unpolitische Jugend?; Marchart: Die politische Differenz.

56 Vgl. Radtke: Disziplinieren.

Gefühlsartikulation gerichtet, gerät die Reflexivität und politische Potenzialität dieses Gefühls aus dem Visier. In „würdevoller Wut“ können sich kritische Einsichten und ethische Maßstäbe offenbaren, sie kann Energie verleihen und Solidarität provozieren, Widerstand motivieren und Situationen verändern, sozialen Wandel anregen oder gar Revolutionen befeuern.⁵⁷ Die wütenden Reaktionen der Schüler auf Exklusionserfahrungen zeugten von deren Moralität und Sensibilität, ihr Umgang mit pädagogischen Maßnahmen belegte deren Eigensinnigkeit und Selbstbehauptungswillen. Die Wut der Schüler war weder unvernünftig noch unproduktiv, ihre Aggressionen weder blind noch taub. Im Mittelalter galt die Wut einst noch als kodifizierter Ausdruck des Souveräns, doch mit ihrer Demokratisierung ging ein Respektabilitätsverlust einher.⁵⁸ Die gegenwärtig dominierende negative gesellschaftliche Rahmung des Gefühls als irrational hat vermutlich vor allem mit Ängsten vor Kontrollverlust und einer wahrgenommenen Bedrohung der herrschenden Ordnung zu tun. Die Wut wieder mehr zu respektieren, würde auch bedeuten, sich den Widersprüchen und Konflikten unserer Gesellschaft zu stellen.

57 Vgl. Rodriguez: *Digna Rabia – Dignified Rage*; Foessel: *Les raisons de la colère*.

58 Vgl. Boucheron: *L'émotion souveraine*.

Aggressivität. Der Boxerstil

Boxgesten sind an Berliner Haupt- und Sekundarschulen omnipräsent. Vor allem männliche Jugendliche deuteten an der Galilei-Schule im Rahmen spielerischer Scheingefechte immer wieder Box- oder Karateschläge an, brachen diese aber meist kurz vor dem Körper des Gegenübers ab. Mitunter wurde auch wirklich, allerdings mit verminderter Kraft, zugeschlagen. Solche kurzen, spielerischen Schlagabtausche dienten häufig als eine Art von Begrüßungs- oder Pausenritual, mit dem auch ich während meiner Forschungszeit gelegentlich willkommen geheißen wurde. Die sich zunächst auf einen Sportkontext beziehende Bezeichnung Boxerstil dient mir als Chiffre für einen mit spezifischen Konsum- und Körperpraktiken verbundenen populärkulturellen Stil, der von tradierten Vorstellungen männlicher Härte und dem Motiv des Kämpfens als zentralem Referenzpunkt von Lebenseinstellungen und Weltansichten geprägt ist.

Der damit einhergehende Gestus der Konfrontation kann einen Einschüchterungseffekt haben. Die Verbreitung solcher Box- und Kampfposen sollte aber nicht als Beleg für das Ausmaß tatsächlicher Gewalt an Berliner Schulen oder die Brutalität der Schüler verstanden werden, sondern als eine alltagsästhetische Art und Weise der Transformation von Wut und Aggressivität sowie als eine spielerische Form von männlicher Selbstverständigung. Die mit Kampfgesten interagierenden Schüler waren in der Regel einander wohlgesonnen, oft sogar miteinander befreundet, ihre aufeinander abgestimmten Kampf-Performances gingen häufig in ein gemeinsames Lachen und Scherzen über. Physische Gewalt kam an der Galilei-Schule bei anderen Gelegenheiten durchaus vor, sowohl in boxähnlichen Kämpfen als auch in sonstigen Formen. Der Boxerstil tendiert jedoch in die entgegengesetzte Richtung, die markiert wird von der sportlichen Kanalisation von feindseligen Impulsen, der spielerischen Streitlust und der Stilisierung agonalen Verhaltens. Gleichsam ist der Boxerstil durch seine proletarisch-migrantische Prägung sowie die Prämierung von aggressiver Männlichkeit

und physischer Stärke in einem übertragenen Sinne in gesellschaftliche Herrschafts- und Gewaltverhältnisse eingebettet.

In meinem Buch „Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ habe ich in einer kurzen Textpassage Boxerposen als eine spezifisch männlich konnotierte Reaktionsweise auf die gesellschaftlich produzierte Verachtung von Hauptschülern vorgestellt und sie als eine widerspruchsvolle Form der Selbstbehauptung im Kontext der *Counter-School Culture*, der rebellischen und widerständigen Haltung gegenüber der Schule, gedeutet.¹ Der Boxerstil ist in dieser Lesart gleichzeitig Provokation und Körpererfahrung, eine symbolische Sprache des Protests im Kontext von verweigerter Anerkennung sowie eine durch soziale Stigmatisierung evozierte Körperpraxis. Hier werde ich in ausführlicherer und differenzierterer Form der Frage nachgehen, wie es zu dieser auffälligen Verbreitung von Boxgesten kommt und wie sich diese politisch deuten lässt. Während ich im vorigen Kapitel zu Wut die moralische Seite von Gefühlen betonte, steht im folgenden Kapitel zum Boxerstil eher die Verkörperung von Wut durch aggressive Gesten im Mittelpunkt. Dabei trenne ich die moralische, rationale und reflexive Dimension von Gefühlen nicht von deren körperlichen, leiblichen und sinnlichen Qualitäten, sondern begreife diese Aspekte als vielfach miteinander verflochten. Diese Dimensionen des Gefühlshandelns wurden im Verlauf der Moderne häufig zu Unrecht kategorisch voneinander getrennt und gegeneinander ausgespielt, durch die damit verbundenen einseitigen Betrachtungsweisen geriet aus dem Blick, dass es sich um zwei Seiten der gleichen Medaille handelt.²

ZUR GENESE UND ÄSTHETIK AGONALER STILISIERUNGEN

Der Begriff des Stils wird in verschiedenen akademischen Disziplinen verwendet, in denen man beispielsweise von Kunststilen, von Denkstilen oder von Lebensstilen spricht. Meine Zugangsweise orientiert sich am Stilbegriff der britischen Cultural Studies, in deren Rahmen besonders einflussreiche Forschungen zu jugend- und subkulturellen Stilen entstanden sind. Im Rahmen dieses neo-marxistischen Forschungsansatzes wird davon ausgegangen, dass in subkulturellen Stilbildungen gesellschaftliche Konstellationen und soziale Spannungen, wie sie etwa aus hierarchischen Klassen- und patriarchalen Familienverhältnisse re-

1 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 61-68; Willis: Learning to Labor.

2 Vgl. Williams: Modernity and the Emotions.

sultieren, symbolisch verhandelt werden.³ Solche jugendkulturellen Stile operieren nicht in einem fortschrittsorientierten Konsens-Modus, vielmehr wirken sie häufig konfrontativ und überheblich oder zelebrieren dichotome und nostalgische Gesellschaftsbilder. Die Selbst-Stilisierung als Boxer und Kämpfer begreife ich in einem solchen Sinne als eine ästhetische Praxis, durch die Exklusionserfahrungen auf eine körperlich-sinnliche Weise unter Rekurs auf traditionelle Vorstellungen von Männlichkeit verarbeitet werden.

Der Boxerstil ist eine Assemblage von Körpern, Dingen und Weltbildern. Für den Prozess der Stilschöpfung sind Homologien und Bricolagen von entscheidender Bedeutung. Unter Homologien verstehen Subkulturforscher wie Paul Willis strukturelle Resonanzen zwischen körperlichen und materiellen Stilangeboten auf der einen Seite sowie den sozialen Erfahrungen und kulturellen Verortungen der Jugendlichen auf der anderen Seite.⁴ Hier steht die Frage im Zentrum, warum bestimmte Stilelemente ausgewählt und mit Bedeutung aufgeladen werden. Studien zu Prozessen der Bricolage lenken den Blick darauf, wie dies geschieht – meist in Form des Zusammenbastelns und des Neuarrangierens von unterschiedlichen Praktiken, Objekten und Verweisen.⁵ Diese Stilelemente – wie Körperhaltungen und Frisuren – stehen bereits in einem bestimmten, teilweise kommerziellen Verweiszusammenhang, werden von den Jugendlichen aber auf eigenwillige Weise kombiniert. Stilbildung ist ein relativ offener, aber auch kein völlig beliebiger Vorgang, da kulturelle Ausdrucksformen und Welthaltungen miteinander korrespondieren müssen und sich zu einem stimmigen Gebilde zusammenfügen lassen müssen.

In den Cultural Studies wurde die Ganzheitlichkeit und Widerständigkeit von subkulturellen Stilen etwas überbetont. Statt von einem einheitlichen Stil auszugehen, untersuche ich erstens Prozesse der Stilbildung, indem ich zunächst die Affinität vieler männlicher Schüler zum Boxsport sowie zu anderen Kampfsportarten und verwandten Körperpraktiken schildere, anschließend verfolge wie die Orientierung am Boxen über den Sportkontext hinaus im Alltag an Bedeutung gewinnt und schließlich rekonstruiere wie es zu einer Bündelung von auf das Boxen verweisenden Elementen und Verweisen unter männlichen Hauptschülern kam. Und statt die Stilbildungen marginalisierter Jugendlicher von vornherein als politisch widerständig zu betrachten, gehe ich zweitens der Frage nach, wie im Boxerstil unterschiedliche Machtverhältnisse sowohl herausgefordert als auch reproduziert werden.

3 Vgl. Hall/Jefferson (Hg.): *Resistance through Ritual*.

4 Vgl. Willis: *Learning to Labor*.

5 Vgl. Hebdige: *Subculture*; Clarke: *Stilschöpfung*.

Sport: Wettkampf und Training

Boxen war bereits in der griechischen Antike ein anerkannter olympischer Sport, geriet danach als Sportart jedoch weitgehend in Vergessenheit. Die Ursprünge des modernen Boxsports liegen im englischen *Prizefighting* des 17. und 18. Jahrhunderts. Seit der Mitte des 19. Jahrhunderts etablierte sich dort das heute noch gültige Regelwerk und die seitdem stärker reglementierte Wettkampfform verbreitete sich international, wobei die USA im 20. Jahrhundert zur führenden Boxnation aufstiegen.⁶ Auch aufgrund der medialen Verbreitung des Erfolges afro-amerikanischer Boxer zeichnete sich das Bild des Boxens als Sport der Unterdrückten und Diskriminierten ab, als Weg zu Ruhm und möglichen Ausweg aus der Armut des „Ghettos“. Dieses Bild trägt heute wesentlich zur Attraktivität des Boxens bei Berliner Hauptschülern bei. Neben Fußball war Kampfsport bei den von mir begleiteten männlichen Jugendlichen die populärste Sportart. Die Mehrzahl von ihnen beherrschte Karate-Schläge und die körperlichen Grundhaltungen des Boxers. Viele von ihnen hatten selbst Erfahrungen mit diversen Formen des Kampftrainings und manche auch Ambitionen im Bereich des organisierten Wettkampfsports, von dem die folgende Szene einen Eindruck vermittelt:

Feldtagebuch: Sonnabendnachmittag, eine Turnhalle irgendwo in Berlin-Spandau. An der Wand hängen eine südkoreanische und eine japanische Flagge. Ich gehe erst einmal zu der kleinen Zuschauertribüne, um mir einen Überblick zu verschaffen. Dort sitzen, stehen und schreien etwa 50 Personen, weshalb es in der Halle ziemlich laut ist. Mütter mit Babys auf dem Arm und Väter, die am liebsten mitkämpfen würden. „Na, Zähne noch drin“, wird ein Junge begrüßt, der gerade von einem Kampf zurückkehrt. Neben der Mehrzahl männlicher Kämpfer fallen mir auch einige junge Frauen auf. Ich bin bei einem Vergleichswettkampf zwischen zwei Kampfschulen gelandet. Im Moment steht Kickboxen auf dem Programm. Dabei kann sowohl mit den Fäusten als auch mit den Füßen zugeschlagen werden, wobei die Kämpfer ohne Gesichtsschutz antreten. Die Schiedsrichter entscheiden nicht nur nach Treffern, sondern bewerten auch den Kampfstil, vor allem Zielstrebigkeit und Härte. Das Publikum geht begeistert mit, besonders bei harten Fußtritten wird ekstatisch aufgeschrien: „Hau ihn um!“. Nach jedem Kampf gibt es eine Geste des gegenseitigen Respekts. Die Kämpfe und Kämpfer sind sehr unterschiedlich, einer tänzelt wie Muhammad Ali aufreizend cool mit herabhängender Deckung durch die Halle, ein anderer scheint eher vom Angriffsboxer Mike Tyson inspiriert zu sein. Nach einer Weile treffe ich Ali, seinen Vater und zwei Mitschüler, die ihn begleitet haben. Ali ist schwer enttäuscht, da er heute

6 Vgl. Boddy: Boxing.

nicht kämpfen wird. Sein Gegner hat kurzfristig abgesagt – „aus Angst“ wie er meint – und es findet sich kein anderer, der gegen ihn kämpfen will.

Kampfsportveranstaltungen wie diese galten unter den Schülern als besondere soziale Ereignisse, die sich häufig schon Tage vorher auf dem Schulhof herum-sprachen und auch anschließend noch Gesprächsmotive lieferten. Ali gehörte zu einer Gruppe arabischer Jugendlicher, die ihre Nachmittage häufig bei solchen Wettkämpfen oder dem dafür notwendigen Training verbrachten. Mit sechs Jahren begann er zunächst mit Karate und probierte seitdem verschiedene Kampf-formen aus; am Ende der Schulzeit trainierte er dreimal in der Woche Kickboxen. Im Kickboxen präferierte er die Vollkontakt-Variante, bei der – im Gegen-satz zum Semi- und Leichtkontaktmodus – bei Erwachsenen bis zum Knockout eines der Kontrahenten gekämpft werden kann. „Ich mag es besonders hart. Ich mag es, an meine Grenzen zu gehen. Bei jedem Schlag lasse ich irgendeinen Stress raus. Schulstress, Familienstress – bah, bah ...“ In der Schule galt Ali lange als der Schrecken der Lehrer, avancierte zuletzt jedoch zum respektierten Schulsprecher. Trotz seiner schulinternen Ausbildung als Mediator blieb Ali lange auch ein Straßenkämpfer und geriet noch immer in so manche Schlägerei. Gleiches galt für Khaled, dem seine „Kämpferkarriere“ auf den Straßen Neu-köllns bereits eine beträchtliche Anzahl an Gerichtsverfahren eingebracht hatte, unter anderem wegen schwerer Körperverletzung. Khaled trainierte zwischen-durch in der gleichen Boxschule wie Ali. Schon sein älterer Bruder Mohamad, den ich bei meiner ersten Forschung zu Hauptschülern im Jahr 2008 kennen ge-lernt hatte, war kampfssportfixiert und gewann mehrere prestigeträchtige Wett-kämpfe.

Dass Kampfsport als eine wichtige Form der Selbstverortung gilt, zeigte sich unter anderem daran, dass Kahleds Bruder Mohamad einen Wettkampfkontext wählte, als ich ihm und seinen damaligen Weddinger Mitschülern eine Kamera gab und sie bat, Bilder von ihrem Alltag aufzunehmen (Abb. 9). Mohamad po-sierte mit ernstem Gesichtsausdruck in der typischen Grundkampfhaltung des Boxers mit zwei erhobenen Fäusten, die zugleich eine Verteidigungs- und eine Angriffshaltung ist. Die Pose des Boxers steht hier noch in einem Sportkontext wird aber bereits von am Wettkampf nicht direkt Beteiligten übernommen. Auch scheint es keine größere Rolle zu spielen, dass es sich in diesem Fall um einen Karate- statt um einen Boxwettkampf handelte. Die Boxergeste steht als Sinnbild für eine kämpferische Grundhaltung, die nicht auf eine konkrete Wettkampfsitu-ation beschränkt ist. Mohamad hat übrigen seine Sportkarriere später am Vor-abend seiner Hochzeit abrupt beendet – mittlerweile ist er zweifacher Vater und kümmert sich in seiner Freizeit vor allem um seine Familie.

Abbildung 9: Boxposen

Quelle: Anonym

Die komplexen Wechselverhältnisse von Lebenslaufphasen und Kampfsportengagement, vor allem die ambivalente Rolle von familiären Bindungen, die einerseits die für ein erfolgreiches Training notwendige Stabilität bieten, andererseits aber auch Prioritäten neben dem Boxsport entstehen lassen, sind ein klassischer Topos in literarischen und filmischen Boxergeschichten, wie etwa John Hustons melancholischem Drama „Fat City“. Sie werden auch vom Sozialwissenschaftler Loïc Wacquant behandelt, der in seiner mittlerweile zum Klassiker avancierten ethnografischen Studie „Leben im Ring“ die Ergebnisse seiner dreijährigen teilnehmenden Beobachtung in einem Boxclub im Chicagoer „Ghetto“ der späten 1980er Jahre auswertet.⁷ Auch viele seiner Kampfgenossen waren ehemalige Straßenkämpfer, die im Boxsport Stresserfahrungen gerade dadurch verarbeiteten, indem sie diese an der Eingangstür zum Boxclub vorübergehend hinter sich ließen. Wacquant beschreibt detailliert die Mechanismen der Disziplinierung des Körpers durch die im Training eingeübten und beständig wiederholten körperlichen Bewegungsabläufe und interpretiert die Boxing Gym als das Zentrum des boxerischen Universums. Die Grundhaltung der Boxer umschreibt er als „eine Mischung aus Solidarität mit der eigenen Gruppe und individualisiertem Misstrauen, Härte und physischem Mut, einem unerschütterlichen Sinn für die männ-

7 Vgl. Wacquant: Leben für den Ring.

liche Ehre und eine starke Betonung der persönlichen Leistung und des eigenen Lebensstils.“⁸

Indem Wacquant sich dem alltäglichen Trainingsbetrieb mit seinen beständigen, ermüdenden Wiederholungen, aber auch seinen kleinen Momenten der Belohnung widmet, entwickelt er eine entmystifizierende Perspektive auf den Boxsport jenseits des Rampenlichts der großen Kämpfe. Andere Interpreten arbeiten sich dagegen gerade an der schillernden Oberfläche des Boxens mit seinen zahlreichen Helden und Mythen ab. Kasia Boddy schreibt ihre umfassende Kulturgeschichte des Boxens vor allem entlang von künstlerischen Repräsentationen und verweist an vielen Stellen auf Verflechtungen mit den jeweils vorherrschenden Regimen von Klasse, Ethnizität, Geschlecht und Körper.⁹ Joyce Carol Oates und Kath Woodward betonen die Verbindung des Boxsports mit tradierten Vorstellungen von starker, heroischer Männlichkeit und stellen die Wechselwirkung von Fiktion und Realität anhand von Boxlegenden wie Mike Tyson und Muhammad Ali sowie einflussreichen Kino-Blockbustern wie der „Rocky“-Reihe heraus.¹⁰ Boxen weist auch hier über den eigentlichen sportlichen Wettkampf hinaus und steht als Schlüsselsymbol für den Kampf um Selbstbehauptung in deprivilegierten Lebenslagen.

Alltagspraktiken und Imaginationen sind im Boxsport eng miteinander verbunden und mit anderen Wissensformen verflochten, weshalb Handlungs- und Repräsentationsebenen auch nicht strikt analytisch voneinander getrennt, sondern praxeologisch integriert werden sollten.¹¹ Auf diese Weise lassen sich die eben vorgestellten ethnografischen und kulturwissenschaftlichen Forschungsperspektiven miteinander verbinden. So ist einerseits die von Wacquant bis ins Detail beschriebene *Boxing-Gym* mit Postern berühmter Boxer geschmückt, wodurch eine imaginative Verbindung vom alltäglichen Training zum Glamour des Boxerruhms hergestellt wird. Andererseits würden die Boxmythen an Glaubwürdigkeit und Resonanz verlieren, sobald sie sich nicht mehr auf eine gelebte Praxis beziehen. Darüber hinaus ergaben sich auch in meinem Untersuchungsfeld Verbindungen zwischen kulturellen Repräsentationen und Alltagspraktiken. So kursierten beispielsweise unter den Hauptschülern immer wieder Gerüchte und Erzählungen von eigenen und fremden Kämpfen im „Fight Club“ von Neukölln, ein dem gleichnamigen berühmten Film von David Fincher nachempfundenes illegales Kampfspektakel der Neuköllner Unterwelt, bei dem bei hohen Wetteinsätzen ohne die im organisierten Boxsport üblichen Schutzmaßnahmen

8 Ebd., S. 44.

9 Vgl. Boddy: *Boxing*.

10 Vgl. Oates: *On Boxing*; Woodward: *Boxing, Masculinity and Identity*.

11 Vgl. Schindler: *Kampffertigkeit*.

geköpft wurde. Das moderne Boxen ist selbst aus solchen eher unreglementierten wettorientierten Kampfformen, dem bereits erwähnten *Prizefighting*, hervorgegangen. Boxen hat seitdem nie ganz die Verbindung zur Unterwelt verloren, was bis heute zum zwiespältigen Ruf, aber auch zur Faszination dieser Sportart beiträgt.

Spiel: Unverbindlichkeit, Offenheit, Flüchtigkeit

Der niederländische Kulturhistoriker Johan Huizinger deutete die Etablierung moderner professioneller Wettkampfsportarten wie dem Boxen im späten 19. Jahrhundert als Verdrängung von traditionellen kulturellen Spielformen und gleichzeitig als Kompensation für die damit ins Abseits gedrängten Erfahrungsmöglichkeiten.¹² Georges Bataille hat sich an ihn anschließend gegen den weiterhin angenommenen Widerspruch von Spiel und Ernst gewendet und in diesem Zusammenhang den Wettstreit als eine elementare Form des Spiels herausgestellt.¹³ Für die Postmoderne wurden zuletzt neue Arten der Grenzauflösung zwischen Sport, Spiel und Alltag im Rahmen einer kulturindustriellen Populär- und kapitalistischen Konsumkultur diagnostiziert. Sportliche und körperbetonte Freizeitpraktiken beschränken sich demnach immer weniger auf den organisierten Vereinssport, sondern vermischen sich mit anderen kulturellen Elementen wie Kleidung, Sprache, Alltagsmythen, Körperbildern und Bewegungsweisen zu neuen Sinnes- oder Stilgemeinschaften.¹⁴ Motive und Praktiken aus der Welt des Sports verbinden sich dabei mit Praktikenbündeln und Diskursfragmenten aus anderen Bereichen und tragen sowohl zur kulturellen Aufwertung von Fitness, physischer Stärke und Wettkampforientierung als auch zum vermehrt spielerischen, expressiven und performativen Charakter von Selbstverhältnissen bei.¹⁵ Diese spielerische und darstellerische Komponente des Boxerstils zeigt sich besonders deutlich in den eingangs erwähnten alltäglichen Scheingefechten, welche männliche Hauptschüler regelmäßig aufführten. Das Wechselverhältnis von Sport und Spiel möchte ich an zwei komplementären Episoden veranschaulichen – einer sportlichen Szene auf einem Volksfest einerseits und einer spielerischen Episode im Sportunterricht andererseits.

Auf den „Neuköllner Maientagen“, dem bei Neuköllner Hauptschülern beliebten Parkfest im Volkspark Hasenheide, gehörte ein Box-Stand bei den von

12 Vgl. Huizinger: *Homo Ludens*, S. 211-215.

13 Vgl. Bataille: *Die Aufhebung der Ökonomie*, S. 303-338.

14 Vgl. Alkemeyer/Borschert/Gebauer/Schmidt (Hg.): *Aufs Spiel gesetzte Körper*.

15 Vgl. Alkemeyer/Borschert/Gebauer/Flick/Schmidt: *Treue zum Stil*; Butler: *Das Spiel mit sich*.

mir begleiteten jungen Männer zu den größten Attraktionen. Auf Boxelemente rekurrierende Freizeitangebote waren hier in einem sozialräumlich als Vergnügungsstätte markierten Raum integriert und erhielten dadurch einen offeneren, flüchtigeren und unverbindlicheren Charakter als im organisierten Wettkampfsport.¹⁶ Auf diesem Maienfest kehrte das Boxen also in gewisser Weise zu seinen Ursprüngen als Unterhaltungsangebot auf dem „Rummel“ zurück.

Feldtagebuch: Am Box-Stand kann man für einen Euro fünf Mal auf einen Punching-Ball einschlagen. Die Stärke des Schlages wird mit einer elektronischen Punktzahl bemessen. Am Rand der Neuköllner Maientage platziert, blinkt dieser unscheinbare Ort dennoch kraftvoll auf dem kulturellen und sozialen Radar einiger männlicher Festbesucher. Eine lose Gruppe von etwa zehn Jugendlichen, Schüler der Neuköllner Galilei-Schule und deren Freunde, steht etwa 20 Minuten lang um den Box-Sack herum. Es geht natürlich ums kraftvolle Zuschlagen, aber auch ums vergnügte Zuschauen und humorvolle Kommentieren. Viele „Wallah“-Ausrufe, im Hintergrund Mädchengekreische von der Achterbahn. Gelegentliches Gerangel, wer vor wem seine Boxkünste vorführen darf. Immer wieder findet jemand eine Ausrede, warum sein Schlag nicht noch härter war – bin weggerutscht, bin verletzt, nicht voll getroffen usw. – oder schwärmt stattdessen von früheren Rekordschlägen. Die Jungen unterhalten sich auch, welches der Boxgeräte dieser Art das Beste sei, und fragen sich, wo und wie genau man zuschlagen muss, um endlich jene magischen 1000 Punkte zu erreichen, die noch niemand von ihnen geschafft hat. Plötzlich schlägt ein Junge so unkontrolliert zu, dass er einen neben dem Gerät stehenden Jugendlichen beim Ausschwingen im Magen trifft. Amüsiertes Gelächter und ein schmerzverzerrtes Gesicht. Zufällig habe ich die Szene mit meiner Kamera aufgenommen. Die Schüler lachen sich beim Anschauen des Videos kaputt und empfehlen mir den Clip auf YouTube hochzuladen. Wenig später zieht die Gruppe zur nächsten Attraktion weiter.

Das Spiel ist bestimmt durch einen basalen Formalisierungsgrad, eine Wettkampfausrichtung und ein Ethos der Stärke. Sportliche Elemente fließen zum einen durch die Rahmung als „Boxer“-Stand und zum anderen durch die Diskussion sportfachmännischer Details, wie der optimalen Fuß- und Handstellungen beim Schlag, in das Geschehen ein, ohne diesem seine spielerische Eigenart zu nehmen. Den affektiven Charakter von spielerischen Box-Szenen dieser Art könnte man mit Kathleen Stewart als „ordinary affect“ begreifen.¹⁷ Die Jugendlichen sind für eine gewisse Zeit affiziert vom Geschehen, sie sind abwechselnd körperlich angespannt und entspannt sowie visuell auf den jeweils Schlagenden und das Display der Punktanzeige fokussiert. Die Episode ist markiert durch eine

16 Vgl. Alkemeyer/Borschert/Gebauer/Flick/Schmidt: Treue zum Stil.

17 Vgl. Stewart: Ordinary Affects.

räumliche Ausrichtung auf das Spielgerät und die Körperlichkeit der abwechselnden Schlagfolgen. Als das Spiel allmählich eintönig zu werden droht, gewinnt es durch den Fehlschlag und den Videomitschnitt noch einmal überraschend an Intensität. Die Szene löst sich schließlich wieder im Gewimmel des Volksfestes auf, nachdem das Interesse der Jugendlichen erlahmt ist und sich deren Aufmerksamkeit auf Neues fokussiert.

Während auf dem Volksfest die Mischung von spielerischen mit sportlichen Betätigungen durch die Organisatoren erwünscht war, wurde ein durch Unernst und Disziplinlosigkeit gekennzeichnetes spielerisches Verhalten im Sportunterricht der Galilei-Schule vom Lehrpersonal als problematisch oder zumindest als pädagogische Herausforderung betrachtet:

Feldtagebuch: Sportunterricht für die Jungen. Es steht Geräteturnen auf dem Programm, doch die aufgebauten Turngeräte sind eher Staffage. Die Schüler haben sich während der Stunde bereits eigenmächtig im Armdrücken und einer Art Ringkampf gemessen. Jetzt stehen sich gerade jeweils zwei Schüler in der Mitte gegenüber und deuten in einer Art Sparringkampf Karateschläge mit den dazugehörigen Angriffs- und Abwehrbewegungen an. Dazwischen machen zwei andere eine Art Verfolgungsjagd. Khaled scheint sich bei einem Schlag leicht verletzt zu haben. Der Sportlehrer, der von einer Chaossituation zur nächsten läuft, ohne die Contenance zu verlieren, kommt zu ihm. In der Zwischenzeit rennt Kai zu mir und zeigt mir seine muskulösen Oberarme, danach rennt er zurück zu den am Boden sitzenden Khaled und deutet einen Tritt von hinten aus vollem Lauf an. Ein weiterer Schüler fühlt sich davon inspiriert. Khaled springt, wie von einem Wunder geheilt, auf und nutzt den Arm des bei ihm stehenden Lehrers als Stütze für einen gesprungenen Karatetritt in Richtung von Kais Gesicht. Alles bleibt im Rahmen einer spielerischen Kampfsimulation, die den Beteiligten offensichtlich großen Spaß macht. Auch Yussuf und Nevin führen parallel dazu für ein paar Sekunden eine Art akrobatischen Showkampf auf, mit hohen Sprüngen und spektakulären Schlägen aus der Drehung heraus. Theo ist der einzige, der derweil am Barren Geräteturnen macht. Vorher hatten lediglich zwei Schüler versucht den schweren Barren anzuheben und wieder auf das Parkett fallen zu lassen, was schön laut geknallt hat. Als Theo vom Barren herunterhängt, kommt Zeinab angerannt und tritt ihm leicht in den Po. Später wird Theo noch die Matte unter dem Barren weggezogen. Allein hängt er schließlich mit dem Gesicht nach unten an den Stangen und blickt in das Chaos der Turnhalle.

Für viele der hier erwähnten männlichen Hauptschüler war die Sportstunde ein Highlight im Schulalltag, in der sie ihren Bewegungsdrang ausleben konnten. Doch bevorzugten sie offensichtlich spielerische Kampfsportübungen statt des eigentlich auf dem Lehrplan stehenden Geräteturnens. Der Sportlehrer zeigte da-

für implizit Verständnis und ließ sie weitgehend gewähren. Zwischendurch wurde auch tatsächlich für einige Minuten geturnt, es handelt sich also – so absurd dies auch klingt – um eine gemischte Turn- und Kampfspiel-Sportstunde. Bereits vor der hier geschilderten Szene hatten die Jungen ihre physischen Kräfte auf verschiedene Weise gemessen, etwa in einer spontanen Rangelei, die vom Sportlehrer angeleitet, zu einem kontrollierten Ringkampf wurde. Daneben ließen sich noch Kampf- und Körperbewegungen aus verschiedenen Sportarten beobachten, neben Boxen auch Taekwando und Karate. In der Regel simulierten die Schüler die Schläge lediglich. In den immer wieder neu gesuchten Sparringsituationen ging es vor allem um Geschicklichkeit und Beweglichkeit, darum den sich verteidigenden Gegner treffen zu können, Schlägen geschickt auszuweichen oder mit einer spektakulären Kampfbewegung zu beeindrucken.

Das in diesen Episoden angedeutete Verhältnis zwischen Spiel, Sport und Alltag ist durch wechselseitige Überschneidungen und Bezugnahmen gekennzeichnet. Spiele stellen eine Art „unwirkliche Wirklichkeit“ her, sie haben ihre eigene Sinn- und Regelhaftigkeit, beziehen sich aber auch auf die Wirklichkeit, allerdings verlieren sie ihren spielerischen Charakter, wenn sie diese nicht auch überschreiten und zu sehr dem Realitätsprinzip verhaftet bleiben.¹⁸ Gleichzeitig hat die hier geschilderte Alltagsszene aus dem Sportunterricht einen eher „unwirklichen“ Charakter, da das mit „normalem“ Schulunterricht assoziierte Mindestmaß an Ernsthaftigkeit und Disziplin weitgehend fehlt. Auch der Sport ist keine vollkommen eigenständige Sphäre der Gesellschaft, der Boxkämpfer ist vielmehr ein prägnantes Beispiel dafür wie Sport- und Alltagsrollen ineinander übergehen.¹⁹ Kampfsport, vor allem seine Wettkampf- und Körperorientierung, korrespondiert mit Selbst- und Gesellschaftsentwürfen. Durch diesen Verweiszusammenhang wird deutlich, dass sich die Bedeutung des Boxens für Hauptschüler nicht erschließt, wenn man es lediglich auf einen Sport- und Spielkontext reduziert.

Alltag: Diffusion von Boxgesten und Kampfnarrativen

Da Boxermotive und Boxergesten häufig mit anderen Stilelementen, Körperpraktiken und Narrativen verknüpft sind, lassen sie sich auch außerhalb der Arenen von Kampfsport oder wettkampfähnlicher Spiele beobachten. Anhand von Beobachtungen zu am Bodybuilding orientierten Selbstpräsentationen, der Diffusion von Boxergesten in Alltagsgesten und semantischen Verweisen auf das „Sichdurchboxen“ lässt sich die alltagskulturelle Bedeutung des Boxens nachvollziehen. Die diversen Bezugnahmen sind wiederum verbunden mit einer All-

18 Vgl. Schäfer/Thompson (Hg.): Spiel.

19 Vgl. Gerhardt/Wirkus (Hg.): Sport und Ästhetik.

tagsmoral, mit ethisch kodierten Selbstentwürfen und Welthaltungen. Beim Boxerstil geht es also auch um eine spezifische Art des In-der-Welt-Seins.

Das sportliche und spielerische Kräfteressen verlangt unterschiedliche Maße an Körperkontrolle und physische Stärke und steht deshalb auch im Kontext von gezielten Praktiken des Muskelaufbaus.²⁰ Kais enorm muskulöse Oberarme (Abb. 10), die er immer wieder stolz herumzeigte, zeugten von seinen regelmäßigen Besuchen im Fitness-Studio. Während Kai zu den eifrigsten Kämpfern der Klasse zählte und mit seiner physischen Stärke prahlte, fanden sich Bezüge zum Boxen auch bei jenen Schülern, die als weniger sportaffin gelten. Roberto und Ahmed wurden von sportlicheren Jungen manchmal wegen ihres leichten Übergewichts gehänselt und wirkten neben ihren häufig aggressiv auftretenden Klassenkameraden eher gemächlich und sanftmütig. Doch wenn sie wie hier für ein Fotoportrait posierten, ballten auch sie die Fäuste (Abb. 11), denn Boxergesten waren ein quasi selbstverständlicher Bestandteil des Repertoires an Alltagsgesten männlicher Hauptschüler. Der im Hintergrund zu sehende Schüler trug übrigens eine Handgelenksbandage, da er sich zuvor beim außerschulischen Boxtraining eine Verletzung zugezogen hatte.

Abbildung 10: Muskelpose



Quelle: Stefan Wellgraf

20 Vgl. Kläber: Moderner Muskelkult.

Abbildung 11: Geballte Fäuste



Quelle: Stefan Wellgraf

Nicht nur von den Jugendlichen selbst, sondern auch von Lehrern und Sozialarbeitern wurde das Boxermotiv häufig aufgegriffen, sie ermahnten die Jugendlichen beispielsweise immer wieder, sie müssten sich im späteren Leben „durchschlagen“ oder „durchboxen“ und selbst im von der Bundesagentur für Arbeit herausgegebenen Ausbildungsmagazin *Planet Beruf* heißt es an die Adresse der Schüler: „Jeder kann sich durchboxen.“ Was in diesen scheinbar beiläufigen Bemerkungen und Redewendungen zum Ausdruck kommt, ist eine soziale Situation, in denen einfache und gerade Karrierewege den Schülern weitgehend verweigert werden und in denen soziale Achtung nicht geschenkt, sondern erkämpft werden muss. „Sich durchboxen“ bedeutet auch, „sich nichts gefallen lassen“ und somit letztlich den Versuch, sich in einer als feindlich wahrgenommenen Umgebung zu behaupten.²¹

Das Motiv des Boxers beschränkt sich nicht auf ein Set an isolierten Körperposen, seine über den Sport hinausgehende kulturelle Bedeutung erhält Boxen dadurch, dass es als Metapher für das Leben dient, wobei das Leben im Kontext von Exklusion und Prekarität wiederum als ständiger Kampf begriffen wird. Durch die nur schwer reversiblen Selektionsmechanismen des dreigliedrigen deutschen Schulsystems verfestigen sich schulische Negativerlebnisse zu dauerhaften Exklusionserfahrungen, die wiederum weitreichende Folgeprobleme für

21 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 61-68.

den späteren Lebensweg mitsichbringen. Mit dieser Lebenssituation korrespondiert wiederum eine Weltsicht, nach der die Natur als schicksalhaft und unkontrollierbar und das Leben als ständiger Kampf oder als unbarmherzige Lotterie wahrgenommen werden. Angesichts des Gefühls, kaum Gestaltungsspielraum in Bezug auf die eigene Berufs- und Lebenssituation zu haben, konzentrierten sich viele Hauptschüler darauf, sich gegen eine feindlich wahrgenommene Umwelt „durchzuboxen“, um auf diese Weise „irgendwie über die Runden“ zu kommen.²²

In den von den Schülern in Online-Communitys gepostete Bildern, Videos, Sinnsprüchen und Alltagsfloskeln, fielen mir ebenfalls zahlreiche Box- und Kampfverweise auf. So hatte ein Weddinger Schüler während meiner Forschung im Jahr 2008/09 auf seinem damaligen Online-Profil bei jappy.de die Lebenseinstellung kundgetan: „Wenn das Leben noch so hart ist, muss man um so härter kämpfen, nur so kann man was im Leben erreichen!!!“ Auch im Jahr 2012/13, die meisten Schüler waren mittlerweile bei Facebook, wurde Boxer-Legenden wie Muhammad Ali und Mike Tyson von den Schülern gehuldigt. Während bei Ali seine religiöse Konvertierung zum Islam von den selbst meist muslimischen Jungen hervorgehoben wurde, identifizierten sie sich bei Tyson vor allem mit seiner Herkunft aus ärmlichen Verhältnissen. Ein von den Schülern vielfach geteiltes moralisches Meme, mit der Abbildung des einschüchternd und gleichsam in sich gekehrt wirkenden Boxers trägt die Unterschrift: „Mike Tyson. Egal wie hoch Du fliegst, vergiss nie, mit wem Du am Boden gekrochen bist.“ Auch Moritz Ege hat in einem ähnlichen Kontext, am Beispiel von gemeinhin als „Unterschicht“ kategorisierten und ihrerseits stilistisch am „Prolligen“ orientierten Berliner Jugendlichen auf die Persistenz agonistischer Weltbilder und Wirklichkeitsdefinitionen und auf deren vielfältige Ausdrucksformen in der populären Kultur der Gegenwart hingewiesen. Eines seiner Beispiele sind Tattoo-Motive mit der Aufschrift „Live to Fight – Fight to Live“.²³

An solchen Alltagsfloskeln offenbart sich die normative Dimension von Selbststilisierungen, hier zeigt sich, dass der Boxerstil trotz seiner Aggressivität keineswegs amoralisch ist.²⁴ Ethische Positionen werden allerdings nicht abstrakt formuliert und begründet, sondern im Boxerstil selbst artikuliert. Die Moral des Boxerstils basiert auf generalisierten Bezügen aus der Welt des Kampfsports, etwa der Überzeugung, dass der Weg nach oben „steinig“ ist, dass man seine Gegner respektieren muss oder dass man ohne Kampfgeist gnadenlos untergeht. Hinzu kommen Adaptionen von allgemeinen Konzeptionen des Guten, wie die im Tyson-Zitat zum Ausdruck kommende Forderung, auch im Falle des Auf-

22 Vgl. ebd.

23 Vgl. Ege: „Fight to Live / Live to Fight“.

24 Vgl. Sayer: Why Things Matter to People.

stiegs die eigene Herkunft und die alten Weggenossen niemals zu verleugnen. Viele dieser moralischen Forderungen wirken auf Jugendliche in unterprivilegierten sozialen Lagen besonders überzeugend, doch sie sind auch darüber hinaus gesellschaftlich anschlussfähig. Vor allem der Ethos der Arbeit am Selbst zeugt davon, dass die Schüler prinzipiell disziplin- und bildungsbereit sind. Dies wiederum lässt vermuten, dass die Gründe für ihre Disziplinlosigkeit und Bildungsverweigerung eher mit der Institution Schule als mit den Dispositionen der Schüler zu tun haben.

Stil: Abgestimmtheit und Ästhetisierung

Nachdem bisher die Attraktivität von Kampfsport für männliche Hauptschüler und die Verbreitung von Boxergesten und -semantiken über den Sport hinaus beschrieben wurde, gilt es nun die Bündelung dieser Elemente zu einem alltagskulturellen Stil nachzuvollziehen. Boxen ist aus diesem Blickwinkel tatsächlich mehr als nur ein Sport. Im Sinne eines vom Habitus geprägten „praktischen Sinn“ ist der Boxerstil nicht nur an Körperpraktiken gebunden, sondern korrespondiert mit homologen Denkstilen und Weltansichten.²⁵ Unterschiede in den Lebensformen basieren für Bourdieu auf der Inkorporation ungleicher Lebensbedingungen in entsprechende Habitusformen, die wiederum die Grundlage für verschiedene Lebensstile bilden. Den im jeweiligen Habitus gründenden Geschmack, verstanden als eine alltägliche Form des Einordnens, Wertens und Beurteilens, bezeichnet Bourdieu als die „Erzeugungsformel“, die einem bestimmten Lebensstil zugrunde liegt.²⁶ Im Sportkontext entstandene und antrainierte Boxergesten werden vermittelt über milieuspezifische Exklusionserfahrungen zur alltäglichen Ausdrucksform von am Motiv des Kampfes orientierten Selbst- und Weltverhältnissen. Gerade wenn einem Erfolg nicht geschenkt, sondern nur gegen schwere Widerstände errungen werden kann, wenn Wege versperrt und Türen verschlossen sind, wenn man mit Missachtung und Abwertung konfrontiert wird – dann kann der Kampf oder das Kämpfen zum stilbildenden Leitmotiv für das eigene Leben werden. Dies geht einher mit einer Verselbstständigung von Boxer- und Kämpfergesten, bei der spielerisch angedeutete Boxerschläge zu einer alltäglichen Form der Begrüßung oder zu regelmäßigen Begleiterscheinungen von anderen verbalen und nonverbalen Kommunikationsakten werden.

Fügt man die verschiedenen Motive und Körperpraktiken, die ich mit dem Boxen assoziiert habe, zusammen, können sie als Bestandteile eines jugendkul-

25 Vgl. Bourdieu: Sozialer Sinn, S. 147-179. Bourdieu/Wacquant: Reflexive Anthropologie.

26 Vgl. Bourdieu: Die feinen Unterschiede, S. 283.

turellen Stils verstanden werden – dem Boxerstil. Im Stil, einem System von Zeichen, Symbolen und Verweisungen für soziale Orientierung, einer Form von nach außen gewendetem Selbstbild, manifestiert sich die Zugehörigkeit eines Menschen zu einer Gruppe oder einer Lebensform.²⁷ Stile haben die doppelte Funktion der Distinktion und der Markierung von Zugehörigkeit. Um dies zu ermöglichen, müssen sie sich auf Interaktionen beziehen und sichtbar inszeniert werden. Stilisierung beschreibt die Bündelung von Stilelementen, um eine abgestimmte Selbstpräsentation zu erreichen, wobei ästhetische Komponenten von herausgehobener Bedeutung sind. Die ästhetische Dimension deutet auf die über pragmatische Notwendigkeitserwägungen hinausgehenden, eher auf Genuss oder ein angenehmes Körpergefühl gerichteten Facetten solcher Praktiken. Dies geht häufig einher mit Übertreibungen und Überhöhungen und wird in der Regel verbunden mit spezifischen Mode- und Konsumpraktiken, wobei im jugendkulturellen Bereich die Frisurengestaltung und die Bekleidung eine besondere Signalwirkung haben.

Ästhetisierung und Konsumorientierung greifen ineinander, denn zum einen nutzen Jugendliche vorhandene Angebote der Konsumindustrie und deuten diese im Rahmen ihrer jeweiligen materiellen und symbolischen Möglichkeiten aktiv um, zum anderen werden jugendkulturelle Stile vermarktet, indem gezielte Konsumangebote für diese geschaffen werden. In Bezug auf den Boxerstil reicht diese Konsumschleife von Boxerschuh, über Boxershorts bis hin zum Boxerschnitt. Boxerschuh sind Turnschuhe, die über das Fußgelenk hinausreichen. Ursprünglich konzipiert, um die Gefahr von Fußgelenksverletzungen während des Boxwettkampfs zu vermindern, werden Boxerstiefel im Zuge der Verbreitung von Sportschuhen mittlerweile auch außerhalb des Boxrings getragen. Boxerschuh stehen dabei symbolisch nicht nur für Sportlichkeit, sondern aufgrund ihrer stilistischen Eigenheiten auch für Standhaftigkeit und somit im übertragenen Sinne für eine feste Haltung und Geradlinigkeit. Boxershorts sind längere und locker am Körper sitzende Unterhosen, die den Boxern eine größere Beweglichkeit ermöglichen sollen. Inzwischen werden sie in diversen Varianten als gewöhnliche Unterhose getragen. Im Kontrast zum knappen, eng anliegenden Slip stehen sie symbolisch gleichsam für das Prinzip der „dicken“ und weiten Hose mitsamt seinen Konnotationen von proletarischer Männlichkeit.²⁸ Der Boxerschnitt bezeichnet einen zur Zeit meiner Forschung bei männlichen Berliner Hauptschülern weitverbreiteten Frisurenstyp, der gekennzeichnet ist durch rasierete Schläfen und Hinterkopf, markante Übergänge und kurzes Haupthaar. Diese als besonders männlich geltende Kurzhaarfrisur wurde etwa vom bekannten Ber-

27 Vgl. Soeffner: Stil und Stilisierung; Soeffner: Stile des Lebens.

28 Vgl. Ege: Carrot-cut Jeans.

liner Rapper *Bushido* getragen, dessen aus dem Japanischen entlehnter Künstlername übrigens – passend zum Boxerstil – „Weg des Kriegers“ bedeutet. Die von mir begleiteten Jugendlichen kopierten nicht nur den Boxerstil, sondern variierten und adaptierten ihn auf verschiedene Weisen, etwa indem sie Verzierungen hinzufügten oder ihn mit anderen Stilen kombinierten – bis hin zur in Berlin-Neukölln zeitweilig sowohl bei Hauptschülern als auch bei Hipstern verbreiteten „Undercut“-Frisur.

Kulturwissenschaftliche Stilanalysen betrachten einzelne Stilelemente wie Schuhmoden, Unterhosenstile und Frisurengestaltung nicht als zufällige Alltagsphänomene, sie fügen sie zu einem bedeutungsvollen Ganzen zusammen und erkennen dabei kulturelle Muster. Rolf Lindner hat die Faszination und das analytische Potenzial dieses Ansatzes betont, durch den nachvollzogen werden kann, wie Handlungsmuster, kulturelle Orientierungen und soziale Erfahrungen vermittelt über alltagsästhetische Praktiken zu kulturellen Formen gerinnen.²⁹ Er hat aber auch vor der damit einhergehenden Gefahr der Überinterpretation gewarnt, bei der Puzzlestücke als Beweise gesucht und anschließend zu einem scheinbar perfekt passenden Ganzen zusammengesetzt werden. In eine ähnliche Richtung zielen die Überlegungen von Kaspar Maase, der davor warnt Stile lediglich als „Ausdruck von ...“ und somit analog zu Kunstwerken oder Texten zu deuten, da damit die Vorstellung einer schließbaren Gestalt einhergehe und somit situative und mehrdeutige Praktiken stillgelegt und essentialisiert würden.³⁰ Daran anschließend hat Moritz Ege mit Blick auf sich als aggressiv inszenierende junge Männer in Berlin auf die komplementären Logiken der Eskalation und De-Eskalation von Stil verwiesen.³¹ Die Eskalation liegt im expressiven Zurschaustellen von Härte in Situationen der Konfrontation oder Provokation, die De-Eskalation besteht im Verweis auf die Genre-Konventionen der Inszenierungen, also der spielerischen Komponente und populärkulturellen Rahmung von solchen Darbietungen aggressiver Männlichkeit. Die Ambivalenzen und Mehrdeutigkeiten von jugendlichen Selbststilierungen als Boxer und Kämpfer entstehen vor allem durch dieses irritierende Schwanken zwischen bedrohlicher Ernsthaftigkeit und lustvollem Spiel.

Diese Warnungen berücksichtigend gilt es sowohl kulturelle Muster und historische Tradierungen als auch die Prozesshaftigkeit und Brüchigkeit von Stilpraktiken aufzuzeigen. Der Boxerstil hat eine gewisse Kohärenz und Logik, denn er bündelt Elemente, die im Kontext der Berliner Hauptschule stark verbreitet sind: die Affinität zum Boxsport und anderen Wettkampfsportarten, am

29 Vgl. Lindner: *Apropos Stil*.

30 Vgl. Maase: „Stil“ und „Manier“ in der Alltagskultur.

31 Vgl. Ege: „Ein Proll mit Klasse“.

Ideal starker Männlichkeit orientierte Körperpraktiken, aggressives und agonistisches Verhalten, die Wahrnehmung der Welt und des Lebens als (meist ungerechter und aussichtsloser) Kampf sowie an Sportlichkeit, Standhaftigkeit und Männlichkeit ausgerichtete alltagsästhetische Praktiken und Formen des Konsums. Trotz der Betonung kultureller Elemente sollte der Boxerstil jedoch nicht als eine zeitgenössische Version der These einer „Kultur der Armut“³² missverstanden werden, der zufolge kulturellen Orientierungen als primäre Ursache für Tendenzen der Selbstausschließung betrachtet werden. Die wissenschaftliche Rekonstruktion des Boxerstils bietet umgekehrt vielmehr aufschlussreiche Perspektiven auf schichtspezifische Formen der Verarbeitung von Exklusionserfahrungen. Mit der Betonung ausgesuchter männlich konnotierter Verhaltensweisen und den damit einhergehenden Verkürzungen und Ausblendungen, geraten allerdings andere, weniger konfrontative alltagsästhetische Antworten auf ähnliche Problemlagen aus dem Blick. Zudem bilden auch die hier beschriebenen hypermaskulinen männlichen Kämpfer keine einheitliche und widerspruchslose Partial-Kultur. Neben Aggression und körperlicher Einschüchterung lassen sich bei den gleichen Jugendlichen in anderen Situationen auch Formen der Empathie und Zuneigung beobachten, sie liefen dann etwa händchenhaltend mit ihren männlichen Freunden herum oder posierten für Fotografien lächelnd mit den Babys ihrer Geschwister auf dem Arm. Und schließlich veränderten sich die jugendlichen Kämpfer, was ich am Beispiel von Khaleds älterem Bruder Mohamad angedeutet habe, der sich im Verlauf des Erwachsenwerdens stärker am Idealbild des Familienvaters statt des Kämpfers orientierte.

WIDERSTÄNDIGKEIT UND ANPASSUNG: ZUR POLITIK DES BOXERSTILS

Nachdem auf der Grundlage von am Boxen orientierten Sport-, Spiel-, Alltags- und Stil-Praktiken die Konturen des Boxerstils skizziert wurden, soll nun die politische Dimension dieser Alltagspraxis herausgearbeitet werden. Dabei ergibt sich ein widersprüchliches und ambivalentes Bild: der Boxerstil kann zugleich als eine Geste der Rebellion wie als eine Form der Anpassung gelesen werden. Das Bild des Kämpfers ist auf der einen Seite ein eindrucksvoller Ausdruck der Wut über die herrschenden Verhältnisse sowie dafür, dass sich die Schüler nichts gefallen lassen werden, ohne sich – wenn nötig mit Gewalt – zu wehren. Andererseits liest sich das mit dem Boxerstil verbundene Subjektivierungsprogramm

32 Vgl. Lewis: The Culture of Poverty.

der Selbstdisziplinierung, der körperlichen Selbstoptimierung, der ästhetisierenden Selbstpräsentation, der ständigen Wettkampforientierung und der individualistischen Zuschreibung von Erfolg und Misserfolg wie die Bauanleitung zu einem neoliberalen Idealtypus. In den Boxerstil sind darüber hinaus komplexe Geschichten von sozialer Diskriminierung, rassistischer Unterdrückung, männlicher Herrschaft und körperlicher Dominanz eingeschrieben. Alltagsästhetische Boxerposen sind folglich auf vielschichtige Weise mit den Machtstrukturen von Klasse, „Rasse“, Geschlecht und Körper verknüpft. Modernes Boxen und damit korrespondierende alltagsästhetische Praktiken sind von Beginn an immer auch eine Form von kombiniertem *doing class*, *doing race*, *doing gender* und *doing body*. Beides – die Widerständigkeit gegen als ungerecht wahrgenommene Verhältnisse sowie die Reproduktion von vorherrschenden Ungleichheitsstrukturen und Ordnungsvorstellungen – gilt es im Blick zu behalten, um nicht bei einem vorschnellen, verkürzten Bild des Boxerstils stehen zu bleiben.

Der Boxerstil bildet somit eine komplexe Formation, in der unterschiedliche Machtverhältnisse artikuliert, reproduziert und gleichzeitig auf widerspruchsvolle Weise herausgefordert werden. Mit einer auf das Formieren – also auf Prozesse des Herstellens – ausgerichteten Forschungsperspektive untersuche ich die Herausbildung von miteinander verflochtenen Machtverhältnissen. Ich orientiere mich dabei weitgehend an der in der sozialwissenschaftlichen Ungleichheitsforschung etablierten Trias *Class-Race-Gender*, wobei ich die üblicherweise unter der Kategorie *Race* zusammengefassten Problemstellungen hier eher in Bezug auf Herkunft und Familie diskutiere. Da es sich beim Boxerstil um eine stark körperbezogene Praxis handelt, füge ich, einen Vorschlag von Winker und Degele aufgreifend, den Körper als Analysekategorie hinzu.³³ Mit jeder dieser Ungleichheitskategorien rückt ein unterschiedlicher Aspekt gesellschaftlicher Strukturierung in den Mittelpunkt. In Bezug auf Klasse steht der Boxerstil in einer langen Tradition des Aufbegehrens der Unterdrückten, doch die mit dem Boxen verbundenen Aufstiegsmythen basieren weitgehend auf einem individuellen Zuschreibungsmodus. Mit Rekurs auf Herkunft ergeben sich ein kritischer Blick auf die vermeintliche Naturhaftigkeit der Kampforientierung ethnischer Minderheiten sowie Einblicke in die Auseinandersetzungen von Jugendlichen aus Migrantenfamilien mit ihrer Elterngeneration. Hinsichtlich der Geschlechterbeziehungen lässt sich herausarbeiten, wie im Boxerstil Männlichkeit performativ hergestellt wird, wobei das heraufbeschworene Modell „harter“ und „starker“ Männlichkeit zuletzt in Diskredit geraten ist. Mit Blick auf den Körper ergeben sich Perspektiven auf die Modellierung des Selbst, wobei sich die Arbeit

33 Vgl. Winker/Degele: Intersektionalität, S. 37ff.; Hess/Langreiter/Timm (Hg.): Intersektionalität revisited.

an Körper und Psyche als ein Projekt voller Brüche und Hindernisse erweist. Auch wenn jeweils unterschiedliche Aspekte betont werden, sind die beschriebenen Ungleichheitsdimensionen im Alltag miteinander verwoben. Deshalb erscheint es mir auch nicht sinnvoll, eine Kategorie als Anker- oder Zentralkategorie herauszuheben.

Klasse: Individualistische Widerständigkeit

Mit dem Boxerstil assoziierte Jugendliche gelten in den Augen des Establishments häufig als aggressive Underdogs. Boxen gilt als eine Sportart der „Unterschichten“ und Boxveranstaltungen als kommerzielle Massenspektakel mit zweifelhaftem Ruf. Die gefährliche und verruchte Aura von Box-Events und die darin zelebrierten Rituale heroischer Männlichkeit provozieren Abwehrreflexe beim gebildeten Bürgertum, doch verbirgt sich gerade im Verworfenen des Boxsports auch seine heimliche Faszination für Intellektuelle – von Lord Byron über Bertolt Brecht bis zu Ernest Hemingway. Damit wird bereits deutlich, dass der Boxerstil auf komplizierte und widersprüchliche Weise mit Klassenverhältnissen und den sie begleitenden Distinktionskämpfen verstrickt ist. Von der anderen Seite lässt sich Boxen auch als eine Integration der Arbeiterschichten in die Gesellschaft beschreiben, bei der klassische proletarische Kulturmuster wie die Körperorientierung zum Einsatz kommen, ohne die Prinzipien gesellschaftlicher Hierarchisierung selbst infrage zu stellen.³⁴

Auch in künstlerischen, literarischen und filmischen Repräsentationen des Boxens nimmt das Motiv des statusniedrigen Außenseiters eine zentrale Stellung ein, wobei das Aufbegehren gegen Ungerechtigkeit und die Affirmation gesellschaftlicher Leitbilder häufig Hand in Hand gehen. Ein klassisches Beispiel dafür ist die Mitte der 1970er Jahre beginnende und mittlerweile sechs Teile umfassende „Rocky“-Filmreihe mit Sylvester Stallone als Hauptakteur. Die von ihm entworfene und gespielte Figur „Rocky“, ein in prekären Beschäftigungsverhältnissen lebender abgewrackter Boxer, schlägt sich zu Beginn des ersten Teils für ein paar Dollar durchs Leben, bevor er durch Zufall die Chance seines Lebens – ein Kampf gegen den amtierenden Weltmeister Apollo Creed am 200. Jahrestag der Unabhängigkeit der USA – bekommt. In verbissenen Kämpfen erringt er schließlich am Ende des zweiten Teils den Weltmeistertitel bevor er sich in späteren Episoden mit Creed anfreundet, einen russischen Boxer besiegt und weitere Abenteuer heldenhaft besteht. Der erste Film basiert noch lose auf realen Begebenheiten. Der damalige Weltmeister Muhammad Ali kämpfte im Jahr 1975 gegen einen sich tapfer schlagenden Underdog namens Wepner, was Stal-

34 Vgl. Gems: The Politics of Boxing.

lone zum Film inspirierte. Der Name „Rocky“ wiederum verweist wohl auf Rocky Marciano, einen legendären, für seine Aggressivität und Nehmerfähigkeiten bekannten italo-amerikanischen Boxweltmeister aus den 1950er Jahren. Indem sich „Rocky“ allein durch hartes Training bis an die Spitze kämpft, verkörpert er den „amerikanischen Traum“ vom „Land der unbegrenzten Möglichkeiten“. Der damit reproduzierte Aufstiegsmythos, jeder könne es schaffen, wenn er entschlossen an sich arbeitet, spielt zwar mit dem Motiv des Sich-Wehrens gegen die herrschende Ordnung, trägt aber gleichzeitig durch eine individualisierende Blickweise indirekt zu deren Legitimierung bei.

Die „Rocky“-Figur ist zwar in einem US-amerikanischen Kontext entstanden, hat sich jedoch mittlerweile über die Filmreihe hinaus in der westlichen Populärkultur als Chiffre für sozial Marginalisierte mit Kämpferherz etabliert. „Rocky“ geht es nicht nur um den Sieg im Boxring, sondern um gesellschaftliche Selbstbehauptung, um die Wiedererringung von Respekt und sozialer Anerkennung.³⁵ Dieser Kampf um Wertschätzung wird von der Hauptfigur der Filmreihe symbolisch für all jene ausgetragen, denen die Gesellschaft mit Missachtung begegnet. Diese Botschaft des Films kam bei Neuköllner Hauptschülern besonders gut an. Denn diese waren selbst mit verschiedenen Formen der Anerkennungsverweigerung konfrontiert, häufig mit einer äußerst problematischen Mischung aus sozialer Geringschätzung und kultureller Herabwürdigung mit prekären familiären Verhältnissen und fehlender deutscher Staatsbürgerschaft. Bei allen Überschneidungen fehlte „Rocky“ und vergleichbaren „weißen“ filmischen Heldenfiguren wie „Rambo“ jedoch eine Spur afro-amerikanischer Coolness, was das Identifikationspotential mit ihnen unter migrantischen Jugendlichen wiederum etwas einschränkte.

Während meiner ersten Hauptschüler-Forschung im Jahr 2008/09 war mir dagegen das Online-Profil von Lukas, einem deutsch-polnischen Hauptschüler aus Berlin-Lichtenberg aufgefallen, der mit einer aggressiven Boxergeste auf seinem Profilbild posierte.³⁶ In den danebenstehenden Zeilen kamen Missachtungserfahrungen deutlich zum Ausdruck („Jch Ficke Alle Die Meinen Das Sie Mein Leben Verendan Wollen Oder Mich Schlecht Machen“), gleichzeitig zeigte sich in Wort und Bild eine bedrohlich wirkende Kampfbereitschaft, die auch eigene Verwundungen einkalkulierte („Den Ich Kämpfe Auch Wen Ich Weiss Das Ich Fallen Werde“). Als positive Verortungen wurden der ihm mit Verachtung begegnenden Gesellschaft die eigene „Familie“ und die „KampfgruppeOst“ entgegengestellt, eine politisch rechts orientierte Gruppe Ostberliner Hooligans

35 Vgl. Sezgin: Axel Honneth im Boxring; Honneth: Kampf um Anerkennung; Gugutzer: Rocky I-VI.

36 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 63f.

im Umfeld des örtlichen „Berliner Fussball Club Dynamo“. Mit seiner Abwehrhaltung gegen die Gesellschaft, seiner Verletzungs Offenheit und seinem „White Pride“ enthielt diese Selbststilisierung als jugendlicher Kämpfer deutliche Parallelen zur filmischen „Rocky“-Figur.

Neben einer historisch tradierten Affinität von „Unterschichten“ zum Boxsport zeichnete sich in Deutschland zuletzt auch schichtübergreifend eine steigende Attraktivität des Boxsports ab. In den 1990er Jahren wurde ein massiver Box-Boom beobachtet, der wesentlich durch die medialen Stilisierung von erfolgreichen Berufsboxern wie Henry Maske und Graziani Rocchigiani als kulturelle Identifikationsfiguren für jeweils unterschiedliche Bevölkerungssegmente befördert wurde. Mit dem Aufstieg der Fitnesskultur und des Selbstoptimierungsdenkens hat sich die sportliche Praxis des Boxens anschließend schichtübergreifend bis in elitäre Kreise hinein ausgeweitet. Dieser jüngere Aufstieg des Boxens wurde als Ausdruck eines neoliberalen Zeitgeistes gedeutet, als Verkörperung von zeitgenössischen gesellschaftlichen Leitprinzipien wie aggressivem Individualismus, Wettbewerbsdenken und kämpferischen Lebensweisen.³⁷

Herkunft und Familie: Verarbeitung von Migrationserfahrungen und rassistische Zuschreibungen

Aus der Perspektive der britischen Cultural Studies lassen sich jugendkulturelle Subkulturen als Artikulation einer doppelten Problemstellung lesen – als Auseinandersetzung mit der hegemonialen bürgerlichen Kultur und als Reaktion auf die Situation der Elterngeneration.³⁸ Bezieht man diese Klasse, Herkunft und Familienverbund verknüpfende Blickweise auf den Boxerstil, zeigte sich am Beispiel von Lukas, dass die Kritik an den herrschenden Verhältnissen teilweise mit einer Verteidigung der eigenen Familie oder Peergroup einhergeht. Mit dem Blick auf innerfamiliäre Dynamiken und die Situation der Eltern, rücken automatisch Fragen von ethnischer Herkunft und Migration in den Mittelpunkt, denn die meisten der von mir begleiteten Jugendlichen wuchsen in Einwandererfamilien auf. Welche familiären Konstellationen sich daraus ergaben, zeigen die Beispiele von Ali und Khaled.

Ali, der uns eingangs bereits bei der Kampfsport-Veranstaltung begegnete, wuchs in einer palästinensischen Flüchtlingsfamilie auf, die über den Libanon in verschiedenen Etappen nach Berlin gekommen war. Seinen Vater beschrieb er

37 Vgl. Junghans: Die Wahrheit des Boxens und ihre Inszenierung im ‚deutschen Boxboom‘ der neunziger Jahre.

38 Vgl. Hall/Jefferson (Hg.): Resistance through Ritual.

als „Kampfsportfanatiker“ und auch andere Familienmitglieder betrieben diverse Kampfsportarten. Khaled kam wie Ali aus einer palästinensischen Familie, hatte wie dieser fünf Geschwister und sein Vater war früher Karatetrainer. Er wurde in Ramallah geboren und kam erst im Verlauf der Schulzeit nach Berlin, wo sein Leben von fehlenden Deutschkenntnissen, den Lebensbedingungen im Flüchtlingsheim und der Trennung der Eltern erschwert wurde. Auffallend an den Geschichten der beiden Jugendlichen arabischer Herkunft sind zunächst die Flüchtlingserfahrung sowie die starke familiäre Orientierung am Kampfsport. Schaut man auf die Situation der Väter, erscheinen umrisshaft zwei ehemalige Kampfsportler, die mittlerweile als palästinensische Flüchtlinge in Berlin leben. Eine solche Flüchtlingssituation ist häufig verbunden mit Sprach- und Kommunikationsproblemen, mit einem ständigen Kampf um Aufenthaltsrechte für sich und Familienangehörige sowie mit strukturellen Diskriminierungen wie der Verweigerung von Arbeitserlaubnissen und Staatsbürgerrechten. Die einstigen palästinensischen Kämpfer erscheinen als in zentralen Lebensbereichen entmündigte Bittsteller. Wenn ich mit Ali und Khaled über ihre Familien sprach, verteidigten sie stets mit demonstrativem Stolz ihre Väter. Dies wiederum wirft die Frage auf, warum sie überhaupt eine solche Verteidigungshaltung einnahmen. Auch wenn sie es niemals zugeben würden, vermute ich, dass sie unter der sozialen Situation ihrer Väter litten und gleichzeitig innerhalb der Großfamilie nach deren Aufmerksamkeit strebten. Mit ihrem Box- und Kampfsportengagement knüpften sie nicht nur an die Interessen und Leidenschaften ihrer Elterngeneration an, sondern kämpften im übertragenen Sinne immer auch für die Wiederherstellung des Stolzes der Familie sowie für die Rehabilitierung der ins Abseits gestellten elterlichen Flüchtlingsgeneration.

Die Deutung des Kämpfens als eine widerspruchsvolle Form der Selbstbehauptung von Ausgegrenzten, lässt sich somit auf Migranten und Flüchtlinge ausweiten. Das damit verbundene Bild des Boxens als Sport der Unterdrückten und Diskriminierten trug wesentlich zur Attraktivität von Boxgesten bei Berliner Hauptschülern bei. Vor allem in den USA, der sportlich führenden und kulturell dominanten Boxnation des 20. Jahrhunderts, steht Boxen in einer starken Tradition von Emanzipationskämpfen ethnischer Minderheiten. Aufgrund der medialen Verbreitung des Erfolges afro-amerikanischer Boxer, wurden diese auch zu Vorbildern von Berliner Hauptschülern, die dann etwa behaupteten, sie würden „wie Muhammad Ali oder Mike Tyson“ kämpfen. Sie schrieben sich mit solchen Sprüchen imaginär in populärkulturelle Heldengeschichten des afro-amerikanischen Widerstandes ein, ohne sich dabei des ambivalenten Verhältnisses zwischen Boxen und Rassismus in den USA bewusst gewesen zu sein.

Dort spitzten sich in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts rassische Konflikte an den Erfolgen der ersten afro-amerikanischen Schwergewichtsweltmeister Jack Johnson und Joe Louis zu.³⁹ Diese öffneten die Türen für afro-amerikanische Boxer in eine bis dahin von Weißen dominierte und als Ausweis ihrer rassischen Überlegenheit verstandenen Sportwelt. In der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts nahmen dann afro-amerikanische Kämpfer eine Schlüsselrolle im Boxsport ein. Während der zum Islam konvertierte Muhammad Ali in den 1970er Jahren zu einer Symbolfigur sowohl von Black Power als auch der Anti-Kriegs-Bewegung wurde, galt Mike Tyson in den 1980er Jahren gerade aufgrund seiner Herkunft aus dem afro-amerikanischen „Ghetto“ als nahezu unbezwingbar. An seinem Beispiel lässt sich besonders gut nachvollziehen, wie Afro-Amerikaner mit einer scheinbar naturhaften Kampforientierung assoziiert werden und wie solche rassistischen Zuschreibungen mit Bildern von Stärke und Potenz operieren, die wiederum sowohl mit Bewunderungen als auch mit Ängsten verbunden werden. Tysons schwarze Hautfarbe steht demnach nicht nur für die Wut und Aggressivität der ethnisch Unterdrückten, die ihn als Boxer antrieb, sondern auch für „das Tier im Mann“ – für jene unkontrollierte Rohheit, exzessive Sexualität und notorische Gewalttätigkeit, die schließlich zu seinem Absturz und mehreren Gefängnisaufenthalten geführt hätten. Tony Jefferson interpretiert die selbstzerstörerische Abwehr von Ängsten durch Adaption der jeweils härtesten zur Verfügung stehenden Männlichkeitsvariante als Schlüssel zum Verständnis der Biografie Tysons und stellt damit eine über den Einzelfall hinausweisende Beziehung zwischen Ethnizität und Geschlecht her.⁴⁰

Die mit den Erfolgen afro-amerikanischer Kämpfer im Boxsport der letzten Jahrzehnte hervorgegangenen ikonischen Heldenfiguren verkörpern ein ambivalentes politisches Programm von ethnischem Empowerment und neuen Formen des Rassismus. Sie stehen für erfolgreiche Wege der Selbstbehauptung, produzieren aber auch Fantasien einer überlegenen „schwarzen“ Vitalität und Maneskraft, die auf biologischen Argumentationsmustern basiert. Die rassistische Beschränkung von Afro-Amerikanern auf ihren Körper wird damit nicht aufgehoben, sondern eher gefestigt und kommerzialisiert. Die damit einhergehenden coolen Posen nehmen dem Kampf um Anerkennung zwar das Verzweifelte und Verbissene, doch besteht die Gefahr des Abdriftens in einen selbstüberschätzenden „Machismo“, bei dem auf rassistische Ausgrenzung mit Überheblichkeit und sexistischer Diskriminierung von Frauen geantwortet wird.⁴¹

39 Vgl. Boddy: *Boxing*, S. 166ff.

40 Vgl. Jefferson: „Härter als alle anderen“.

41 Vgl. Majors/Billson: *Cool Pose*. Siehe auch das Kapitel zu Coolness.

Geschlecht: Krisenhafter Rekurs auf heroische Männlichkeit

Im Boxsport und dem Boxerstil werden folglich nicht nur Beziehungen von Klasse und Herkunft verhandelt, Boxpraktiken tragen zugleich auch zur Reproduktion von Männlichkeit bei, einer heroisch-idealisierten Männlichkeit, die auf dem Anspruch körperlicher Überlegenheit basiert. Gerade in jenen zu Beginn erwähnten, meist nur angedeuteten kleinen Kampfhandlungen, den bei männlichen Hauptschülern verbreiteten, oft nur einige Sekunden langen Sparringsituationen wird Männlichkeit performativ hergestellt. Der Männlichkeitsforscher Michael Meuser bezeichnet solche Duelle als „ernste Spiele“.⁴² Damit verweist er zum einen auf ein spielerisches Element, auf das damit einhergehende Improvisieren, „Herumblödeln“ und Lachen, und stellt zum anderen heraus, dass es sich gleichzeitig um risikoreiche, einsatzfordernde und folgenreiche Machtspiele handelt, bei denen innerhalb der männlichen Peergruppe Hierarchien verhandelt werden und zugleich eine geschlechtliche Selbstvergewisserung stattfindet.

Doch der im Boxerstil von den „harten Jungs“ reklamierte Überlegenheitsanspruch gegenüber anderen jungen Männern und den sich meist in einer Beobachterposition befindenden Frauen steht mittlerweile zunehmend infrage. Ideale von heroischer Maskulinität, mit ihrer Betonung von unbändigem Mut und furchtloser Gefahr, von physischer Stärke und gewaltvoller Konfrontation erscheinen gegenüber postmodernen Vorstellungen von hybriden, ambigen und fluiden Männlichkeiten mittlerweile fast wie ein Atavismus.⁴³ Aggressive Männlichkeit, wie sie im Boxerstil eine prototypische Ausdrucksform findet, bildet für den Kulturosoziologen Andreas Reckwitz die Antipode und Kontrastfolie für eine seit den 1970er Jahren zu beobachtende positive Kultivierung eines geschlechtsindifferenten emotionalen Selbst. Diese hegemoniale postmoderne Affektkultur fördert die Herausbildung von moderaten, konstruktiven und ökonomisch produktiven Emotionen.⁴⁴ Dies führte in der Postmoderne zu Verunsicherungen des traditionellen, auf Stärke, Aggressivität und Durchsetzungsvermögen basierenden männlichen Habitus. Der mit der Verteidigung solcher Habitusformen verbundene männliche Vorherrschaftsanspruch verlor an Durchsetzungskraft, ohne dass sich bereits ein davon losgelöstes neues Männlichkeitsideal durchsetzen konnte. So kam es zur vielbeschworenen „Krise des Mannes“, die interessanterweise in den 1990er Jahren in akademischen Kreisen in den USA und Deutschland eine mythopoetische Gegenbewegung hervorbrachte, in der unter anderem

42 Vgl. Meuser: Männerwelten; Meuser/Klein (Hg.): Ernste Spiele. Für eine etwas andere Lesart von „serious games“ vgl. Ortner: *Anthropology and Social Theory*, S. 129-153.

43 Vgl. Woodward: *Boxing, Masculinity and Identity*.

44 Vgl. Reckwitz: *Umkämpfte Männlichkeit*.

Boxkämpfe als eine Art Therapie eingesetzt wurden, um wieder Zugang zu „authentischer“ Männlichkeit zu finden.⁴⁵

Der hier im Mittelpunkt stehende Boxer-Stil steht demgegenüber für eine proletarisch gefärbte, aus einem Sportkontext hervorgehende antibürgerliche Gegenkultur, in welcher der Rekurs auf harte Männlichkeit gleichzeitig einen nichtbürgerlichen Klassenstatus markiert. Der Boxer-Stil kann als eine in Körperpraktiken situierte Kritik an herrschenden Gesellschafts- und Geschlechternormen verstanden werden, als eine milieuspezifische Form von „Protestmännlichkeit“.⁴⁶ Die aggressive Gestik der boxenden Hauptschüler deutet umgekehrt darauf hin, dass sie im Rahmen der postmodernen Kultur zu jenen stigmatisierten Außenseitern zählen, an denen durch Prozesse kultureller Abgrenzung das Idealbild einer maßvollen und affirmativen emotionalen Selbstkultivierung konturiert wird. Hinzu kommen ethnische Zuschreibungen von Maskulinität in dominanten medialen Diskursen: Besonders türkische, kurdische und arabische Einwanderer werden in medialen Diskursen mit einer überholten vormodernen Männlichkeit assoziiert, die einer weitverbreiteten Lesart nach von alltäglicher Gewalt gegenüber Frauen und archaischen Ehrvorstellungen geprägt sei.⁴⁷

Geschlecht wird hier eng mit Herkunft und Ethnizität verknüpft und die hegemonialen Darstellungen von Migranten werden wiederum entlang geschlechtlicher Stereotype konstruiert. Ein im Boxerstil ausgelebter Männlichkeitskult kann demgegenüber als strategische Aneignung von stigmatisierter Männlichkeit verstanden werden, die über Differenzmarkierungen Distinktion erlaubt und gleichzeitig der Machtausübung gegenüber Frauen und anderen jungen Männern dient. Wie bereits angedeutet, laufen die „harten Typen“ und „türkischen Machos“ jedoch Gefahr, im symbolischen Protest und dem Spiel mit Differenz selbst zur Verfestigung von negativen Stereotypen gegenüber „gewaltbereiten männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ sowie den damit verbundenen Ausschlussmechanismen beizutragen.

Die Attraktivität des Boxerstils bei Berliner Hauptschülern steht für eine gewisse Persistenz und für zeitgenössische Reanimierungen traditioneller Auffassungen von „echter“ Männlichkeit sowie dem damit verbundenen Ideal eines binären Geschlechterarrangements. Doch wann ist dieses traditionelle Bild von Männlichkeit entstanden? Folgt man Georg Mosse, hat sich das männliche Ideal von der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts an in Europa herausgebildet und

45 Vgl. Meuser: Dekonstruierte Männlichkeit und die körperliche (Wieder-)Aneignung des Geschlechts.

46 Vgl. Conell: Masculinities; Connell/Messerschmidt: Hegemonic Masculinity.

47 Vgl. Scheibelhöfer: Intersektionalität, Männlichkeit und Migration; Stecklina: „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“; Spindler: Hegemoniale Männlichkeit.

sich seitdem in seinen Grundzügen kaum verändert.⁴⁸ Der an Tugenden wie Willensstärke, Ehre und Mut ausgerichtete und darüber hinaus mit einem gesunden Staatskörper assoziierte männliche Idealtypus formte sich in Abgrenzung zu männlichen und ethnischen Anti-Typen, etwa zu Juden oder Homosexuellen. Das „Männliche“ definierte sich aber auch über den Kontrast zum „Weibischen“, einem mit Zartheit, Weichheit und Zurückhaltung assoziierten komplementären Frauentypus. Sportpraktiken spielten in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, auch wenn in Deutschland als übermäßig aggressiv geltende Sportarten wie Fußball und Boxen im 19. Jahrhundert noch verpönt waren. Vielmehr galt zunächst das Turnen als maßvoller Königsweg zur männlichen Vervollkommnung, der in Mosses Lesart auch ein Weg der Disziplinierung und Militarisierung war. Das im Turnsport um 1900 ursprünglich angestrebte und darin bis heute weiterlebende ästhetische Ideal antiker griechischer Jünglings-Männlichkeit entsprach einem Wunschbild des damaligen Bildungsbürgertums, mit dem Berliner Hauptschüler, wie sich in der geschilderten Turnstunde zeigte, heute nicht mehr viel anfangen können.

Auch in Raewyn Connells in den 1980er Jahren in Australien entwickelten relationalen Konzeption von „hegemonialer Männlichkeit“ spielen Konzeptionen von Weiblichkeit und marginalisierte „Protestmännlichkeiten“ eine wichtige Rolle, da diese mittels einer Mischung aus Unterdrückung und Inkorporierung ebenfalls zur Konturierung des jeweils herrschenden Männlichkeitsmodells beitragen.⁴⁹ Connell versteht „hegemoniale Männlichkeit“ dabei nicht als feste und homogene Geschlechtseigenschaft, sondern als ein Set an historisch und kulturell variablen Praktiken, die letztlich der Aufrechterhaltung männlicher Herrschaft dienen. Einen Eindruck vom prekären und ungesicherten Charakter der im Boxerstil reklamierten männlichen Dominanz gewinnt man vor allem dann, wenn sich der Blick auf mit dem Ideal männlicher Dominanz nicht kompatible Frauenrollen richtet:

Feldtagebuch: Hofpause. Zwei Jungen kommen zu mir und meinen, wir sollten uns mal den „Hurenkrieg da drüben“ anschauen. Am anderen Ende des Schulhofes, direkt unterhalb des Lehrerzimmers, bildet sich eine Schülertraube. Scheinbar magisch angezogen, bewegt sich der halbe Schulhof in diese Richtung. Ich halte etwas Distanz, will aber natürlich auch was sehen. Zwei etwa 16-jährige Mädchen gehen in der Mitte aufeinander los, jeweils angefeuert von ihren Freundinnen. Sie fallen völlig außer sich übereinander her, schreien sich tatsächlich gegenseitig als „Huren“ an, wälzen sich am Boden und ziehen sich an ihren langen blondgefärbten Haaren. Als ein paar Lehrer einschreiten, können die

48 Vgl. Mosse: Das Bild des Mannes.

49 Vgl. Connell: Masculinities; Connell/Messerschmidt: Hegemonic Masculinity.

beiden kaum auseinandergebracht werden, da sie die Haare ihrer Kontrahentin nicht loslassen wollen. Nachdem die Kämpferinnen zunächst getrennt sind, ziehen sie sich wie zwei Boxer in jeweils eine Ecke des Schulhofes zurück, wo sie von ihren ebenfalls aufgebrachten Freundinnen bestärkt und versorgt werden. Dann geht es wieder von vorne los, nur diesmal mit noch höherer Intensität. Schließlich balgt sich ein riesiges, schreiendes Menschenknäuel aus kämpfenden Mädchen und dazwischen springenden Lehrern auf dem Boden des Schulhofes. Die Kriegerinnen werden schließlich zum Direktor abgeführt, sie werden sich später gegenseitig verklagen. Ein Krankenwagen kommt mit Blaulicht angefahren, auch die Polizei taucht wenig später auf. Die Jungs schauen dem Spektakel mit einer Mischung aus Interesse und Entspannung zu. Eine der neben mir stehenden Schülerinnen meint: „Alles Gerüchte. Die eine hat erzählt, die andere sei eine Schlampe. Typisch Mädchen.“

Die Schlägerei zwischen den beiden Neutklässlerinnen Samantha und Selina war auch in den folgenden Stunden noch Gesprächsthema an der Schule. Die beiden seien, so die Erzählungen, einmal beste Freundinnen gewesen, die sich dann aber zerstritten hätten. In den letzten Wochen kursierte dann ein Video auf den Smartphones der Schülerschaft, in denen die eine sich abwertend über die andere geäußert haben soll. Die Beleidigte habe daraufhin mehrfach eine gewaltvolle Wiederherstellung ihrer Ehre angekündigt und so kam der Showdown auf dem Schulhof für in den Konflikt Eingeweihte nicht völlig überraschend. Einige der Schülerinnen der zehnten Klassen meinten anschließend, ein solches Verhalten gehöre sich nicht für ein Mädchen, andere verwiesen darauf, wie verletzend abwertende Rede für eine Frau sein könne. In der nächsten Hofpause erschien dann noch Samanthas älterer, per Handy alarmierter Bruder auf dem Schulhof, um Selina zu verprügeln, konnte diese aber nicht finden.

Eine Reihe von Forscherinnen hat sich mit kämpfenden und boxenden Frauen beschäftigt, die in der Kulturgeschichte des Boxens eine wichtige Rolle spielen.⁵⁰ Sie konstatieren einerseits die Marginalisierung von Frauen im zeitgenössischen Boxsport und die darin nach wie vor praktizierten binären Geschlechtsrollenkonstruktionen, bei denen Frauen mit physischer und emotionaler Verletzlichkeit sowie mit Schwäche und Fürsorge assoziiert werden. Sie registrieren andererseits aber auch einen Anstieg der Anzahl boxender Frauen und fragen daran anschließend, wie sich eine kulturelle Position der kämpfenden Frau finden und etablieren lässt, die mehr ist als eine Mimikry von althergebrachter heroischer Männlichkeit. Für die Männer wiederum stellt der Aufstieg boxender Frauen die männliche Alleinherrschaft in einer der klassischen Arenen der Be-

50 Vgl. Boddy: *Boxing*; Woodward: *Boxing, Masculinity and Identity*; Paradis: *Boxers, Briefs or Bras?*; Hargreaves: *Sporting Females*.

stätigung männlicher Dominanz infrage. Sie reagieren darauf in den erwähnten Studien mit einer abwehrenden Mischung, die vom Verbot des Zutritts zu Boxhallen bis zum gütigen, milde lächelnden Chauvinismus reicht.

Bei männlichen Hauptschülern deutete sich eine heimliche Faszination für kämpfende Frauen an. Zwar ließen sie sich diese bei der geschilderten Schulhofschlägerei kaum anmerken, doch konnten sie – wie auch der Forscher – ihre Augen kaum von der spektakulären Gewaltszene abwenden. Zu den auf den Facebookseiten von männlichen Galilei-Schülern am häufigsten geposteten und kommentierten Beiträgen gehörten Videos von sich schlagenden Frauen. Der Reiz dieser Videos lag wohl im „*spectacle of otherness*“, dem nicht geschlechterrollenkonformen Verhalten der gefilmten jungen Frauen.⁵¹ Stuart Hall verweist mit dieser griffigen Formel auf die für Subjektivierungsprozesse konstitutiven unbewussten Beziehungen zum irritierend Anderen hin, zum Fremden, das als faszinierend und zugleich bedrohlich erscheint und dem deshalb mit einer Mischung aus Voyeurismus und Abscheu begegnet wird. Bilder von kämpfenden Frauen bedrohen das ohnehin schon prekäre männliche Selbstbild, indem sie die klare Grenzziehung zwischen starker Männlichkeit und schwacher Weiblichkeit in Frage stellen. In Anlehnung an Julia Kristeva könnte man von einer „Abjekt“-Beziehung sprechen: Das außerhalb der imaginierten Ganzheit des Subjekts Stehende wird verworfen oder verpönt, doch gleichzeitig verbirgt sich darin ein sexuell aufgeladenes Objekt der Begierde.⁵²

Körper: Arbeit am Selbst

Unter Einbeziehung des Körpers lassen sich die bisher angerissenen Fragestellungen noch weiter diskutieren, wobei zunächst die Wechselverhältnisse von Körper und Gesellschaft betont und anschließend Formen der körperlichen Modellierung im Mittelpunkt stehen.

Zu den klassischen Theoretikern des Verhältnisses von Körper und Gesellschaft gehören Pierre Bourdieu und Judith Butler. Um die Beziehung von Körperhaltungen mit sozialen Positionen analytisch zu fassen, spricht Bourdieu von der „Hexis“.⁵³ Die dadurch bezeichneten, mit der sozialen Lage korrespondierenden körperlichen Disposition gehen mit spezifischen Weltbezügen, Selbstverhältnissen und Körperhaltungen einher. Judith Butler versteht das Geschlechtshandeln mittels eines „corporeal style“ als performative Erzeugung von Geschlechterdifferenz durch inkorporierte kulturelle Fiktionen von geschlechtlicher

51 Vgl. Hall: The Spectacle of the „Other“.

52 Vgl. Kristeva: Powers of Horror.

53 Vgl. Bourdieu: Méditations pascaliennes, S. 85ff.

Identität.⁵⁴ Auch wenn, wie häufig zu Recht hervorgehoben wird, Bourdieu eher zur Konstatierung von Stabilität neigt und Butler die Möglichkeit von Transformationen hervorhebt, so ist auch bei Bourdieu die Beziehung zwischen sozialer Position und körperlicher Disposition niemals deckungsgleich, während Butler darauf hinweist, dass Stile eine Geschichte haben, die die Wahl stilistischer Positionierungen anleiten und limitieren. Beide Theorieansätze lassen sich auf den Boxerstil übertragen, dieser kann mit Bourdieu als inkorporierte „Hexis“ verstanden werden, ohne dabei von einem vollständig integrierten und kohärenten Habitus ausgehen zu müssen. Mit Butler lässt sich zeigen, dass der Boxerstil auf binären Vorstellungen und Fiktionen von Männlichkeit basiert, deren Reproduktion durch Körperpraktiken jedoch keineswegs reibungslos funktioniert.

Die Einbeziehung des Körpers eröffnet zudem eine Perspektive auf die mit dem Boxerstil in Verbindung stehenden körperbezogenen Selbstoptimierungsversuche. Das am Idealbild des Boxers konturierte Männlichkeitsideal bedarf körperlicher und psychischer Investitionen, einer Arbeit am Selbst, die sich bei genauerem Hinsehen schnell als unabschließbarer Prozess voller Hindernisse erweist. Zwar verspricht angesichts der angesprochenen Krise der Männlichkeit der Rückbezug auf den Körper eine Art letztes Refugium, doch sind Körper und Psyche keineswegs beliebig formbar. So können Körperideale verfehlt und auf den Körper bezogene Selbstermächtigungsversuche auch scheitern. Anja Tervooren hat zudem hervorgehoben, dass sich in Bezug auf das „Einüben von Geschlecht und Begehren“ gerade bei darin noch weniger geübten Kindern und Jugendlichen noch vermehrt Brüche und Dissonanzen beobachten lassen.⁵⁵ So entsprachen auch die am Boxerstil orientierten Hauptschüler keineswegs immer den von ihnen selbst propagierten körperlichen Idealvorstellungen, was sich anhand einer Beobachtung im Fitnessraum der Galilei-Schule demonstrieren lässt.

Feldtagebuch: Im Fitnessraum im Keller der Schule arbeiten 12 Schüler unter der Aufsicht des Sportlehrers an den Geräten, während die Mädchen in der Turnhalle Ballspiele machen. Der Lehrer hat eine lockere Art, einmal führt er einen Schein-Boxkampf mit einem der Schüler und meint danach anerkennend: „Der ist gut!“ Die Schüler sind beim Fitness motivierter als bei anderen Schulstunden. Roberto beschränkt sich allerdings auf Spazierengehen auf dem Laufrad und einem anderen Jungen wird zwischendurch schwindelig. An der Wand hängt ein riesiger Spiegel, indem sich Elton ausgiebig bewundert. Er war gestern eine halbe Stunde im Solarium und will nun die Ergebnisse prüfen. Zudem testet er alle zwei Minuten, ob seine Muskeln schon gewachsen sind. „Für die Motivation“, meint er, als ich ihn darauf anspreche. Er trainiert vor allem den Bizeps sowie Schul-

54 Vgl. Butler: *Gender Trouble*, S. 190f.

55 Vgl. Tervooren: *Männlichkeiten und Sozialisation*.

ter- und Brustmuskeln. Wenn er vor dem Spiegel steht, streckt er seine Brust heraus und spannt die Arme an, manchmal dreht er sich dabei wie ein Bodybuilder auf der Bühne, was aufgrund seines recht dicken Bauches und Hinterns etwas deplatziert wirkt. Dazu prüft er die Wirkung verschiedener Grimassen. Irgendwann zieht er sein T-Shirt aus und posiert halbnackt vor dem Spiegel. Zwei andere, ebenfalls eher fülligere Jungen machen es ihm nach. Zusammen sehen die drei unfreiwillig komisch aus. „Wie krieg ich den Bauch weg“, fragt schließlich einer der Schüler. „Der Spiegel zeigt einen zum Glück immer besser“, antwortet der andere in Anspielung auf das scheinbar leicht verzerrte Spiegelbild.

Die hier beschriebenen selbstverliebten und dennoch latent unsicheren Blicke in den Spiegel eignen sich zu gut, um sie nicht mit Jacques Lacans Überlegungen über „Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“ in Beziehung zu setzen.⁵⁶ Lacan zufolge nimmt sich das Kind beim Blick in den Spiegel ab einem gewissen Alter als vollständiges einheitliches Ich war, mit dem es sich auf eine narzisstische Weise identifiziert. Die Einheit des Subjekts ist jedoch eine imaginierte, denn in einer psychoanalytischen Lesart gibt es keinen festen inneren Kern von Subjektivität, sondern diese basiert auf einem Mangel. Die Ganzheit des Subjekts wird jedoch über Imaginationen angestrebt, im Falle der männlichen Selbstbildung etwa durch dominante Fiktionen von männlicher Stärke und Potenz, die ihre Wirksamkeit auch bei jenen Hauptschülern entfaltet, die den damit einhergehenden Idealbildern körperlich nicht entsprechen. Die in der beschriebenen Spiegelszene angedeutete verzerrende Wirkung des Spiegels hat also auch eine über die Szene hinausweisende übertragene Bedeutung, bei der die optische Täuschung für eine systematisch getäuschte Selbstwahrnehmung steht.

Für die Aufrechterhaltung der den grundsätzlichen Mangel kompensierenden Illusion einer stabilen männlichen Identität bieten sich verschiedene Kulturtechniken an. Elton orientiert sich in seiner körperbetonten Selbstinszenierung vor allem am Idealbild des Bodybuilders, der einzelne, speziell dafür trainierte Muskelgruppen spektakulär zur Schau stellt. In seiner Studie über die Sozialgeschichte des Bodybuildings argumentiert Mischa Kläber, dass aufgrund der traditionell üblichen Arbeitsteilung zwischen bürgerlicher Kopf- und proletarischer Körperarbeit solche Bodybuildingpraktiken und das mit ihnen einhergehende instrumentelle Verhältnis zum Körper zunächst als Attribut der unterbürgerlichen Schichten galten.⁵⁷ Im Zuge von vermehrt auf den eigenen Körper gerichteten Selbstoptimierungstendenzen, die im Boom der Fitnessbranche ihren markantesten Ausdruck findet, gewinnt das körperfixierte Leitbild des Body-

56 Vgl. Lacan: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion.

57 Vgl. Kläber: Moderner Muskelkult.

builders zunehmend schichtenübergreifende Relevanz und kann mittlerweile als Symbol für sich im Kontext von Neoliberalisierungsprozessen transformierende Selbstverhältnisse gedeutet werden. In der beschriebenen Fitnessraumszene lässt sich folglich eine Vermischung zeitgenössischer Formen von Männlichkeit, Körper und Klasse beobachten.

Beim Versuch einzelnen Ungleichheitsdimensionen im Boxerstil zu beleuchten, ergeben sich widersprüchliche und vielschichtige Befunde: Der Boxerstil kann als eine Reaktion auf die gesellschaftliche Verachtung und die familiären Problemlagen von Hauptschülern gelesen werden, als eine Form der Verarbeitung von Exklusions- und Migrationserfahrungen, die häufig selbst zur Verfestigung von negativen Stereotypen beiträgt. Der Boxerstil steht gleichzeitig für den Rekurs auf eine mit physischem Durchsetzungsvermögen assoziierte heroische Männlichkeit, die als Grundlage maskuliner Selbstentwürfe und männlicher Herrschaft mittlerweile zunehmend infrage gestellt wird. Diese ist wiederum mit spezifischen Körperpraktiken verbunden, mit einer Arbeit am Selbst, die als körperbezogene Empowerment-Strategie auch Analogien zu neoliberalen Subjektivierungsmustern aufweist. Die sich im Boxerstil artikulierenden Verhältnisse von Klasse, Herkunft, Geschlecht und Körper wurden zwar nacheinander beleuchtet, nicht aber als sich bündelnde oder einander abschwächende Einzelkräfte, sondern als aufeinander bezogene Dimensionen einer komplexen Formation. Solche Formationen sind nicht statisch, sondern werden im Alltag beständig reproduziert und variiert. Am Beispiel des Boxerstils wurde dadurch verdeutlicht, dass Hauptschüler nicht nur mit bestehenden Formen klassen- und herkunftsbedingter Ungleichheiten sowie geschlechtlicher und körperlicher Zuschreibungen konfrontiert werden, sondern selbst auf widersprüchliche Weise an deren Reproduktion beteiligt sind.

SCHLUSS: VERKÖRPERTE WIDERSPRÜCHE

Die Bezeichnung „Boxerstil“ bezieht sich zunächst auf einen Sportkontext. Sie diente mir darüber hinaus als Bezeichnung für ästhetische Selbst-Stilisierungen, die von tradierten Vorstellungen männlicher Härte, agonistischem Verhalten und dem Leitmotiv des Kämpfens geprägt sind. Mit einer formationstheoretischen Perspektive wurden zunächst die Stufen der Stilbildung vom Sport, über das Spiel und den Alltag bis hin zu populärkulturellen Ästhetisierungen nachvollzogen. Anschließend wurden die Wirkungen einzelner Ungleichheitskategorien, ihre Komplexitäten und internen Widersprüchlichkeiten sowie ihre Verflechtungen miteinander angedeutet. Sowohl die Stilformen als auch die Ungleichheitssträn-

ge existieren dabei nicht vorhergehend in einem quasi isolierten Rohzustand, sondern sie entstehen, bündeln und reproduzieren sich in der Praxis.

Mit dem Begriff der „Formation“ rücken Prozesse des Formierens – des Schaffens, der Ausbildung und der Wiederholung im Zuge alltäglicher Praxis – in den Mittelpunkt. Dabei beziehe ich mich auf den Formationsbegriff von Louis Althusser, der diesen benutzte um gegen simplistische Basis-Überbau-Modelle in der marxistischen Diskussion seiner Zeit und zugunsten einer komplexeren und dynamischeren Doppel-Artikulation zwischen „Struktur“ und „Praxis“ zu argumentieren.⁵⁸ Sein Ansatz wurde im Kontext der britischen Cultural Studies von Raymond Williams und Stuart Hall aufgenommen und weiterentwickelt.⁵⁹ In letzter Zeit wurde der Formations-Begriff von Beverly Skeggs, Ann Stoler und anderen verwendet, die damit auf die Kämpfe um das sprachlich vermittelte hegemoniale Verständnis von Kategorien wie Klasse, Ethnizität, Geschlecht und Körper hinwiesen.⁶⁰ Auch Michel Foucault verwendet um 1970 den Formations-Begriff, vor allem in der „Archäologie des Wissens“ spricht er mehrfach von „diskursiven Formationen“.⁶¹ Er verweist damit auf den dynamischen Charakter und die unabgeschlossene, sich wandelnde Form von Aussagesystemen, in denen heterogene Elemente gebündelt werden ohne eine vollständig integrierte Struktur zu bilden.⁶² Im Anschluss an Althusser, Foucault und anderen Autoren wurde in den letzten Jahren die alltagspraktische und die politische Dimension von Formationsprozessen, also zum einen das Spannungsverhältnis zwischen Routinehandeln und stilistischer Neuschöpfung und zum anderen zwischen politischer Affirmation und Subversion, in praxeologischen und subjektivierungstheoretischen Ansätzen systematisch herausgearbeitet. Die Stilstudien der Cultural Studies aus den 1970er und 80er Jahre wurden dabei empirisch und theoretisch erweitert, wobei unspektakulärere, alltäglichere Praktiken und komplexere Machtrelationen in den Blick gerückt wurden. Doch vielleicht ist mit dieser Erweiterung gleichzeitig ein wenig die Kompetenz zur Analyse jugendkultureller Stilbildungen verloren gegangen und auch die Frage nach den Verbindungen zur

58 Vgl. Althusser: Für Marx; Althusser: Das Kapital lesen.

59 Vgl. Williams: Marxism and Literature, S. 115-120; Hall: Signification, Representation, Ideology; Hall/Bram (Hg.): Formations of Modernity; Hall: Cultural Studies 1983.

60 Vgl. Skeggs: Formations of Class and Gender; Stoler/McGranahan/Perdue (Hg.): Imperial Formations; Owen/Winant: Racial Formations in the United States; HoSang/LaBennett/Pulido (Hg.): Racial Formations in the Twenty-First Century.

61 Vgl. Foucault: Archäologie des Wissens.

62 Vgl. Angermüller: Nach dem Strukturalismus, S. 115f.

jeweiligen sozio-historischen Konstellation wird kaum noch mit der gleichen (selbst)kritischen Energie verfolgt.

Vergesellschaftung verläuft nicht nur durch Anpassung und Unterwerfung, sondern auch durch Aggressivität und Konflikte. Kampf erweist sich aus dieser Sichtweise als konstitutives Moment moderner Subjektivität.⁶³ Dies wird im modernen Boxsport auf besonders eindrückliche und anschlussfähige Weise inszeniert. Aus dem Bereich des Sports kommende Wettkampf-Metaphern finden, wie Ulrich Bröckling bemerkt hat, derzeit in vielen Bereichen des Sozialen Verbreitung, wobei sie sich in der Galilei-Schule auch deutlich sichtbar in die Körper einschreiben.⁶⁴ Der Boxer wird für die in prekären Verhältnissen aufwachsenden Neuköllner Hauptschüler zu einem populärkulturellen Ideal der kämpferischen Selbstentfaltung. Hieran deutet sich an, wie weit das Prinzip der Konkurrenz bereits Verbreitung gefunden hat. Gleichsam wird durch solche Anleihen aus der Welt des Sports ein Legitimationsdefizit der neoliberalen Ordnung überdeckt, indem vorgeben wird, beim gesellschaftlichen Erfolg komme es in erster Linie auf individuelle Anstrengungen und persönliche Leistungen an.⁶⁵ Im Boxerstil offenbart sich der Zeitgeist und gleichzeitig eine Haltung zur Welt. Sein aggressiver Gestus sollte uns weiterhin verunsichern, denn in ihm artikulieren sich zentrale Widersprüche unserer Gesellschaft.

63 Vgl. Baratella: Das kämpferische Subjekt.

64 Vgl. Bröckling: Gute Hirten führen sanft, S. 243-259.

65 Vgl. ebd.

V. Ängste und Hoffnungen

Soziale Ängste. Arbeitslosigkeit und Abschiebung

Leben wir in einer Angstgesellschaft? Historikern zufolge ist Angst in der westlichen Moderne zu einer dominanten Emotion avanciert.¹ Angst und Furcht werden vielfach zu den emotionalen Grunddispositionen des Menschen gezählt, doch in ihrer jeweiligen Ausprägung sind sie in erster Linie historische, kulturelle und soziale Phänomene.² Bestimmte Formen der Angst haben ihre spezifischen Plätze in der Geschichte, wie Joanna Bourke anhand der Angst vor dem Lebendig-Begraben-Werden im Viktorianischen Zeitalter, nuklearen Ängsten im Kalten Krieg und schließlich den gegenwärtig florierenden Terrorängsten illustriert.³ Soziologen behaupten ebenfalls, dass wir in einer „Gesellschaft der Angst“ leben, da ein mit relativem Wohlstand und Sicherheit verknüpft kollektives Integrationsversprechen moderner Gesellschaften im Zuge jüngster Desintegrationsprozesse durch individuell erfahrene Abstiegsängste abgelöst wurde.⁴ Die mit Stichworten wie Deindustrialisierung und Massenarbeitslosigkeit verbundenen Ängste verteilen sich zudem innerhalb der Bevölkerung auf ungleiche Weise, wobei sie in postproletarischen Schichten besonders verbreitet sind.⁵

In diesem Kapitel blicke ich über die Schulzeit hinaus und beschäftige mich mit sozialen Ängsten, also mit Ängsten, die in besonderem Ausmaß durch gesellschaftliche Strukturen, vor allem durch die gegenwärtigen Arbeitsmarkt- und Grenzregime, hervorgebracht werden. Von Arbeitslosigkeit und Abschiebung sind Berliner Hauptschüler mit ihrer mehrheitlich migrantischen Herkunft aufgrund ihrer sozialen Position stärker als andere Schülergruppen betroffen. Bei

1 Vgl. Stearns: Fear and Contemporary History.

2 Vgl. Koch (Hg.): Angst.

3 Vgl. Bourke: Fear.

4 Vgl. Bude: Gesellschaft der Angst.

5 Vgl. Rackow/Schopp/Scheve: Angst und Ärger.

den darauf bezogenen Ängsten handelt es sich jeweils um Zukunftsängste. Die ihnen zugrundeliegenden Formen der Ausgrenzung sind auf vielfältige Weisen miteinander verknüpft. Von Abschiebung Bedrohten wird der Zugang zum Arbeitsmarkt erschwert oder gar verboten, während gleichzeitig Erfolge auf dem Arbeitsmarkt die drohende Abschiebung hinauszögern oder verhindern können. Beide Exklusionsprozesse sowie die Modi ihrer emotionalen Erfahrung divergieren aber auch: Arbeitslosigkeit steht am Ende der Hauptschulzeit unmittelbar vor der Tür und die Angst davor wird auch durch die beständige Thematisierung im Unterricht evoziert. Die statistisch deutlich weniger wahrscheinliche Abschiebung wird dagegen vonseiten der Schule konsequent ausgeblendet und die Angst davor verbreitet sich eher untergründig über informelle Gespräche, Gerüchte und Erzählungen. Im Alltag vieler Schüler sind beide Ängste dennoch gleichzeitig präsent und befördern gemeinsam ein weitgehendes Gefühl der Unsicherheit.

Der Fokus auf statistisch wahrscheinliche Arbeitslosigkeit und statistisch unwahrscheinliche Abschiebung legt auf den ersten Blick eine Unterscheidung zwischen einer konkreten Furcht und einer eher diffusen Angst nahe, wie sie in der Philosophie weit verbreitet ist.⁶ Doch sollte mit dieser analytischen Trennung vorsichtig umgegangen werden, da sie weder der Alltagssprache noch der Alltagserfahrung der Jugendlichen entspricht. Die Unterscheidung ist dennoch hilfreich, um Fragen der kulturellen Vermittlung und Bearbeitung von sozialen Ängsten nachzugehen. Der Historiker Heinz Dieter Kittsteiner hat die Entwicklung der abendländischen Angst als Reaktion auf die fehlende Sinnhaftigkeit und Verfügbarkeit des geschichtlichen Prozesses gedeutet.⁷ In der Frühen Neuzeit verloren die gottgegebene Ordnung und die mit ihr verbundenen Ängste vor dem „Bösen“ an Bindungskraft, es entstand ein offener Zukunftshorizont, der jedoch auch mit neuen, eher diffusen Unsicherheiten einherging. Die Moderne wurde somit selbst als eine Quelle von Angst und Bedrohung erlebt.⁸ Ängste wurden im Verlauf der Modernisierung tendenziell reflexiv, wanderten also gewissermaßen nach „innen“, gleichzeitig kam es vor allem in Krisenphasen zur Rückübersetzung latenter Ängste in emotional besetzte Feindbilder, so wurden anhand von „Hexen“ und „Juden“ Ängste symbolisch abgeleitet sowie Handlungsmacht demonstriert.⁹

Bezieht man diese historische Deutung auf gegenwärtige Formen der Angstbearbeitung, zeigt sich, dass auch Berliner Hauptschüler kaum noch Ansätze für wirksames zukunftsgestaltendes Handeln finden und dadurch in ihrem Selbstwertgefühl enorm verunsichert sind. Ihre Ängste artikulieren sich ebenfalls in

6 Vgl. Kierkegaard: Der Begriff Angst; Heidegger: Sein und Zeit, S. 140-142, 184-191.

7 Vgl. Delumeau: Angst im Abendland; Kittsteiner: Die Stabilisierungsmodeerne.

8 Vgl. Böhme: Zur Kulturgeschichte der Angst seit 1800.

9 Vgl. Kittsteiner: Wir werden gelebt, S. 103-128.

emotional besetzten symbolischen Bezugssystemen, wobei in diesem Fall Orte wie das „Jobcenter“ oder die „Ausländerbehörde“ von ihnen als Schreckensszenarien ausgemalt und bürokratische Dokumente wie Arbeitslosen- oder Aufenthaltsbescheide affektiv aufgeladen werden. Einige dieser miteinander verbundenen Formen der Verinnerlichung und Entäußerung, der Internalisierung und Verschiebung von Ängsten verfolge ich in diesem Kapitel. Im ersten Abschnitt schildere ich körperliche Reaktionen, sprachliche Umgangsformen und aktivistische Handlungsweisen im Kontext drohender Arbeitslosigkeit. Im zweiten Teil rekonstruiere ich, wie differentiell Abschiebungs-Ängste wahrgenommen werden, mit welchen Ausgrenzungsmechanismen sie verbunden sind und welche psychischen Folgen tatsächliche Abschiebungen haben können.

Dabei zeigen sich Konturen einer umfassenden Prekarisierung, was die eingangs angedeutete These einer Gesellschaft unter dem Vorzeichen der Angst und Verunsicherung unterstreicht. Der Begriff der Prekarisierung, der vom französischen Soziologen Robert Castel geprägt wurde, bezeichnet unsichere und instabile Arbeitsverhältnisse im Niedriglohnsektor, die sich im westlichen Europa im Übergang zum Postfordismus systematisch ausgebreitet haben.¹⁰ Zwar ist das sogenannte „Prekariat“ nicht mit einer sozialen Klasse identisch, doch verweist die dem Begriff zugrundeliegende Wortverknüpfung von „Prekarität“ und „Proletariat“ dennoch auf eine enge Verbindung von Klassenlage und dem Ausmaß an Prekarisierung. Klaus Dörre, der wesentlich zur Verbreitung der Prekarisierungsforschung in Deutschland beigetragen hat, unterscheidet in einem Forschungsüberblick eine engere, empirische Verwendung von einem kritisch-zeitdiagnostischen Prekarisierungsbegriff.¹¹ Während Dörre selbst vor allem wichtige empirische Studien durchführte, unter anderem zu „Hartz-IV“-Empfängern und in Bedrängnis geratenen Industriearbeitern, hat Oliver Marchart den Prekarisierungsbegriff als Instrument einer kritischen Zeitdiagnose systematisch entfaltet.¹² Seinen Begriff einer umfassenden Prekarisierung grenzt er von einem Prekaritätsverständnis ab, welches dieses lediglich am gesellschaftlichen Rand oder in einer bestimmten Zone des Arbeitsmarktes verortet. Stattdessen begreift er Prekarisierung als ein umfassendes, nicht auf bestimmte Milieus oder Sphären eingrenzbares, Charakteristikum gegenwärtiger Vergesellschaftung. Ich folge diesem Ansatz und versuche anhand ethnografischer Beobachtungen die

10 Vgl. Castel: Die Metamorphosen der sozialen Frage; Castel/Dörre (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung.

11 Vgl. Dörre/Happ/Matuschek (Hg.): Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen.

12 Vgl. Marchart: Die Prekarisierungsgesellschaft; Dörre: Prekarität als Konzept kritischer Gesellschaftsanalyse.

Eigentümlichkeiten von Zukunftsängsten am unteren Rand der Bildungshierarchie genauer nachzuvollziehen.

ANGST VOR ARBEITSLOSIGKEIT

Die Angst vor der Arbeitslosigkeit verweist gleichsam auf gesellschaftliche Valorisationen und auf die moralische Dimension von Gefühlen. Lohnarbeit ist in Europa erst im Verlauf der Modernisierung zur Ware und zum zentralen Vehikel der Verteilung von Status und Anerkennung avanciert.¹³ Unsere Gesellschaft formierte sich während der Industrialisierung zu einer Arbeitsgesellschaft, bei der gesellschaftliche Teilhabe über die Integration in den kapitalistischen Arbeitsmarkt vermittelt und gesellschaftlicher Erfolg am Modell männlicher Lohnarbeit ausgerichtet wurde.¹⁴ In früheren europäischen Epochen, als Arbeit noch stärker mit körperlichen Gefahren assoziiert wurde, galt die Arbeit selbst als eine Quelle der Angst und die Befreiung von der Notwendigkeit zu schwerer körperlicher Arbeit wurde als Privileg herbeigesehnt. Dieses Verhältnis hat sich in der Moderne umgedreht: Nun richtet sich die Angst auf den Verlust oder die Abwesenheit von Arbeit.¹⁵ Als soziale Kategorie und sozialpolitisches Problem etablierte sich Arbeitslosigkeit erst um 1900, als begonnen wurde zwischen Armut und Erwerbslosigkeit zu unterscheiden.¹⁶ Arbeitslos zu sein, bedeutet seitdem einen empfindlichen sozialen Makel und geht mit einem spürbaren Statusverlust einher. Aus Sicht der Schüler steht drohende Arbeitslosigkeit für die Gefahr, den anstehenden Schritt ins Erwachsenenleben nicht erfolgreich zu bewältigen. Dadurch drohen sich die Probleme, die aus einer von Misserfolgen und Demütigungen bestimmten Schullaufbahn resultieren, zu verstetigen und möglicherweise noch zu verschärfen.

Zeitgenössische Transformationen der Arbeitsmarktpolitik, wie die am Prinzip des „Fordern und Förderns“ ausgerichteten „Hartz“-Reformen, tragen wesentlich zur Intensivierung und Entgrenzung der Ängste vor Arbeitslosigkeit bei. Die gegenwärtig zu beobachtende „Neuerfindung des Sozialen“ basiert, so der

13 Vgl. Honneth: Arbeit und Anerkennung.

14 Vgl. Kocka (Hg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit; Bierwisch (Hg.): Die Rolle der Arbeit in verschiedenen Epochen und Kulturen.

15 Vgl. Schäfer: Arbeitslosigkeit.

16 Zur sozialpolitischen Problematisierung und emotionalen Erfahrung von Arbeitslosigkeit vgl. Zimmermann: Arbeitslosigkeit in Deutschland; Jahoda/Lazarsfeld/Zeisel: Die Arbeitslosen von Marienthal; Bohlender: Von ‚Marienthal‘ zu ‚Hartz IV‘.

Soziologie Stephan Lessenich, vor allem auf der Aktivierung von Eigenverantwortung: „Im Zentrum des neuen Regierungsmodus steht der tendenzielle Übergang von der öffentlichen zur privaten Sicherheit, vom kollektiven zum individuellen Risikomanagement, von der Sozialversicherung zur Eigenverantwortung, von der Staatsversorgung zur Selbstsorge. Ziel dieser veränderten Programmatik ist die sozialpolitische Konstruktion doppelt verantwortungsbewusster, und das bedeutet: sich selbst wie auch der Gesellschaft gegenüber verantwortlicher Subjekte.“¹⁷ Arbeitslosigkeit wird nunmehr selbst in Krisenzeiten weniger als weitgehend unverschuldetes kollektives Schicksal betrachtet, sondern verstärkt als Zeichen persönlichen Fehlverhaltens bewertet, das sozialmoralische Abwertungen und sozialstaatliche Sanktionen zur Folge hat. Im Zuge der Anhebung des Bildungsniveaus in den letzten Dekaden spielt das Schulsystem in diesem Prozess der Verantwortungszuschreibung gegenüber niedrigqualifizierten Bildungsverlierern eine entscheidende Rolle.¹⁸ Die gesellschaftlich produzierte Verunsicherung spiegelt sich auch in den besonders von Arbeitslosigkeit bedrohten Segmenten des Arbeitsmarktes wider, wo sie zu Tendenzen der Entsolidarisierung und Entfremdung beiträgt.¹⁹ Die soziokulturellen Entwicklungen hin zur Aktivierungsgesellschaft bilden den Angst evozierenden Hintergrund für die Furcht vieler Hauptschüler vor der Ausbildungsplatzsuche und die damit assoziierten Gefahren eines persönlichen „Scheiterns“.

Verkörpernte Ängste

Bei ihren Bemühungen um einen Ausbildungsplatz registrierten die Schüler im Verlauf der 10. Klasse allmählich ihre miserable Lage auf dem Arbeitsmarkt, die im Wesentlichen auf strukturelle Bedingungen und nicht auf ihr individuelles Verschulden zurückzuführen war. Die Angst vor der Arbeitslosigkeit wuchs in dieser Zeit zu einem deutlich wahrnehmbaren und relativ prägnanten Kollektivgefühl an, das in den Monaten vor dem Schulabschluss für viele Schüler zu einer enormen emotionalen Belastung wurde. Die Auswirkungen des kollektiven Statusverlusts, von dem Hauptschüler in den letzten Jahrzehnten betroffen waren, wurden als individuelle Gefährdungen erfahren, mit denen die Heranwachsenden auf sehr unterschiedliche Weisen umgingen. Während manche Schüler mit protzigen Millionärsfantasien die alltäglichen Mühen der Suche nach einem Ausbildungsplatz überspielten, maßen andere Schüler jedem einzelnen Schritt auf dem

17 Vgl. Lessenich: Die Neuerfindung des Sozialen, S. 82.

18 Vgl. Solga: Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung.

19 Vgl. Schultheis: Der Lohn der Angst.

Weg zu einem qualifizierten Arbeitsplatz eine enorme Bedeutung zu. Die Angst richtete sich dann vor allem darauf, bloß nicht den Anschluss zu verlieren.

Der drängende Charakter dieser Ängste zeigte sich am Ausmaß ihrer psychischen und körperlichen Verinnerlichung, an den Alpträumen und Bauchschmerzen, die sie typischerweise hervorriefen. In meiner Studie „Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung“ habe ich die psychische Wirkung von Zukunftsängsten hervorgehoben und diese im Anschluss an Sigmund Freud als drei miteinander verbundene Formen des „Unheimlichen“ gedeutet: Als Angst vor dem beruflichen Scheitern, als Angst davor, sich selbst aufzugeben und sich in eine ausweglos erscheinende Situation zu fügen, und schließlich als Angst vor Schicksalsschlägen, wie sie in den Biografien und Familien der Schüler auffallend häufig auftraten.²⁰ Zukunftsängste artikulierten sich in Schreckensszenarien des sozialen Abrutschens und wurden symbolisch durch Doppelgängerfiguren aus dem engeren Familien- oder Freundeskreis personifiziert. Unheimlich waren diese Ängste deshalb, da sich die Jugendlichen vor etwas fürchteten, was ihnen gleichsam auf unangenehme Weise vertraut erschien. Arbeitslosigkeit stand für einen möglichen Lebensweg, welchen die Jugendlichen unbedingt vermeiden wollten, auf den sie vielfach aber dennoch ungewollt zusteuerten.

Ergänzend dazu hebe ich hier die körperliche Erfahrung sozialer Ängste hervor. Der somatische Charakter sozialer Ängste wird bisher vor allem in künstlerischen, filmischen und literarischen Darstellungen prekärer Verhältnisse vermittelt, auf besonders beeindruckende Weise in den Sozialstudien der Dardenne-Brüder. In deren Film „Rosetta“ aus dem Jahr 1999 wird eine in einer Wohnwagensiedlung lebende Jugendliche auf der verzweifelten Suche nach einer Arbeit und einem „normalen Leben“ portraitiert, mitsamt den Bauchkrämpfen, Wutausbrüchen und moralischen Dilemmata, die sich aus einer solchen sozialen Situation ergeben. In den Sozialwissenschaften wird die körperliche Dimension sozialer Ausgrenzung noch weitgehend vernachlässigt. Doch wer nur abstrakt die gesellschaftliche Hervorbringung von sozialen Ängsten rekonstruiert, droht deren affektives Ausmaß und deren körperliche Manifestationen aus dem Blick zu verlieren.

Feldtagebuch: Englischunterricht, letzte Stunde für heute. Die meisten Schüler sind schon etwas müde. Martin hat plötzlich akute Atemnot. Er schnappt nach Luft und kann sich kaum noch auf den Beinen halten. Die Lehrerin meint, er soll „mal frische Luft“ bekommen. Jamil und ich begleiten ihn nach draußen und setzen uns in die Sonne. Martin berichtet von starken Schmerzen in der Lunge und im Magenbereich, dabei krümmt er sich immer wieder krampfartig zusammen. „Wenn es schlimmer wird, bekomme ich Herz-

20 Wellgraf: Hauptschüler, S. 128ff.

Rhythmus-Störungen und so eine Art epileptischen Anfall“, warnt er uns schon mal im Voraus. Wir empfehlen ihm, sich erstmal zu entspannen. Er will aber unbedingt so schnell wie möglich zurück in den Unterricht. „Ich brauche jede Minute Unterricht, grad in Englisch. Auch wenn die Noten jetzt sowieso egal sind. Ich will hier trotzdem mit einem guten Zeugnis von der Schule gehen.“ Dann fragt er mich noch, ob ich mein Handy dabei habe. Er fühle sich ruhiger, wenn er weiß, ich könne jederzeit einen Notarzt anrufen, falls er „doch wegklappt“. Ich halte das für keine besonders beruhigende Aussicht. „Meine Hand wird taub“, ruft Martin plötzlich. Außerdem hat er jetzt auch Schmerzen im Rücken. Sein Arzt meint wohl, es sein eine „Angst-Störung“, eine Art Panikzustand, der ihn überkommt, wenn er Atemnot verspürt. Er selbst nennt es einen „Schockzustand“. Die behandelnden Ärzte haben bisher nichts gefunden, manche glauben, es sei Asthma, andere vermuten ein Virus, aber eine richtige Erklärung hat bisher keiner. Martin wirkt blass, übermüdet, und in sich zusammengefallen. Seine Haare hängen ihm so weit ins Gesicht, dass man dieses kaum noch erkennen kann. Er macht Atemübungen, die ihm der Arzt empfohlen hat. „Alter, lass Arzt rufen“, meint Jamil. Ich empfehle noch abzuwarten: „Die paar Minuten Englisch sind jetzt auch nicht so wichtig. Ruh Dich lieber erstmal aus.“ Doch Martin will unbedingt noch zurück in den Unterricht. Auf dem Weg dahin braucht er schon auf der Treppe eine Pause. Dabei bittet er mich, oben im Raum das Fenster für ihn aufzumachen. Zurück im Raum angekommen, macht Martin tatsächlich sofort seine Englischübung weiter. Die Lehrerin lächelt zufrieden, das Problem scheint behoben.

Eine bedrückende Szene, zumal sie kein Einzelfall war. Schon am Beispiel von Sila hatte ich eine ähnliche Situation geschildert, bei der ich ebenfalls als Ethnograf zur Hilfe gezogen wurde. Auch in Martins Fall kann ich die Ursachen für seine körperlichen Beschwerden nicht genau bestimmen, doch schien mir die soziale Situation eine wesentliche Rolle für sein Unwohlsein zu spielen. Als ich ihn am nächsten Tag wiedertraf, klagte er immer noch über Übelkeitsgefühle. Auf meine Frage, ob er beim Arzt gewesen war, antwortete er ausweichend. Als ich mich erkundigte, was seine Mutter dazu meinte (bei autochthonen Schülern ging ich wie selbstverständlich davon aus, dass die Väter abwesend seien), antwortete er: „Was soll sie schon davon halten?“ Später erfuhr ich von problematischen Familienverhältnissen, bei denen die alleinstehende, arbeitslose Mutter eine Einzelfallhelferin zugeteilt bekam, deren Hilfe sie jedoch verweigerte.

Hauptschüler inkorporierten auf unterschiedliche Weisen soziale Verhältnisse und verkörperten sie gleichsam in differenten Stilen. Ihre Körper waren einerseits ein Produkt der Gesellschaft, in die sich Strukturen und Werte einschrieben, und andererseits Produzenten von Gesellschaft, indem sie das Zusammenleben beeinflussten und soziale Arrangements herstellten.²¹ Der Soziologe Robert Gugutzer

21 Vgl. Gugutzer: Soziologie des Körpers, Schroer (Hg.): Soziologie des Körpers.

spricht in diesem Zusammenhang im Anschluss an Anthony Giddens von einer „Dualität von Struktur und Verkörperung“ und weist damit darauf hin, dass sich soziale Strukturen und verkörperte Handlungen wechselseitig prägen und hervorbringen.²² Martins gesundheitliche Beschwerden deuten darauf hin, wie sich familiäre Verhältnisse und soziale Ängste in Körper einschreiben. Die Körperlichkeit der Angst wurde dabei an den typischen physiologischen Symptomen wie Übelkeit, Schwindel, Atemnot und Bauchschmerzen deutlich. Die Betonung der körperlichen Erfahrung sozialer Ausgrenzung sollte jedoch nicht zu dem Schluss führen, die Schüler wären unfähig gewesen, über ihre Situation zu reflektieren. Vielmehr zeigte sich die Zukunftsangst auch körperlich und körperliche Angstsymptome hingen wiederum auch mit rationalen Erwägungen zusammen, in Martins Fall mit Überlegungen zur Relevanz des Englischunterrichts für die Berufswelt und der Bedeutung von Schulnoten für das eigene Selbstwertgefühl.²³

Martin fürchtete sich, in einem als besonders berufsrelevant geltenden Unterrichtsfach ins Hintertreffen zu geraten. Im übertragenen Sinne hatte er Angst davor, noch weiter ins gesellschaftliche Abseits zu geraten. Der von Soziologen diagnostizierte „Wandel sozialer Selbsteinschätzung“²⁴, demzufolge in der Gegenwartsgesellschaft mit der spürbaren Wiederkehr sozialer Gegensätze auch die für die alte Bundesrepublik prägende konsenshafte Identifikation mit der Mittelschicht wieder ab- und antagonistische Selbstzuschreibungen zunehmen, muss für die bereits marginalisierten Berliner Hauptschüler differenziert werden. Für eine positive Identifikation mit dem sozialen „Unten“ war für die Neuköllner Jugendlichen einerseits der „alte“ proletarische Arbeiterstolz aufgrund der fast durchweg prekären beruflichen Situation der Eltern nicht mehr verfügbar, andererseits traf sie als Hauptschüler die kulturelle Entwertung der „neuen Unterschicht“ besonders stark. Parallel zur weitverbreiteten Angst der Mittelschicht vor dem Abrutschen in prekäre Verhältnisse, klammerten sich die Schüler von unten an die Hoffnung auf einen Mittelschichtstatus, mit dem sie zumindest noch ein gewisses Maß an Sicherheit und Respektabilität verbanden.

Als ich bei meiner ersten Studie zu Berliner Hauptschülern im Jahr 2008/09 direkt nach einer sozialen Einordnung fragte, verorteten sich fast alle Schüler etwas unterhalb der Mitte, auf Stufe drei oder vier einer zehnstufigen sozialen Leiter. Diese Einordnung in der unteren Mittelschicht verteidigten sie damit, dass sich unter ihnen noch eine nicht-respectable Schicht aus „Zigeunern“, „Sonderschülern“ und „Schulabbrechern“ befand, während der Abstand zu Real-schülern, mit denen sie symbolisch die gesellschaftliche „Mitte“ verbanden, nur

22 Vgl. Gugutzer: Soziologie des Körpers, S. 149.

23 Vgl. Krämer: Einige Überlegungen zur „verkörperten“ und „reflexiven“ Angst.

24 Vgl. Neckel: Die gefühlte Unterschicht.

als geringfügig angesehen wurde, da ja auch an der Hauptschule ein Realschulabschluss erworben werden konnte. Mit dieser Selbsteinschätzung wurde die moralische Kodierung sozialer Hierarchisierung fortgeschrieben, nur dass man sich selbst einen möglichst schmeichelhaften Platz darin zuschrieb. In der damalen wie in der hier vorgestellten Forschung aus dem Jahr 2012/13 artikuliert sich die Mittelschichtssehnsucht vor allem in einer demonstrativen Konsumorientierung, deren kulturellen Ausprägungen ich in vorherigen Kapiteln bereits nachgegangen bin.

Den Schülern fehlten jedoch das Selbstverständnis und die Ressourcen der Mittelschicht. Warum dies so entscheidend ist, zeigt sich anhand von zwei ethnografischen Studien über Jugendliche in prekären Verhältnissen aus Österreich. Gerlinde Malli stellt von Drogenabhängigkeit, Arbeitslosigkeit und Obdachlosigkeit betroffene Heranwachsende in institutionellen Settings der Jugendhilfe vor, deren Familien teilweise schon seit zwei oder drei Generationen in Armut leben.²⁵ Gilles Reckinger wendet sich Jugendlichen aus der unteren Mittelschicht zu, die aufgrund biografischer Einschnitte und familiärer Brüche in der Schule strauchelten, ihre mangelnden Schulabschlüsse aber mit Rückgriff auf einen mittelständischen Habitus teilweise kompensieren und sich so in die prekären Bedingungen eines neoliberalen Arbeitsmarktes einpassen können.²⁶ Galilei-Schüler wie Martin gerieten gegen Ende ihrer Schullaufbahn an eine Weggabelung, nach der sie tendenziell auf einer dieser beiden Optionen zusteuerten. Martins Engagement im Englischunterricht zeigte, wie ernst er diese anstehende Weichenstellung nahm. Sein labiler Körper deutete an, wie belastet er war.

Sprache: „Hartz-IV“-Dialoge

Berliner Hauptschüler „sprachen“ nicht nur mit ihren Körpern, sie artikulierten Zukunftsängste auch verbal. Die drohende Arbeitslosigkeit wurde in der zehnten Klasse auf diverse Weisen thematisiert, sowohl im Unterrichtsgespräch als auch im informellen Austausch. Das Sprechen über Arbeitslosigkeit war gleichsam kulturell überformt, Ängste wurden dadurch sprachlich bearbeitet und verbal abgeleitet. Metaphern und diskursive Knotenpunkte wie „Brennpunktschule“ oder „Hartz IV“ spielten dabei eine wichtige Rolle, in ihnen bündelten sich Ängste und wurden gleichsam sprachlich handhabbar. Teilweise war, vor allem unter männlichen Hauptschülern, eine Ironisierung stigmatisierender Zuschreibungen verbreitet, bei denen negative Verhaltensweisen der Mitschüler mit Bemerkungen wie „voll Hartz IV“ oder „typisch Brennpunktschule“ kommentiert wurden.

25 Vgl. Malli: „Sie müssen nur wollen“.

26 Vgl. Reckinger: Perspektive Prekarität.

Gleichzeitig entstand durch die ständige Konfrontation mit negativen Zuschreibungen eine enorme Verunsicherung, und somit das Bedürfnis, sich untereinander über die eigene soziale Positionierung auszutauschen.

Roberto: „Die Schulen mit mehr als 75 Prozent Hartz IV bekommen nächstes Jahr 100.000 Euro mehr Geld. Nur wer sich Brennpunktschule nennt, bekommt das.“

Frau Herrmann: „Wie kommt es denn, dass es Brennpunktschulen gibt?“

Mustafa: „Kommt darauf an, wo die Schulen liegen. Hier kommen 98 Prozent der Schüler aus Neukölln. Fast alles Ausländer, Leute die arm sind oder mit Problemen. Die lassen dann ihre Wut in der Schule raus, gegen Lehrer oder Mitschüler.“

Burak: „Einige sind halt schlauer und andere dümmer.“

Roberto: „Aber dafür bekommen wir auch neue Computer!“

Burak: „Und dann schneidet wieder jemand die Kabel durch.“

Frau Herrmann: „Wer schneidet denn die Kabel durch?“

Burak: „Die Brennpunktschüler!“

Mustafa: „Die Schule hier ist doch eigentlich locker. Jeder lebt sein Leben und man wird nicht verprügelt.“

Frau Herrmann: „Was macht denn eine Brennpunktschule aus?“

Schüler: „Mobbing“, „Schwänzer“, „Schüler gegen Lehrer.“

Frau Herrmann: „Schuldistanz und eine ganz schlechte Absolventenquote.“

Burak: „Schüler, die faul herumsitzen und nichts machen.“

Mustafa: „Ich schwör mir auch jeden Samstag im Bett, dass ich endlich meine Schulsachen mache. Das ist Faulheit! Sonst mache ich meine Sachen, aber bei Schule bin ich faul.“

Yussuf: „Es gibt hier eigentlich voll viele Möglichkeiten, was zu machen.“

Theo: „Quatsch, unsere Schule ist die Ärmste der Welt.“

Duc: „Stimmt!“

Mustafa: „Da musst Du mal in Dein Heimatland gehen und nicht so viel Reis essen.“

Roberto: „In manchen Schulen gibt es überall Löcher in den Wänden.“

Frau Herrmann: „Wie viele Schüler haben denn eine Ausbildung?“

Roberto: „Ich bin der einzige, der eine Ausbildung hat.“

Thomas: „Und ich bei der Bundeswehr.“

Theo: „Ich werde mehr Geld verdienen, als ihr alle zusammen.“

Frau Herrmann: „Zwei haben eine Ausbildung, zwei oder drei schaffen es vielleicht noch im Nachhinein über das OSZ. Das sind höchstens 5 von 45. Na, herzlichen Glückwunsch! Und wie viele Dauerschwänzer haben wir?“ (Nimmt sich das Klassenbuch und fängt laut an zu zählen.)

Theo: „Fast die ganze Schule bezieht Hartz IV. Keiner bezahlt für Bücher. Deshalb ist die Schule arm.“

Burak: „Ich glaube nicht, dass es an den Hartz-IV-Kindern liegt.“

Mustafa: „Meine Mutter arbeitet, aber sie kriegt trotzdem Hartz IV.“

Theo: „Schwarzarbeit!“

Mustafa: „Du kleiner Asozialer! Aber viele Ausländer, die vielleicht kein Deutsch können, überlegen sich halt, dass sie mehr Geld für ihre Familie haben, wenn sie Schwarzarbeit und Hartz IV machen.“

Thomas: „Aber dann kriegt man keine Rente.“

Frau Herrmann: „Wo kommt denn Hartz IV her?“

Mustafa: „Von denen, die arbeiten. Aber viele Ausländer denken, sie kriegen so mehr. Manche Araber hier in der Sonnenallee, die sind richtig reich. Die Schischa-Bars und Spielcasinos, das sind alles Araber. Ich kenne da welche, die wohnen in Rudow, die fahren alle dicke Autos und haben viele Freundinnen.“

Roberto: „Wie kommt es, dass Schüler auf Brennpunktschulen gehen?“

Frau Herrmann: „Weil das Schulamt sie herschickt. Wir kriegen die Schüler, die nicht dagegen klagen oder anderswo rausgeflogen sind.“

Roberto: „Aber wir kriegen vielleicht auch neue Smartboards.“

Frau Herrmann: „Was mache ich mit Smartboards unter solchen Bedingungen. Ich mag Tafeln sowieso mehr.“

Ausgehend vom Hinweis eines Schülers auf in Aussicht stehende staatliche Zuwendungen für besonders problembelastete Schulen, entspann sich im Ethik-Unterricht eine Diskussion über die Einschätzung der eigenen Schulsituation. Diese drehte sich zunächst um mit dem Label „Brennpunktschule“ verbundene Fragen sozialräumlicher Ausgrenzung und anschließend anhand des Stichworts „Hartz IV“ um Formen der Existenzsicherung in prekären Verhältnissen. Am Gesprächsverlauf fallen Meinungsverschiedenheiten innerhalb der Schülerschaft und Übernahmen hegemonialer Deutungsmuster auf. Mustafa und Roberto schätzten die Lage eher positiv ein und verwiesen auf noch schlechter dastehende Schulen und vorhandene Möglichkeiten. Theo und Duc widersprachen mit dem Hinweis auf die katastrophale Finanzierung. Burak betonte vor allem die Mängel und Versäumnisse der Schülerschaft. Die Lehrerin vertrat ebenfalls eine negative Bewertung der Schulsituation. Erstaunlicherweise erschienen im Verlauf der Diskussion die Schüler selbst als eines der größten Probleme der Schule, sie bezichtigten sich minderer Intelligenz und gestanden mangelndes Engagement ein, sie wiederholten also stigmatisierende Zuschreibungen, denen zufolge Hauptschüler dumm und faul und demnach für ihre Situation selbst verantwortlich seien. Auch gängige Vorhaltungen, migrantische Familien würden das deutsche Sozialsystem missbrauchen, wurden bestätigt, mit Bezug auf die eigene Familie aber relativiert. Hinzu kamen diverse, auch rassistische Beleidigungen und die einsame Hoffnung auf individuellen Reichtum. Das Unterrichtsgespräch

bot zwar die willkommene Möglichkeit des Austauschs unter Betroffenen, es führte aber nicht zu gegenseitiger Unterstützung angesichts prekärer Verhältnisse, sondern illustriert eher Tendenzen der Entsolidarisierung und Muster der Schuldzuweisung in neoliberalen Zeiten.

Durch Sprache können Ängste hervorgebracht und mobilisiert, benannt und kommuniziert, intensiviert und abgemildert werden.²⁷ Die sich im Gesprächsverlauf durchsetzende negative Deutung wird vermutlich nicht dazu beigetragen haben, die bereits vorhandenen Zukunftsängste abzuschwächen. Die vor der Diskussion noch relativ positiv gestimmten Schüler wurden mit einer niederschmetternden Einschätzung der Lehrerin konfrontiert, zudem konnten sich alle versammelten Jugendlichen ausrechnen, ob sie am Ende der Schulzeit wohl zu den Wenigen mit Ausbildungsplatz oder zur Mehrheit ohne Ausbildungsplatz gehören werden. Dies gilt auch für diejenigen Schüler, die sich nicht am Gespräch beteiligt hatten – auf der einen Seite die anwesenden jungen Frauen, auf der anderen Seite schüchterne junge Männer wie Martin. Die Selbstverortung als Problemschule und der teilweise negative Gesprächston sprechen also eher für die Hervorbringung von negativen Gefühlen der Enttäuschung, Verlorenheit und Frustration.

Die Begriffe „Brennpunktschule“ und „Hartz IV“ gaben den Rahmen vor, innerhalb dessen sich das Unterrichtsgespräch entfaltete. Da ich im Kapitel über „Ghetto“-Stolz schon auf die Bedeutung sozialräumlicher Metaphern eingegangen bin, beschränke ich mich hier auf einige Bemerkungen zum sprachlichen Umgang mit „Hartz IV“. Ursprünglich diente „Hartz IV“ als Abkürzung für das vom Sozialdemokraten und VW-Manager Peter Hartz konzipierte „Vierte Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“, die letzte Stufe eines Gesetzespakets, mit dem Anfang der 2000er Jahre das deutsche Wohlfahrtsregime in Richtung eines aktivierenden Sozialstaats umgewandelt wurde.²⁸ Die Neuregelungen umfassten unter anderem eine Zusammenführung von Arbeitslosen- und Sozialhilfe unter dem Niveau der vorigen Sozialhilfe, eine Kürzung der Bezugsdauer von Arbeitslosengeld sowie eine Veränderung der Zumutbarkeitskriterien bei der Arbeitsvermittlung. Deutschland war bei der neoliberalen Umstrukturierung des Sozialstaats ein Nachzügler, in den 1980er Jahren waren die USA und England unter den Regentschaften von Reagan und Thatcher Vorreiter dieser Entwicklung gewesen und in den osteuropäischen Transformationsländern war bereits in den 1990er Jahren eine neoliberale Reformagenda durchgesetzt wor-

27 Vgl. Scheer: Emotionspraktiken; Reddy: The Navigation of Feeling.

28 Vgl. Schmid: Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt; Hassel/Schiller: Der Fall Hartz IV.

den.²⁹ Da Arbeitslosenhilfe nach den „Hartz“-Reformen erst nach dem Aufbrauchen von Ersparnissen ausbezahlt wurde, ging Arbeitslosigkeit in stärkerem Ausmaß mit Verarmung einher. Gleichzeitig entstand eine neue Form des Billiglohnsektors, bei dem „Hartz-IV“-Bezieher auf zusätzliche Angebote im offiziellen Niedriglohnsektor oder im inoffiziellen Schwarzmarktbereich angewiesen waren, um ihre materielle Existenz zu sichern. Bei dem von Mustafa erwähnten Beispiel handelte es sich wahrscheinlich um eine Form des „Aufstockens“.³⁰

Umgangssprachlich wurde mit dem Begriff „Hartz IV“ schon bald nach Einführung der Reformen vor allem die neue Form einer an Auflagen gekoppelten Grundsicherung bezeichnet. Darüber hinaus verwies die Bezeichnung in typisierender Weise auf negative Charaktereigenschaften, wie sie klassischerweise mit dem „Pauperismus“ und in jüngster Zeit mit der „neuen Unterschicht“ verbunden werden.³¹ Die abwertende Haltung gegenüber fürsorgebedürftigen Arbeitslosen, die im Zuge der „Agenda 2010“ zum staatlichen Leitbild wurde, verdichtete sich auf diese Weise symbolisch in der Chiffre „Hartz IV“, die mittlerweile als Kürzel für prekäre Lagen oder gescheiterte Biografien auf dem Arbeitsmarkt gilt. Auch von den Neuköllner Hauptschülern wurde der Begriff nicht nur in beschreibender, sondern auch in diffamatorischer Absicht verwendet. Da die Eltern der Schüler selbst zu einem großen Teil von „Hartz IV“ abhängig waren, artikulierten sich in einer solchen Begriffsverwendung indirekt auch negative Selbstbilder und eigene Zukunftsängste.

Im jugendlichen Sprachgebrauch wurden abwertende und individualisierende Zuschreibungen reproduziert und gesellschaftliche Entwicklungstendenzen somit in den schulischen Alltag übersetzt. Der sprachliche Umgang miteinander in der zitierten Gesprächspassage wirkt verletzend, es lässt sich eine prekäre Form des Dialogs beobachten, in dem sozialmoralische Schuldzuweisungen und ideologische Ressentiments hervorstechen. Bei dieser Version von „erzählter Prekarität“ steht nicht der Versuch im Mittelpunkt, nachträglich lebensweltliche Kohärenz und biografische Kontinuität herzustellen, einen Verarbeitungsmodus, den Ove Sutter in seinen Interviews mit prekär Beschäftigten in Österreich in den Mittelpunkt stellte.³² Bei den „Hartz-IV“-Dialogen an der Galilei-Schule dominierten negative Zuschreibungen und Versuche der individuellen Profilierung auf Kosten der Mitschüler. Es zeichnete sich eine neoliberale Färbung des Sprechens ab, eine Sprache der Anschuldigung und der Angst – einer Angst, die sich vor einem unsicheren Zukunftshorizont individualisierend und entsolidarisierend entfaltet.

29 Vgl. Ther: Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent.

30 Vgl. ebd., S. 277-305.

31 Vgl. Lindner/Musner (Hg.): Unterschicht.

32 Vgl. Sutter: Erzählte Prekarität.

Bewerbungswahn: Angst-Abwehr und Angst-Produktion

Je unerbittlicher die Tür zum Arbeitsmarkt sich schloss, umso obsessiver wurde die Aufmerksamkeit auf den verbleibenden schmalen Spalt fokussiert. Im regulären Unterricht, in schulischen Zusatzangeboten und in individuellen Bemühungen ging es immer wieder um die Hoffnung, trotz widriger Umstände vielleicht doch noch einen Ausbildungsplatz zu ergattern. Die Beteiligten erlebten sich durch diese aktivistische Haltung nicht als passiv, sondern als Akteure mit Wahl- und Handlungsmöglichkeiten. Durch die intensive Beschäftigung mit der Frage, wo und wie man sich bewerben sollte, wurde gleichsam die Angst vor der Arbeitslosigkeit kanalisiert.

Im Fach Berufsorientierung (BO), bei dem es in der zehnten Klasse vor allem um Möglichkeiten der Vermittlung in den Arbeitsmarkt ging, ließ sich diese Form der Angst-Abwehr besonders gut beobachten. In der ersten Schuljahreshälfte drehte sich der Unterricht immer wieder um die Schülerpraktika, die anhand von Praktikumsordnern, Praktikumswandzeitungen und Praktikumspräsentationen über Monate hinweg besprochen wurden. Dadurch entstand eine auffällige Diskrepanz zum eher geringen Ertrag vieler Praktika für die Jugendlichen. Parallel dazu und verstärkt noch einmal in der zweiten Jahreshälfte wurde regelmäßig der Stand der Bewerbungen abgefragt. Auch dadurch ergab sich ein latentes Überzeugungsproblem, denn den Schülern wurde zwar immer wieder ins Gewissen geredet, ohne aber überzeugende Erfolgchancen in Aussicht stellen zu können:

Feldtagebuch: Die Lehrerin ermahnt die Schüler verzweifelt, die Beratungsangebote der Jobcenter und freien Träger anzunehmen. Die Schüler lassen ihr zufolge die Termine zu oft ausfallen, aber haben dann doch meist ein schlechtes Gewissen. Eine Schülerin, die im Sozialbereich ein Praktikum gemacht hat, erzählt nun stolz, dass sie dort ehrenamtlich weiterarbeiten darf. Sie hat sich sehr darüber gefreut, da sie sich dadurch eine Chance auf einen Ausbildungsplatz erhofft. „Normal dürfen da nur Abiturienten arbeiten.“ Die Lehrerin ermuntert sie, das Angebot „unbedingt“ wahrzunehmen und es „nicht zu vermasseln“. Als nächstes fragt sie die anwesenden Schüler nach ihren Berufswünschen: Theo will als Verkäufer oder als Kaufmann im Einzelhandel arbeiten. „Ich weiß es nicht. Keine Ahnung“, antwortet ein anderer Schüler, der kürzlich aus dem „Netzwerk“-Beratungsprogramm herausgeschmissen wurde, da er dort – wie viele andere – nicht mehr zu seinen Beratungsterminen erschienen ist. Die Lehrerin weist darauf hin, dass dies im Jobcenter vermerkt und der Schule mitgeteilt wurde. „Wenn Du später Hilfsleistungen in Anspruch nehmen willst, kann es Dir Schwierigkeiten verursachen, wenn man Hilfsangebote nicht wahrgenommen hat.“ „Woher sollen die wissen, was ich will, wenn ich es selbst nicht

weiß?“, reagiert der Schüler genervt. Martin will IT-Informatiker werden, Susanne Altenpflegerin und Maria ist sich noch nicht sicher: OSZ will sie auf keinen Fall, vielleicht auch Altenpflege. Jasha möchte studieren, weiß aber, dass es „schwer wird“. Die Schüler fragen nach, wie viel man in der Ausbildung verdient und wie man das herausfinden kann. „700 Euro“, meint schließlich einer, der sich auskennen scheint. Anschließend wird zum wiederholten Male nach den bisherigen Bewerbungsschreiben gefragt. Viele haben schon sieben, acht oder zehn Bewerbungsversuche hinter sich, andere wissen nicht so recht, wofür sie sich bewerben sollen. „Ihr müsst mindestens 100 schreiben“, ermahnt die Lehrerin und ermuntert die Schüler nochmals, „unbedingt“ die Beratungs-Angebote anzunehmen.

Den Galilei-Schülern standen bei der Ausbildungsplatzsuche zahlreiche Hilfsprogramme zur Verfügung – vonseiten der Schule, der Bundesagentur für Arbeit und von zahlreichen externen Trägern wurden Beratungsangebote und Bewerbungshilfen angeboten. Die Schüler konnten folglich auf unterschiedlicher Bewerbungshelfer zurückgreifen, die teilweise miteinander in Konkurrenz standen. Dieser enorme gesellschaftliche Aufwand führte aber nicht zu einer spürbaren Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Im Gegenteil, auf einer mittleren Ebene zwischen Staat und Betrieben wirksame Steuerungs- und Regulationsmechanismen bewirkten zuletzt eher eine weitere Schließung des Arbeitsmarktes, die darin kulminierte, dass selbst vorhandene Ausbildungsstellen eher unbesetzt blieben, als damit Hauptschülern eine Zukunftsperspektive zu eröffnen.³³ Die auch in Zeiten des Fachkräftemangels fortgesetzte Exklusion von Teilen der heranwachsenden Bevölkerung wurde dadurch begründet, dass viele Schüler im offiziellen Jargon als „nicht ausbildungsreif“ galten, sie verkörperten also das Gegenteil der im Neoliberalismus geforderten „employability“. Eine unangenehme Aufgabe der diversen Berufsberatungsangebote bestand indirekt darin, die Erwartungen der Schüler „abzukühlen“ und ihnen ein „realistisches“ Selbstbild zu vermitteln – sie also auf ein Leben in der Prekarität vorzubereiten.³⁴

Mit den „Hilfsangeboten“ gingen gleichzeitig Formen der sozialstaatlichen Überwachung einher. In den Drohungen der Lehrerin klang bereits an, dass die Nichtwahrnehmung solcher Angebote von staatlicher Seite registriert und sich bei der späteren Falleinschätzung durch das Jobcenter negativ bemerkbar machen könnte. So wurde das hier erwähnte „Berliner Netzwerk für Ausbildung“ von der Bundesagentur für Arbeit betrieben, welche auch für die spätere Bemessung der „Hartz-IV“-Sätze zuständig war. Dadurch entstand eine paradoxe Situation: Einerseits hatten die Bewerbungen von Hauptschülern kaum Aussicht auf Erfolg, andererseits drohten Strafen, wenn man die Bewerbung verweigerte oder

33 Vgl. Protsch: Segmentierte Ausbildungsmärkte.

34 Vgl. Walther: The Struggle for ‚Realistic‘ Career Perspectives.

angesichts beschränkter Möglichkeiten nicht wusste, wofür man sich bewerben sollte. Dass es den Schülern nicht an Motivation mangelte, wenn sich ihnen tatsächlich eine Möglichkeit zu eröffnen schien, zeigte sich am Beispiel jener Schülerin, die sich mit kostenlosem Arbeitseinsatz für einen möglichen Ausbildungsplatz zu empfehlen versuchte. Diese Art der Verwaltung von Arbeitslosigkeit produzierte verzweifelte Lehrer und verängstigte Schüler.

Dieses auf Angst und Einschüchterung basierende Bewerbungssystem betraf nicht nur die Schüler, auch die betreuenden Sozialarbeiter befanden sich häufig mit einem Bein in der Arbeitslosigkeit, wie das Interview mit der damals an der Galilei-Schule tätigen Bewerbungshelferin zeigt:

Frau Förster: „Im Prinzip ist es ja mein Beruf, den Leuten weiterzuhelfen. Gerade in der Berufseinstiegsbegleitung suchen wir Möglichkeiten für die Schüler, die es besonders schwer haben, eine Ausbildung zu finden, vielleicht doch noch etwas zu finden. Eigentlich macht mir das sehr viel Spaß. Das anstrengende sind nicht die Schüler, sondern die ganze Administration. Weil wir ja auch Berichte machen und Beurteilungen schreiben müssen.“

S.W.: „Wie viele von den betreuten Schülern finden denn eine Ausbildungsstelle?“

Frau Förster: „Wir sind schon glücklich, wenn wir von 20 Schülern, die wir betreuen, einen dabeihaben. Wir haben hier aber auch wirklich schwer zu vermittelnde Fälle. Meistens aufgrund der hohen Fehlzeiten. Daran arbeiten wir auch mit den Jugendlichen. Wir betreuen die Schüler auch nach der Schule.“

S.W.: „In welcher Form sind sie hier an der Schule angestellt?“

Frau Förster: „Ich komme von einem freien Träger, einer Bildungs-GmbH. Ursprünglich komme ich aus dem naturwissenschaftlichen Bereich und bin dann über eine Berufsvorbereitung hier reingekommen. Wir haben alle nur befristete Arbeitsverträge. Einen Burnout, wie die Lehrer hier, kann ich mir nicht leisten. Dafür fehlt mir die berufliche Absicherung. Wir arbeiten meist von einem Halbjahr zum nächsten, manchmal auch länger, aber maximal zwei Jahre. Ich habe den Träger schon mehrfach gewechselt, da die Programme ja immer nur befristet sind. Zwischendurch war ich auch immer mal wieder arbeitslos. Da man sich immer schon ein Vierteljahr vorher arbeitslos melden muss, ist man auch selbst immer wieder mit dieser Thematik konfrontiert. Das ist natürlich eine enorme Last, zusätzlich zur emotionalen Belastung durch die Arbeit. Aber man lernt damit zu leben. Leider entsteht dadurch viel Konkurrenzdenken unter Kollegen. Manche Sozialarbeiter sind hier nur über Maßnahmen vom Arbeitsamt finanziert. Zum Glück bin ich gewöhnt, mit diesem Stress umzugehen. Bisher ging es immer irgendwie weiter. Es ist nicht schön, ich wünschte mir das auch anders. Vor allem auch wegen den Schülern, die brauchen Beständigkeit. Wie sollen sie selber Beständigkeit lernen, wenn ihre Betreuer immer wieder wegfallen?“

S.W.: „Mit welchen Gefühlen kommen denn die Schüler zu ihnen?“

Frau Förster: „Die Schüler hier in der zehnten Klasse haben viel Angst vor dem neuen Weg, der für sie ab dem Sommer bereitsteht. Schon dieses Aus-der-Schule-kommen ist ja ein großer Schritt und dann noch die berufliche Unsicherheit, das macht den Schülern schon irgendwie Angst. Sie versuchen das irgendwie zu verdrängen, aber man merkt es trotzdem. Aber das ist normal. Ich glaube, das haben alle. Manche drängen darauf, sich enorm viel zu bewerben, andere bewerben sich gar nicht, weil sie meinen, sie werden sowieso abgelehnt. Bei manchen gehen wir auch mit zu den Vorstellungsgesprächen, wenn sie zu große Panik haben.“

Die unsichere Beschäftigungssituation der Sozialarbeiterin resultierte aus Privatisierungen im Bereich des Sozialstaats. Die Bundesagentur für Arbeit schrieb zum Zeitpunkt meiner Forschung in der Regel nur kurzfristig bemessene Programme der „Berufseinstiegsbegleitung“ an kommerziell ausgerichtete Fremdfirmen aus und entschied sich dann, so zumindest die Einschätzung von Frau Förster, in der Regel eher für kostengünstigere anstatt für inhaltlich überzeugendere Angebote. Die Bewerbungshelfer mussten sich flexibel in prekären Beschäftigungsverhältnissen behaupten, auch sie wurden von der ständig präsenten Angst vor der Arbeitslosigkeit angetrieben. Frau Förster ging zum Zeitpunkt des Interviews im Februar davon aus, dass ihre Stelle über das Schuljahr hinaus nicht verlängert werden würde, da der Umfang des örtlichen Programms für Berufseinstiegsbegleiter von neun auf fünf Stellen reduziert werden sollte und zudem bereits eine andere Bildungs-GmbH dafür den Zuschlag bekommen hatte.

Eine weitere, komplementäre Form des Umgangs mit Zukunftsängsten zeigte sich in schulischen Zusatzangeboten, in denen die Schüler eher allgemein motiviert und optimistisch gestimmt werden sollten. Dazu gehörten an der Galilei-Schule das Fellow-Programm „Teach First“, das Schulentwicklungsprogramm „School Turnaround“ sowie zahlreiche Workshop-Formate. Diese setzten auf einen demonstrativen Positivismus, der unter anderem durch Show-Elemente und eine ausgeprägte Belobigungskultur zum Ausdruck kam. In expliziter Ablehnung der als altmodisch verstandenen „ideologischen Grabenkämpfe“ früherer Generationen von Sozialarbeitern wurde dabei eine als „zeitgemäß“ verstandene Form des Sozialengagements vertreten, die eher an die Selbstverantwortung von Schülern und Lehrern appellierte, statt Strukturen gesellschaftlicher Ungleichheit zu kritisieren. Im Prozess der Implementierung solcher Programme traten allerdings Brüche und Widersprüche hervor. Auffallend war zum einen die große Kluft zwischen zum Teil hochtrabenden Verheißungen und den eher dürtigen Effekten im Schulalltag, zum anderen ergaben sich bei den ausführenden Personen im Zuge der alltäglichen Arbeit mit den Schülern selbst Zweifel an der Sinnhaftigkeit dieser Angebote. Bei einem Ausbildungsworkshop eines solchen Bil-

dungsträgers mussten die Schüler ein Plakat ausfüllen, bei dem neben einem großen gelben „Smile“ der Satz stand: „Ich glaube fest daran, dass ich einen Beruf finde, der mir gefällt.“. Anschließend sollten sie ihre Namen eintragen und dahinter „Ja“, „Vielleicht“ oder „Nein“ ankreuzen. Bis auf einen ablehnend und einen unentschieden votierenden Schüler folgten alle anderen der impliziten Aufforderung, sich im „Ja“-Feld einzuordnen. Das Plakat hing anschließend über Wochen hinweg im Klassenraum.

Auch penetranter Optimismus schafft die Ängste vor Arbeitslosigkeit nicht aus der Welt, wenn er nicht von tatsächlichen Verbesserungen der strukturellen Lage von Hauptschülern auf dem Arbeitsmarkt begleitet wird. Der beschwörende Charakter solcher Maßnahmen und die ständige Aktivierung zu Bewerbungsbemühungen konnte die Schüler höchstens eine Zeit lang täuschen, denn diese entwickelten früher oder später ein recht realistisches Gespür für ihre Chancen bei der Arbeitssuche. Der an der Galilei-Schule betriebene Bewerbungswahn, wie er in der häufig gemachten Aufforderung zum Ausdruck kam, mehr als 100 Bewerbungen schreiben zu müssen, lenkte den Blick immer nur wieder auf das drohende Negativszenario. Das mit Ermahnungen und Hoffnungen, mit Einschüchterung und Überwachung einhergehende Bewerbungssystem produzierte die Ängste, die es vorgab zu bannen.

ANGST VOR ABSCHIEBUNG

Neben den Ängsten vor Arbeitslosigkeit war eine drohende Abschiebung eine der größten Quellen der Verunsicherung bei den mehrheitlich in Migrantenfamilien aufgewachsenen Neuköllner Hauptschülern. Sowohl die gesellschaftlichen Ängste in Bezug auf Überfremdung als auch die Ängste der Migranten vor Ausgrenzung sind nicht einfach bedauernswerte Nebenprodukte politischer Steuerungsprozesse, sondern ein Grundelement des gegenwärtigen „Grenzregimes“.³⁵ Arbeitsmarkt- und Migrationspolitik sind eng aneinander gekoppelt, da Grenzpolitik eine zentrale Rolle in der Filterung und Steuerung des Arbeitskräfteangebots spielt.³⁶ Der Zustrom von Migranten wird genutzt, um die heimischen Arbeitskräfte unter Druck zu setzen und die Widerstände gegen den schrittweisen Abbau von sozialen Sicherungsmechanismen zu mindern, die Illegalisierung der Migration wiederum legitimiert rassistische Ausgrenzungen auf dem Arbeitsmarkt und fördert gleichsam informelle Beschäftigungen. Mittels Abstufungen

35 Vgl. Hess/Kasperek (Hg.): Grenzregime.

36 Vgl. Mezzadra/Neilson: Border as Method; Pijpers: Waiting for Work.

gesellschaftlicher Teilhabe in Bezug auf Aufenthaltsstatus, Bildungsgrad und Zugang zum Arbeitsmarkt werden Grenzziehungen nicht nur an den Rändern fest umrissener geografischer Territorien, sondern innerhalb der Gesellschaft und auch durch Institutionen wie die Schule vollzogen. Die gegenwärtige Sozialstaats- und Grenzpolitik wird von einer paradoxen Struktur geprägt, denn während in Bezug auf Finanzströme offene Grenzen propagiert und von Arbeitskräften Flexibilität gefordert werden, wird der Handlungsspielraum von Niedrigqualifizierten und die Bewegungsfreiheit von Migranten stark eingeschränkt, wobei sicherheitspolitische und kulturalistische Gefährdungsszenarien und somit auch die Angst eine entscheidende Rolle im politischen Diskurs spielen. Die Galilei-Schüler bekommen dieses Janusgesicht neoliberaler Steuerungsweise in besonderem Ausmaß zu spüren.

Die diskursiven Rahmungen der Ängste vor Einwanderung müssen sowohl in ihrer Historizität als auch im Kontext einer „nationalen Ordnung der Dinge“ verstanden werden.³⁷ Ein spezifischer Nexus von Flucht und Angst war Peter Nyers zufolge bereits in die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 eingeschrieben.³⁸ Angst, das etymologisch ursprünglich auf Transiterfahrungen verweist, wurde dabei den als turbulent imaginierten Bedingungen der Flucht zugeschrieben und die demgegenüber wohlgeordnet erscheinende Aufnahmegesellschaft mit einer Zone der Sicherheit assoziiert. Die Angst wurde somit aus dem Bereich des westlichen Nationalstaats weitgehend ausgelagert, es ist ein Anliegen dieses Textes, sie analytisch wieder an den Wirkungsbereich hiesiger politischer Steuerung zurückzubinden.³⁹ Die Problematisierung und Benennung „illegaler“ Migration rückte in den westeuropäischen Staaten nach dem Ende des Zweiten Weltkriegs vermehrt auf die politische Agenda und hat hierzulande vor allem seit den 1990er Jahren Konjunktur.⁴⁰ Migrationsbewegungen wurden in Deutschland in den 1960er und 70er Jahren vor allem als „Gastarbeiter“-Phänomen und in den 1980er Jahren vorwiegend als „Flüchtlings-Problem“ verstanden. Seit den 1990er Jahren wurde das Bedrohungsszenario „illegaler Migration“ zu einem Leitmotiv der Migrationspolitik. Eine weitere Zuspitzung in Richtung Gefährdungsszenarien lässt sich in den 2000er Jahren durch die zunehmende Verknüpfung von Migrationsfragen mit Terrorismus- und Sicherheitsdiskursen beobachten. Parallel zu dieser diskursiven Verschiebung fand mit dem „Anwerbestopp“ im Jahr 1973 und den Einschränkungen des Asylrechts

37 Vgl. Schiffauer: *Fremde in der Stadt*, S. 71-91; Malkki: *Refugees and Exile*.

38 Vgl. Nyers: *Rethinking Refugees*, S. 43-67.

39 Vgl. Betzelt/Bode (Hg.): *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat*.

40 Vgl. de Genova: *Migrant „Illegality“ and Deportability in Everyday Life*; Karakayali: *Gespenster der Migration*.

seit den 1990er Jahren eine Illegalisierung vorhandener Migrationsbewegungen auf gesetzlicher Ebene statt. In Folge dieser Entwicklungen, der Verknüpfung von Migration mit Angstdiskursen und der Einschränkung legaler Einwanderungsmöglichkeiten, wurde Abschiebung zu einem zunehmend bedeutenden Thema und Instrument von Migrationspolitik.

Abschiebungen sind Teil einer Politik der Unsicherheit, bei der das Evozieren und Instrumentalisieren gesellschaftlicher Ängste anstelle positiver Vorstellungen von Gemeinwohl in das Zentrum politischer Selbstverständigung rücken.⁴¹ Abschiebungen fungieren in Bezug auf die Mehrheitsgesellschaft als Ausweis politischer Handlungsmacht, auch wenn sie aufgrund ihrer minimalen Steuerungseffekte eher als Zeichen politischer Ohnmacht angesichts globaler Verflechtungen und ohnehin kaum kontrollierbarer Migrationsbewegungen gedeutet werden können.⁴² Mit Blick auf die (post-)migrantische Bevölkerung dienen Abschiebungen als eine Form von Abschreckung, als demonstratives Zeichen von Nichtzugehörigkeit und als Instrument der Disziplinierung. Von der damit verbundenen Verunsicherung werden selbst diejenigen betroffen, denen keine unmittelbare Abschiebung droht.

Politik der Unsicherheit:

Zum emotionalen Umgang mit Aufenthaltstiteln

Unsicherer Aufenthaltsstatus wird über politisch legitimierte und diskursiv flankierte administrative Verfahren der Vorenthaltung von Staatsbürgerrechten hergestellt. Die Galilei-Schüler erfuhren die eben beschriebenen Entwicklungen in der Migrationspolitik also vor allem vermittelt über amtliche Dokumente sowie das mit ihnen verbundene Antragswesen. Die Jugendlichen hatten vielfach nicht nur verschiedene Aufenthaltsstatusse, sie gingen auch emotional sehr unterschiedlich mit den damit verbundenen alltäglichen Herausforderungen um.

Roberto: „Ich habe nur eine Aufenthaltserlaubnis, keine Staatsbürgerschaft. Aber auf dieser steht, ich darf arbeiten. Mein Ausbildungsbetrieb hat gesagt, ich soll eine Kopie davon machen und ihnen schicken. Hier guck, hier steht es ‚Erwerbstätigkeit gestattet‘. Das ist nur ein Ausweisersatz, weil mein Pass abgelaufen ist. Demnächst beantrage ich die deutsche Staatsbürgerschaft. Das ist mir wichtig. Dann kann ich auch wählen gehen. So was kostet 90 Euro. Sie haben mir auch gesagt, ich soll das machen und dass ich dafür einen Brief von ihnen kriege, dass ich bei ihnen eine Ausbildung mache. Das sieht immer gut

41 Vgl. Huysmans: The Politics of Insecurity.

42 Vgl. Oulios: Black Box Abschiebung.

aus und dann geht es auch schneller. Wahrscheinlich steht dann da aber nur, dass sie mich genommen haben, bis ich einen deutschen Pass habe.“

S.W.: „Hm, hier steht ‚Bis zum Ablauf der Gültigkeit des Aufenthaltstitels – der Aussetzung der Abschiebung (siehe Seite 5)‘. Und dann steht hier noch eine Frist.“

Roberto: „WAS? ABSCHIEBUNG? Wo steht Abschiebung? (Schaut sich das Dokument an.) Da muss ich dann wieder hin, sonst bin ich staatenlos, wenn ich da nicht verlängere. Ich bin hier geboren, die können mich nicht abschieben. Und wenn doch, verklage ich die, ich habe jetzt eine Ausbildung. Ich nehme mir einen Rechtsanwalt!“

Roberto war zum Zeitpunkt des Interviews sehr beunruhigt, dass er seinen endlich in Aussicht stehenden Ausbildungsvertrag wegen der fehlenden Staatsbürgerschaft nicht unterschreiben könne. Er hatte zuvor dutzende Bewerbungen geschrieben, monatelang auf Antworten gewartet und nun befürchtete er, die ersehnte Unterschrift könnte dadurch gefährdet oder ihre Gültigkeit befristet werden. Als ich etwas unvorsichtig das Wort „Abschiebung“ vorlas, offenbarte sich, wie enorm angstbesetzt das Thema Aufenthaltsrechte und die damit verbundenen Dokumente für ihn waren. Sein Panikanfall war juristisch relativ unbegründet, doch gesellschaftspolitisch durchaus folgerichtig. Robertos Aufenthaltstitel war zum Zeitpunkt des Interviews noch ungefähr ein Jahr, bis zu seinem 18. Geburtstag, gültig und dem Ausbildungsbetrieb schien eine Kopie seines bisherigen Ausweisdokuments zu genügen. Seine Eltern waren in den 1990er Jahren vor dem Krieg aus Bosnien-Herzegowina nach Deutschland geflüchtet, sie lebten zum Zeitpunkt meiner Forschung seit etwa 20 Jahren mit einem temporären Aufenthaltsstatus in Berlin. Obwohl in Deutschland geboren, besaß auch Roberto nicht die deutsche Staatsbürgerschaft. Diese fortwährende Verweigerung eines amtlichen Zeichens von Zugehörigkeit fand seine bürokratische Zuspitzung in seiner damaligen Aufenthaltsgenehmigung. Indem darauf eine „Aussetzung der Abschiebung“ vermerkt war, wurde gleichsam die Abschiebung als der lediglich aufgeschobene Normalfall proklamiert. Dass eine solche staatliche Drohgebärde verunsichernd wirken kann, besonders für Schüler, die ohnehin in prekären Verhältnissen leben, ist an Robertos Beispiel gut nachzuvollziehen.

Illegalität ist ein Rechtseffekt, ein Resultat von Migrationsgesetzgebung und keine vorgängige Eigenschaft der Träger dieser Zuschreibung. Die legale Produktion von migrantischer „Illegalität“, wie Nicholas de Genova diesen Klassifikationsmechanismus in kritischer Absicht bezeichnet, hat weitreichende Folgen für die Teilhabemöglichkeiten an unterschiedlichen gesellschaftlichen Bereichen wie Bildung, Arbeit und Wohnen.⁴³ Aufenthaltsdokumente sind aufgrund ihrer herausgehobenen Bedeutung für gesellschaftliche Integrationsprozesse mit

43 Vgl. de Genova: Migrant „Illegality“ and Deportability in Everyday Life.

Ängsten und Hoffnungen verknüpft, sie werden zu affektiv aufgeladenen „phantasmatischen Objekten“, die selbst dann noch reale Effekte haben, wenn sie auf Falschangaben oder juristischen Fehleinschätzungen beruhen.⁴⁴ Entscheidungen über Asylgewährung verlaufen über bürokratische Prozesse, deren Eigenwilligkeiten und Machtasymmetrien zwischen „Antragstellern“ und „Entscheidern“ Thomas Scheffer in seiner mikro-soziologischen Studie von Asylverfahren detailliert nachgezeichnet hat.⁴⁵ Amtliche Beurteilungen von Immigranten beruhen auf affektiv gefärbten Einschätzungen von Fragen kultureller Zugehörigkeit und werden von aktuellen politischen Machtkonstellationen beeinflusst.⁴⁶ Gleichzeitig stehen sie im Kontext von Neoliberalisierungsprozessen, zum einen auf eher indirekte Weise, indem über Migrationsfragen vor allem im Rahmen von individueller Verantwortung und nutzbringendem Humankapital diskutiert wird, zum anderen durch konkrete bürokratische Umstrukturierungen, wie das Outsourcing von Teilen des Asylverfahrens in den privatwirtschaftlichen Sektor, das mit Strategien der Auslagerung von politischer Verantwortlichkeit einhergeht.⁴⁷

Typischerweise hatten die Familienmitglieder der migrantischen Galilei-Schüler voneinander divergierende rechtliche Statusverhältnisse, meist kürzere oder länger Aufenthaltsgenehmigungen der Eltern sowie eingebürgerte oder (noch) nicht eingebürgerte Geschwister. Aufgrund langjähriger Erfahrungen mit sozialer und rechtlicher Missachtung wurde auch der Möglichkeit, einen deutschen Pass zu erhalten, tendenziell mit gemischten Gefühlen begegnet:

Yussuf: „Ich habe jetzt auch meinen deutschen Pass bekommen, bei so einer komischen Zeremonie in der Blaschkoallee. Ich war zwiespältig. Das Ganze war auch ein bisschen lustig, so mit Hand aufs Herz und dann vorlesen. Aber das gehört halt dazu. Meinen syrischen Pass musste ich abgeben. Mein Vater hat das alles mit der Ausländerbehörde geregelt, ich habe das gar nicht so mitbekommen. Mein Vater hat jetzt unbegrenzten Aufenthalt und meine Mutter erstmal nur drei Jahre, aber wegen dem Krieg in Syrien kann sie nicht zurückgeschickt werden. Wir Kinder haben jetzt nach und nach alle deutsche Pässe bekommen.“

Viele migrantische Galilei-Schüler erhielten wie Yussuf gegen Ende oder nach Abschluss der Schule mit der Volljährigkeit die deutsche Staatsbürgerschaft, während ihre Eltern oft weiterhin mit dauerhaften oder temporär beschränkten Aufenthaltsgenehmigungen und den damit einhergehenden Einschränkungen le-

44 Vgl. Navaro-Yashin: *Make-Believe Papers, Legal Forms and the Counterfeit*, S 81.

45 Vgl. Scheffer: *Asylgewährung*.

46 Vgl. Graham: *Emotional bureaucracies*; Tuckett: *Rules, Paper, Status*.

47 Vgl. Gill: *Presentational state power*; Eriksen: *Diversity versus Difference*.

ben mussten. Bei manchen Schülern wurde die Aufenthaltssituation aber auch zunehmend problematisch, ihnen drohte mit der Volljährigkeit in verstärktem Maße die Abschiebung, vor allem dann, wenn sie nicht in Deutschland geboren und in Strafverfahren verwickelt waren. Dies galt vor allem für Khaled, einen in Palästina zur Welt gekommenen Jugendlichen, dessen Eltern während seiner Kindheit in mehreren Etappen über den Libanon nach Berlin geflohen waren. Seine Aufenthaltsgenehmigung war aufgrund diverser Straftaten bereits während der Schulzeit stets nur befristet verlängert worden. Als ich ihn drei Jahre nach der Schule wieder traf, drohten ihm sowohl Gefängnis als auch Abschiebung.

Khaled: „Ich habe früher immer ein halbes Jahr bekommen, jetzt schon fünf mal sechs Monate. Dann einmal drei Jahre und dann habe ich wieder Stress mit der Polizei gehabt. Und deswegen kriege ich jetzt in letzter Zeit nur noch drei Monate Aufenthalt. Dann muss ich wieder bei der Ausländerbehörde antanzen. Meine Eltern kriegen immer drei Jahre, irgendwann können sie einen Unbefristeten beantragen und danach vielleicht einen deutschen Pass. Uns wurde schon oft die Abschiebung angedroht. So richtige Schreiben, auf denen das Datum der Abholung stand und dass wir unsere Sachen packen müssen. Wir sind dann zum Anwalt gegangen und konnten es immer verhindern. Zur Abschiebung kann es eigentlich nicht kommen. Weil wir aus Palästina sind, darf uns keiner dahin abschieben.“

Obwohl Khaleds Situation deutlich bedrohlicher erscheint, zeigte er sich mir gegenüber demonstrativ unbesorgt. Die bereits mehrfach angekündigte, aber immer wieder verhinderte Abschiebung der Familie, hatte keine erkennbaren Angstzeichen zur Folge. Lediglich der Hinweis, dass die Abschiebung „eigentlich“ aufgrund seiner Staatenlosigkeit als Palästinenser nicht stattfinden könne, deutet auf eine gewisse Unsicherheit hin. Doch selbst auf diese juristische Unwägbarkeit, die angesichts der fortlaufenden staatlichen Neubewertungen von „sicheren Herkunftsländern“ durchaus als brisant gelten könnte, reagierte Khaled auffallend abgeklärt. Gleiches galt für die ihm drohende Gefängnisstrafe. Einige Tage vor dem oben zitierten Interview hatte die Berliner Polizei mit einem Durchsuchungsbefehl seine Wohnung gestürmt, da sie seine Verwicklung in einen Entführungsfall vermutete. Zwar erwies sich dieser Verdacht als unbegründet, doch liefen gleichzeitig noch andere Strafverfahren wegen Raub und schwerer Körperverletzung. Auf meine Frage, ob er Angst habe, daraufhin seinen derzeitigen Job im Sicherheitsgewerbe zu verlieren, antwortete er mit einem Scherz: „Ich mache meinen Job aus dem Knast weiter.“ Khaleds unheimliche Nonchalance hing zumindest teilweise mit seiner langjährigen Erfahrung mit Gerichtsverfahren zusammen, sowohl seine eigene kriminelle Karriere als auch seine Familie betreffend, um dessen juristische Belange er sich ebenfalls kümmerte. Er kannte

unterschiedliche Richter und konsultierte für laufende Straf- und Asylverfahren verschiedene Anwälte. Einmal empfiehlt er mir einen aus seiner Sicht besonders guten Anwalt – „falls ich mal Ärger bekomme“.

Exklusionsmechanismen übersetzen sich nicht nahtlos in Exklusionsgefühle. Zwar gibt es eine deutliche Korrelation zwischen rechtlicher Unsicherheit und emotionaler Verunsicherung, weshalb Ängste in Bezug auf Abschiebung bei vielen Hauptschülern verbreitet sind. Doch zeigt sich an den sehr konträren Beispielen, dass es keine Eins-zu-Eins-Relationen zwischen Gefährdungslage und Gefährdungsempfindungen gibt, und sich vielmehr unterschiedliche Formen des Umgangs mit unsicheren Aufenthaltsverhältnissen beobachten lassen. Roberto bekam Panik, obwohl seine Aufenthaltssituation vergleichsweise günstig wirkte, Yussuf artikulierte gemischte Gefühle beim Erhalt der deutschen Staatsbürgerschaft, und Khaled hielt seine coole Fassade auch noch in einer rechtlich äußerst prekären Situation aufrecht. Die doppelte Gefährdung aus Abschiebung und Gefängnis ließ Khaled aber letztlich doch nicht so kalt, wie es hier zunächst den Anschein hat.

Kriminalisierung

Die Verwicklung in Strafverfahren hatte, wie bereits angedeutet, einen negativen Einfluss auf den Aufenthaltsstatus von Khaled, auch die Gefahr der Durchführung einer Abschiebung erhöhte sich dadurch für ihn. Die Quote der Abschiebungen aus Jugendvollzugsanstalten war in Folge von Strafverschärfungen um die Jahrtausendwende bereits auf knapp 20 Prozent gestiegen.⁴⁸ An Khaleds Fall wird deutlich, wie eng Prozesse von Ausgrenzung, Strafverfolgung und drohender Abschiebung miteinander verbunden sind:

Khaled: „Also, ich bin ja nicht hier geboren. Ich wohne seit knapp zehn Jahren hier. Als ich hierherkam, war alles ganz anders für mich. Ich konnte die deutsche Sprache ja nicht. Saß erstmal ein Jahr Hause und habe versucht, ein bisschen Deutsch zu lernen. Erst zum Ende der dritten Klasse bin ich in die Schule gegangen, im Wedding war das noch. Na ja, man lernt dann auch in der Grundschule und später in der Oberschule halt so Leute kennen, die nur Scheiße im Kopf haben. Durch die bin ich ein bisschen auf die schiefe Bahn geraten. Dann sind wir nach Neukölln umgezogen, Hermannplatz, da war es noch schlimmer. Richtig kriminelle Jungs. Aber ich habe mich trotzdem mit den verstanden, weil es auch Araber waren. Und so ging es los. [...] Am Anfang war ich noch ängstlich

48 Vgl. Ostendorf: Strafverschärfungen im Umgang mit Jugendkriminalität.

und hatte oft ein schlechtes Gewissen. Später hat man gar nicht mehr daran gedacht, nichts mehr gefühlt einfach.“

Eine Kindheit in libanesischen Flüchtlingscamps und deutschen Flüchtlingsheimen führte über migrantische Jugendgangs in eine sich allmählich zuspitzende kriminelle Karriere. Nach einer Verfolgungsjagd mit der Polizei landeten Khaled und seine Freunde schließlich im Polizeigewahrsam. Dort befand er sich an einem biografischen Scheidepunkt:

Khaled: „Also man sitzt da allein in einer Zelle, nur eine Holzbank. Ist schon kalt, mit Schuhen darf man nicht rein. Alles womit man sich würgen kann, muss man abgeben, Schnürsenkel zum Beispiel. Manche dürfen auch nur mit Boxershorts und Unterhemd rein. Wir waren da also drin, wurden erwischt. Wir fanden es am Anfang einfach lustig, haben uns über die lustig gemacht. Wir wollten denen nicht zeigen, dass wir voll Angst haben. Wir sind locker geblieben, ganz cool, haben gelacht. Ganze Zeit Witze gemacht. Als ein Polizist gesagt hat ‚Habt ihr einen Clown gefrühstückt?‘, meinten wir, ‚Nein, wir waren bei City Chicken.‘ Weil wir so frech waren, kam dann jeder in eine eigene Zelle, zwischen jeder waren zwei Zellen frei, damit wir nicht miteinander reden konnten. Meine Eltern haben mich dann nach 18 Stunden abgeholt. Ich hatte Schiss, wie mein Vater reagieren wird. Da kamen so viele Gedanken. Danach habe ich aufgehört. Es kamen dann aber noch ein paar Verfahren wegen Körperverletzung. Von meiner alten Schule wurde ich damals auch rausgeschmissen. Die hatten bei der Klassenkonferenz auch die Polizei dazu gerufen. Schulamt war da, Jugendamt war da und alle Lehrer plus der Schuldirektor. Die saßen da und wollten mich einfach nur fertigmachen. Danach saß ich dann ein halbes Jahr zu Hause. So wie die Penner auf der Straße, nur das ich drinnen saß und die draußen. Und irgendwann meinte ich zu mir: So geht es einfach nicht weiter. Ich werde nichts erreichen – ohne Schule, ohne Schulabschluss. Wie will ich später mal meine Kinder ernähren? Wie kann ich meine Eltern stolz machen? Wenn ich so weitermache, lande ich irgendwann im Knast.“

Formen des institutionellen Umgangs mit straffauffälligen Jugendlichen haben einen wesentlichen Einfluss auf den Verlauf von Kriminalitätskarrieren.⁴⁹ An Khaleds Beispiel zeigt sich eine harte Haltung der Schule sowie die Tendenz einer zunehmenden Verwischung der Grenzen zwischen Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz, die in Berlin-Neukölln besonders durch die Jugendrichterin

49 Vgl. Dollinger/Schmidt-Semisch (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität.

Kirsten Heisig vorangetrieben worden war.⁵⁰ Diese Entwicklungen stehen wiederum im internationalen Kontext einer „punitiven Wende“, gemeint ist damit eine Reihe von Verschärfungen des (Jugend-)Strafrechts, die mit der zunehmenden Betonung von individueller Verantwortlichkeit einhergehen und durch die Ausweitung von Mechanismen der sozialen Kontrolle flankiert werden.⁵¹ Solche Rechtsverschärfungen sind Ausdruck von Regierungstechniken der Responsibilisierung, der Betonung von Eigenverantwortung statt mildernder Umstände, und somit Teil neoliberaler Transformationsprozesse.⁵² Doch statt im Gefängnis landete Khaled zunächst wieder in der elterlichen Wohnung und bald darauf auch in der Moschee: Die Polizei konnte den arrestierten Jugendlichen keine schwere Straftat nachweisen. Einige von ihnen schritten daraufhin auf dem kriminellen Pfad weiter voran, bei anderen wurde die Krisenerfahrung zum Movens für eine Neuorientierung, die bei Khaled mit einer Hinwendung zum Islam einherging.

Khaled: „Dann habe ich überlegt, was alles falsch ist, wie ich einen geraden Weg finden kann. Da waren ein paar falsche Freunde, denen habe ich dann gesagt ‚Ok, wir sind Freunde, aber mit dir will ich nicht mehr abhängen‘. Wenn ich sie sehe, dann grüße ich sie natürlich noch aus Respekt, aber wir haben nichts mehr miteinander zu tun. Dann kam ich nach meinem Rausschmiss auf die Galilei-Schule und sagte dem Direktor, der ja meine Akte kannte, ‚Ich will einen Neuanfang‘. Einfach ruhig im Unterricht sitzen und keine Scheiße mehr bauen. Mein Vater hat damals auch viel mit mir geredet. Wir sind ja Moslems und was ich gemacht habe, ist Sünde. Wenn man den Islam, den Koran wirklich versteht, ändert man sich automatisch. Mein Vater durfte ja nicht arbeiten. Er hatte nur eine Duldung. Wir leben bis jetzt vom Sozialamt. Er meinte zu mir ‚Du siehst ja, ich sitze hier jeden Tag zu Hause. Ich langweile mich zu Tode. Ich will arbeiten gehen und es geht nicht. Willst Du so enden? Ich sage Dir, so ein Leben ist scheiße. Willst du so werden wie ich? Guck mich an, das ist ein falscher Weg.““

Ein Neuarrangement des Freundeskreises, eindringliche väterliche Ermahnungen, ein schulischer Neuanfang und eine stärkere religiöse Orientierung – das sind die Bausteine, mit deren Hilfe sich Khaled fortan ein neues Leben aufbaute. Auffallend ist daran, dass der von der Familie getrennt lebende Vater sich selbst als abschreckendes Beispiel hervorhob und dabei ein durch Arbeitsverbot geprägtes Flüchtlingsdasein als Inbegriff eines unwürdigen Lebens thematisierte. Der Sohn erlebte eine religiöse Phase, er fing an regelmäßig zu beten und die

50 Vgl. Emig: Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz; Heisig: Das Ende der Geduld.

51 Vgl. Albrecht: Internationale Tendenzen in der Entwicklung des Jugendstrafrechts.

52 Vgl. Biebricher: Neoliberalismus zur Einführung.

Moschee zu besuchen. Mit der Festigung seines Glaubens – er verwies im Interviewverlauf mehrfach auf die weitreichende Bedeutung eines „starken Iman“ – ging ein Prozess der Läuterung und inneren Festigung einher. Auch sein Verzicht auf Alkohol und Drogen, der ihn möglicherweise vor einem weiteren „Abrutschen“ bewahrte, wurde religiös begründet. Der Islam war hier also keine Gefährdung für marginalisierte Jugendliche, wie es in gegenwärtigen Terrordiskursen suggeriert wird, sondern fungierte als eine Art transzendente Rückversicherung in prekären Lagen. Nach der Schule trat die demonstrative Religiosität bei Khaled und einigen anderen arabischen Jugendlichen allerdings wieder in den Hintergrund, manche von ihnen rutschten daraufhin in Alkohol- und Drogenmissbrauch ab, andere fanden alternative Ankerpunkte in Arbeit und Elternschaft.

Die narrative Zuspitzung auf den emotional besonders aufrüttelnd erlebten Moment in Polizeigewahrsam verdeckt ein wenig, dass es sich dabei um einen mühseligen Prozess handelte. Khaled hatte bereits an seiner alten Schule mehrfach einen Neuanfang probiert, war damit aber immer wieder gescheitert, nach eigenen Angaben auch deshalb, weil einige Lehrer ihm seine Läuterung nicht abnahmen. Er räumte allerdings auch ein beträchtliches Ausmaß an früheren schulischen Vergehen ein. An der neuen Schule bot ihm der Direktor in einem Gespräch an, seine unrühmliche schulische Disziplinarkarriere hinter sich zu lassen. Khaled wurde kein Musterschüler, anfangs kamen sogar noch Strafanzeigen aufgrund spontaner Gewalttaten hinzu, doch im Verlauf der zehnten Klasse verhielt er sich innerhalb der Schule relativ friedlich und blieb auch außerhalb auf Distanz zu verbrecherisch agierenden Gruppen. Dieses allmähliche Herauswachsen aus kriminellen Verstrickungen ist durchaus typisch für einen Großteil vormaliger jugendlicher Mehrfachtäter.⁵³ Allerdings hatte Khaled im Verlauf der zehnten Klasse immer noch alte Gerichtsverfahren laufen und musste für zurückliegende Vergehen Sozialstunden ableisten. Die anstehenden Gerichtstermine machten ihm Angst:

Khaled: „Das ist auf jeden Fall belastend. Ich versuche mich auf die Schule zu konzentrieren. Aber im Kopf hat man immer die Gerichtstermine und die möglichen Strafen, vielleicht Strafstunden oder Arrest. So was. Dieser Hintergedanke ist immer da und man kann sich fast gar nicht mehr konzentrieren, weil man denkt, jetzt kann ich richtig auf die Fresse fallen. Deshalb ist man dann vor Gericht richtig ängstlich, was einen erwartet. Ich habe jetzt zwei Mal 40 Stunden bekommen und einmal einen Freispruch. Die Richterin dort kannte sogar meine Zeugnisnoten.“

53 Vgl. Schumann: Jugenddelinquenz im Lebensverlauf; Naplava: Jugendliche Intensiv- und Mehrfachtäter.

Während die eigentlichen Strafstunden von Khaled, die er in einem Kreuzberger Sozialprojekt absolvierte, als nicht besonders unangenehm empfunden wurden, belastete ihn die rechtliche Unsicherheit laufender Strafverfahren und die Aussicht auf möglicherweise empfindlichere Strafen. Seine Verunsicherung war auch deshalb so grundlegend, da sie nicht auf einen abgegrenzten Lebensbereich beschränkt war. Neben einer Gefängnisstrafe drohten ihm, wie bereits dargelegt, auch Abschiebung und Arbeitslosigkeit, zudem gefährdete er möglicherweise auch den Aufenthaltsstatus seiner Eltern und Geschwister.

Migrantische Jugendkriminalität wird gesellschaftlich mitproduziert, sie wird strukturell durch Exklusionsprozesse hervorgebracht und diskursiv durch Mythenbildungen ins Rampenlicht gerückt. In der Studie „Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben“ zeigen die Autoren am Beispiel Kölns, wie migrantische Jugendliche, die in ihrem Lebensverlauf auf wiederholte Weise als unerwünscht behandelt wurden, sich in einem Netz aus devianten Orientierungen einerseits und staatlichen Kontrollinstanzen andererseits verfangen.⁵⁴ Die engen Beziehungen zwischen sozialer Marginalisierung und kriminellen Karrieren, etwa durch die Blockierung von Bildungskarrieren und die Vorenthaltung von Bürgerrechten, werden in gängigen Vorstellungen von migrantischer Jugendkriminalität weitgehend ausgeblendet. Stattdessen verknüpfen sich drei jeweils angstbesetzte Diskursstränge – Überfremdung, Kriminalität und Jugend – auf eine Weise, in der sich verschiedene Bedrohungsszenarien miteinander vermischen und gegenseitig verstärken. Auch die Bedingungen des sich Loslösen von kriminellen Laufbahnen sind, wie Khaleds Beispiel bezeugt, gesellschaftlich bedingt. Soziale Faktoren wie familiäre Unterstützung, die Eröffnung neuer Perspektiven und Zugriffsmöglichkeiten auf alternative Sinnressourcen spielten an einem entscheidenden Punkt seiner Biografie eine wichtige Rolle.

„Psychostress“

Auch wenn während meiner Feldforschung keiner der Galilei-Schüler abgeschoben wurde, mussten einige von ihnen dennoch mit der Möglichkeit einer Abschiebung leben. Die Ängste davor verbreiteten sich in (post-)migrantischen Freundeskreisen über Berichte von Besuchen bei der Ausländerbehörde und über Erzählungen von tatsächlich durchgeführten Abschiebungen, beispielsweise derjenigen der Familie Akkouch. Über diese wurde in einem Dokumentarfilm berichtet, den die meisten Schüler kannten und auf den ich hier als Ergänzung zu meinen Feldforschungen zurückgreife. „Neukölln Unlimited“ erzählt eine auf-

54 Vgl. Buckow/Jünschke/Spindler/Tekin: Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben; Scherr: Jugendkriminalität – eine Folge sozialer Armut und sozialer Benachteiligung?

munternde Geschichte über Hip-Hop und jugendliche Kreativität, die ich bereits im Kapitel über „Ghetto“-Stolz erwähnt habe, aber auch eine deprimierende Geschichte über eine Abschiebung und ihre Folgen. Der Dokumentarfilm spielt um das Jahr 2009 in Neukölln entlang der von migrantischen Geschäften geprägten Sonnenallee in einer arabischen Großfamilie. Diese war Teil einer Flüchtlingsbewegung von Palästinensern aus dem Libanon nach Berlin in den 1980er Jahren, von denen viele bis heute aufenthaltsrechtlich nur geduldet werden. Durch die damit verbundene jahrzehntelange Ausschließung vom Arbeitsmarkt wurde diese Flüchtlingsgruppe systematisch in den Bereich der illegalen Beschäftigung und der Kriminalität gedrängt, doch wird diese aus gesellschaftlicher Exklusion resultierende Tendenz im Nachhinein mittlerweile kulturalisiert, als Ausdruck zivilisatorischer Rückständigkeit und tiefsitzender krimineller Neigungen von „arabischen Clans in Neukölln“ interpretiert. Portraitiert werden vor allem drei Geschwister: Hassan Akkouch machte zu dieser Zeit sein Abitur, Lial Akkouch absolvierte eine Ausbildung und Maradona Akkouch besuchte damals die Galilei-Schule. Zwar war er etwa ein, zwei Jahre älter als die von mir begleiteten Schüler, doch waren einige mit ihm befreundet oder kannten ihn über den erweiterten Bekanntenkreis von Neuköllner Jugendlichen arabischer Herkunft. Das durch den Film dokumentierte Schicksal seiner Familie ist ein besonders drastischer Beleg für die desaströsen Auswirkungen bundesdeutscher Abschiebungspolitik.

Das für die Geschwister bedrohliche Thema Abschiebung wird bereits am Anfang des Films bei einem Besuch der Ausländerbehörde eingeführt. Hassan und Lial verirren sich in den Fluren des für seine Unübersichtlichkeit berüchtigten Gebäudekomplexes der Ausländerbehörde in Berlin-Moabit. Auf einem Plakat mit der Aufschrift „Wir helfen Ihnen bei der Rückkehr in Ihr Heimatland“ wird ein zwiespältiges Hilfsangebot unterbreitet. Solche Euphemismen verschleiern, dass Abschiebungen häufig brutal gegen den Willen der Migranten durchgesetzt werden.⁵⁵ Sie stehen aber systematisch für eine staatliche Politik der Täuschung über das Ausmaß und die Umstände von Abschiebungen aus Deutschland, die sich auch in irreführenden amtlichen Unterscheidungen zwischen „Abschiebung“, „Zurückschiebung“, „Rücküberstellung“ und „freiwilliger Ausreise“ manifestiert.⁵⁶ Danach Filmschnitte zwischen Schule und Ausländerbehörde. Im Klassenraum hängt neben der Tafel eine Libanon-Fahne, im Mathematik-Unterricht werden anhand von „Hartz-IV“-Sätzen Rechenaufgaben ausgeführt.⁵⁷ Wie viel Geld bleibt pro Tag übrig, wenn man einen monatlichen

55 Vgl. Oulios: Black Box Abschiebung.

56 Vgl. ebd., S. 19ff.

57 Der Regelsatz des Arbeitslosengeldes II lag im Jahr 2012 bei 374 Euro. Vgl. Biebricher: Neoliberalismus zur Einführung, S. 148.

„Hartz-IV“-Satz von 247 Euro durch 30 teilt? Zurück in der Ausländerbehörde: Lial ist happy, sie bekommt wegen ihrer Ausbildung eine auf drei Jahre befristete Aufenthaltsgenehmigung – fast schon ein Grund für eine „Kartoffelparty“, mit welcher Erfolge bei der Erlangung von Staatsbürgerschaftsrechten manchmal gefeiert werden. Hassan erhält nur ein Jahr. Als er ein Jahr später eine Schulbescheinigung seines Gymnasiums vergisst, sind es nur noch zwei Monate. Offenbar trauen ihm die Behörden das Abitur nicht zu. Als er sich daraufhin beschwert, bekommt er nach eigenen Angaben zu hören: „Du dürftest eigentlich gar nicht mehr hier sein.“ Der Rest der seit 15 Jahren in Deutschland lebenden Familie ist, wie bundesweit insgesamt 140.000 Personen (im Jahr 2015), lediglich „geduldet“ und dadurch beständig von der Abschiebung bedroht.⁵⁸ Der alleinerziehenden Mutter fehlt eine Arbeitserlaubnis, die Mobilität ihrer Kinder ist aufgrund der Residenzpflicht stark eingeschränkt. Die Familie Akkouch wurde bereits einmal aus Deutschland abgeschoben, ihr gelang aber die Rückkehr nach Berlin. Im Film wird diese Episode über Comicfiguren inszeniert und von Hassan Akkouch als eine alpträumhafte Familienerinnerung erzählt:

Filmtranskript: „Es war genau am Mittwoch, dem 2. April 2003. Maradona hatte an diesem Tag seinen 9. Geburtstag. Es war ungefähr fünf bis sechs Uhr morgens. Alle schliefen tief und fest in ihren Betten. (Klopfen an der Tür) Ich wurde sofort wach und noch bevor meine Mutter an der Tür war, wusste ich in diesem Moment, was los war. In diesem Moment fühlte ich mich so, als hätte ich ein Herz aus Stein. Ich zeigte keinerlei Gefühle. Ich reagierte einfach wie eine Maschine. Ich weiß nicht warum, aber ich spürte keine Trauer, sondern eher so etwas wie eine Gleichgültigkeit. Durch die Tür hörte man eine Männerstimme. ‚Kriminalpolizei Berlin, öffnen sie die Tür!‘. Vier Beamte drangen sofort ein und fragten nach den Kindern. Sie betraten mit ihren Schuhen alle Zimmer und zählten uns ab, als wären wir eine Herde Schafe. Die Beamten erzählten meiner Mutter, dass wir abgeschoben werden sollten. Meine Mutter versuchte mit ihnen zu reden, denn es lief noch ein Asylverfahren. Man hätte uns nicht abschieben dürfen. Aber natürlich nutzte das alles nichts. Sie weckten alle Kinder und sagten, dass wir so schnell wie möglich unsere Sachen packen sollen. Denn es geht heute zurück in den Libanon. Die Polizisten meinten auch: ‚Wenn ihr wollt, könnt ihr noch ein Spielzeug mitnehmen‘. Bei diesem Satz wurde ich richtig wütend, weil man sich in so einem Moment diesen Spruch sparen könnte. Ganz plötzlich fiel meine Mutter zu Boden und fing am ganzen Körper an zu zittern. Ich wusste nicht, was sie hatte. Die Polizisten sagten ihr, dass sie damit aufhören soll, mit dieser Schauspieleri. Und dass es nichts bringen wird. Das war damals ihr erster epileptischer Anfall. Lial versuchte noch mit ihr zu reden, aber sie war wie weggetreten. Sie war nicht ansprechbar. Nach ungefähr 10 bis 15 Minuten öffnete sie endlich die Augen, doch sie

58 Vgl. Oulios: Black Box Abschiebung, S. XVI.

konnte sich noch nicht selbstständig bewegen. Die Polizisten bestanden darauf, dass sie aufsteht und sich fertigmacht, damit wir gehen können. Man fuhr uns zu einer Polizeistation in der Nähe des Flughafen Tegels. Während der ganzen Fahrt herrschte Stillschweigen. Ich blickte das letzte Mal in die Umgebung, wo ich aufgewachsen bin und versuchte mir vorzustellen, was uns noch erwartete.“

Maradona ist ein frecher, lebhafter Schüler, das Sorgenkind und gleichzeitig der Clown der Familie. Er trägt gern Basecap und Silberketten, und er liebt Parfum. Als talentierter Breakdancer bewirbt er sich erfolgreich bei „Deutschland sucht das Supertalent“, scheitert dort aber in der ersten Runde. Bald bekommt er Probleme in der Schule, hat schlechte Noten und wird mehrfach suspendiert. Als er heimlich eine Waffe mit ins Schulgebäude nimmt, folgt eine Anzeige der Berliner Polizei. Sein älterer Bruder redet ihm ins Gewissen, sein Verhalten gefährde den Aufenthalt der gesamten Familie. Maradona reagiert daraufhin ungewohnt kleinlaut und räumt ein, dass er daran „sehr oft schon“ gedacht habe. Gleichzeitig wendet sich der in Berlin geborene Galilei-Schüler demonstrativ der Herkunftskultur seiner Eltern zu, er betont seine palästinensische Zugehörigkeit sowie seine muslimische Religiosität. Im Film wird angedeutet, dass er in besonderem Maße unter dem Fehlen seines Vaters leidet. Der Bruder sieht zudem die Abschiebung als einen Hauptgrund für dessen Selbstethnisierung, er habe sich von der deutschen Gesellschaft „verstoßen gefühlt“. Der Tag der Abschiebung fiel zufällig auf seinen Geburtstag.

Filmtranskript: „Wir waren die ersten im Flugzeug und durften nur ganz hinten sitzen. Die gesamte Crew wusste Bescheid. In diesem Moment betest du zu Gott und bittest ihn darum, dass er einen Blitz schickt, um das Flugzeug einfach nur startunfähig zu machen. Wir schauten aus dem Fenster und sahen, wie wir unsere Heimat verloren und alles immer kleiner wurde. In dem Moment, als das Flugzeug abhob, wurde mir bewusst, dass das Leben kein Spiel mehr ist. Ich denke, dass jeder diesen Moment kennt, wo man spürt, dass man kein Kind mehr ist. Die Abschiebung hat mich aus der Kinderwelt herausgerissen. Ich konnte mit meinen 15 Jahren damit umgehen. Aber was passierte mit meinen Geschwistern? Konnten sie das verkraften? Konnten sie überhaupt damit umgehen. Zu diesem Zeitpunkt wusste ich noch nicht, was für Schäden bei meinen Geschwistern bleiben würden. In all dem Stress hatten wir sogar vergessen Maradona zum Geburtstag zu gratulieren. Aber seitdem wollte er eh keine Geburtstage mehr feiern.“

Dass die Abschiebung auf Maradonas Geburtstag fiel, blieb den übrigen Galilei-Schülern vom Film besonders in Erinnerung und wurde in Gesprächen mitunter als Beleg für die besondere Grausamkeit deutscher Ausländerpolitik hervorge-

hoben. Die Abschiebung belastet die Familie auch nach der Rückkehr nach Berlin, zumal ihr rechtlicher Status weiterhin prekär bleibt. Im Verlauf des Films erhält die Familie eine Nachricht von der Berliner Härtefallkommission, diese habe zwar für eine Bleiberecht der Familie votiert, wurde jedoch vom damaligen Berliner Innensenator Körting überstimmt. Lediglich den älteren Geschwistern wird im Fall einer erfolgreichen Ausbildung eine Perspektive in Deutschland aufgezeigt. Die Trennung der Familie droht und Lial und Hassan überlegen, ob es in diesem Fall strategisch günstiger wäre, mit der Familie zusammen zu gehen oder sich von Deutschland aus für deren Belange einzusetzen. Beide versuchen zunächst durch „harte Arbeit“ den Lebensunterhalt für die die Familie aufzubringen, Lial als Eventmanagerin bei Boxveranstaltungen und Hassan als Hip-Hop-Tänzer, doch es kommt nicht genügend Geld zusammen. Später konfrontiert Hassan den Senator bei einer Veranstaltung in Neukölln persönlich mit dem Schicksal seiner Familie, wirft ihm vor, er „schürt Hass“, woraufhin sich dieser damit verteidigt, Familien aus dem Libanon seien ein „großes Problem“ und hätten bereits vielfach „den Staat beschissen“. Hassan ist wütend und berichtet in der nachfolgenden Szene von den Nachwirkungen der Abschiebung:

Hassan Akkouch: „Meine Mutter hatte am Tag der Abschiebung ihren ersten epileptischen Anfall. Meine Schwester, nachdem wir wiedergekommen sind, hatte Bulimie, sie war intensiv in einem Krankenhaus extra für Bulimie-Kranke. Mein kleiner Bruder hat ADS. Jeden Morgen, wenn es an der Tür klingelt, hat er Angst. Die wissen nicht, was für Folgen das hat für Menschen.“

Auch seine Schwester Lial hebt die mehrfachen emotionalen Belastungen hervor, sie spricht von „Trauma“, davon, dass die vorherige Trennung der Eltern und die Abschiebung vor allem die jüngeren Geschwister wie Maradona doppelt hart getroffen habe. Eine Freundin kritisiert die kalkulierte Angstmacherei staatlicher Behörden: „Den Psychostress machen die extra.“ Für Lial Akkouch und ihre Familie ist die Angst vor der Abschiebung ein ständiger Begleiter: „Die Angst ist immer da, dass die früh morgens vor deiner Tür stehen und sagen: ‚Ok, deine Family muss jetzt weg!‘ Wir müssen halt damit leben, mit der Angst mussten wir schon unser ganzes Leben lang leben.“

Das Beispiel von Maradona Akkouch und seiner Familie ähnelt dem zuvor geschilderten Fall Khaleds, nicht zufällig kannten sie sich auch untereinander. Beide waren sie palästinensischer Herkunft, beide als Kinder mit ihren Familien über den Libanon nach Berlin geflüchtet, beide mit meist abwesenden Vätern in Großfamilien aufgewachsen und beide schließlich in Neukölln angekommen und auf der Galilei-Schule gelandet. Auch hatten beide Probleme mit der Polizei und

durchlebten eine Phase der Hinwendung zum Islam sowie des politischen Engagements für die Anliegen der Palästinenser. Während der Berliner Lokalpolitiker Körting libanesisch-palästinensische Einwandererkinder als besondere Problemgruppe hervorhob und dabei auf gängige Bilder von kriminellen migrantischen Jugendlichen arabischer Herkunft und den Sozialstaat ausnutzenden Migrantenfamilien anspielte, habe ich die Konstruktion von sozialer Marginalität und jugendlicher Devianz durch miteinander verschränkte Formen von Ausgrenzung, Kriminalisierung und Illegalisierung hervorgehoben. Soziale Ängste sind der heimliche Motor dieser Exklusionsprozesse: Verängstigung ist der Treibstoff gesellschaftlicher Stigmatisierung sowie das Vehikel punitiver Strafpolitik, zugleich der Einsatz und das Ergebnis gegenwärtiger Migrationspolitik.

SCHLUSS: ANGSTPOLITIK

Die Rekonstruktion von Ängsten vor Arbeitslosigkeit und vor Abschiebung veranschaulicht, wie eng soziale und ethnische Ausgrenzung im Schüleralltag miteinander verflochten sind. *Borders* und *Boundaries* verweisen auf unterschiedliche Formen der sozialen Hierarchisierung, nationalstaatliche Grenzziehungen basieren primär auf Selektion, soziale Grenzziehungen eher auf Distinktion.⁵⁹ Doch diese Klassifikationsmechanismen sind auf vielfache Weise miteinander verschränkt und überlappen sich in den Formen emotionaler Erfahrung. Sie verstärken sich in ihren exkludierenden und verunsichernden Effekten und machen die Hauptschule zu einem sozialen Raum, in dem soziale und rechtliche Unsicherheit in starkem Ausmaß erfahren wird. Die Ängste und Unsicherheiten der Schüler reichen weit über das Problem eines versperrten Zugangs zu regulärer Arbeit und vollen Bürgerrechten hinaus, sie betreffen sowohl die Persönlichkeit der Schüler als auch das Wohlergehen ihrer Familien und werden dadurch als umfassende und entgrenzte Ängste wahrgenommen. Wenn menschlicher Wert an Arbeit gemessen wird und das Überleben von Familien durch Abschiebungen bedroht erscheint, dann handelt es sich im wörtlichen Sinne um existentielle Ängste.

Jugendliche Ängste vor Arbeitslosigkeit und Abschiebung werden, wie auch gesellschaftliche Ängste vor Überfremdung und Terror, zu Instrumenten politischer Steuerung, sie resultieren aus gegenwärtigen Formen von Neoliberalismus und Nationalismus und sie dienen der Disziplinierung von sozial Deklassierten

59 Vgl. Lamont/Molnár: *The Study of Boundaries in the Social Sciences*; Kearney: *The Classifying and Value-Filtering Missions of Borders*.

sowie ethnisch markierten Minderheiten.⁶⁰ Soziale Ängste wirken in konkreten Herrschaftsverhältnissen und dienen der Erhaltung bestehender Machtverteilungen, sie werden deshalb von politischen Eliten durchaus auch gezielt inszeniert und instrumentalisiert.⁶¹ Soziale Verunsicherung, das Gefühl, keinen sicheren Boden mehr unter den Füßen zu haben, ist ein Grundelement neoliberaler Politiken der Aktivierung und Flexibilisierung.⁶² Arbeitslosigkeit und prekarierte Arbeit setzen gleichzeitig sowohl Arbeitssuchende als auch Belegschaften unter Druck und wirken einer kollektiven politischen Mobilisierung im Niedriglohnssektor entgegen. Abschiebungspolitik zielt auf nationalstaatliche Einhegung, ein zwar anachronistisches anmutendes Programm, mit dem sich aber dennoch Wählerstimmen mobilisieren lassen. Die Funktion von Abschiebungen liegt weniger in ihrer tatsächlichen Beeinflussung von Migrationsströmen, sondern in ihrer symbolischen Wirkung – als Zeichen von politischer Handlungsfähigkeit an die Mehrheitsbevölkerung und als Zeichen der Nichtzugehörigkeit an bestimmte migrantische Bevölkerungsgruppen. Die staatliche Verhinderung von Zukunftsperspektiven und Entfaltungsmöglichkeiten durch die Verweigerung von sicheren Aufenthaltstiteln und umfassenden Bürgerrechten hat katastrophale Folgen für familiäre Entwicklungen und führt besonders bei migrantischen Teenagern mitunter zu Formen der Re-Ethnisierung. Abschiebungen selbst gehen mit enormen psychischen Belastungen, vor allem mit Gefühlen der Verzweiflung und Ausweglosigkeit einher, auf welche auch die auffallend hohen Selbstmordraten in Abschiebegefängnissen hindeuten.⁶³

Angst ist ein Signum der „Abstiegsgesellschaft“, in der das Aufstiegsversprechen der „Sozialen Moderne“ von wachsender sozialer Ungleichheit, weitreichender Prekarisierung und gesellschaftlichen Abwärtstendenzen abgelöst wurde.⁶⁴ Für die unteren sozialen Schichten hält diese sich abzeichnende Gesellschaftsformation kaum noch Aufstiegschancen bereit, dafür aber größere Existenzsorgen sowie unerbittlichere Formen der sozialstaatlichen Kontrolle und Bevormundung. Hinter den prospektiven Ängsten vor Arbeitslosigkeit und Abschiebung steht für die Schüler die zukünftige Gefahr einer noch weiteren Marginalisierung und eines endgültigen Ausschlusses aus der Gesellschaft. Die Emotionen der Hauptschüler zeigen uns an, dass ihnen selbst eine Minimalbasis von gesellschaftlicher Respektabilität und Teilhabe schon als hochgradig gefährdet erscheint. Sie haben Angst, noch tiefer zu fallen.

60 Vgl. Ahmed: *The Cultural Politics of Emotions*, S. 62-81; Massumi: *Ontopower*, S. 171-187.

61 Vgl. Robin: *Fear*.

62 Vgl. Massumi (Hg.): *The Politics of Everyday Fear*.

63 Vgl. Oulios: *Black Box Abschiebung*, S. 38ff.

64 Vgl. Nachtwey: *Die Abstiegsgesellschaft*.

Cruel Optimism. Am Ende der Zukunft

Besonders in neoliberalen Zeiten, in denen die beruflichen Aussichten breiter Bevölkerungsschichten zunehmend prekär erscheinen, blühen Fantasien des „guten Lebens“, eines Lebens in Wohlstand, Sicherheit und Geborgenheit. Lauren Berlant fasst diese grundlegende Spannung der Zukunftsorientierung unter prekären Erwerbsbedingungen mit der paradox anmutenden Formel des „Cruel Optimism“ zusammen. Im gleichnamigen Buch untersucht sie typische Inhalte und emergente Formen dieser krisenhaften Zukunftsorientierung im westlichen Kapitalismus, sie fragt nach den emotionalen Erfahrungsweisen und den kulturellen Genres, die sich daraus entwickeln. Die optimistische Bindung an „klassische“ Zukunftsszenarien ist aus ihrer Sicht nicht nur deshalb „grausam“, da diese angesichts von Transformationen des Arbeitsmarktes immer weniger realisierbar erscheinen, sondern weil die imaginäre Fixierung auf solche Fantasien selbst zu einem Hindernis für das eigene psychische Wohlbefinden und das berufliche Fortkommen werden kann. In diesem Kapitel gehe ich der Wechselbeziehung zwischen der Sehnsucht nach Normalität und der Normalisierung von Prekarität am Beispiel von Träumen und alltäglichen Formen des sich Zurechtfindens von Berliner Hauptschulabsolventen nach.

Zukunftsvorstellungen sowie die mit ihnen verknüpften Hoffnungen sind historisch, kulturell und sozial geprägt. Der Historiker Reinhart Koselleck hat die Geburt der Zukunft in der Frühen Neuzeit zwischen 1500 und 1800 verortet, bis dahin fügten sich die Menschen in Europa weitgehend unhinterfragt der vorgegebenen ständischen und göttlichen Ordnung.¹ Mit dem Aufstieg der bürgerlichen Gesellschaft drifteten vor allem im Verlauf des 18. Jahrhunderts „Erfahrungsraum“ und „Erwartungshorizont“ merklich auseinander, die Erwartung des Unerwarteten, von kommenden Veränderungen verbreitete sich und somit die

1 Vgl. Koselleck: *Vergangene Zukunft*, S. 9-37; Luhmann: *Die Zukunft kann nicht beginnen*.

Vorstellung von Zukunft im modernen Sinne.² Dieses Zukunftsverständnis wurde im Zuge der Aufklärung mit dem Fortschrittsdiskurs verknüpft, was mit einem Umschwung von pessimistischen auf optimistische Zukunftsszenarien einherging. Ungefähr seit der Jahrtausendwende, also etwa 200 Jahre später, scheinen sich die Vorzeichen der Zukunft nun wieder zu verfinstern. Diagnostiziert wird zunächst ein „Angriff der Zukunft auf die übrige Zeit“, eine quantitative Zunahme und eine wachsende Bedeutung von Zukunftsvorstellungen: Zum einen kursieren eine wachsende Zahl möglicher Zukunftsszenarien, zum anderen nehmen deren handlungsleitende und sinnstiftende Funktionen zu.³ Doch die Zukunft hat dabei ihren grundlegenden Optimismus eingebüßt, der Zukunftsbezug selbst hat sich teilweise negativ eingefärbt: Zukunft wird heute weniger als ein Versprechen auf Fortschritt und mehr als eine Drohung mit katastrophischen Zügen vorgestellt.⁴ Zukunftshandeln bedeutet unter diesen Vorzeichen vor allem Gefahrenvorsorge und Katastrophenprävention.

In der Kultur- und Sozialanthropologie haben sich die Vorzeichen des Schreibens über die Zukunft ebenfalls gewandelt, die beschriebenen Zukunftsszenarien sind düsterer und weniger hoffnungsvoll geworden.⁵ Das „Prinzip Hoffnung“ im Sinne eines utopischen Strebens über die vorherrschenden kapitalistischen Verhältnisse hinaus lässt sich mit dem Bedeutungsverlust marxistisch orientierter Systemalternativen nicht mehr ungebrochen aufrechterhalten.⁶ Ethnologen wissen angesichts umfassender neoliberaler Transformationen, deren Zukunftsverheißungen sich häufig als desaströs erwiesen haben, nicht mehr so recht, worauf sie hoffen sollen. Auch der Fortschritt ist für sie längst kompromittiert. Über Jahrzehnte hatten sie sich darin geübt, die ideologischen Narrative des Modernisierungsparadigmas zu dekonstruieren, doch seitdem in der neoliberalen Weltordnung erbarmungslos Regionen und Bevölkerungsgruppen zurückgelassen werden, erkennen sie, dass der Wunsch nach „Fortschritt“ für viele in Armut lebende Menschen durchaus seine Berechtigung hat. Die neue Anthropologie des Hoffens ist skeptisch gegenüber einer undifferenzierten Befürwortung des „Prinzips Hoffnung“. Angesichts der neoliberalen Aneignungen der Zukunft und des Optimismus schauen Feldforscher genauer hin, was in konkreten soziökonomischen Kontexten versprochen, erhofft und am Ende tatsächlich realisiert wird.⁷

2 Vgl. Koselleck: *Vergangene Zukunft*, S. 349-375.

3 Vgl. Uerz: *ÜberMorgen*.

4 Vgl. Horn: *Zukunft als Katastrophe*.

5 Vgl. Jansen/Kleist: *Hope over time*; Ortner: *Dark Anthropology and its others*.

6 Vgl. Bloch: *Das Prinzip Hoffnung*.

7 Vgl. Cross: *The Economy of Anticipation*.

Das Thema Zukunft ist emotional stark aufgeladen, neben den im letzten Kapitel geschilderten Angstgefühlen, sind auch die hier im Mittelpunkt stehenden Formen des Hoffens affektiv ausgerichtet. Um der sozialen Bedingtheit von emotional besetzten Zukunftsorientierungen nachzugehen, führe ich einige Überlegungen aus meiner vorigen Studie zu Hauptschülern zu weiter.⁸ Auf meine Fragen nach ihren Zukunftsträumen artikulierten die Schüler bereits im Jahr 2008/09 vor allem Wünsche nach beruflicher Sicherheit und familiärer Geborgenheit. Die ersten sechs Monaten nach Verlassen der Hauptschule waren dann jedoch vor allem von Misserfolgen und Demütigungen auf dem Arbeitsmarkt geprägt: Die Schüler scheiterten in der Regel bei Bewerbungsgesprächen und Einstellungstests oder fühlten sich als Praktikanten und unbezahlte Aushilfskräfte ausgebeutet. Den Träumen der Schüler ging ich im Schuljahr 2012/13 über Traumworkshops gezielter nach. Und diesmal begleitete ich die Absolventen nicht unmittelbar nach dem Verlassen der Schule, sondern traf einige von ihnen drei, fünf und – im Fall einer Neuköllner Schülerin aus meiner ersten Forschung – zehn Jahre nach Schulabschluss wieder. Ziel war es, zumindest punktuell eine mittel- und langfristige Perspektive auf berufliche und persönliche Lebensverläufe zu erhalten und dabei der Frage nachzugehen, was aus den einstigen Lebensträumen geworden war?

Das ungewöhnliche Format eines Traumworkshops hatte ich bereits kurz vor Beginn meiner Feldforschung im Rahmen des Bildungsprogramms der Busan Biennale 2012, einer Kunstaussstellung in Südkorea, mit etwa gleichaltrigen südkoreanischen Schülern ausprobiert. Angeregt von den französischen Surrealisten, deren Versuchen über spiritistische Sitzungen, Schlafexperimente, Traumprotokolle, automatisches Schreiben und Collagen sich spielerisch dem Unterbewusstsein anzunähern, sollten die Jugendlichen auf Matten liegend mit geschlossenen Augen und von klassischer Musik begleitet zunächst ihren Träumen folgen und diese dann in selbst gewählter Form aufzeichnen und sich gegenseitig vorstellen.⁹ Dabei folgte ich den Empfehlungen Sigmund Freuds, demnach der Proband bei der Annäherung an Traumgedanken möglichst „eine ruhige Lage einnimmt und die Augen schließt“ und auf jedwede Kritik oder inhaltliche Vorgabe verzichtet wird. Da Traumdenken vor allem ein Denken in Bildern ist, lagen zudem Stifte und Blätter bereit.¹⁰ Die meist aus bildungsorientierten Familien stammenden südkoreanischen Schüler sehnten sich vor allem nach Oasen der Ruhe, in denen sie dem Stress der Schule und der Großstadt für eine Weile entkommen konnten. Die Traumworkshops an der Galilei-Schule fanden im Rahmen einer

8 Vgl. Wellgraf: Hauptschüler, S. 105-134.

9 Vgl. Barck (Hg): Surrealismus in Paris.

10 Vgl. Freud: Die Traumdeutung, S. 121.

Projektwoche statt, dabei interessierte mich, welche Traum motive durch dieses Format evoziert werden und welche Vorstellung von Zukunft sich darin abzeichnen. Bei der Durchführung des Traumworkshops in Neukölln kam mir entgegen, dass ich die Schüler zu diesem Zeitpunkt bereits gut kannte und auch jene Schüler mir wohlgesonnen waren, die ansonsten zu Störungen des Unterrichts neigten. Zudem waren die Gruppen nicht zu groß, an den beiden Workshops in den Klasse 10a und 10b nahmen insgesamt 23 Schüler teil, also etwa die Hälfte des Abschlussjahrgangs der Galilei-Schule.

Meint man mit dem alltäglichen Ausspruch „eine Zukunft haben“ die normative Vorstellung eines möglichst reibungslosen Übergangs von der Schule in den Beruf und die daraus folgende Gründung eines eigenen Familienhaushalts, dann scheint die Zukunft für Berliner Hauptschüler tatsächlich an ihr Ende gelangt zu sein. Damit wird auch die Hoffnung auf sozialen Aufstieg grundlegend erschüttert, die klassischerweise für die Zukunftsorientierungen in statusorientierten kapitalistischen Gesellschaften von zentraler Bedeutung war. Doch was kommt nach dem Ende der Zukunft? Wovon träumen Heranwachsende in der „Abstiegsgesellschaft“?¹¹ Und welche Hoffnungen entwickeln sich in schulischen Kontexten, in denen Hoffnungen zerstört werden?

SEHNSUCHT NACH NORMALITÄT

Träume sind imaginäre Erfüllungen von Wünschen – diese Grundeinsicht aus Sigmund Freuds Traumdeutung soll auch die Betrachtung der Traumbilder von Neuköllner Hauptschülern anleiten.¹² Unterscheidet man mit Freud unterschiedliche Formen von Träumen entlang ihres Grades an Sinnhaftigkeit, dann erscheinen die meisten der hier besprochenen Träume als mehr oder weniger strukturiert und sinnvoll.¹³ Dies ist nicht als Einschränkung zu verstehen, denn die Traumarbeit bedarf ohnehin immer auch der Verdichtung und der Rücksicht auf bildliche Darstellbarkeit, Träume sind also nie ein reines Abbild des Unbewussten.¹⁴ Ich vertrete hier einen weiten Traumbegriff, der eher demjenigen des 19. Jahrhunderts entspricht, als man unter Träumen noch ein weites Feld von nächtlichen Träumen, Tagträumen, Visionen, Fantasien und Imaginationen verstand.¹⁵

11 Vgl. Nachtwey: Die Abstiegsgesellschaft.

12 Vgl. Freud: Die Traumdeutung, S. 141ff.

13 Vgl. Freud: Schriften über Träume und Traumdeutungen.

14 Vgl. Freud: Die Traumdeutung, S. 476ff.

15 Vgl. Hareaus: Traumvorstellung und Bildidee.

Die in den Traummotiven erkennbar werdenden Wunschstrukturen werden nicht wie in der freudianischen Psychoanalyse auf ein ödipales Beziehungsgefüge zurückgeführt, sondern in Bezug auf gesellschaftlich bedingte Ungleichheitsverhältnisse und die durch sie bedingten Wunschstrukturen gedeutet. Dabei betone ich die prospektive Funktion von Träumen, die besonders Carl Gustav Jung als Ergänzung zu Freuds Traumverständnis als Wunscherfüllung stark gemacht hat.¹⁶ Demnach bieten Träume eine Antizipation zukünftiger Leistungen oder Errungenschaften, die aus einer Kombination von Wahrnehmungen, Gedanken und Gefühlen heraus entsteht. Traumberichte bieten somit Möglichkeiten, Hoffnungen auf Zukünftiges zu untersuchen.

Von den empirisch verfahrenen Sozial- und Kulturwissenschaften hat die Ethnologie eine besondere Faszination für den Traum entwickelt.¹⁷ Die strukturalistische Methode, mit der Träume ethnologisch bevorzugt untersucht wurden, ähnelte psychoanalytischen Deutungsversuchen dahingehend, dass hinter den Trauminhalten grundlegendere Erklärungsmuster vermutet wurden. Die Untersuchung nicht-westlicher Träume hatte teilweise eine doppelt exotistische Schlagseite, indem zusätzlich zu fernen indigenen Stämmen noch deren als besonders vormodern geltenden Traumwelten untersucht wurden, sollte die westliche Zivilisation möglichst weit zurückgelassen werden. Einige solcher Auseinandersetzungen mit nichtwestlichen Träumen – wie Hans-Peter Dürrs Studie „Traumzeit“ und Bruce Chatwins Roman „Traumpfade“ – wurden ethnologisch inspirierte Bestseller. Doch ungefähr seit den späten 1980er Jahre entwickelte sich in der Ethnologie ein verstärktes Interesse an „westlichen“ Träumen, an Traumpraktiken in europäisch-nordamerikanischen Kontexten und auf die westliche Zivilisation bezogenen Trauminhalten. Dies ging einher mit einem allgemein verstärkten kulturtheoretischen Interesse an den „dunklen“ Seiten der Moderne, dem Unheimlichen und dem Verdrängten der Modernisierung, sowie an alltäglichen Formen des Tagträumens und Fantasierens.¹⁸

Traumzeiten

Die Galilei-Schüler träumten von unterschiedlichen Dingen, doch zeichneten sich im Traumworkshop dennoch gemeinsame Konturen und aufschlussreiche Motive ab. Ich kann an dieser Stelle den durch das Forschungsformat evozierten Trauminhalten nicht in ihrer Gesamtheit gerecht werden, sondern lediglich dem

16 Vgl. Jung: Traum und Traumdeutung.

17 Vgl. Tedlock: The New Anthropology of Dreaming.

18 Vgl. Jay: Cultural Semantics, S. 157-164; Gordon: Ghostly Matters; Collins/Jervis: (Hg.): Uncanny Modernity.

Hinweis Freuds folgend, mich auf ausgewählte Teilstücke statt auf Träume als Ganzes fokussieren.¹⁹ Dazu zählt die Frage nach den in den Schülerträumen sichtbar werdenden zeitlichen Orientierungen, die auffallende Prominenz des Motivs des Eigenheims und die deutlich hervortretende Sehnsucht nach Zukunftsvergessenheit – dem Wunsch, sich zumindest im Traum nicht mehr mit den als belastend empfundenen Zukunftsfragen beschäftigen zu müssen.

Die Frage nach den im Träumen hervortretenden Zeitkonzepten ist komplizierter als sie auf den ersten Blick erscheint, da zunächst geklärt werden muss, welche Ebene von Zeitlichkeit gemeint ist.²⁰ Zunächst war der Traumworkshop selbst eine zeitliche Praxis, die auf spezifische Weise in den Schulbetrieb integriert war. Indem die Lehrer mir dafür einen Projekttag innerhalb der im Schuljahresplan vorgesehenen Projektwoche zur Verfügung stellten, wurde der Traumworkshop einerseits als verpflichtender Teil des schulischen Bildungsprogramms markiert und unterschied sich andererseits als experimentelles Format vom regulären Unterrichtsprogramm. Träumen ist zudem eine sehr spezifische Form der Auseinandersetzung mit Zeit, bei der etwa verdrängte Vergangenheiten wiederauftauchen oder Zukünftiges imaginiert wird. Träumen kann somit sowohl eine Form der Vergangenheitsbewältigung als auch eine Zukunftsvision sein, in beiden Fällen handelt es sich um eine zeitliche Praxis. Und schließlich waren die Traum Inhalte zeitlich orientiert. Sie richteten sich entweder auf die unmittelbare Gegenwart, worunter ich auch noch die jüngste, wenige Tage zurückreichende Vergangenheit subsumiere, oder sie richteten sich in eine fernere Zukunft. Diese Zukunft war zeitlich nicht datiert, doch war damit auf unspezifische Weise wohl das spätere Leben als Erwachsener gemeint. Das Nebeneinander und die Spannung zwischen unmittelbarer Gegenwart und ferner Zukunft wurde besonders in einem von Khaled und Mohamad gemeinsam gezeichneten Traumbild greifbar. In der oberen Hälfte des Bildes hatte Khaled die vom Fernsehturm und Hochhäusern bestimmte Skyline von Berlin mit den Ausschlägen seines eigenen Herzschlages visuell verknüpft – sein Herz pochte demnach im Rhythmus der Stadt, ein Bild für absolute Gegenwart. Auf der unteren Bildhälfte hatte Mohamad die Szenerie einer ländlichen Idylle skizziert: Ein Haus auf einer sonnigen Wiese, daneben ein Baum und ein Zebra, eine positiv besetzter Fantasie-Ort in einer zeitlich unbestimmten Zukunft. Die Bezugnahmen auf die Gegenwart waren bei den Schülern sehr vielfältig, Roberto malte beispielsweise einen in einem Farbeimer versunkenen Menschen und erklärte dazu: „Wir ziehen ja grad um und renovieren noch. Und vorgestern hat sich ein Bekannter von mir mit Farbe bekleckert und das fand ich lustig. Deswegen ist der Typ jetzt in dem

19 Vgl. Freud: Die Traumdeutung.

20 Vgl. Reckwitz: Zukunftspraktiken.

Farbeimer. Das war mein Onkel, alle haben gelacht.“ Die ferneren Zukünfte ähnelten sich dagegen auffallend, sie waren, worauf ich gleich noch eingehen werde, fast alle mit dem Motiv des Wohnhauses verknüpft.

Die parallele Betonung der unmittelbaren Gegenwart und die Ausrichtung auf eine ferne Zukunft gilt als besonderes Charakteristikum einer neoliberalen Zeitordnung. Bei ihren Untersuchungen der Zeitvorstellungen der neoliberalen ökonomischen Theorie und des evangelikalischen Christentums in den USA diagnostizierte Jane Guyer einen Wandel der gesellschaftlich dominanten Zeithorizonte, bei denen die Gegenwart und die Zukunft zugunsten einer mittelfristigen zeitlichen Orientierung merklich an Bedeutung gewinnen.²¹ Schon seit den 1950er Jahren fand demnach in der neoliberalen Theorie eine Orientierung am weitgehend abstrakt bleibenden Motiv von zukünftigem Wachstum statt, wodurch gleichzeitig die meist mittelfristig angelegten politischen Steuerungsprogramme und Regulierungsinstrumente tendenziell in Misskredit gerieten. Diese Form der Zukunftsausrichtungen zeigt nach Guyer auffallende Parallelen zu protestantischen Konzepten von prophetischer Zeit mit deren Ausrichtung an einer verheißungsvollen Zukunft. Joseph Vogl geht bei der Verknüpfung von religiösen und ökonomischen Weltbildern sogar noch einen Schritt weiter, er spricht in Anlehnung an den älteren Begriff der „Theodizee“ vom Aufstieg einer „Oikozidee“ und meint damit die Ablösung des Glaubens an die Allmacht und Vorhersehung Gottes durch den Glauben an die Rationalität und Vernunft eines selbstregulativen Marktes.²² Diese Rechtfertigungslehre lässt sich nach Vogl bereits in der liberalen ökonomischen Theorie des 18. Jahrhunderts finden, sie wurde seit den 1970er Jahren mit dem Aufstieg des Neoliberalismus als Leitbild politischen Handelns durchgesetzt. Diese zeitliche Orientierung ist politisch folgenreich. Offenkundiges Unheil, wie gegenwärtige soziale Ungleichheiten aber auch die wiederholten Krisen der Finanzmärkte selbst, werden durch den unhinterfragten Glauben an die Unersetzlichkeit eines „freien Marktes“ gerechtfertigt, alternative Ordnungsvorstellungen gelten demnach als irrational und gefährlich. Die neoliberale Transformation ist demnach viel grundlegender als es auf den ersten Blick scheint, denn durch sie wandelt sich nicht nur das Verhältnis von Markt und Staat, sondern unser alltägliches Verständnis von Zeitlichkeit und unser Verhältnis zur Zeit.

Auch in den Träumen Berliner Hauptschüler dominierte die unmittelbare Gegenwart und die langfristige Zukunft, was weitgehend fehlte war eine mittelfristige Perspektive, in der konkrete Karriereschritte gemacht und Zukunftspläne

21 Vgl. Guyer: *Prophecy and the Near Future*.

22 Vgl. Vogl: *Das Gespenst des Kapitals*; Comaroff/Comaroff (Hg.): *Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism*.

umgesetzt werden. Man könnte an diesem Punkt einwenden, dass diese eher pragmatischen Aspekte des mittelfristigen Handelns nicht in den Bereich des Traums fallen, in dem es ja gerade um die Überwindung des Realitätsprinzips geht. So findet sich die Verbindung von Traum und (Zukunfts-)Visionen im Sinne einer Überschreitung des gegebenen Wahrnehmungsraums in verschiedenen Traumtheorien wieder, allen voran in der der Romantik und im Surrealismus.²³ Zudem gelten Tagträume von Jugendlichen verglichen mit Erwachsenenträumen generell als weniger realitätsnah und als weitgespannter, da sie noch stärker an das kindliche Fantasienspiel anschließen.²⁴ Doch nicht nur in den Traumbildern, auch in den darauf bezogenen Workshop-Diskussionen blieb die Frage der möglichen Realisierbarkeit der Traum Inhalte auf erstaunliche Weise ausgespart. Hinzu kam die besondere Verbreitung von Millionärsfantasien, auf die ich an anderer Stelle bereits hingewiesen habe. Das Träumen von plötzlichem Reichtum, etwa durch Lottogewinne, ist Traumforschern zufolge unter (post-)proletarischen Jugendlichen insgesamt deutlich verbreiteter als unter Heranwachsenden aus der Mittelschicht, die in Träumen zwar ebenfalls verschiedene Zukunftsszenarien ausprobieren, diese aber häufiger schon mit konkreten Vorstellungen zu deren Realisierung verbinden.²⁵ Die Galilei-Schüler lebten zumindest imaginär im Jetzt oder in zukünftigen Fantasiewelten. Was weitgehend fehlte, war eine Vorstellung davon, wie man von der Gegenwart in die Zukunft gelangen könnte. Dies hing zum einen damit zusammen, dass die Schüler zu diesem Zeitpunkt noch wenig Erfahrungen mit konkreten Schritten in die Berufs- und Erwachsenenwelt gemacht hatten und dass die damit verbundenen unangenehmen Fragen von Bewerbungsverfahren und möglicher Arbeitslosigkeit gerne umgangen wurden. Zum anderen deutete sich in dieser Traumpraxis bereits an, dass ihnen die Wege zur Realisierung ihrer Träume weitgehend versperrt waren.

Indem soziale Ungleichheiten auseinanderdriftende Zukunftsvorstellungen schaffen, gehen sie weit über Fragen der gerechten Verteilung materieller Güter hinaus. Dieser Problemstellung nachgehend hat der Anthropologe Arjun Appadurai am Beispiel indischer Slumbewohner die Wirkungen von Armut auf Zukunftsvorstellungen hinterfragt. Den Armen fehlt es demnach zwar nicht an imaginären Wunschvorstellungen, jedoch an aspirativen Kapazitäten, um diese konkret umzusetzen.²⁶ Ihre Hoffnungen sind entweder zu klein und gegenwartsorientiert, um perspektivisch aus der Armut herauszuführen, oder unverhältnismäßig groß. Was fehlt, sind realistische Möglichkeiten des Navigierens, durch

23 Vgl. Reck: Traum/Vision.

24 Vgl. Singer: Phantasie und Tagtraum.

25 Vgl. Ehn/Löfgren: *The Secret World of Doing Nothing*, S. 177ff.

26 Vgl. Appadurai: *The Future as Cultural Fact*, S. 179-195.

die gangbare Wege aus der Armut eingeschlagen werden können. Mit dieser Schwerpunktsetzung auf konkrete, realisierbare Zukünfte geht gleichzeitig eine kritische Neuausrichtung unseres Vokabulars des Zukünftigen einher. Imaginationen sind demnach nichts Abgehobenes mehr, sondern alltägliche Energien und Emotionen; Aspirationen keine unrealistischen Schwärmereien, sondern sozial ungleich verteilte Vorstellungen des Möglichen; und Antizipationen verweisen weniger auf Vorstellungen einer anderen Gesellschaft als auf Konzepte des guten Lebens in der bestehenden Gesellschaft. In die gleiche Richtung weist auch Martin Seels Revision des gängigen Verständnisses von Utopien, demnach diese gerade nicht das Unmögliche, sondern das möglicherweise Realisierbare vor Augen führen und deshalb die Frage der Denkbareit, Erfüllbarkeit und Erreichbarkeit von Utopien stets mitberücksichtigt werden sollte.²⁷ Eine solche alltagspraktische Politik der Hoffnung legt nicht zufällig den Schwerpunkt auf die mittelfristige zeitliche Ebene des Planens, Navigierens und Realisierens.

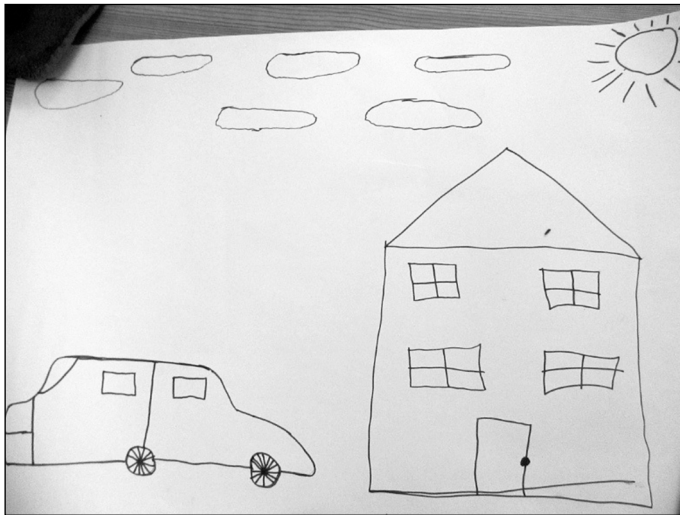
Die Zeitvorstellungen der Berliner Schüler waren eng mit räumlichen Verortungen verknüpft. Während sich die Gegenwart meist im urbanen Raum allgemein oder an ganz konkreten Orten in Berlin abspielte, wurden Zukünfte tendenziell eher in den suburbanen Raum oder in die Natur verlegt. Teilweise bezogen sich die Schüler dabei auf die Herkunftsländer ihrer Eltern. In solchen Zukunftsszenarien wurden möglicherweise elterliche Zukunftsvorstellungen übernommen oder zumindest partiell integriert. Die erste Generation von Gastarbeitern aus den 1960ern und 1970er Jahren stellte sich für die fernere Zukunft zumeist eine Rückkehr in die Heimat vor, während sich die unmittelbare Gegenwart in Deutschland abspielte. Die Realisierung des Rückkehrwunsches wurde im Laufe der Jahre häufig immer weiter verschoben, blieb als zeitliche Zukunftsperspektive aber weiterhin in Migrantenfamilien präsent. Die zweite Migrantengeneration, zu der die Mehrheit der Galilei-Schüler zählte, nahm diesen tradierten Zukunftswunsch in ihre Zukunftsträume auf und veränderte ihn dabei gleichzeitig. Dabei handelte es sich nicht um den konkreten Wunsch nach einer Rückkehr in feste familiäre und traditionelle soziale Strukturen, sondern um eine unspezifische imaginative Gegenwart zur von Missachtung und alltäglichen Schwierigkeiten geprägten Gegenwart in Deutschland. Hier zeigt sich, dass sozial und kulturell eingebettete Zukunftsvorstellungen auch nationalstaatliche Grenzen überschreiten können.

27 Vgl. Seel: Drei Regeln für Utopisten.

Postfordistische Träume

Die meisten Traumbilder der Galilei-Schüler verlangten nicht nach langer Dechiffrierung, sie stellten unverhüllte Wunschvorstellungen auf eine relativ direkte Weise dar. So meinte ein Schüler, dass er „einfach ein Haus, ein Auto und Sonnenschein“ geträumt hatte (Abb 12). Während Ernst Bloch die Tagträume der Arbeiterschicht noch als „konkrete Utopien“ begriff, in denen sich auf der Basis der Unzufriedenheit über die gesellschaftlichen Verhältnisse bereits die Gestalt einer besseren Zukunft abzeichne, dominierten in den Träumen der Berliner Hauptschüler eher konventionelle Vorstellungen von Glück. Wahrscheinlich waren Blochs Vorstellungen des revolutionären Wunschtraums, demnach die Arbeiter im Gegensatz zum Bürgertum von einem „Leben ohne Ausbeutung“ und einem „Sieg im proletarischen Klassenkampf“ träumten, ohnehin weitestgehend eine idealisierende Projektion.²⁸ Besonders im Gegensatz zu diesem revolutionären Romantizismus fällt die materielle Ausrichtung der Träume der Neuköllner Jugendlichen auf. An diesen Befund anschließend gilt es zu fragen, wie die affektive Besetzung von Objekten im Traum funktioniert, welche Objekte von den Schülern ausgewählt wurden, welche Hoffnungen sich damit verknüpfen und wie diese Objektwahl mit Machtverhältnissen in Beziehung steht.

Abbildung 12: Hausmotiv I



Quelle: Traumworkshop Galilei-Schule

28 Vgl. Bloch: Das Prinzip Hoffnung, S. 45.

In der psychoanalytischen Traumtheorie wird im Traum ein niemals vollständig erreichbares Wunschobjekt imaginiert.²⁹ In dieser Perspektive existiert affektives Begehren nicht vorab, sondern wird durch Imaginationen oder Fantasien konstruiert, die sich auf ein Objekt beziehen. Das Begehrte muss vorstellbar, vor allem visualisierbar sein, um von einem latenten in einen manifesten Trauminhalt transformiert werden zu können. Durch diese Form der Traumarbeit werden Traumgedanken immer wieder in Bilder und Objekte verwandelt.³⁰ Doch wie lassen sich solche Traumbilder kulturwissenschaftlich untersuchen? Martin Saar hat vorgeschlagen, den in einem psychoanalytischen Kontext entwickelte Begriff des sozialen oder politischen Imaginären mit Rekurs auf Spinoza für eine allgemeinere Verbindung von Affektivität, Imagination und Politik fruchtbar zu machen.³¹ Die Vorstellungskraft bezieht sich dann nicht nur auf innerpsychische oder individualpsychologische Prozesse, sondern das soziale Imaginäre besteht aus einem Reservoir von affektiv besetzten Objekten. Eines von diesen spielte in den Träumen der Berliner Hauptschüler eine Hauptrolle: das Haus.

Das besonders häufige Vorkommen und die zentrale bildliche Bedeutung von Eigenheimen in den Traumbildern der Neuköllner Jugendlichen verweist auf die kulturelle Verbreitung von spezifischen Fantasien des guten Lebens. Die imaginierten Wohnhäuser waren keine Villen, der Traum vom eigenen Haus stand in materieller Hinsicht eher für die Sehnsucht nach relativem Wohlstand und moderatem sozialem Aufstieg. Es war der Wunsch nach Normalität und nach Zugehörigkeit, der die aspirativen Affekte sogenannter „Problemschüler“ am normativen Modell eines „Normallebenslaufs“ ausrichtete. Das hegemoniale Zukunftsmodell, in welchem das Eigenheim zum Schlüsselsymbol eines glücklichen Lebens avanciert ist, schränkt den imaginativen Horizont der Schüler gleichsam machtvoll ein, indem es wünschenswerte Zukünfte an ein heteronormatives Familienmodell und ein daran ausgerichtetes Wohnarrangement koppelt. Die damit verbundenen affektiven Bilder mitsamt ihren Assoziationen von räumlicher Geborgenheit und familiärer Idylle waren auch deshalb in den Träumen der Neuköllner Schüler so präsent, da diese überproportional häufig in problematischen Familienverhältnissen aufwuchsen und in eher beengt untergebrachten Großfamilien im urbanen Raum untergebracht waren. Es handelte sich bei den Wunschbildern also auch um eine Form von „Cruel Optimism“, um affektive

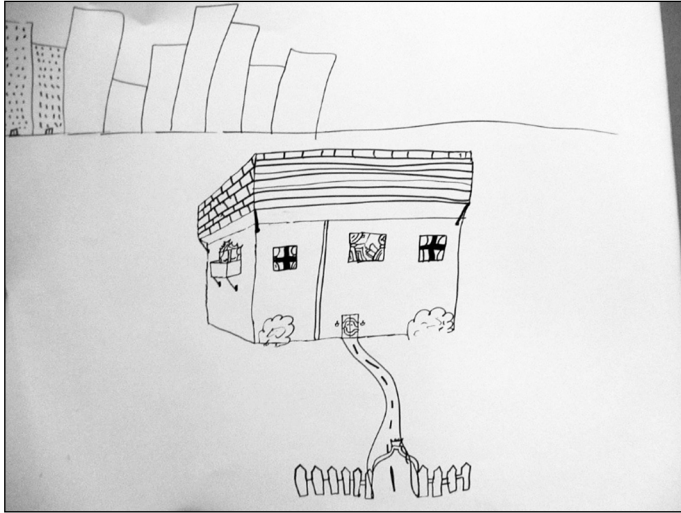
29 Zu unterschiedlichen psychoanalytischen Theorien der affektiven Objektbesetzung vgl. Freud: Trauer und Melancholie; Klein: A Study of Envy and Gratitude; Zizek: Mehr-Genießen, S. 13-52.

30 Vgl. Pontalis: Zwischen Traum und Schmerz.

31 Vgl. Saar: Die Immanenz der Macht, S. 275-328.

Bindungen an kulturelle Formen wie die Familie, deren Dysfunktionalität für viele Probleme der Schüler mitverantwortlich war.

Abbildung 13: Hausmotiv II



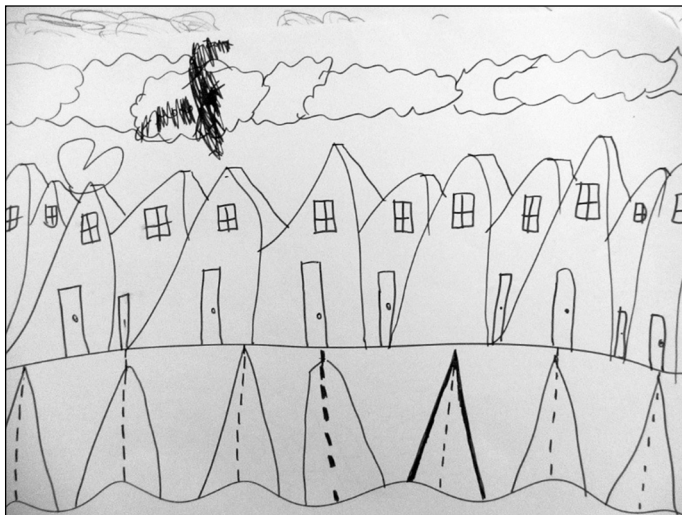
Quelle: Traumworkshop Galilei-Schule

Ein anderer Schüler malte sich bei der Vorstellung seines Traumbildes (Abb. 13) die um das Eigenheim gebaute Zukunft bereits deutlich konkreter aus: „Das ist mein Traum: Mein eigenes Haus, ein Auto und was man da sieht. Ein Haus, in dem ich in Zukunft mal wohnen möchte, für mich und meine Frau und zwei Kinder, mit Garten. Das Haus ist eigentlich nicht in Deutschland, hier sind zu viele Hochhäuser. Es ist eher in der Türkei. Wir haben ein Haus, fast gleich wie das hier. Es hat eigentlich zwei Stöcke, doch eines ist noch nicht fertig. Mein Bruder wohnt schon da.“ Der Schüler malte ein Haus, das bereits in der Türkei existierte und dort von dessen älterem Bruder bewohnt wurde. Seine Zukunftsvorstellung war im Gegensatz zu denen seiner Mitschüler also bereits mit einem konkret vorstellbaren Umsetzungsplan verbunden. Dabei deuteten sich transnationale Lebenswelten und über Deutschland hinausweisende Zukunftsorientierungen an. Wie bei solchen Rückkehrer-Häusern ehemaliger Gastarbeiter durchaus üblich, wurde vorläufig nur eine Etage fertiggestellt, mit der Aussicht darauf, dass weitere Familienmitglieder nachziehen und das Gebäude dadurch vervollständigen würden.³² Diese Architekturpraxis berücksichtigt folglich Migrations-

³² Vgl. Bürkle: Migration von Raum.

verhältnisse, in denen der Wunsch, die verschiedenen Generationen der Familie unter einem Dach zu vereinen, auch mit der räumlichen Trennung der Familienmitglieder in Beziehung steht. Ein solches migrantisches Traumhaus wäre im Gegensatz zum in Deutschland weithin präferierten Einfamilienhaus also ein Mehrfamilienhaus.

Abbildung 14: Hausmotiv III



Quelle: Traumworkshop Galilei-Schule

Ein dritter Schüler schließlich, dessen Familie aus dem Libanon einwanderte, entwarf sein zukünftiges Eigenheim als Teil einer Reihenhaussiedlung (Abb. 14), er imaginierte seine Zukunft somit als Teil eines seriell geprägten Wohnarrangements. Allerdings fügte er hinzu, dass sich diese Siedlung am Meer befände, womit er das Mittelmeer meinte, dass er vermutlich von Verwandtenbesuchen oder Erzählungen seiner Eltern kannte. Es ist ein fordistisch anmutendes Lebensmodell, das hier imaginiert wurde, mit einer separaten Zugangsstraße zu jedem Reihnhaus und mit einem extra Wölkchen für jede Wohneinheit. Auch hier spielen Migrationserfahrungen möglicherweise eine Rolle, der sich in der Reihenhaushausfantasie verbergende Wunsch nach stabilen Lebensverhältnissen hing möglicherweise mit den Fluchterfahrungen seiner kurdischen Familie zusammen.

Lauren Berlant sowie ihren Anregungen folgende Autoren wie Nitzan Shoshan und Andrea Muehlebach sind der eigentümlichen Wirkungskraft von fordistischen Fantasien des guten Lebens in postfordistischen Kontexten nachgegan-

gen.³³ Der Begriff Fordismus verweist auf die Fließbandproduktion des Autobauers Henry Ford aus der Zwischenkriegszeit und im übertragenen Sinne auf das mit standardisierter Massenproduktion und Massenkonsumtion verbundene Versprechen eines stabilen Mittelklassestatus. Schon Antonio Gramsci bemerkte, dass die Verheißungen des amerikanischen Fordismus für die in der Defensive befindliche italienische Arbeiterklasse der Zwischenkriegszeit durchaus attraktiv waren, für das prekäre postproletarische Milieu unserer Zeit gilt dies wohl umso mehr.³⁴ Vor allem im romantisierenden Rückblick steht Fordismus für ein Lebensmodell, das mit gesicherten Arbeitsplätzen, stabilen Familienverhältnissen und relativem Wohlstand assoziiert wird. Das fordistische Zukunftsversprechen wurde zwar historisch nie vollständig eingelöst und war in vieler Hinsicht schon zu seiner Zeit anachronistisch. Dennoch prägt das damit verbundene Ideal von Normalität auch über die historische Epoche des Fordismus hinaus kulturelle Vorstellungen von Zukunft. In neoliberalen Zeiten, in denen Arbeits- und Lebensverhältnisse als besonders prekär wahrgenommen werden, erlebt es derzeit sogar wieder eine eigentümliche Renaissance. Das Eigenheim wird zu einem „happy object“, ein mit positiven Affekten besetztes Objekt, dessen Nähe zukünftiges Glück verspricht.³⁵ Doch diese objektorientierte Glücksorientierung ist zugleich mit einer moralischen Ökonomie verbunden, innerhalb derer alternative Weisen des Fühlens und Antizipierens als außerhalb der Norm markiert werden.

Dass ein Schüler sogar einen Gartenzaun malte (Abb. 13), sollte nicht dazu verleiten, dies als kleinbürgerliche „Spießfantasie“ zu belächeln. Die Sehnsucht nach Normalität in prekären Verhältnissen ist auch eine Sehnsucht nach einem Leben in Würde, ihr sozialer Sinn liegt nicht in der Aufrechterhaltung eines antiquierten Status quo, sondern im Wunsch, überhaupt einen anerkannten sozialen Status zu erreichen. Dennoch gilt es, die sich hier abzeichnende Bedeutung des Einfamilienhauses im sozialen und kulturellen Imaginären auch kritisch zu hinterfragen. Für die australische Sozialwissenschaftlerin Melinda Cooper sind solche Fantasien symptomatisch für die gegenwärtige Wahlverwandtschaft von Neoliberalismus und Neokonservatismus. In ihrem Buch „Family Values“ revidiert sie die weithin gängige Behauptung, der Neoliberalismus privilegiere das atomisierte Individuum über familiäre Solidaritäten. Stattdessen finde eine Verschiebung statt, bei der die Familie zunehmend die sozialen Funktionen des Staates übernimmt und die Risiken des Marktgeschehens zu tragen hat. Dadurch wird der schrittweise Abbau des Sozialstaates und die Entfesselung der Finanzmärkte auf eine Weise ideologisch flankiert, die vielen Betroffenen als eine at-

33 Vgl. Berlant: *Cruel Optimism*, S. 161-189; Muehlebach/Shoshan: *Post-Fordist Affect*.

34 Vgl. Gramsci: *Americanism and Fordism*.

35 Vgl. Ahmed: *The Promise of Happiness*, S. 21-49.

traktive Rückbesinnung auf solidarische Formen der Vergemeinschaftung erscheint. Die neokonservative Betonung familiärer Werte und vergeschlechtlichter Verantwortlichkeiten, die sich indirekt auch in der staatlichen Unterstützung des Eigenheimbaus artikuliert, ist demnach nicht so rückwärtsgewandt, wie sie auf den ersten Blick erscheint, sondern ein grundlegender Baustein der neoliberalen sozialen Ordnung.

Postfordistische Affekte sind sozial ungleich verteilt, auch die Bereitschaft sich zu ihnen zu bekennen, variiert zwischen Schichten und innerhalb von Lebensphasen. Das kulturelle und affektive Gegenstück zur hier geschilderten Normalitätssehnsucht wäre das von Andreas Reckwitz beschriebene Streben nach Singularität, die Suche nach dem Besonderen und Einzigartigen.³⁶ Auch dieses Affektprogramm ist ökonomisch ausgerichtet, das hierfür charakteristische Streben nach dem Neuen statt dem Normalen entspricht den Leitlinien der postindustriellen Ökonomie. Es handelt sich also um komplementäre postfordistische Affektregister, in denen Zukunft auf unterschiedliche Weise imaginiert wird. Elemente beider kultureller Ausrichtungen finden sich in allen Bevölkerungsschichten, doch lassen sich unterschiedliche soziale Gravitationszentren ausmachen. Während das Streben nach Singularität vor allem in der akademisch gebildeten bürgerlichen Mittelschicht verbreitet ist, prägt das Streben nach Normalität eher die Zukunftsvorstellungen in unterbürgerlichen Verhältnissen, in denen das Erreichen eines konventionellen Lebensstils in unsicheren Zeiten bereits als eine Errungenschaft gilt. Da die Geschmacksnormen jedoch einseitig von der dominanten bürgerlichen Schicht bestimmt werden, gilt die Singularität als innovativ und das Streben nach Normalität tendenziell als langweilig oder kulturell rückständig, es wird somit selbst als ein affektiver Ausweis von Minderwertigkeit betrachtet. Gegenüber diesem Abwertungsgestus ließe sich an die sozialen Hintergründe und an die integrative Ausrichtung dieses Affektprogramms erinnern. Den Schülern geht es nicht um einzigartige Häuser oder um besonders kreative Familien, sie träumen davon, überhaupt ein Haus zu bauen und eine Familie ernähren zu können. In ihren Eigenheimträumen artikuliert sich der soziale Wunsch nach Zugehörigkeit und Teilhabe in prekären Verhältnissen.

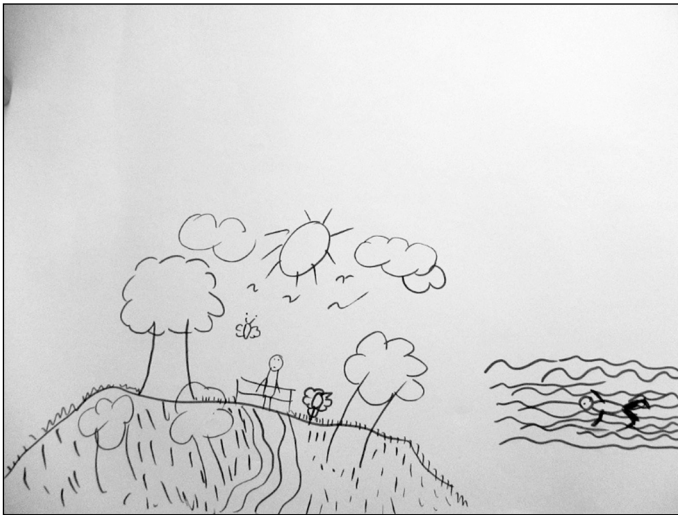
Zukunftsvergessenheit

In einer Reihe von Träumen ging es gerade nicht darum, sich das zukünftige Erwachsenenleben auszumalen. In eher eskapistischen Träumen wurden erholzamere, entspanntere und glücklichere Welten jenseits von Schule, Arbeit und Familienleben imaginiert. Diese Welten wurden weniger repräsentativ vorge-

36 Vgl. Reckwitz: Die Gesellschaft der Singularitäten.

stellt, in sie tauchten die Schüler eher ein. Solche immersiven Träume wirkten dadurch der Realität weiter entrückt. Die Zeitebenen blieben weitgehend unbestimmt, diese Träume spielten in überzeitliche Sphären, die sich meist nicht eindeutig der Vergangenheit, Gegenwart oder Zukunft zuordnen ließen. Die Ruhephase des Träumens wurde somit selbst zu einer Zeit außerhalb der Zeit, in der der ökonomische Imperative der Zeitmaximierung temporär außer Kraft gesetzt war.³⁷ Doch stellten die Schüler auch hier direkte oder indirekte Bezüge zu ihren Lebensverhältnissen her.

Abbildung 15: Naturmotiv



Quelle: Traumworkshop Galilei-Schule

Sven schien die Entspannungsübung besonders genossen zu haben. Er malte sich selbst in einem Park und beschrieb sein Bild (Abb. 15) anschließend mit folgenden Worten: „Ich habe richtig geschlafen. Ich habe einen Park gemalt, wo ich sitze. Da chillte ich gerade. Und hier schwimme ich in einem See. Ich lag gerade so entspannt und das ist mir so eingefallen. Kein bestimmter Park. Manchmal mache ich das bei irgendeinem Park hier in der Nähe, ist eigentlich egal welcher.“ Neben Naturmotiven wie Parks und Seen tauchten bei mehreren Schülern Weltraumassoziationen auf: „Ich musste an den Weltraum denken. Ich höre oft so Melodien und nachts gehe ich mit einem Kumpel manchmal auf ein kleines Hochhaus oder auf einen Berg, wir sehen die Sterne und reden über alles. Des-

37 Vgl. Crary 24/7; Stein: Work, Sleep, Repeat.

halb habe ich dann hier auch einen Komet gemalt, wie eine Milchstraße. Welt-raum als unendliche Zeit.“ Beide Schüler imaginierten zwar unbestimmte Orte, führten ihre Fantasien aber auf bestimmte Erholungspraktiken zurück, auf eigene Parkbesuche oder das amikale nächtliche Sterneschauen. Solche Zeiten abseits des geregelten Zeitverlaufs, in denen die eigene Situation reflektiert, diskutiert oder vergessen werden konnte, waren für Jugendliche, denen der mit vielen Ängsten verbundene Schritt aus der Schule in die Erwachsenenwelt bevorstand, von besonderer Bedeutung.

Sila versetzte sich in ihrem Traum nicht nur in ein naturnahes Setting, sie schaute selbst durch die Augen eines Schmetterlings und formulierte anschließend dazu folgenden Text:

Sila: „Gleich nachdem ich meine Augen schloss, sah ich einen Schmetterling. Ich habe die Welt aus der Sicht des Schmetterlings gesehen, obwohl es gleichzeitig auch der Blick von mir war. Es führte mich durch verschiedene Orte. Zuerst war es ein Wald. Die Geräusche, die von dort kommen, waren beruhigend. Dann waren wir in der Stadt, die Leute dort waren in Eile und achteten nicht auf mich und den Schmetterling. Danach waren wir auf den Bergen. Oben angekommen, schauten wir die Aussicht an, es war herrlich und auch irgendwie beängstigend. Danach fuhren wir über das Meer und der Meersalzgeruch füllte sich in meinen Lungen. Zum Schluss waren wir wieder im Wald und der Schmetterling setzte sich auf eine Blume.“

Das träumerische Motiv des Schmetterlings hat bekanntermaßen eine weibliche Konnotation. Frigga Haug hat zu Recht kritisiert, dass die von ihr untersuchten romantischen Träumereien von Frauen nicht dem männlich konturierten heroischen Ideal des Klassenkämpfers entsprachen, doch konnte sie selbst die ihr als kitschig erscheinenden Träume aus einer ideologiekritischen Perspektive lediglich als eine Form der weiblichen Selbstunterdrückung deuten.³⁸ Tanja Modleski wendet sich gegen die in verschiedenen politischen Lagern verbreitete Tendenz, romantische Mädchenfantasien abzuwerten oder lächerlich machen.³⁹ Die Popularität dieser Traum motive liegt demnach nicht nur in den offensichtlichen Reizen des Eskapismus, vielmehr werden in diesen Fantasien auch gesellschaftliche Problemlagen verarbeitet. In Silas Schmetterlingsnarrativ artikulieren sich Ängste, Wünsche und Begehren, die wohl auch mit ihren bereits erwähnten Mobbing-erfahrungen an der Galilei-Schule zusammenhängen, in deren Folge sie unter großem psychischen Stress litt. Im Schmetterlingstraum wird nicht nur eine Fan-

38 Vgl. Haug: Tagträume.

39 Vgl. Modleski: *Loving with a Vengeance*; Gohl: *Liebe, Lust und Abenteuer*.

tasiewelt beschrieben, hier wird ein anderer Blick auf die Welt geworfen und indirekt auch die Vorstellung von einem besseren Leben artikuliert.

Auch popkulturelle Motive und Erinnerungen an mediale Freizeitpraktiken spielten in eskapistischen Träumen eine wichtige Rolle. Schon die unter großem Erfolgsdruck stehenden koreanischen Schüler hatte sich imaginär in Internetwelten und Fernsehserien wie die *Simpsons* hineinversetzt. Von der im Traumworkshop eingesetzten klassischen Musik angeregt, fanden sich einige männliche Neuköllner Schüler in ihren Träumen in Computerspielen wie *Dota 2* oder *World of Warcraft* wieder:

Yussuf: „Dota2 ist ein Strategiespiel, wo man viel nachdenken muss. Man muss sich halt überlegen, wie man durchkommt und den einen tötet, damit man das Zentrum erreicht. Ich hatte aber nicht den Namen, sondern nur ein Bild des Spiels im Kopf. Es ist immer das gleiche Bild und das gleiche Ziel. Bei World of Warcraft ist es mehr wie in der Realität, da gibt es eine Karte mit drei Kontinenten und bestimmten Ländern. Ich war im Traum bei meinem Lieblingsland, weil es da auch Berge gibt und ein paar Dinosaurier und Pflanzen und alles mit der Musik. Das fand ich auch toll. Ich spiele es aber schon lange nicht mehr. Mein Bruder meinte, ich solle aufhören und mich auf die Schule konzentrieren. Die Musik hat wieder eine Erinnerung daran geweckt.“

Die Assoziationen zu Computerspielen wurden durch die von mir im Traumworkshop eingesetzte ruhige klassische Musik wachgerufen, vor allem die an einigen Stellen leicht ansteigende musikalische Dramatik erinnerte den Schüler an Elemente der Computerspielmusik. Die imaginative Prägekraft des Computerspiels scheint besonders aus dessen synästhetischen Qualitäten, der simultanen Inanspruchnahme verschiedener Sinne, zu resultieren. Das Computerspielen wurde von den Schülern als lustvoll erinnert, hier lässt sich auf die ethnografische Studie von Christoph Bareither verweisen, der Computerspielen als populäres Vergnügen deutete und den damit verbundenen emotionalen Erfahrungen wie dem Selbstwirksamkeitserleben, den körperlichen Affizierungen und den kompetitiven Reizen detailliert nachgegangen ist.⁴⁰ Im abschließenden Hinweis des Schülers, die positiven emotionalen Erfahrungen wurden von anderen als hinderlich für das schulische Fortkommen bewertet, deutet sich das vorherrschende negative Bild vor allem von gewaltorientierten Computerspielen in der Öffentlichkeit an.⁴¹

Neben Natur und Medien bildeten Urlaubsfantasien einen dritten Motivkomplex, mit dessen Hilfe primär Entspannung und Genuss verbunden wurde. Man-

40 Vgl. Bareither: Gewalt im Computerspiel.

41 Vgl. Sørensen: Violent Video Games in the German Press.

che Schüler malten klassische Urlaubsmotive – ein Strand mit Palmen bei Sonnenuntergang – den sie dann bei der Vorstellung der Träume entweder mit konkreten Urlaubserinnerungen in Kroatien und der Türkei oder mit Wunschreisezielen wie Kalifornien und der Karibik assoziierten. Andere Schüler verknüpften verschiedene eskapistische Bildregister mit Zukunftsvorstellungen, so teilte eine Schülerin ihr Traumbild in drei Teile, denen sie die Überschrift: „Fallschirmspringen“, „mit Delphinen schwimmen“ und „Heiraten“ gab.

In den eskapistischen Motiven deutet sich der kompensatorische Charakter von Träumen an, der neben dessen prospektiven und wunscherfüllenden Funktionen zu dessen wichtigsten Eigenschaften zählt. Der Psychologe Carl Gustav Jung hat hervorgehoben, dass solche kompensierenden psychischen Vorgänge zwar stets individuell ausgeprägt sind und sich auf sehr unterschiedliche Weise in Träumen artikulieren, sich aber dennoch im Überblick „gewisse Grundzüge allmählich herauskristallisieren“.⁴² Natur, Medien und Urlaub zeichneten sich bei den Neuköllner Schülern als Traumotive ab, mit deren Hilfe den Zumutungen der Gegenwart und den Drohungen der Zukunft für eine Weile entkommen wurde.

NORMALISIERTE PREKARITÄT

Der sich in den Träumen der Schüler artikulierende Wunsch nach dem guten Leben war gekennzeichnet durch neoliberal geprägte Vorstellungen von Zeit, postfordistische Sehnsüchte nach Stabilität sowie durch Erholungs- und Freizeitfantasien. In systemkonformen Wünschen nach Normalität deutete sich gleichsam der Wunsch an, materielle Unsicherheit, soziale Marginalisierung und psychischen Druck zu überwinden. Das Streben aus der Arbeiterschaft und der damit verbundenen Armut hinaus ist ein weithin unterschätztes Motiv, dessen Bedeutung Jacques Rancière in seinen Erkundungen der „Archive des Arbeitertraums“ am Beispiel intellektuell ambitionierter Arbeiter im 19. Jahrhundert hervorgehoben hat.⁴³ Untersuchungen zu den Nachwirkungen des Besuches stigmatisierter Schulformen heben die biografische Relevanz der damit verbundenen Missachtungserfahrungen hervor und sprechen mit Blick auf die weiteren Lebensverläufe von einer negativen Anerkennungsspirale.⁴⁴ Fortwährende emotionale Belastun-

42 Jung: Traum und Traumdeutung, S. 105.

43 Vgl. Rancière: Die Nacht der Proletarier.

44 Vgl. Sandring: Schulversagen und Anerkennung; Schneider: Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe. Für eine

gen und nachfolgende Krisen ergeben sich dabei häufig aus dem Wunsch, den vorigen Negativerlebnissen zu entfliehen oder diese zu kompensieren. Nicht nur in ihren Träumen, auch in ihren Versuchen nach der Schule im Alltag Fuß zu fassen, strebten die Neuköllner Jugendlichen danach, ihrem mit Stigmatisierung verbundenen sozialen Status als Hauptschüler zu entkommen. Sie hatten jedoch das Gefühl, diesen Weg jeweils alleine zu beschreiten und die dabei auftretenden Rückschläge weitgehend selbst verantworten zu müssen. Die Privatisierung von Prekarität prägte den Modus ihrer emotionalen Erfahrung, sie ist gleichsam ein tragender Pfeiler der herrschenden neoliberalen Ordnung.

Die Schüler erlebten die Etappen auf ihrem Weg nach der Schule als persönliche Erfolge oder Rückschläge, doch zeichneten sich bei der Betrachtung verschiedener Lebensläufe von Hauptschulabsolventen übergreifende Erfahrungen und geteilte Schicksale ab. Lauren Berlant fragt in *Cruel Optimism* nach den gegenwärtigen affektiven und kulturellen Formen, mit deren Hilfe Prekarität erlebt und verarbeitet wird. Dazu gehört vor allem, dass sich parallel zu wirtschaftlichen Krisenkonjunkturen verbreitende Gefühl, das Leben verlaufe als eine Art Dauerkrise. Durch die Normalisierung prekärer Zustände werden bisherige Lebensnarrative und Lebensformen erschüttert, neue Genres und Muster bilden sich unter dem Vorzeichen der Instabilität heraus. In den folgenden Abschnitten gehe ich einigen dieser emergenten Formen von Prekarität am Beispiel typischer Gefühlslagen von Hauptschülern in den Jahren nach dem Schulabschluss nach: dem Eindruck ständig am Abhang balancieren zu müssen, immer wieder in Sackgassen zu geraten sowie zwischen prekären beruflichen und problematischen familiären Situationen zu manövrieren.⁴⁵ Ihre Leben erweisen sich dabei als eine Art negatives Spiegelbild ihrer Träume, die träumerische Sehnsucht nach Normalität und Stabilität korrespondiert mit der alltagsweltlichen Antizipation und Erfahrung von Prekarität.

Am Abhang. Leben im Krisenmodus

Wenn Schüler Lebenskrisen bemerkten, waren sie meist schon mittendrin und wenn sie glaubten, ihnen zu entkommen, kündigte sich oft schon unbemerkt die nächste Krise an. Als ich Khaled, Ali und Yussuf drei Jahre nach der Schule wiedertraf, hatten sie mal wieder mächtig Probleme, doch waren sie überzeugt, der Lage bald Herr zu werden. Weitere zwei Jahre später hatte sich ihre Situation wenig verändert, nur dass nun neuer Ärger vor der Tür stand. Mit Krisenerfah-

biografische Langzeitperspektive auf Hauptschulabsolventen aus den 1970er Jahren vgl. Held/Kehnken: Handlungsforschung an einer Hauptschule 1972/74.

45 Vgl. Stewart: Precarity's Forms.

rungen meine ich hier nicht einfach alltägliche Stimmungsschwankungen, sondern gravierende Einschnitte wie plötzliche Arbeitsplatzverluste, drängende Schulden oder drohende Gefängnisstrafen. Der ständige Wechsel zwischen „Hartz IV“, prekärer Arbeit im Niedriglohnsektor sowie begonnenen und wieder abgebrochenen Ausbildungen ging mit dem Gefühl einer festsitzenden Dauerkrise einher. Aufgrund der zur unsicheren sozialen Lage hinzukommenden juristischen, finanziellen und privaten Probleme erschien das eigene Leben immer wieder kurz vor dem Abgrund. Beständig war lediglich der Wechsel von meist kurzfristigen Beschäftigungen.

Khaled: „Nach der Schule bin ich zu einer Maßnahme gegangen, hab es da aber nicht lange ausgehalten. Du hast ja gesehen, Schule war nicht so mein Ding. Dann bin ich da raus und kam durch Kontakte so in die Versicherungsbranche. Habe mich da erstmal selbstständig gemacht, schon mit 17, Versicherungen verkauft, Sparanlagen, Investitionen und so weiter. Hab erstmal eine Schulung gemacht über drei Wochen, damit ich weiß, was es alles gibt. Dann habe ich losgelegt. Erstmal gutes Geld gemacht. Aber bei Versicherungen ist es halt so, wenn da was storniert wird, muss man das selber zurückzahlen. Man ist nicht immer im Plus und hat schnell Schulden. Die meisten Kunden waren Araber. Die denken natürlich, sie haben einen Sonderkredit. Da hatte ich keinen Bock drauf und habe es nach einem Jahr geschmissen. Dann habe ich über Freunde von einer Security-Firma gehört und habe da erstmal für einen Monat gearbeitet. Die Leute aber haben zu viel Scheiße gebaut und wir haben den Auftrag verloren. Dann bin ich zu einer anderen Security-Firma gewechselt, wo auch mein Bruder arbeitet, eine große Firma mit 900 Leuten, 7,50 Euro die Stunde. Aber nach einem Jahr bekam ich einen Anruf von einem Freund aus der ersten Firma, dass er eine neue aufmacht und bin mit meinem Bruder dahin gewechselt. Hier mache ich jetzt Einsatzleitung und Teamplanung, es gibt natürlich immer Stress: Der eine ist besoffen, der andere verschläft, die nächsten prügeln sich. Wir bewachen alles Mögliche: Flüchtlingsheime, Baubewachung, Designershops, alle möglichen Veranstaltungen.“

Khaleds berufliche Erfahrungen nach Schulende waren typisch für männliche Galilei-Schüler migrantischer Herkunft, was auch damit zusammenhing, dass ihre berufliche Orientierung stark an der eigenen Peer-Gruppe ausgerichtet war. Die Mehrzahl der Schüler begann zunächst Fortbildungsmaßnahmen in sogenannten Ausbildungszentren, die sie häufig vorzeitig abbrachen. Auch andere ehemalige Galilei-Schüler machten sich danach zunächst in der Versicherungsbranche selbstständig, prahlten gegenüber ihren Freunden mit dem schnellen Geld und verschwiegen die Schulden. Und schließlich landeten viele von ihnen im Sicherheitsgewerbe, das männlichen Absolventen ihres Bildungsgrades eine halbwegs respektable Anstellungsmöglichkeit versprach. Vor allem die Flücht-

lingszuwanderung aus Syrien ab 2015 eröffnete vielen männlichen Galilei-Absolventen kurzfristig eine unverhoffte Jobperspektive, denn aufgrund ihrer Herkunft und Sprachkenntnisse wurden sie bevorzugt zum Schutz von Flüchtlingsunterkünften eingesetzt. Allerdings war auch dies eine prekäre Tätigkeit, die Schüler berichteten von gewalttätigen Konflikten bei der Arbeit, zudem war der Bedarf an Flüchtlingsunterkünften nur temporär. Khaled versuchte durch Firmenwechsel kleine soziale Aufstiege zu erringen, doch auch dies war nur von kurzer Dauer, bei meinem letzten Kontakt arbeitete er schon nicht mehr bei der Sicherheitsfirma seines Freundes.

Khaled: „Drei Jahre schon vorbei? Wie schnell die Zeit läuft. Ehrlich, ich hoffe die letzte Zeit kommt nie wieder. Ich habe sehr viele Probleme gehabt. Ich habe selber Scheiße gebaut – Gerichtsverhandlungen, Schulden, die ich jetzt noch abbezahle – dann musste ich mehrmals die Arbeit wechseln. Mein Opa ist gestorben und meine Oma hatte einen Schlaganfall. Und die sind in Palästina und ich kann ihnen nicht helfen, was es nochmal doppelt schlimm macht. Ich hatte finanzielle Probleme, erst letzten Monat habe ich das letzte Schmerzensgeld zurückgezahlt. Und dann noch Stress mit Mädchen. Das alles ging über Jahre. Das ist auf jeden Fall krass gewesen. Langsam baut sich das hoffentlich ab, sieht schon etwas besser aus.“

Im Rückblick resümiert Khaled die Jahre nach dem Schulabschluss als eine Ansammlung von kleineren und größeren Katastrophen, die sich zum Eindruck einer krisenhaften Zeit summieren. Zu den hier angedeuteten Problemen gehörten auch die im letzten Kapitel beschriebene kriminelle Laufbahn, die sich dadurch verschärfende Gefahr einer Abschiebung und die damit verbundenen Gerichtsverhandlungen – eine Problemkonstellation, die er mithilfe elterlicher Unterstützung und einer Hinwendung zum Islam gegen Ende der Schulzeit relativ gut in den Griff bekommen hatte. Anders als noch zur Schulzeit zeigte sich Khaled in der Postadoleszenz deutlich weniger religiös orientiert, und anders als noch als Minderjähriger drohten ihm nun eher Gefängnisstrafen statt Sozialstunden. Auch anderen Schülern erschien die Zeit nach der Schule als ein unangenehmes Wechselbad der Gefühle:

Ali: „In der zehnten habe ich mich ja durch den MSA durchgekämpft und ihn auch bestanden. Eigentlich war immer mein Ziel Fachabitur zu machen, aber leider habe ich nicht den Durchschnitt dafür hinbekommen. Ich wollte ja immer im sozialen Bereich arbeiten, mit Jugendlichen und Kindern, mit Migrationshintergrund so wie ich. Ich habe dann Sozialassistentenausbildung gemacht am OSZ-Sozialwesen, auch bestanden. Danach hat man eine kleine Voraussetzung für eine Erzieherausbildung. Dafür wurde ich dann auch bei einer

Grundschule angenommen. Hab dann da angefangen, aber nicht weiter gemacht. Ich habe vor ein paar Monaten aufgehört. Das war eigentlich immer mein Traum, was mit Jugendlichen im Sozialbereich zu machen. Aber es war dann doch nicht so richtig mein Ding. Ich habe es gespürt. Ich habe mich dann abgemeldet und dachte erstmal ‚Scheiße, jetzt bin ich wieder auf Null.‘ Alles was ich mir aufgebaut habe seit der Schule, war ja darauf ausgerichtet. Ich wollte immer in den Sozialbereich. Das habe ich nicht geschafft. Jetzt bin ich Hartz IV. Mein Plan ist nicht für lange. Im schlimmsten Fall mache ich irgendeine Ausbildung. Ich bin grad so ein bisschen außer mir. Ich weiß nicht, was ich richtig will. Das ist das Schlimmste, was es gibt.“

Bei der eingangs beschriebenen Sozialassistenten handelt es sich noch nicht um eine vollwertige Ausbildung, nach der man erfolgreich in das Berufsleben einsteigen kann, sondern um eine Vorbereitungsmaßnahme, mit deren Hilfe Jugendlichen der Zugang in den Ausbildungsmarkt erleichtert werden soll. Der sozialstaatliche Umgang mit niedrigqualifizierten Schulabgängern wird von diesen als eine Politik der Umwege, Wartezeiten und Geduldsproben erlebt, mit deren Hilfe die Ausbildungsferne von Hauptschülern gleichsam institutionell reproduziert und legitimiert wird.⁴⁶ Das sich daraus ergebende Gefühl, festzusitzen oder zumindest nicht angemessen voranzuschreiten, da man von den gesellschaftlichen Umständen an der Realisierung der eigenen Mobilitätswünsche gehindert wird, sieht Pierre Bourdieu als typisch für das Zeitgefühl des Subproletariats an.⁴⁷ Durch den institutionell erschwerten Zugang zur Arbeit werden Erfahrungen der Herabsetzung aus der Schulzeit fortgeschrieben und das Streben in eine bessere Zukunft ausgebremst. Was folgt sind Unzufriedenheiten und Sehnsüchte im Wartestand.⁴⁸ Diese gesellschaftliche Entmündigung wirkte besonders für diejenigen demotivierend, die nach der Schule dringend einen Neuanfang suchten. Dennoch war ich irritiert, dass Ali genau an der Schwelle zu einem von ihm lange angestrebten Ausbildungsberuf plötzlich von sich aus die Tür zuknallte. Auf die Gründe werde ich gleich noch eingehen, zunächst schildere ich kurz seinen weiteren Weg. Ali war zunächst ein Jahr arbeitslos, in dem er mit Freunden herumhing, Aushilfsjobs nachging, Kampfsport machte und eine Reise nach Marokko unternahm. Nach einem Jahre fing er eine neue Ausbildung an, wieder im Sozialbereich. Diese gefiel ihm zwar deutlich besser, doch als ich ihn zwei Jahre später wiedertraf, bahnten sich bereits neue Probleme an:

46 Vgl. Auyero: *Patients of the State*.

47 Vgl. Bourdieu u.a.: *Das Elend der Welt*, S. 212.

48 Vgl. Jansen: *Yearnings in the Meantime*.

Ali: „Die letzten zwei Jahre waren auch Scheiße. Mein Leben ist so, wie als ob ich auf einem Hang laufe, da gibt es immer Tiefen, in die man Stürzen kann, und kleine Höhen über die man muss. Da gibt es Steine, auf die man aufpassen muss, aber manchmal sieht man die zu spät. Manchmal stoppt man und genießt für einen Moment einen schönen Ausblick. Ich habe auch so ein Leben, aber mein Leben läuft nie gut. Also, das perfekte Leben gibt es sowieso nicht. Aber es gibt Menschen, die sind zufrieden und andere, die sagen: „Scheiße, ich stehe kurz vor dem Abgrund!““

Zu den neuerlichen Problemen gehörten ähnlich wie bei Khaled der Tod naher Verwandter und drohende Gerichtsverhandlungen. Zwar hatte Ali während der Schulzeit auch schon wegen Körperverletzung Sozialstunden ableisten müssen, doch die neuerlichen juristischen Probleme waren für ihn weniger überschaubar und drohten ernsthaftere Konsequenzen zu haben – auch wenn es sich aus meiner Sicht lediglich um ein belangloses Vergehen handelte. So fürchtete er mit einem möglicherweise belasteten Führungszeugnis seinen Führerschein zu verlieren und seine späteren Chancen auf eine Anstellung als Erzieher zu verspielen. Die nach einer Phase der Desorientierung gerade neu aufgebauten Zukunftspläne drohten somit wieder zusammenzufallen: „Seit drei Tagen kann ich deswegen nicht schlafen. Mein Kopf bleibt an, manchmal weine ich auch, ich bin echt am Arsch.“

Je mehr das Berufs- und Erwachsenenleben als bedrückend erlebt wurde, desto eher erschien die Schulzeit im Rückblick als eine relativ geschützte und glückliche Zeit. Bei Ali und anderen ehemaligen Galilei-Schülern führte diese Haltung sogar zu einer nostalgischen nächtlichen Rückkehr an die ehemalige Schule: „Wir haben uns letztes Jahr wieder getroffen, um auf dem Schulhof eine zu Rauchen. Ich wollte die Erinnerung wieder wecken. Es war sehr schön. Wir sind um Mitternacht über den Zaun geklettert, standen in der Raucherecke und haben eine Zigarette geraucht. Ich habe fast geweint, ich habe gedacht, die beste Zeit war das, die schönste Zeit. Da war man noch ein Kind, das richtige Leben hat erst nach der Oberschule angefangen. Da hat man erst gemerkt, was alles auf einen zukommt und wie belastend das ist. Schule war Lernen, Chaos, Spaß – alles gemischt.“

Sackgassen

Sackgassen sind für Lauren Berlant eines der prägenden Genres der Gegenwart. Vergleichbar mit der homologen Beziehung der fortschreitenden Handlung des realistischen Romans mit dem Selbstverständnis des Bildungsbürgertums im 19. Jahrhundert, artikuliert diese semantischen Figur gegenwärtige gesellschaftliche

Erfahrungen von verstellten Zukunftswegen in sozialen Randlagen.⁴⁹ Berlant verwendet die englische Bezeichnung „impassé“, in welcher der Zustand von Passivität, das Gefühl des Ausgeliefertseins deutlicher als im Deutschen anklängt.⁵⁰ Im deutschen Begriff der „Sackgasse“ tritt dagegen die soziale Situation des Festsitzens und des Nicht-Mehr-Vorankommens stärker hervor. Hauptschul-Absolventen werden systematisch in Sackgassen geschickt, etwa in Maßnahmen des Jobcenters, die ihre marginale Stellung auf dem Arbeitsmarkt eher bestätigen statt diese zu überwinden helfen.⁵¹ Doch die Schüler wählen oft auch von sich aus eine ungünstige Abzweigung oder fahren sogar mit offenen Augen gegen eine Wand.

Eine markante Form des Sich-Selbst-im-Wege-stehen zeichnete sich im für die Jugendlichen in den Jahren nach dem Schulabschluss typischen Anfangen und Abbrechen von Ausbildungen ab. So berichtete die Schwester eines Neuköllner Schülers aus meiner ersten Forschung, der damals als Musterschüler galt und später das Fachabitur bestand, dieser habe kurz vor dem Abschluss seiner Ausbildung „plötzlich alles hingeschmissen“ und sich einer kleinkriminellen migrantischen Clique angeschlossen. Die Beweggründe für solche von außen sprunghaften erscheinenden Ausbildungsverläufe sind meist vielfältig, an Alis Beispiel wird deutlich, auf welchen Wegen sich Unzufriedenheit und Zweifel allmählich einnisten. Im Rückblick schildert er die Gründe für seinen Abbruch wie folgt:

Ali: „Der Grund war auch, es war schwer. Zu viel für mich auf einmal. Ich bin es nicht gewohnt, so viele Hausarbeiten zu machen und alles Mögliche – und das alles ohne Unterstützung, ganz alleine. Das war die eine Sache und die andere war, dass ich einfach die Lust verloren habe. Es war nicht mehr so interessant. Das Bedürfnis Jugendlichen zu helfen und sozial zu sein war schon da, aber nicht mehr so, dass ich das jetzt auch noch als Arbeit machen muss. Und dann ist die Erzieherarbeit zwar sehr anspruchsvoll, aber nicht so bezahlt, wie sie sein sollte. Und Geld spielt schon eine sehr wichtige Rolle, wenn man eine Familie gründen will. Man ist ja jetzt 21, da überlegt man schon mal, was weiter so passieren soll. Und dann sehe ich Freunde, die sind in meinem Alter und machen schon sehr viel Geld. Legal, natürlich gibt es auch ein paar Illegale. Und jetzt zu sagen, ich mache jetzt noch drei, vier Jahre Schule ... wow, dann bin ich 25 und habe fast ich nichts aufgebaut. Das lag vielleicht auch daran. Die Einflüsse kamen von vielen Seiten.“

49 Vgl. Zum Verhältnis von Literatur und Gesellschaft vgl. Goldmann: Soziologie des Romans; Williams: Culture and Materialism, S. 11-30.

50 Vgl. Berlant: Cruel Optimism, S. 191ff.

51 Vgl. Solga: Increasing risks of stigmatization.

Wie bereits erwähnt, arbeitete ein großer Teil von Alis ehemalige Mitschülern zu dieser Zeit im Sicherheitsgewerbe, was deutlich mehr männliche Reputation und zumindest kurzfristig auch mehr Gehalt versprach. Andere kamen als Kleinkriminelle zu schnellem Geld. Dadurch konnten sich einige bereits eigene Wohnungen und eigene Autos leisten, auch Alis ältere Schwestern waren allesamt früh von zu Hause ausgezogen, um Familien zu gründen. In dieser Vergleichskonstellation erscheint ihm eine mehrjährige Ausbildung zu einem relativ schlecht bezahlten und als eher feminin geltenden Ausbildungsberuf wenig attraktiv. Das ersehnte Ankommen in der Berufswelt und die mit finanzieller Sicherheit möglich werdende Familiengründung lassen zu lange auf sich warten, was im mehrfachen Verweis auf bestimmte Lebensjahre deutlich wird. Alis Unbehagen hängt auch mit spezifischen Vorstellungen des „Normallebenslaufs“ zusammen, zu dem eine Familiengründung unbedingt dazugehörte. Weibliche Galilei-Schülerinnen wollten oft schon mit Anfang 20, männliche tendenziell eher mit Mitte 20 Kinder bekommen, womit sie jeweils deutlich unter dem bundesdeutschen Durchschnitt lagen. Spannungen und irritierend wirkendes Verhalten ergaben sich daraus, dass die Vorstellungen von Lebenszeit der Neuköllner Jugendlichen nicht synchron mit den gesellschaftlich dominanten Vorstellungen eines „normalen“ Lebens waren und die nach der Schule zur Verfügung stehenden Bildungsmaßnahmen den Weg in die angestrebte finanzielle Unabhängigkeit in den Augen der Schüler noch weiter verzögerten. Die damit einhergehenden langen Wartezeiten mit unsicheren Resultaten sind kein zufälliges oder beiläufiges Ergebnis sozialstaatlicher Steuerung, sondern ein Markenzeichen der neoliberalen Regierung der Armen, wie Javier Auyero in seiner Ethnografie des – zumeist ungedulden und entnervten – Wartens in argentinischen Behörden zur Verteilung staatlicher Sozialhilfen aufzeigt.⁵² Die auf solche Angebote Angewiesenen werden durch schwer durchschaubare bürokratische Verfahren passiv gemacht und gleichzeitig in Schach gehalten.

Symptomatisch für die gesellschaftliche Missachtung der Lebenszeit von Niedrigqualifizierten ist die systemische Forderung des Nachholens von Schulabschlüssen bei gleichzeitiger Abwertung des Begriffs „Ausbildung“. Die den Jugendlichen nach dem Schulabschluss zur Verfügung stehenden Überbrückungsangebote ermöglichten kaum zusätzliche Qualifikationen außer dem Nachholen von in der Regelschulzeit versäumter Schulabschlüsse und sie garantierten auch keinen Zugang zu einem Ausbildungsplatz.⁵³ Auch Absolventen die wie Ali bereits in der Regelschulzeit einen Mittleren Schulabschluss (MSA) erworben hatten, mussten noch auf solche Ausbildungszentren, bevor sie einen

52 Vgl. Auyero: *Patients of the State*.

53 Vgl. Walther: *The Struggle for ‚Realistic‘ Career Perspectives*.

Ausbildungsplatz erhielten. Die mittels solcher Programme vorgesehene Erreichung des Status der „Berufswahlreife“ geht davon aus, dass Hauptschulabsolventen diese vorher nicht besaßen, sie also „nicht ausbildungsreif“ waren. Hauptschulabsolventen verbringen oft mehrere Jahre erfolglos damit, in verschiedenen institutionellen Arrangements Schulabschlüsse nachzuholen oder auf die Ausbildung vorbereitet zu werden. Durch diese Verzögerungen entstehen teilweise neue Probleme, zudem gibt es auch nach Ausbildungsantritt noch weitere Hürden zu nehmen.

Parallel zur Verlängerung von Ausbildungswartezeiten wird der Ausbildungsbegriff zunehmend entleert. Von staatlicher und privatwirtschaftlicher Seite wird diese Bezeichnung mittlerweile auch für vorbereitende Maßnahmen verwendet, um Ausbildungsstatistiken zu schönen. Die Schüler übernehmen einerseits diese euphemistische Begriffsverwendung, um ihre prekäre Position aufzuwerten, andererseits geht dadurch allmählich der Anspruch und das Versprechen einer Berufsausbildung verloren. Dies führte schließlich soweit, dass eine ehemalige Schülerin zu mir meinte, ihre Kinder sollen später „bloß keine Ausbildung“ machen. Gerade aufgrund des drängenden Wunsches instabile Verhältnisse endlich hinter sich zu lassen, trafen Schüler kurzfristig Entscheidungen, die für die Realisierung ihres Projekts eines „guten Lebens“ eher hinderlich waren. Wenn es eine übergreifende Gefühlslage des gegenwärtigen Prekariats gibt, dann zeichnet sich diese durch solche widersprüchlichen Entscheidungen und Einstellungen unterhalb eines formierten Klassenbewusstseins aus.⁵⁴

Mit etwas Abstand sortierte Ali die Beweggründe für seinen unsteten Weg und gab ihnen dabei eine positive Wendung.

Ali: „Ich dachte immer, Sozialarbeit ist genau das Richtige für mich. Dann habe ich diesen Weg eingeschlagen. Ich habe mich selbst ins kalte Wasser geschmissen und diese Ausbildung als Sozialassistent angefangen. Das war alles schön und gut. Aber nach einer gewissen Zeit fehlte dann das gewisse etwas. Irgendwas hat mir gesagt ‚es passt nicht zu Dir‘. Aber es lag nicht an mir und es lag nicht an der Ausbildung, es lag an der Schule. Die Lehrer waren nicht kompetent genug, ich hatte kein individuelles Lernen, wie ich es brauche. Ich musste das Lernen neu erlernen. In der Schule haben wir ja nur Scheiße gebaut, Fehlzeiten, alles Mögliche. Und dann habe ich erstmal ein Jahr aufgehört – Sense! Ich war sehr verzweifelt, hatte eine sehr schwierige Zeit. Dann habe ich wieder zurückgefunden und die Erzieherausbildung wieder angefangen. Natürlich kam dann auch irgendwann der Familiendruck, dass ich eine Ausbildung mache. Ich bin ja der einzige Sohn im Haus, mit fünf Schwestern, die vier älteren sind alle schon verheiratet. Ich wollte meinen Eltern natürlich auch nicht den Stolz und die Hoffnungen für ihren Sohn wegnehmen. Aber ich ha-

54 Vgl. Reay: *Beyond Consciousness?*

be es geschafft, ich bin wieder in der Erzieherausbildung, in einer Privatschule. Wir sind 13 Schüler, individuelles Lernen, hilfsbereite Lehrer. Ich bin sehr zufrieden bis jetzt. Das Probehalbjahr habe ich fast schon bestanden. Die Noten sind auch ganz ok. Ich ziehe das jetzt durch!“

Die biografische Narration folgt einer Fortschrittsorientierung, bei der Krisen jeweils überwunden und nach Fehlanläufen neue, diesmal erfolgreichere Versuche gestartet werden. Den Tipp für die Privatschule als Alternative zur staatlichen Ausbildung als Sozialassistent hatte Ali von einem Freund bekommen, er verband diesen wiederholten Anlauf mit einer neuen Lebensperspektive, spricht von „meinem neuen Ziel“ im kommenden Sommer eine daran anschließende weitere Ausbildung als Kindergärtner zu machen.

Lauren Berlant beschreibt strukturell bedingte Zwischenzonen und wiederkehrende Übergangsphasen als ein typisches biografisches Muster normalisierter Prekarität, die mit verstärkten Gefühlen der Verunsicherung und Erfahrungen verringerter Selbstwirksamkeit einhergehen.⁵⁵ Die damit verbundenen Phasen des Wartens sind zwar mit diversen Aktivitäten und Bewegungen gefüllt, fühlen sich aber dennoch wie Leerlauf an, da sie mit dem Eindruck einhergehen, sich nicht vom Platz zu bewegen. Soziologen sprechen in diesem Zusammenhang von einer „Ausweitung der Zwischenzone“, in welcher das Pendeln zwischen Arbeitslosigkeit und wechselnden prekären Beschäftigungen mitsamt den damit verbundenen Risiken und Unsicherheiten für eine wachsende Bevölkerungsgruppe zur Normalität wird.⁵⁶ Da für solche gelebten Erfahrungen sozialer Instabilität noch kein passendes narratives Genre existiert, werden sie zumeist in ältere sprachliche Muster gepresst. Indem Krisen als temporäre Abzweige auf dem Weg des biografischen Fortschritts gelten, kann ihnen im Nachhinein sogar eine positive Sinnhaftigkeit zugeschrieben werden. Auf diese Weise wird Prekarität von den Hauptschulabsolventen in tradierte Narrative des „guten Lebens“ integriert und gleichzeitig gesellschaftlich normalisiert. Ali sah seine ungewisse Zukunft sogar als einen Ausdruck von Zeitgenossenschaft an: „Die Welt ändert sich. Es gibt nicht mehr diesen klassischen Weg: Man macht Schule, man macht Ausbildung, geht in den Beruf und bekommt Familie.“

Neben diesen eher subtilen Formen der Veralltäglichung sozialer Unsicherheit, machten die Schüler auch reichlich Erfahrungen mit offenen Formen der Ausgrenzung. Vor allem wenn migrantische Schüler nach der Schule ihr vertrautes Umfeld in Berlin-Neukölln verließen, wurden sie mitunter auf drastische Weise mit Rassismus konfrontiert.

55 Vgl. Berlant: *Cruel Optimism*, S. 191ff.

56 Vgl. Grimm/Hirsland/Vogel: *Die Ausweitung der Zwischenzone*.

Yussuf: „Seit der Schule ist es hin und her gegangen. Ich habe schon während meiner Schulzeit in der zehnten Klasse nach einer Ausbildung gesucht, im Tiefbaubereich. Nach einer Weile habe ich dann endlich eine Firma gefunden und war dort ein halbes Jahr lang. Das Problem war, dass das in einem kleinen Dorf im Havelland war – zweieinhalb Stunden von hier. Die haben dort ein Internat, da bin ich auch eine Zeit lang raufgegangen. Aber ich habe mich da nicht wohlfühlt. Ich war einer der wenigen Ausländer dort. Die haben Sachen gesagt wie ‚geh dorthin zurück, wo du hergekommen bist‘. Mein Lehrer hat mich unterstützt und meinte, ich solle das ignorieren und die Ausbildung durchziehen. Aber dann kamen noch Sprüche wie ‚so was wie euch, hat man damals verbrannt‘. Das war schon ziemlich nazimäßig. Da habe ich mich auch nicht mehr zurückgehalten, es kam zum Streit und wir haben uns fast geschlagen. Manchmal konnte ich ruhig bleiben, aber wenn die dann auch noch meine Familie beleidigt haben, bin ich aggressiv geworden. Nach einem halben Jahr ging es mir so beschissen, dass ich die Ausbildung abgebrochen habe. Es war natürlich schade, aber es ging nicht mehr, zwei Jahre hätte ich das nicht durchgehalten.“

Im Verweis auf das „hin und her“ deutet sich an, dass der eigene Lebensverlauf hier weniger als Fortschrittsgeschichte, sondern als ein unangenehmes Pendeln im prekären Bereich verstanden wird. Yussuf hatte zunächst gemeinsam mit Khaled ein Praktikum bei der zweieinhalb Stunden von Berlin-Neukölln entfernten Firma absolviert, doch nur ihm wurde anschließend eine Ausbildung angeboten. Er war skeptisch, allein nach Brandenburg zu gehen, er sah gewissermaßen schon die Warnschilder „Sackgasse“. Dass er sich mangels Alternativen dennoch dafür entschied, es auszuprobieren, zeugt von seiner starken Sehnsucht, in stabile Arbeitsverhältnisse zu gelangen. Diesem Wunsch lief er jedoch auch in den weiteren Jahren meist nur hinterher.

Yussuf: „Danach habe ich mal hier, mal dort gearbeitet. In der Restaurantbranche – ein Cousin hat ein arabisches Grillrestaurant eröffnet, da war ich ein halbes Jahr. Es war nie was Festes, ging immer hin und her. Habe dann wieder eine Ausbildung angefangen, im Bereich Physiotherapie, als Bewegungstherapeut. Das war so mit Yoga und dies und das. Das habe ich dann auch nach einem Jahr wieder abgebrochen. Ich musste mir das selber finanzieren. Es waren zwar nur 100 Euro im Monat, aber ohne Hilfe und nur mit Hartz IV ging das nicht. Das Jobcenter hat das nicht unterstützt. Und es war auch zu umfangreich, so dass ich nicht nebenbei arbeiten konnte, auch weil die Zeiten so unterschiedlich waren. Eigentlich hatte mir das gut gefallen. Dann war ich im Sicherheitsbereich. Wir arbeiten in Flüchtlingsheimen. Ich fand das sehr geeignet, da ich ja Arabisch spreche und nebenbei ein bisschen beim Übersetzen helfen kann. Meine Eltern waren ja auch Flüchtlinge. Aber langfristig kann ich mir das nicht vorstellen.“

Yussufs Vater stammt aus einer in Syrien lebenden palästinensischen Flüchtlingsfamilie, er war in den 1970er Jahren als 16-Jähriger zum Arbeiten nach Deutschland gekommen. Nach etwa zehn Jahren ging er zurück nach Syrien, lebte dort für einige Jahre, heiratete eine Exil-Palästinenserin und kam mit ihr zurück nach Deutschland. Zur Zeit des Interviews während des Syrienkriegs beherbergte die Familie immer wieder aus den syrischen Kriegsgebieten geflüchtete Verwandte. Yussuf fühlte sich von deren dramatischen Kriegsschicksalen deprimiert, fand es aber auch wohltuend, ihnen bei der Orientierung helfen zu können. Als ich mich nach fünf Jahren erneut nach ihm erkundigte, hatte er mittlerweile eine Frau aus dem palästinensischen Familienumfeld geheiratet. Auffallend war, dass weder Khaled, Ali noch Yussuf ihre prekäre Situation auf grundlegende gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zurückführten. Enttäuschungen wurden sich weitgehend selbst zugeschrieben und Kritik lediglich an bestimmten Institutionen und Personen geübt. Yussuf meinte sogar: „Ich fand das ganz normal. Es ist ganz normal, dass man sich am Anfang durchschlagen muss, und hier und dort was probieren muss, bis man das Richtige findet. Mein Problem war ja auch, dass ich zur Schulzeit gar nicht wusste, was ich genau werden wollte.“

Die überwiegende Mehrzahl der Galilei-Schüler hatte nach Schulabschluss keinen Ausbildungsplatz und hielt sich in den folgenden Jahren auf diese oder ähnliche Art über Wasser. Doch auch die drei einzigen Schüler, die bis zum Schulabschluss einen wirklichen Ausbildungsplatz gefunden hatten, waren keineswegs auf einem sicheren Weg in die berufliche „Zukunft“. Nach fünf Jahren hatte nur einer von ihnen, Roberto, seine Berufsausbildung wie geplant abgeschlossen und eine Anstellung im Ausbildungsbetrieb angetreten. Die anderen beiden, Thomas und Hazal, empfanden ihre Ausbildungen als Sackgassen und mussten sich neu orientieren. Thomas war von der Bundeswehr „sehr enttäuscht“, fand jedoch eine Alternative bei der Feuerwehr, bei der er sich schon als Jugendlicher freiwillig engagiert hatte. Hazal fühlte sich bei ihrer Ausbildung in einer Arztpraxis „total ausgebeutet“, knüpfte dort jedoch Kontakte zu einem Arzt, der sie später in seine neue Praxis mitnahm, wo sie aber zuletzt ebenfalls nicht mehr arbeitete. Die ersten Rückschläge in der Arbeitswelt konnten von ihnen beiden also teilweise abgefedert werden. Doch das Gefühl, ausgebeutet zu werden und gleichzeitig nur wenig alternative Optionen zur Verfügung zu haben, begleitete auch die beruflich erfolgreichsten Galilei-Schüler auf ihrem Weg nach der Schule.

Rückzug ins Private? Familiäre Orientierungen

Bisher habe ich vor allem männliche Formen des Sich-Zurechtfindens in prekären Verhältnissen geschildert, die vom Pendeln zwischen Arbeitslosigkeit, Ausbildungen und Aushilfsjobs gekennzeichnet waren. Viele ehemalige Galilei-Schüler kombinierten „Hartz IV“ mit Billiglohnjobs, teilweise auch mit illegalen Beschäftigungen. Demgegenüber stand eine vornehmlich weibliche Form des Navigierens durch prekäre Verhältnisse, die durch größere elterlichen Kontrolle und frühere familiäre Verpflichtungen gekennzeichnet war. Die Ansichten über junge muslimische Frauen sind moralisch besonders stark aufgeladen: während von migrantischer Seite Sorgen über die Entfremdung der Kinder dominieren, wird der Diskurs der Mehrheitsgesellschaft von Befürchtungen über „Zwangsehen“ bestimmt. Am Beispiel von Amira und Cigdem schildere ich exemplarisch, wie sich ehemalige Hauptschülerinnen in diesem Konfliktfeld zurechtfinden.

Amira hatte nach längeren erfolglosen Bemühungen einen Ausbildungsplatz beim Jobcenter selbst gefunden und war im Verlauf dieses Ausbildungsprogramms während meiner Feldforschung an die Galilei-Schule zurückgekehrt. Im Interview nahm sie zunächst die staatliche Perspektive einer angehenden Berufsberaterin ein, die den Mädchen berufliche Optionen jenseits des Hausfrauenstatus vermitteln sollte. Gleichzeitig zeigte sie Verständnis für die schwierige Lage der Schülerinnen, von denen viele als Hauptschülerinnen mit Kopftuch auf dem Arbeitsmarkt doppelt stigmatisiert waren.

Amira: „Ich fand es selber sehr schwer einen Ausbildungsplatz zu finden, ich habe meinen erweiterten Hauptschulabschluss geschafft aber nicht den mittleren Schulabschluss. Ich habe sehr viele Bewerbungen geschrieben und wurde auch zu Bewerbungsgesprächen eingeladen. Aber wenn sie gesehen haben, die hat ein Kopftuch an, wurde ich sofort abgelehnt. ‚Nein, brauchen wir nicht‘, ‚wollen wir nicht‘. Aber ich saß nicht faul zu Hause, sondern habe immer Praktikum gemacht und mich beworben. Viele von den Mädchen hier meinen, sie werden sowieso bald heiraten und dann Hausfrau sein. Das kennen die so von ihren Familien – die Männer gehen arbeiten und die Frauen bleiben zu Hause. Sie bekommen aber auch nicht viele Möglichkeiten, etwas anderes zu machen.“

Im Verlauf des Gesprächs zog Amira immer wieder Parallelen zu ihrer eigenen Situation und driftete dadurch allmählich in die Rolle einer mit fremden und eigenen Erwartungen konfrontierten muslimischen Frau. Die Kritik an den familiären Prägungen der Schülerinnen wandelt sich auf diese Weise zu einer Erläuterung der eigenen familiären Prägungen.

Amira: „Wir gehören einfach als islamische Frau zu einem islamischen Mann. Ich hatte früher mal einen anderen Freund, da sind meine Eltern total ausgerastet. Das war es mir nicht wert. Man versucht ja immer, die Eltern glücklich und stolz zu machen. Ich höre auch von vielen, das Mädchen wird dann ausgestoßen und gehört nicht mehr zur Familie. Also bei uns ist es auch so, ich darf auch keinen Türken nehmen, oder – ich bin ja Libanesin – ich darf keinen Palästinenser nehmen, obwohl er auch ein Moslem und ein Araber ist. Das sind dann halt solche Sachen, das wird uns von klein auf eingeprägt, ohne einen richtigen Grund zu nennen. Bis wir irgendwann sagen: ‚Ja, mein Mann wird sowieso ein libanesischer Schiit‘.“

Die besondere Bedeutung, die ethnischen Zugehörigkeiten in den Familien der Schülerinnen zugeschrieben wurde, war kein Ausdruck tatsächlich unvereinbarer kultureller Unterschiede.⁵⁷ Die Betonung der eigenen Herkunft ergab sich vielmehr aus einem Migrationskontext, indem mit der sich abzeichnenden Integration der Einwanderergruppen auch der elterliche Einfluss auf die Kinder zu schwinden drohte. Erst in dieser sozialen Konstellation wurde die ethnische Herkunft künftiger Familienpartner zu einem Dauerthema, wurden massive Anstrengungen unternommen, durch eine ethnische Heiratspolitik das Zusammengehörigkeitsgefühl zu stärken. Betont wurde dabei nicht nur der Unterschied zur deutschen Mehrheitsbevölkerung, besonders vehement wurden die unscharfen Grenzen zwischen den Einwanderergruppen selbst bewacht.

Dies zeigte sich besonders deutlich bei Cigdem, einer ehemaligen Neuköllner Schülerin aus meiner ersten Feldforschung. Am Ende der Schulzeit, als sie massiv unter Magersucht litt, hatte sie nur knapp den mittleren Schulabschluss verpasst, auch beim Versuch, diesen in einem Ausbildungszentrum nachzuholen, scheiterte sie erneut knapp – beides erlebte sie als emotionale biografische Tiefpunkte. Ich hatte sie bereits drei Jahre nach ihrem Schulabschluss noch einmal wiedergetroffen, als sie gerade einen schweren Streit mit ihren Eltern austrug, die ihren neuen Freund ablehnten. Während die Ehe eines ihrer Brüder mit einer deutschen Frau nur eine kurzfristige väterliche Verstimmung hervorrief, wurde in Cigdems Beziehung zu einem jungen kurdischen Einwanderer ein unüberbrückbares kulturelles Problem gesehen, obwohl Cigdems Mutter selbst kurdischer Herkunft war und sich die Familien untereinander kannten. Die ethnische Karte wurde von den Eltern also hervorgezogen, um eine statusorientierte migrantische Heiratspolitik gegenüber der auf der Autonomie ihrer Gefühle bestehenden Tochter zu rechtfertigen.

Sieben Jahre später traf ich Cigdem in einem migrantisch geprägten Neuköllner Café wieder, sie trug mittlerweile ein Kopftuch und hatte ihre beiden

57 Vgl. Barth (Hg.): *Ethnic Groups and Boundaries*; Wimmer: *Ethnic Boundary Making*.

kleinen Töchter dabei, eine davon konnte ich mit einem Schoko-Muffin zufriedenstellen, das Baby interessierte sich mehr für mein Aufnahmegerät. Die Zeit nach der Schule resümierte Cigdem als ein ständiges Auf und Ab aus kleinen Fortschritten und immer wieder neuen Rückschlägen.

Cigdem: „Nach der Schule habe ich erstmal ein Jahr OSZ gemacht, da wollte ich meinen Abschluss nachmachen, meinen MSA. Das habe ich leider wieder ganz knapp nicht bestanden. Dann war ich für ein Jahr in einer Maßnahme, wo man seinen MSA auch nachmachen kann. Und dann kam die dreijährige Ausbildung als Bürokauffrau, die habe ich aber leider nicht zu Ende gemacht. Nach zwei Jahren habe ich meinen Mann kennengelernt, dann kam die Heirat und viele familiäre Probleme, weil meine Eltern nicht damit einverstanden waren. Irgendwann hatte ich dann einfach zu viele Fehlzeiten gehabt. Später, nach der Heirat, habe ich dann nochmal im Vivantes eine Ausbildung angefangen, als Altenpflegerin. Das hat mir eigentlich sehr gut gefallen, dann bin ich aber mit ihr schwanger geworden. Das war gar nicht geplant, mein Arzt meinte, ich kann nicht schwanger werden. Ich habe das dann auch abgebrochen, aber sie haben mir die Zusage gegeben, dass ich da später wieder anzufangen kann. Ich will dann aber eher medizinische Fachangestellte machen. Seitdem war ich nicht mehr arbeiten. Sie ist jetzt 4 Jahre alt und sie sechs Monate. Ich habe eine gute Kita gefunden, da bin ich sehr zufrieden. Leider gibt es ein paar Probleme mit dem Jugendamt, da mein Mann zwei Mal gewalttätig geworden ist gegen mich. Ich habe ihn dann rausgeschmissen, er kam dann natürlich zurück und wollte wieder rein. Da musste ich die Polizei rufen, und die haben dann das Jugendamt eingeschaltet. Wir sind jetzt wieder zusammen, nehmen aber beide Beratung. Dadurch ist es viel besser geworden.“

Cigdem hat sich eine optimistische Grundhaltung bewahrt, auch wenn ihr Alltag von massiven Problemen belastet wird, deren Hintergründe im weiteren Verlauf des Gesprächs Stück für Stück weiter zum Vorschein kommen. Drei Jahre lang hatte sie nach dem Streit keinen Kontakt zu ihrem türkischstämmigen Vater in Berlin. Gleichzeitig war auch das Verhältnis zu ihren neuen kurdischen Schwiegereltern angespannt, da diese aus ihrer Sicht „extrem konservative“ Ansichten zur ehelichen Rolle der Frau vertraten. So musste Cigdem bei den mehrmonatigen sommerlichen Türkei-Besuchen stets das Kopftuch aufsetzen, welches ihr schon der eigene Vater als Jugendliche erfolglos aufzwingen wollte. Nachdem sie in der Kopftuchfrage über Jahre hinweg pragmatisch hin- und herpendelte – im familiären Kontexten eher mit Kopftuch, bei der Ausbildung stets ohne – entschied sich nach der Geburt der Kinder vorläufig dazu, das Kopftuch dauerhaft zu tragen. Auch ihr als „extrem eifersüchtig“ beschriebener Mann befand sich aufgrund seines ungünstigen Aufenthaltsstatus lange in einer besonders unsiche-

ren, mit zahlreichen alltäglichen Einschränkungen vor allem in den Bereichen Arbeit, Gesundheit und Wohnen verknüpften Lage.⁵⁸ Die Jahre in der Illegalität machten ihn angewiesen auf die Hilfe anderer, die sich daraus ergebenden Abhängigkeiten holten ihn später immer wieder ein. So wurde er von ehemaligen Helfern erpresst, die drohten ihn anzuzeigen. Und die Verwandten, die ihm zunächst eine Anstellung im familienbetriebenen Dönerladen verschafft hatten, erwarteten nun, dass er auch Einkünfte aus künftigen Beschäftigungen an die zurückgebliebenen Familienangehörigen überweise, was wiederum Cigdem vehement ablehnte. An solchen Geldfragen entfachten sich heftige Familienstreits, etwa als sich das junge Ehepaar ein Auto kaufte, statt wie vonseiten der kurdischen Familie erwartet, in ein Haus für die Großfamilie in Anatolien zu investieren. Als die Streitigkeiten mit ihrem Mann und dessen Familie eskalierten, zog Cigdem für einen Monat zurück zu ihren Eltern, mit denen sie sich zwischenzeitlich ausgesöhnt hatte. Im Nachhinein gab sie ihrem Vater Recht und führte ihre Probleme selbst auf die unterschiedlichen Mentalitäten zwischen „Türken“ und „Kurden“ zurück, auch wenn sie ihren Beschreibungen nach eher aus prekären Lebensverhältnissen resultierten. Durch die Flucht zu den Eltern entkam sie zwar der häuslichen Gewalt, doch es ergaben sich weitere Einschränkungen sowie zusätzliche Belastungen: strenge Auflagen vonseiten des Jugendamtes, ein väterlich verfügtes Besuchsverbot gegenüber der Familie des Ehepartners, krank geborene Kinder und vieles mehr. Auch Cigdems ehemalige Mitschülerinnen hatten mit ähnlichen Problemen zu tun.

Cigdem: „Safa hat zwei Söhne, leider aber auch viele Probleme. Sie wollte ja in den Libanon. Sie war auch da, hatte dort aber Streit mit ihrer Schwiegermutter. Sie kam dann wieder zurück zu ihren Eltern, konnte sich aber nicht scheiden lassen. Nach zwei Jahren kam er hierher, er arbeitet jetzt als Autowäscher, sie macht eine Ausbildung als zahnmedizinische Fachangestellte – mit Kopftuch in Hellersdorf! Da hat sich die Lage jetzt ziemlich beruhigt. Hayat hatte einen Mann in Jordanien und ist mit ihm nach Dubai gegangen. Jetzt lebt sie allein mit dem Kind in Berlin und arbeitet bei einem Juwelier. Als ich sie das letzte Mal gesehen habe, wollte sie aber wieder zurückgehen. Khadir hat auch geheiratet, sich aber schon zwei Mal scheiden lassen. Jetzt ist sie mit einem Türken zusammen und hat auch einen Sohn. Weil sie als Araberin einen Türken genommen hat, hat die Familie von ihr Abstand genommen. Mein Vater würde auch niemals einen Araber akzeptieren! Hasna hat einen Deutschen geheiratet, bei ihr ist das was anderes, ihre Mutter ist ja Deutsche und der Vater Araber. Sie ist sehr glücklich, sie hat zwei Jahre als Sozialassistent gemacht und arbeitet jetzt im Kindergarten. Rinda hat im Hotel eine Ausbildung in der Küche angefan-

58 Vgl. Münz/Alscher/Özcan: Leben in der Illegalität.

gen, aber auch nicht zu Ende gemacht. Nach zwei Jahren hat sie geheiratet und dann abgebrochen. Ihre Tochter ist noch ganz klein.“

Die mehrheitlich (post-)migrantischen Neuköllner Hauptschülerinnen heirateten in der Regel relativ bald nach dem Schulabschluss mit etwa Anfang 20 und bekamen wenig später Kinder. Die milieutypische elterliche Strategie, die Heranwachsenden zu Ehepartnern aus der als eigen markierten ethnischen Gruppe zu drängen, führte auch bei ihnen immer wieder zu Konflikten, welche nicht nur die Beziehungen zu den Eltern, sondern auch zwischen den Ehepartnern belasteten. Die ethnisch begründete familiäre Heiratspolitik ließ sich jedoch gegenüber den Heranwachsenden nur teilweise durchsetzen, in keinem der erwähnten Fälle kam es zu einer „Zwangsheirat“. Dennoch wurde familiärer Druck ausgeübt und gezielt Ehen im erweiterten Familien- und Bekanntenkreis angebahnt.

Bei den im Vergleich zu Schülerinnen aus anderen Schultypen relativ frühen Familiengründungen handelt es sich nicht einfach um jenen Rückzug in den Hausfrauenstatus, der den Mädchen bereits während der Schulzeit von vielen Lehrern prophezeit wurde. Die Schilderung von Cigdem macht deutlich, dass die meisten weiblichen Absolventen einen prekären Wechsel zwischen Ausbildungsphasen und Familienzeiten durchlebten. Auch Cigdem hielt am Wunsch fest, mittelfristig wieder eine Ausbildung zu beginnen, sie befürchtete zwar ihr Freund werde keine männlichen Mitschüler dulden, sich aber letztlich der Einsicht in die finanzielle Notwendigkeit eines doppelten Einkommens fügen. Auch die familiären Beschäftigungen selbst wurden von ihr nicht als Rückzug, sondern als eine besonders intensive Form des Engagements erlebt. Die vor allem der Mutter zufallende Fürsorge für die Kinder ging zunächst mit zahlreichen Arztbesuchen und Beratungsterminen einher. Auch die bürokratische Organisation des Familienhaushalts, die Kommunikation mit dem Jugendamt, der Hausverwaltung oder anderen Behörden wurde von Cigdem übernommen, da ihr Mann nur über geringe Schriftkenntnisse im Deutschen verfügte. Hinzu kam ihr Engagement als Elternsprecherin in einer größeren Kindertagesstätte, wo Probleme mit anderen Eltern und deren Kindern gelöst werden mussten, Kitafeste und Kuchenbasare auf die Beine gestellt wurden, es mal einen Clown, mal einen Fotografen zu engagieren galt, Anträge beim Quartiersmanagement gestellt oder Anliegen bei der Kitaleitung durchgesetzt werden mussten. Die Bewältigung dieser Herausforderungen unter angespannten familiären und prekären beruflichen Bedingungen war ein alltäglicher Balanceakt. Auch bei Cigdem veränderte sich dadurch im Nachhinein die Einschätzung der eigenen Schulzeit:

Cigdem: „Ich vermisse die Schule sehr, wenn wir uns manchmal mit Freundinnen treffen, dann vermissen wir schon diese Zeiten. Ich hätte im Nachhinein alles anders gemacht, mich mehr angestrengt, um einen richtigen guten Beruf zu bekommen. Wenn ich neu anfangen könnte, würde ich das besser machen und erst später heiraten. Jetzt bereue ich natürlich, meine Ausbildung abgebrochen zu haben, aber als ich schwanger war, konnte ich im Krankenhaus nicht weitermachen. Für meine Kinder wünsche ich mir einen anderen Weg, als ich gegangen bin. Sie sollen die Schule gut zu Ende machen, das Abitur machen und später etwas Festes machen, einen besseren Beruf mit mehr Sicherheit.“

SCHLUSS: NORMALISIERUNG VON ZUKUNFTSLOSIGKEIT

Lauren Berlant beschreibt „Cruel Optimism“ als eine Gefühlsausrichtung derjenigen, die noch von den Verheißungen eines „guten Lebens“ träumen, während sie sich gleichzeitig in zunehmend prekären Verhältnissen zurechtfinden müssen. Diese Form des Hoffens prägte auch die Zukunftsorientierungen von Berliner Hauptschülern. Die Verbreitung der Normalitätssemantik war, wie Georges Ganguilhem am französischen Beispiel gezeigt hat, eng mit der Etablierung des modernen Schulsystems verknüpft.⁵⁹ Auch das Wort „Hauptschule“ verweist bereits auf einen gesellschaftlichen Normalitätsstandard. Doch sind Haupt- und teilweise auch die reformierten Sekundarschulen mittlerweile zu Symbolen der Normalisierung von Prekarität geworden. Sie entsprechen nicht mehr der gesellschaftlich geltenden Bildungsnorm, weshalb Hauptschülern nicht einmal in Zeiten unbesetzter Ausbildungskräfte die Türen zum Arbeitsmarkt geöffnet werden.⁶⁰ Da die Galilei-Schüler mehrheitlich aus prekären Familien stammten, stellt sich die beunruhigende Frage, was in dieser sozialen Konstellation überhaupt noch als Normalitätsstandard gelten kann.

Die Galilei-Schule war eine gesellschaftliche Institution der Normalisierung von Zukunftslosigkeit. Mit dieser Zeitdiagnose zeichnet sich ein Wandel der vorherrschenden Zukunftserwartungen vom Positiven ins Negative ab. Welche emotionalen Folgen dies mit sich bringen könnte, lässt sich am Beispiel des bereits seit Längerem marginalisierten globalen Südens studieren. Eine Situation, in der Ausgrenzung und Armut bereits seit vielen Generationen als die Regel gelten, beschreibt Dia Da Costa am Beispiel Indiens. Wenn die affektive Bindung an Fantasien des „guten Lebens“ nicht mehr mit Optimismus und Aufstiegshoff-

59 Vgl. Canguilhem: Das Normale und das Pathologische; Link: Versuch über den Normalismus.

60 Vgl. Protsch: Segmentierte Ausbildungsmärkte.

nungen verknüpft werden, sollte man in Anlehnung an Berlant eher von einem „Cruel Pessimism“ sprechen.⁶¹ Eine andere Situation führt uns James Ferguson am Beispiel eines ehemaligen Bergbaugebiets im afrikanischen Sambia vor Augen, das im Zuge der Deindustrialisierung vom Welthandel weitgehend abgekoppelt wurde.⁶² Der Region wurde somit auch der Modernitätsstatus wieder entzogen, existierende Transportverbindungen wurden eingestellt, die Lebenserwartung und die Einkommen sanken wieder. Diese Entwicklung war nur möglich, da der hegemoniale neoliberale Diskurs im Gegensatz zum älteren, auf andere Art korrumpierten, Entwicklungsdiskurs überhaupt keinen allgemeinen Fortschrittsanspruch mehr erhebt, sondern einseitig auf eine ökonomische Gewinnorientierung ausgerichtet ist. Die sozioökonomisch „Überflüssigen“⁶³ können dadurch aussortiert werden, was mit Degradierungs- und Demütigungserfahrungen einhergeht. Ihnen bleibt im Falle Sambias die nostalgische Erinnerung an die Fortschrittsversprechen der Moderne und die Rückbesinnung auf traditionale Formen der Subsistenzwirtschaft.

Während ich in diesem Kapitel die Träume und Wege der Schüler nachzeichnete, bleibt noch die Frage offen, wie sich die Galilei-Schule nach meiner Forschung im Jahr 2012/13 weiterentwickelte. Ich selbst habe seitdem nicht mehr an der Schule geforscht, doch gaben mir ehemalige Pädagogen eher negative Einschätzungen. Dies ist umso bemerkenswerter, da sich ihnen zufolge die Lage der Galilei-Schüler auf dem Arbeitsmarkt vor allem aufgrund des durch die Schulreform bedingten Wegfalls des Hauptschülerstigmas verbesserte und allmählich mehr Schüler einen berufsqualifizierenden Ausbildungsplatz fanden. Die Gründe für die Negativentwicklung lagen diesmal weniger an äußeren Umständen als an internen Fehlentwicklungen, sie wurden vor allem einem Wechsel auf der Direktorenposition kurz nach meiner Feldforschung zugeschrieben. Seitdem haben zahlreiche Lehrer, darunter alle Fachbereichsleiter, die Schule verlassen und konnten angesichts des Berliner Lehrermangels nur unzureichend ersetzt werden. Neben den Lehrern kamen der Schule auch die Schüler abhanden, die Fehlzeiten sanken nach der Umwandlung von einer Haupt- in eine Sekundarschule nicht wie erwartet, sie stiegen wieder an und führten die Galilei-Schule bald wieder an die Spitze des Berliner „Schwänzer-Rankings“.

Die Frage, ob es angesichts der beschriebenen Zustände auch eine „Hoffnung ohne Optimismus“ geben kann, ist mit Blick auf die sich abzeichnenden neoliberalen Entwicklungstendenzen von zentraler Bedeutung. Terry Eagleton verweist in diesem Zusammenhang darauf, dass uns die sprachlichen und imaginativen

61 Vgl. Da Costa: Cruel Pessimism.

62 Vgl. Ferguson: Expectations of Modernity.

63 Vgl. Bude/Willisch (Hg.): Exklusion.

Ressourcen zur Vorstellung alternativer Zukünfte weitgehend abhandengekommen sind, das Prinzip der Hoffnung aber auch nach dem Verblassen revolutionärer Utopien nicht völlig aufgegeben werden sollte.⁶⁴ Demnach kann man zwar ohne naiven Optimismus doch nur schwer ohne Sehnsüchte leben. In den hier zunächst geschilderten Träumen wird die Hoffnung selbst am Leben erhalten, und auch in den anschließend beschriebenen prekären Verhältnissen blieb der Wunsch nach einem anderen, einem lebenswerteren Leben als Ideal präsent. Die Hoffnung hat sich also noch nicht gänzlich verabschiedet, doch die Zukunft ist spürbar düsterer geworden.

64 Vgl. Eagleton: Hope without Optimism.

Schluss:

Gefühlsstrukturen in neoliberalen Zeiten

Diese Ethnografie stellte die emotionale Dimension von Exklusionsprozessen am Beispiel von Hauptschülern in Berlin-Neukölln in den Mittelpunkt. Ich beschrieb die Gefühlslagen von Zehntklässlern anhand von fünf für ihre Schule besonders charakteristischen Gefühlskomplexen: dem Wechselspiel von Langeweile und Kurzweile, populärkulturell überformten Formen der Selbstermächtigung, als „hässlich“ geltenden Gefühlen der Unzulänglichkeit, anhand antagonistischer Affekte wie Wut und Aggressivität, sowie auf die Zukunft ausgerichteten Ängsten und Hoffnungen. Diese Emotionsbündel stehen für jeweils unterschiedliche Weisen, in denen Ausgrenzung emotional erfahren und verarbeitet wird. In der Zusammenschau entstand die Affekt-Karte einer Schule, die vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Abwertung ihre spezifischen Elemente, Verbindungen und Färbungen erhielt. Auf diese Weise konnte gleichsam eine grundlegende Schulkritik formuliert werden, bei der krasse Formen der Ausgrenzung im deutschen Schulsystem aufgezeigt und deren negative Auswirkungen hervorgehoben wurden. Durch den Fokus auf Emotionen und Affekte wurde deutlich, wie eng gesellschaftliche Verhältnisse mit Selbstverhältnissen zusammenhängen. Doch sollte weder die Gesellschaft als eine totalisierende Maschine noch das Individuum lediglich als ein Abbild sozialstruktureller Bedingungen verstanden werden. Diese Ethnografie hob stattdessen die widersprüchlichen, ambivalenten und idiosynkratischen Dynamiken von Subjektivierungsprozessen im Kontext schulischer Exklusion hervor. Indem emotionale Phänomene mit gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen in Beziehung gesetzt wurden, veränderte sich sowohl der Blick auf die Gesellschaft als auch auf die Gefühle: erstere erscheint nicht mehr als äußerlich und wohlgeordnet, letztere nicht mehr als innerlich und natürlich.

GEFÜHLSSTRUKTUREN

In diesem Schlussteil wird anhand des Begriffs der Gefühlsstruktur resümiert, wie sich dieses Verhältnis empirisch untersuchen lässt und wie sich dadurch eine kritische Zeitdiagnose zu Neoliberalisierungsprozessen formulieren lässt. Mit dem Begriff der Gefühlsstruktur beziehe ich mich auf Raymond Williams Überlegungen zu *structures of feeling*. William hat seine Formulierung dieses Konzepts zwischen den 1950ern und 1980er Jahren mehrfach revidiert, er umschrieb damit eher eine bestimmte analytische Perspektive, als ein festes theoretisches Gebäude zu entwickeln. Während Williams zunächst von einem generationell bedingten zeitlichen Wandel von Gefühlsstrukturen ausging, betonte er später mehr die stratifikatorisch bedingten Divergenzen und Spannungen innerhalb der Gefühlskultur einer Epoche.¹ Seine Herangehensweise stand im Kontext einer kulturalistischen Variante marxistischen Denkens, in dem soziale Praktiken nicht mehr mechanistisch von den ökonomischen Verhältnissen abgeleitet wurden. Williams ging aber gleichsam über eine Rehabilitierung des Kulturellen hinaus, indem er nicht mehr nur literarische und künstlerische sondern auch alltägliche und populärkulturelle Praktiken in den Blick nahm. *Structures of feeling* stehen für die gelebte Kultur einer Epoche, für die gefühlsbedingte Art und Weise, in der gesellschaftliche Zusammenhänge im Alltag erfahren und immer wieder neu hervorgebracht werden.² Auf diese Weise zeichnen sich gesellschaftliche Formationen bereits ab, bevor sich feste Begriffe für sie etabliert haben. Williams dachte bei diesen emergenten Formen noch in erster Linie an im marxistischen Sinne progressive Bewegungen, an ihn anschließende Autoren wie Stuart Hall sahen mithilfe verwandter Begrifflichkeiten eher, wie seit den 1970er Jahren allmählich eine brutalere Form der kapitalistischen Vergesellschaftung heraufzog.³ Die Aufgabe sozial- und kulturwissenschaftlicher Analyse besteht darin, diesen Formen nachzuspüren, sie im Detail darzustellen und ihre Beziehung zu historischen oder gegenwärtigen gesellschaftspolitischen Formationen zu deuten.

Williams Überlegungen zu *structures of feeling* wurden vielfach besprochen und in unterschiedlichen Kontexten angewendet. Dabei wurde unter anderem der Williams Konzeption zugrundeliegende Kultur- und der Erfahrungsbegriff kritisch diskutiert, sowie empirische Bezugnahmen zur Arbeiterkultur in neolibe-

1 Vgl. Williams: On Structure of Feeling.

2 Vgl. Williams: The Long Revolution, S. 69-75; Williams.: Marxism and Literature, S. 128-135.

3 Vgl. Hall/Critcher/Jefferson/Clarke: Policing the Crisis; Hall: Cultural Studies 1983, S. 25-53.

ralen Zeiten und zum englischen Schulsystem hergestellt.⁴ Jennifer Harding und Deirdre Pribram hoben, von Williams und anderen Autoren aus dem Umfeld der Cultural Studies ausgehend, die zentrale Bedeutung von Emotionen für soziale Positionierungen entlang von Subjektkategorien wie Klasse, Ethnizität und Geschlecht hervor.⁵ Ben Highmore und Rainer Schützeichel wählten in ihren Reflektionen zu *structures of feeling* alternative Begrifflichkeiten wie „Formations of Feelings“ und „Emotionsmilieus“, um den Problematiken des Strukturbegriffs zu entgehen, doch gleichsam eine gewisse Regelmäßigkeit emotionaler Befindlichkeiten nicht aus dem Blick zu verlieren.⁶ Ann Stoler und Lauren Berlant machten sich mit Williams im Gepäck auf den Weg, den affektiven Grundierungen von kolonialen und neoliberalen Regimen auf die Spur zu kommen und gelangten dabei zu innovativen Formulierungen wie „Affective States“ und „Cruel Optimism“.⁷

Structures of Feeling stehen in einem spannungsreichen Verhältnis zu gegenwärtigen kultur- und sozialtheoretischen Entwicklungen, was sich besonders deutlich am Beispiel der Affekt- und der Praxistheorie zeigt. Einerseits kann Williams als Vorläufer dieser Strömungen gelesen werden, andererseits aber auch als Mahnung gegen einige aktuelle Entwicklungen in Stellung gebracht werden. Williams Vorliebe für emergente kulturelle Formen, die sich an der Grenze oder noch jenseits semantischer Verfügbarkeit befinden und seine tiefe Skepsis gegen vorschnelle begriffliche Schließungen stehen für eine repräsentationskritische Haltung, die auch für neuere Affekttheorien grundlegend ist. In den *Affect-Studies* wird Williams durchaus als ein wichtiger Impulsgeber rezipiert, doch spielen andere Autoren, allen voran Gilles Deleuze, eine deutlich prominentere Rolle.⁸ Während das Sensorium für latente und ephemere affektive Phänomene in diesem und angrenzenden Forschungsbereichen seit der Jahrtausendwende kontinuierlich erweitert wurde, etwa durch die von mir im ersten Kapitel rezipierten Forschungen zu Atmosphären, wurde deren Strukturbedingtheit weniger Aufmerksamkeit gewidmet. Stattdessen wurden sozialwissenschaftliche Reflexionsstandards eher wieder unterboten: Einerseits entwickelte sich ein

4 Vgl. Milner: Cultural Materialism, Culturalism and Post-Culturalism; Filmer: Structures of Feeling and Socio-Cultural Formations; Kirk: Class, Community, and „Structures of Feeling“ in Working-Class Writing from the 1980s; Zembylas: „Structures of Feeling“ in Curriculum and Education.

5 Vgl. Harding/Pribram (Hg.): Emotions.

6 Vgl. Highmore: Formations of Feeling, Constellation of Things; Schützeichel: „Structures of Feelings“ und Emotionsmilieus.

7 Vgl. Stoler: Affective States, Berlant: Cruel Optimism.

8 Vgl. Seigworth/Gregg: An Inventory of Shimmers.

geltungsbewusstes neurowissenschaftliches Camp, in dem Gefühle mitunter wieder biologisiert und automatisiert werden und andererseits ein Post-Deleuzianisches Lager, in dem Affekte teilweise als „autonome“, als spontane und vorsoziale revolutionäre Keimzellen gefeiert werden.

Auch für das Feld der Praxistheorien ließe sich Williams kultureller Marxismus als wichtiger Ausgangspunkt stark machen, allerdings werden auch hier andere Autoren wie Pierre Bourdieu als Referenz bevorzugt. Verglichen mit Williams eher vagen Formulierungen zum Verhältnis von Praxis und Struktur hat sich das sozialtheoretische Vokabular seitdem deutlich weiterentwickelt, wobei systematisch neue Phänomenbereiche wie Dinge, Körper und Sinne in das praxistheoretische Inventar aufgenommen wurden.⁹ Auch Gefühlen kam dabei eine verstärkte Aufmerksamkeit zu, diese erscheinen aus einer praxistheoretischen Perspektive nicht mehr als eine Eigenschaft, sondern als eine Aktivität, als ein Tun und nicht als ein Haben. Dabei lassen sich engere und weitere praxeologische Gefühlskonzeptionen unterscheiden, deren Heuristiken sich ergänzen: Monique Scheer favorisiert die Bezeichnung „emotionale Praktiken“, unter anderem um spezifische emotionale Praktiken – des Mobilisierens, Benennens, Kommunizierens und Regulierens von Emotionen – von anderen Praxisformen zu unterscheiden.¹⁰ Andreas Reckwitz vertritt einen weiten Begriff des Affektiven im Sinne von Motiviertheit und Gerichtetheit, um die grundsätzliche affektive Gestimmtheit von Praktiken und von sozialer Ordnung hervorzuheben.¹¹ Doch im Zuge der praxistheoretischen Wende ging auch manches Postulat wieder verloren, allen voran Williams marxistisch inspirierte gesellschaftskritische Vehemenz. Seine Forschungen zielten nicht in erster Linie auf akademische Spezialisierungen, sie waren Formen der Sozialkritik und wurden über die Akademie hinaus als öffentliche Interventionen diskutiert. Auch im Feld der Praxistheorien lassen sich zwei programmatische Standpunkte unterscheiden, mit jeweils komplementären Stärken und Schwächen: Zum einen ein situationistischer, an die Ethnomethodologie und Goffman anschließender Forschungsstrang, in dem mikrosoziologische Analysewerkzeuge verfeinert, doch die Verbindungen zu sozialen Strukturen und Hierarchien vernachlässigt werden. Auf der anderen Seite eine strukturalistische, primär an Bourdieu orientierte Forschungsrichtung, die wenig Raum für die Eigensinnigkeiten und Überraschungen gelebter Praxis lässt.

In meiner Studie habe ich sozial bedingte und zutiefst ambivalente, mitunter auch irritierende, emotionale Erfahrungen von Minderwertigkeit ins Zentrum gestellt. Dabei deuteten sich immer wieder Tendenzen der Individualisierung und

9 Vgl. Schäfer (Hg.): Praxistheorie.

10 Vgl. Scheer: Are Emotions a Kind of Practice?; Scheer: Emotionspraktiken.

11 Vgl. Reckwitz: Praktiken und ihre Affekte.

Entpolitisierung sozialer Ungleichheit an, aber auch Formen des emotionalen Aufbegehrens und der situierten Kritik, die nicht in etablierte politische Kategorien passten. Einerseits integrierten sich Hauptschüler auf besonders nachhaltige Weise in die gesellschaftliche Ordnung, indem sie die Gültigkeit meritokratischer Grundannahmen affirmierten. Andererseits wurden schulische Formen der Missachtung auch immer wieder unterlaufen, persifliert und attackiert. Die Institution Schule erschien wirkmächtig und dysfunktional zugleich, sie produzierte negative soziale Selektionen und abwertende soziale Zuschreibungen, doch konterkarierte sie damit ihren eigenen Integrationsprogrammatiken und Bildungsansprüche.

NEOLIBERALISIERUNG

Dass Hauptschüler überhaupt als minderwertig gelten, indem ihr niedriger Rang in der Bildungshierarchie als Ausdruck sozialmoralischer und intellektueller Defizite betrachtet wird, ist symptomatisch für eine gesellschaftliche Ordnung, in der den Verlierern sich verschärfender Wettbewerbsverhältnisse selbst die Schuld an ihren Misserfolgen zugeschrieben wird. Diese Sozialstudie hat die emotionalen Implikationen dieser zeitgenössischen Form moralisch aufgeladener sozialer Hierarchisierung im Detail nachvollzogen und somit Prozesse der Neoliberalisierung „von unten“ rekonstruiert.¹²

Neoliberalismus ist ein umstrittener Begriff, dem besonders im deutschen Sprachraum noch der Ruf des Unseriösen anhaftet. Tatsächlich werden damit sehr unterschiedliche Phänomene bezeichnet und häufig zugleich auch bewertet, doch spricht genau diese Möglichkeit, verschiedene politisch-ökonomische Entwicklungstendenzen wie die Liberalisierung von Arbeitsmärkten, die Deregulierung der Finanzmärkte und den Rückbau von sozialen Sicherungssystemen im Rahmen einer kritischen Gesellschaftsanalyse zusammenzudenken auch gerade wieder für eine mit Vorsicht vorgehende Begriffsverwendung.¹³ Zu den Kernpunkten neoliberaler Programmatiken gehören das Primat der Ökonomie, die Fixierung auf Privateigentum, das Misstrauen gegenüber dem Staat und das Menschenbild des „homo oeconomicus“, doch entwickelten sich auf dieser Basis immer wieder neue Varianten des Neoliberalismus, deren historische und geografische Bedingtheiten David Harvey und Philipp Ther in wegweisenden Arbeiten rekonstruiert haben.¹⁴ Trotz aller Divergenzen lässt sich seit den 1970er Jah-

12 Vgl. Gago: Neoliberalism from Below.

13 Vgl. Biebricher: Neoliberalismus zur Einführung.

14 Vgl. Harvey: Neoliberalism; Ther: Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent.

ren der allmähliche Aufstieg einer neoliberalen Hegemonie diagnostizieren. In Deutschland wurde zu Beginn der 2000er Jahre mit den „Hartz“-Reformen eine neoliberale Sozialpolitik durchgesetzt, die Hauptschüler und ihre Familien unmittelbar betraf.

Anglo-amerikanische Autoren wie Stuart Hall und Wendy Brown bezeichnen diese Transformationsprozesse sogar als einer „Revolution“, allerdings als eine „heimliche“ oder „schleichende“, um hervorzuheben, wie sich die grundlegenden Vorstellungen von Gesellschaft auf unmerkliche Weise in Richtung ökonomischer Bewertungsmaßstäbe verschoben haben.¹⁵ Auf den Aufstieg des Neoliberalismus seit den 1980er Jahren reagierte die Kultur- und Sozialanthropologie mit „düsteren“ Ethnografien, die Ausgrenzungsprozesse entlang von Klasse, Ethnizität und Geschlecht aufzeigten und die Auswirkungen neoliberaler Machtverhältnisse vorzugsweise mithilfe postmarxistischer und foucaultscher Theorieansätze untersuchten.¹⁶ Dieser Trend zu kritischen Gegenwartsanalysen provozierte Gegenbewegungen und alternative Herangehensweisen, etwa Studien, die sich mit Vorstellungen des Guten befassten oder aktivistische Forschungen, die in sozialen Bewegungen nach neuen Möglichkeiten des Widerstands suchten. Ethnografische Studien zu Gefühlen eignen sich besonders für die Analyse von Subjektivierungsprozessen in neoliberalen Zeiten, da mit ihnen nachvollzogen werden kann, wie neue soziale Maßstäbe verinnerlicht und verarbeitet werden.

Diese Studie lieferte anschauliche Befunde für die tiefgreifende Wirkung neoliberaler Vergesellschaftung. Unterschiedliche Facetten neoliberaler Transformationen wurden im Verlauf der Studie hervorgehoben, etwa eine marktorientierte Bildungspolitik, eine individualistische Verantwortungszuschreibung gegenüber Bildungsverlierern oder ein Verständnis des Sozialen als Wettkampf. Die Schüler nahmen negative Fremdbilder in ihre Selbstbeschreibungen auf und reproduzierten die Verachtung, die ihnen selbst entgegengebracht wurde, im schulinternen Umgang mit Schwächeren. Sie stützten damit ungewollt die Umstände ihrer eigenen Inferiorisierung, sie propagierten ein individualistisches Leistungsverständnis und ein konformistisches Modell des „guten Lebens“, teilweise spielten sie die Wirkungen sozialer Ungleichheiten sogar selbst herunter. In Anlehnung an die klassische Studie *„Learning to Labor. How working class kids get working class jobs“* von Paul Willis, in der Arbeiterjugendliche diejenigen kulturellen Muster bestätigen, die dazu führen, dass sie auf einem proletarischen Status verbleiben, muss man mit Blick auf die Galilei-Schule mittlerweile

15 Vgl. Hall: The Neo-Liberal Revolution; Brown: Undoing the Demos.

16 Vgl. Ortner: Dark Anthropology and its others, Greenhouse (Hg.): Ethnographies of Neoliberalism.

von einer Schule der Prekarität sprechen. Selbst die von den Jugendlichen präferierten Formen der Selbstaufwertung und des emotionalen Aufbegehrens waren vielfach noch den Leitlinien neoliberaler Subjektivität verpflichtet. Die Schüler fügten sich in hegemoniale Ordnungsmuster ein, indem sie im Kampf um Aufmerksamkeit auf Machismo und weibliche Attraktivität setzten oder indem sie ihr Selbstwertgefühl mittels konsumorientierter Coolness und körperlicher Überlegenheit zu stärken versuchten.

Doch deuteten sich gleichzeitig Indizien für eine Erosion des neoliberalen Herrschaftsregimes an. Die Schüler ließen sich kaum noch vom schulischen Lehrpersonal steuern, sie verhielten sich eigensinnig: sie mobbten sich untereinander, doch solidarisierten sie sich gegen rassistisch auftretende Lehrer, sie unterliefen das schulische Strafreime, verweigerten sich aber auch gegen Versuche der Politisierung von links. Politische Artikulationen ergaben sich eher auf der Ebene des Alltäglichen als des Programmatischen, in situierten Praktiken der Kritik, des Aufbegehrens und der Verweigerung. Die beschriebenen emotionalen Erfahrungen fügten sich folglich nicht reibungslos den gesellschaftlichen Ordnungsvorgaben, sie entstanden vielfach im Konflikt mit ihnen und ergaben sich aus widerständigen Haltungen. Die soziale Abwertung mittels Schulnoten wurde beispielsweise soweit übersteigert, dass sie gefühlsmäßig nicht mehr angenommen werden konnte. Der in die Arbeitslosigkeit führende Schulbetrieb erschien weitgehend sinnlos, was Distanzierungen von Schülern und Lehrern provozierte, und auch die spätere berufliche Prekarität wirkte so belastend, dass sie von den Galilei-Absolventen als eine fortwährende Lebenskrise erlebt wurde. Die Heranwachsenden kündigen uns mit diesen emotionalen Botschaften bereits an, dass sich auf sozialer Abwertung dauerhaft keine funktionierende Gesellschaft gründen lässt.

Danksagung

Ich danke zuallererst den Schülern und Mitarbeitern der Galilei-Schule, dass sie mir diese Forschung ermöglicht haben. Beim Feldzugang war mir vor allem Tim Opitz eine große Hilfe. In dieses Buch flossen zahlreiche persönliche Einflüsse und viele hilfreiche Hinweise ein, denen ich an dieser Stelle nur andeutungsweise gerecht werden kann. Die Forschung wurde als Habilitation an der Europa-Universität Viadrina in Frankfurt/Oder von Werner Schiffauer und Andreas Reckwitz begleitet und begutachtet, das externe Gutachten steuerte Monique Scheer von der Universität Tübingen bei. Finanziell gefördert wurde sie von der Deutschen Forschungsgemeinschaft. Einzelne Abschnitte dieser Arbeit wurden an verschiedenen Orten vorgestellt, im kulturalanthropologischen und kultursoziologischen Forschungskolloquium an der Viadrina, wo ich parallel zum Schreiben auch in Lehrveranstaltungen zu Themen wie „Gefühlslagen der Exklusion“, „Langeweile“ und „Coolness“ mit Studierenden gemeinsam diskutieren durfte. Darüber hinaus hatte ich die Möglichkeit, meine Ideen an verschiedenen Orten zu präsentieren, unter anderem an den Universitäten und Fachhochschulen in Bielefeld, Duisburg-Essen, Flensburg, Frankfurt/Main, Esslingen, Hamburg, Hildesheim, Kassel, Klagenfurt, Leipzig, Marburg, Münster und Trier, an der HU-, FU- und TU-Berlin, in Belgrad, Innsbruck, Manchester und Buenos Aires. Einzelne Kapitel wurden von Christoph Burmeister, Moritz Ege, Thorsten Hertel und Matthias Lütjohann kenntnisreich kommentiert. Zudem wurden Passagen aus einzelnen Kapiteln bereits in Aufsatzform veröffentlicht und in diesem Zusammenhang von Herausgebern und anonymen Reviewern begutachtet. Lektoriert und gesetzt wurde das Buch schließlich von Anne Dorowski. Ihnen allen gilt mein herzlicher Dank!

Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, Lila: Do Muslim Women Need Saving?, Cambridge 2013.
- Abu-Lughod, Lila/Lutz, Catherine (Hg.): Language and the Politics of Emotions, Cambridge 1990.
- Achino-Loeb, Maria-Luisa (Hg.): Silence. The Currency of Power, New York 2006.
- Adam, Jens/Vonderau, Asta (Hg.): Formationen des Politischen. Anthropologie politischer Felder, Bielefeld 2014.
- Ahmed, Sara: The Cultural Politics of Emotions, Edinburgh 2004.
- Ahmed, Sara: The Promise of Happiness, Durham 2010.
- Albrecht, Hans-Jörg: Internationale Tendenzen in der Entwicklung des Jugendstrafrechts, In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden 2011, S. 43-59.
- Albury, Kath: Selfies, Sexts, and Sneaky Hats: Young People's Understandings of Gendered Practices of Self-Representation, In: International Journal of Communication 9, 2015, S. 1734-1745.
- Alkemeyer, Thomas/Borschert, Bernhard/Gebauer, Gunter/Schmidt, Robert (Hg.): Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur, Konstanz 2003.
- Alkemeyer, Thomas/Borschert, Bernhard/Gebauer, Gunter/Flick, Uwe/Schmidt, Robert: Treue zum Stil. Die aufgeführte Gesellschaft, Bielefeld 2004.
- Allen, Eddy: Low Road. The Life and Legacy of Donald Goines, New York 2004.
- Allerkamp, Andrea/Orozco, Pablo Valdivia/Witt, Sophie (Hg.): Gegen/Stand der Kritik, Zürich 2015.
- Allmendinger, Jutta/Leibfried, Stephan: Education and the Welfare State: The Four Worlds of Competence Production, In: Journal of European Social Policy 13(1), 2003, S. 63-81.
- Althusser, Louis: Das Kapital lesen, Reinbek 1984.
- Althusser, Louis: Für Marx, Berlin 2011.

- Althusser, Louis: Ideologie und ideologische Staatsapparate, In: Ders.: Ideologie und Ideologische Staatsapparate, Hamburg 1977, S. 108-153.
- Amir-Moazami, Schirin: Dämonisierung und Einverleibung: Die „muslimische Frage“ in Europa, In: Castro Varela, María do Mar/Mecheril, Paul (Hg.): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik in der Gegenwart, Bielefeld 2016, S. 21-39.
- Amos, Karin/Cremer-Schäfer, Helga (Hg.): Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher, Jahrbuch für Rechts- und Kriminalsoziologie 2005, Baden-Baden 2007.
- Andermann, Kerstin/Eberlein, Undine (Hg.): Gefühle als Atmosphären. Neue Phänomenologie und philosophische Emotionstheorie, Berlin 2011.
- Anderson, Ben: Affective Atmospheres, In: Emotion, Space, and Society 2, 2009, S. 77-81.
- Anderson, Ben/McFarlane, Colin: Assemblage and Geography, In: Area 43(2), 2011, S. 124-127.
- Anderson, Ben: Time-stilled space-slowed: how boredom matters, In: Geoforum 35, 2004, S. 739-754.
- Androutsopoulos, Jannis: Ultra korregd Alder! Zur medialen Stilisierung und Aneignung von „Türkendeutsch“, In: Deutsche Sprache 29(4), 2001, S. 321-339.
- Andryeyev, Bonnie Rhee: Whose Mean Streets? Donald Goines, Iceberg Slim, and the Black Noir Experience, In: Norris, Keenan/Tyree, Omar (Hg.): Street Lit. Representing the Urban Landscape, Lanham/Plymouth 2014, S. 21-38.
- Angelo, Hillary/Hentschel, Christine: Interactions with infrastructure as windows into social worlds: A method for critical urban studies, In: City 19(2-3), 2015, S. 306-312.
- Angermüller, Johannes: Nach dem Strukturalismus. Theoriediskurs und intellektuelles Feld in Frankreich, Bielefeld 2007.
- Appadurai, Arjun: Introduction: Commodities and the Politics of Value, In: Ders. (Hg.): The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective, Cambridge 1986, S. 3-63.
- Appadurai, Arjun: The Future as Cultural Fact. Essays on the Global Condition, London 2013.
- Appadurai, Arjun (Hg.): The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective, Cambridge 1986.
- Asad, Talal: Formations of the Secular. Christianity, Islam, Modernity, Stanford 2003.
- Attia, Iman/Köbsell, Swantje/Prasad, Nivedita (Hg.): Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen, Bielefeld 2015.

- Austin, John: *How to do things with words*, Cambridge 1962.
- Autenrieth, Ulla: Die Theatralisierung der Freundschaft. Zum Einfluss von Bildern und bildbasierter Kommunikation auf Social Network Sites auf die Freundschaftsbeziehungen von Jugendlichen und jungen Erwachsenen, In: Lobinger, Katharina/Geise, Stephanie (Hg.): *Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften*, Köln 2015, S. 108-124.
- Auyero, Javier: *Patients of the State. The Politics of Waiting in Argentina*, Durham 2012.
- Bachmann-Medick, Doris: *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*, Reinbek 2009.
- Balzer, Patrick: „Wenn die Autobahn kommt, dann gibt’s da auch keine Armut mehr.“ Die Wederstraße – Ethnografie eines Abrisses, In: Knecht, Michi (Hg.): *Die andere Seite der Stadt*, Weimar 1999, S. 74-104.
- Barad, Karen: *Meeting the Universe Halfway. Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*, Durham 2007.
- Baratella, Nils: *Das kämpferische Subjekt. Boxen – der Kampf als Subtext moderner Subjektphilosophie*, München 2015.
- Barck, Karlheinz (Hg.): *Surrealismus in Paris, 1919-1939*, Leipzig 1986.
- Bareither, Christoph: *Gewalt im Computerspiel. Facetten eines Vergnügens*, Bielefeld 2016.
- Barth, Fredrik (Hg.): *Ethnic Groups and Boundaries. The Social Organization of Cultural Difference*, Long Grove 1998.
- Bataille, Georges: *Die Aufhebung der Ökonomie*, München 2001.
- Baum, Marlene: *Das Pferd als Symbol*, Frankfurt/M. 1991.
- Becker, Nicole: Abwesenheit und Störung als Ausdruck von Unaufmerksamkeit. Erzählungen von Eltern und Darstellungen in Klassifikationssystemen, In: Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*, Wiesbaden 2015, S. 307-329.
- Beer, David: Power through the Algorithm? Participatory Web Cultures and the Technological Unconscious, In: *New Media & Society* 11(6), 2009, S. 985-1002.
- Beljan, Jens: *Schule als Resonanzraum und Entfremdungszone. Eine neue Perspektive auf Bildung*, Weinheim 2017.
- Bellmann, Johannes: Das Monopol des Marktes – Wettbewerbssteuerung im Schulsystem, In: *Berliner Debatte* Initial 18(6), 2007, S. 58-71.
- Belting, Hans: *Faces. Eine Geschichte des Gesichts*, München 2013.
- Belting, Hans: *Florenz und Bagdad. Eine westöstliche Geschichte des Blicks*, München 2008.

- Benedict, Ruth: *The Chrysanthemum and the Sword. Patterns of Japanese Culture*, Boston/New York 2005.
- Benjamin, Walter: *Das Passagenwerk*, Erster Band, Frankfurt/M. 1982.
- Benjamin, Walter: Über den Begriff der Geschichte, In: Ders: *Erzählen. Schriften zur Theorie der Narration und zur literarischen Prosa*, Frankfurt/M. 2007, S. 129-140.
- Ben-Ze'ev, Aaron: Anger, Hate and Rage: Basic Characteristics, In: Smith, Valerie/Stemmler, Susanne/Hamschmidt, Cordula (Hg.): *Über Wut – On Rage*, Berlin 2011, S. 37-39.
- Bergson, Henri: *Das Lachen*, Hamburg 2011.
- Berlant, Lauren: *Cruel Optimism*, Durham 2011.
- Berlant, Lauren: *The Broken Circuit: An Interview with Lauren Berlant*, In: *Cabinet Magazine* 31, 2008, S. 81-85.
- Bernstein, Basil: *Studien zur sprachlichen Sozialisation*, Frankfurt/M. 1981.
- Betzelt, Sigrid/Bode, Ingo (Hg.): *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat. Kritische Blicke auf ein diffuses Phänomen*, Baden-Baden 2018.
- Bhaba, Homi: *The Location of Culture*, London/New York 1994.
- Biddle, Jennifer: Shame, In: Harding, Jennifer/Pribram, Deirdre (Hg.): *Emotions. A Cultural Studies Reader*, New York/London 2009, S. 113-125.
- Bieber, Alain (Hg.): *Ego Update. A History of the Selfie*, Köln 2015.
- Biebricher, Thomas: *Neoliberalismus zur Einführung*, Hamburg 2012.
- Bierwisch, Manfred (Hg.): *Die Rolle der Arbeit in verschiedenen Epochen und Kulturen*, Berlin 2003.
- Bloch, Ernst: *Das Prinzip Hoffnung*, Berlin 1954.
- Blom Hansen, Thomas/Verkaaik, Oskar: Introduction – Urban Charisma. On Everyday Mythologies in the City, In: *Critique of Anthropology* 29(5), 2009, S. 5-26.
- Boatca, Manuela: *Global Inequalities beyond Occidentalism. Global Connections*, London/New York 2016.
- Boden, Joseph: *The Devil Inside: Boredom Proneness and Impulsive Behaviour*, In: Dale Pezze, Barbara/Salzani, Carlo (Hg.): *Essays on Boredom and Modernity*, Amsterdam/New York 2009, S. 203-226.
- Boddy, Kasia: *Boxing. A Cultural History*, London 2008.
- Boer, Heike de: *Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege*, Wiesbaden 2006.
- Bohlender, Matthias: Von „Marienthal“ zu „Hartz IV“. Zur Geschichte und Gegenwart des Regierens von Langzeitarbeitslosen, In: Lindenau, Mathias/Kressig, Marcel (Hg.): *Zwischen Sicherheitserwartung und Risikoerfahrung*, Bielefeld 2012, S. 141-166.
- Böhme, Gernot: *Ästhetik. Vorlesungen über Ästhetik als allgemeine Wahrnehmungslehre*, München 2001.

- Böhme, Gernot: Architektur und Atmosphäre, München 2006.
- Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik, Frankfurt/M. 1995.
- Böhme, Hartmut: Fetischismus und Kultur, Reinbek 2006.
- Böhme, Hartmut: Zur Kulturgeschichte der Angst seit 1800, In: Koch, Lars (Hg.): Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart 2013, S. 275-282.
- Böhme, Jeanette (Hg.): Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs, Wiesbaden 2009.
- Böhme, Jeanette/Humrich, Merle/Kramer, Rolf-Torsten (Hg.): Schulkultur. Theoriebildung im Diskurs, Wiesbaden 2015.
- Bollenbeck, Georg: Bildung und Kultur. Glanz und Elend eines deutschen Deutungsmusters, Frankfurt/M. 1994.
- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève: Der neue Geist des Kapitalismus, Konstanz 2003.
- Boltanski, Luc: Soziologie und Sozialkritik. Frankfurter Adorno Vorlesungen 2008, Berlin 2010.
- Boltanski, Luc/Thévenot, Laurent: Über die Rechtfertigung. Eine Soziologie der kritischen Urteilskraft, Hamburg 2007.
- Bondi, Liz/Davidson, Joyce/Smith, Mike (Hg.): Emotional Geographies, Hampshire 2007.
- Bosse, Heinrich: Die Krise der Abschlussnote, In: Merkur 67(5), 2013, S. 387-399.
- Boucheron, Patrick: L'émotion souveraine, In: Esprit 423, 2016, S. 34-42.
- Bourdieu, Pierre u.a.: Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft, Konstanz 1997.
- Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft, Frankfurt/M. 1982.
- Bourdieu, Pierre: Die konservative Schule. Die soziale Chancengleichheit gegenüber Schule und Kultur, In: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kam. Über Bildung, Schule und Politik, Hamburg 2001, S. 25-52.
- Bourdieu, Pierre/Boltanski, Luc (Hg.): Eine illegitime Kunst. Die sozialen Gebrauchsweisen der Fotografie, Frankfurt/M. 1981.
- Bourdieu, Pierre: Méditations pascaliennes, Paris 1997.
- Bourdieu, Pierre: Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, In: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Sozialen Welt, Göttingen 1983, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre: Ortseffekte, In: Ders. u.a.: Das Elend der Welt, Konstanz 1997, S. 159-167.
- Bourdieu, Pierre/Wacquant, Loïc: Reflexive Anthropologie, Frankfurt/M. 1996.
- Bourdieu, Pierre: Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft, Frankfurt/M. 1993.
- Bourke, Joanna: Fear. A Cultural History, Emeryville 2005.

- Boushey, Heather/DeLong, Bradford/Steinbaum, Marshall (Hg.): After Piketty. The Agenda for Economics and Inequality, Cambridge 2017.
- Boyd, Danah: It's complicated. The Social Lives of Networked Teens, New Haven 2014.
- Boyd, Danah/Ellison, Nicole: Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship, In: Journal of Computer-Mediated Communication 13, 2008, S. 210-230.
- Bozkurt, Esin: Conceptualizing „Home“. The Question of Belonging among Turkish Families in Germany, Frankfurt/M. 2009.
- Brantner, Cornelia/Lobinger, Katharina: „Weil das absolute Poserbilder sind!“ Die Wahrnehmung expressiver Authentizität digitaler Selbstbilder und Selfies, In: Hahn, Oliver/Hohlfeld, Ralf/Knieper, Thomas (Hg.): Digitale Öffentlichkeiten, Konstanz 2015, S. 267-283.
- Breidenstein, Georg/Meier, Michael/Zaborowski, Katrin Ulrike: Leistungsbeurteilung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule, Wiesbaden 2011.
- Breidenstein, Georg: Teilnahme am Unterricht, Wiesbaden 2006.
- Breidenstein, Georg: Zeugnisnotenbesprechung. Zur Analyse der Praxis schulischer Leistungsbewertung, Opladen 2012.
- Brennan, Theresa: The Transmission of Affect, Ithaca 2004.
- Breuninger, Renate/Schiemann, Gregor (Hg.): Langeweile. Ein philosophisches Lesebuch, Frankfurt/M. 2015.
- Brinkmann, Ralf: Mobbing, Bullying, Bossing. Treibjagd am Arbeitsplatz, Heidelberg 1995.
- Bröckling, Ulrich: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M. 2007.
- Bröckling, Ulrich/Lemke, Thomas/Krasmann, Susanne (Hg.): Gouvernamentalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/M. 2000.
- Bröckling, Ulrich: Gute Hirten führen sanft. Über Menschenregierungskünste, Berlin 2017.
- Brown, Wendy: Regulating Aversion. Tolerance in the Age of Identity and Empire, Princeton 2006.
- Brown, Wendy: Undoing the Demos. Neoliberalism's Stealth Revolution, New York 2015.
- Bründel, Heidrun/Simon, Erika: Die Trainingsraum-Methode, Weinheim 2003.
- Buckow, Wolf-Dietrich/Jünschke, Klaus/Spindler, Susanne/Tekin, Ugur: Ausgegrenzt, eingesperrt und abgeschoben. Migration und Jugendkriminalität, Opladen 2003.
- Bueb, Bernhard: Lob der Disziplin, Berlin 2006.

- Bude, Heinz: Gesellschaft der Angst, Hamburg 2014.
- Bude, Heinz/Willisch, Andreas (Hg.): Exklusion. Die Debatte über die „Überflüssigen“, Frankfurt/M. 2007.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Jugendsexualität. Fokus Bildungsdifferenzen, Köln 2010.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Jugendsexualität im Internetzeitalter. Eine qualitative Studie zu sozialen und sexuellen Beziehungen von Jugendlichen, Köln 2013.
- Bürkle, Stefanie: Migration von Raum. Architektur und Identität im Kontext türkischer Remigration, Berlin 2016.
- Burmeister, Christoph: Angst im Präventionsstaat. Das Regieren moderner Kindheit im Wandel, In: Betzelt, Sigrid/Bode, Ingo (Hg.): Angst im neuen Wohlfahrtsstaat, Baden-Baden 2018, S. 183-207.
- Burns, Anne: Self(ie) Discipline. Social regulation as enacted through the discussion of photographic practice, In: International Journal of Communication 9, 2015, S. 1716-1733.
- Buschkowsky, Heinz: Neukölln ist überall, Berlin 2012.
- Butler, Judith: Gender Trouble, New York 1990.
- Butler, Judith: Hass spricht. Zur Politik der Performativen, Berlin 1998.
- Butler, Mark: Das Spiel mit sich (Hip-Hop, Drugs & Kink). Populäre Techniken des Selbst zu Beginn des 21. Jahrhunderts, Berlin 2013.
- Büttner, Christian: Wut im Bauch. Gewalt im Alltag von Kindern und Jugendlichen, Weinheim 1993.
- Çaglar, Ayse: Constraining metaphors and the transnationalization of spaces in Berlin, In: Journal of Ethnic and Migration Studies 27(4), 2001, 601-613.
- Canguilhem, Georges: Das Normale und das Pathologische, Berlin 2012.
- Caruso, Michael: Biopolitik im Klassenzimmer. Zur Ordnung der Führungspraktiken in den bayerischen Volksschulen (1869-1918), Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- Castel, Robert: Die Metamorphosen der sozialen Frage. Eine Chronik der Lohnarbeit, Konstanz 2000.
- Castel, Robert/Dörre, Klaus (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts, Frankfurt/M. 2009.
- Cavell, Stanley: Performative and Passionate Utterance, In: Ders.: Philosophy and the Day after Tomorrow, Cambridge 2005, S. 155-191.
- Certeau, Michel de: Kunst des Handelns, Berlin 1988.
- Chakkalakal, Silvy: Die Welt in Bildern. Erfahrung und Evidenz in Friedrich J. Bertuchs „Bilderbuch für Kinder“ (1790–1830), Göttingen 2014.
- Chatwin, Bruce: Traumpfade, München 1990.

- Cioran, Emil: Sonntage des Lebens, In: Breuninger, Renate/Schiemann, Gregor (Hg.): Langeweile. Ein philosophisches Lesebuch, Frankfurt/M. 2015, S. 137-146.
- Clarke, Alison: The Aesthetics of Social Aspiration, In: Miller, Daniel (Hg.): Home Possessions. Material Culture behind Closed Doors, Oxford 2001, S. 23-45.
- Clarke, John: Stilschöpfung, In: Kemper, Peter/Langhoff, Thomas/Sonnenschein, Ulrich (Hg.) „But I like it“. Jugendkultur und Popmusik, Stuttgart 1998, S. 375-392.
- Clasen, Anke: Bildung als Statussymbol: Hauptschule und Schulstrukturen nach PISA, Weinheim 2014.
- Clifford, James: Routes. Travel and Translation in the Late Twentieth Century, Cambridge 1997.
- Collins, Jo/Jervis, John: (Hg.): Uncanny Modernity, New York 2008.
- Collins, Randall: Interaction Ritual Chains, Princeton 2004.
- Comaroff, Jean/Comaroff, John (Hg.): Millennial Capitalism and the Culture of Neoliberalism, Durham 2001.
- Connell, Raewyn/Messerschmidt, James: Hegemonic Masculinity. Rethinking the Concept. In: Gender & Society 19(6) 2005, S. 829-859.
- Connell, Raewyn: Masculinities, Cambridge 1995.
- Cooper, Melinda: Family Values. Between Neoliberalism and the New Social Conservatism, Cambridge 2017.
- Cotta, Elisabetta: Social Media in Southeast Turkey, London 2016.
- Cowie, Helen/Jennifer, Dawn: New Perspectives on Bullying, Maidenhead 2008.
- Crary, Jonathan: 24/7. Schlaflos im Spätkapitalismus, Berlin 2014.
- Crary, Jonathan: Suspension of Perception. Attention, Spectacle and Modern Culture, Cambridge 2001.
- Critchley, Simon: On Humour, London/New York 2002.
- Cross, Jamie: The Economy of Anticipation. Hope, Infrastructure, and Economic Zones in South India, In: Comparative Studies of South Asia, Africa and the Middle East 35(3), 2015, S. 424-437.
- Crouch, Colin: Postdemokratie, Frankfurt/M. 2008.
- Cruz, Edgar Gomez/Thornham, Helen: Selfies beyond self-representation: the (theoretical) f(r)ictions of a practice, In: Journal of Aesthetics & Culture 7, 2015.
- Csikszentmihályi, Mihály: Flow. Das Geheimnis des Glücks, Stuttgart 1992.
- Da Costa, Dia: Cruel Pessimism and Waiting for Belonging. Towards a Global Political Economy of Affect, In: Cultural Studies 30(1), 2016, S. 1-23.
- Dale Pezze, Barbara/Salzani, Carlo: The Delicate Monster: Modernity and Boredom, In: Dies. (Hg.): Essays on Boredom and Modernity, Amsterdam/New York 2009, S. 5-33.
- Dangendorf, Sarah: Kleine Mädchen und High Heels. Über die visuelle Sexualisierung frühadoleszenter Mädchen, Bielefeld 2012.

- Daston, Lorraine/Galison, Peter: *Objectivity*, New York 2007.
- Deleuze, Gilles: Postskriptum über die Kontrollgesellschaften, In: Ders.: *Unterhandlungen*. 1972-1990, Frankfurt/M. 1993, S. 254-262.
- Deleuze, Gilles/Guattari, Félix: *Tausend Plateaus*, Berlin 1992.
- Delitz, Heike: *Architektursoziologie*, Bielefeld 2009.
- Delumeau, Jean: *Angst im Abendland*. Die Geschichte kollektiver Ängste im Europa des 14. bis 18. Jahrhunderts, Reinbek 1989.
- Demmerling, Christoph/Landweer, Hilge: *Philosophie der Gefühle*, Stuttgart 2007.
- Deppermann, Arnulf/Riecke, Andrea: Krieg der Worte – Boasten und Dissen im HipHop-Battle, In: Richard, Birgit/Neumann-Braun, Klaus (Hg.): *Ich-Armeen. Täuschen – Tarnen – Drill*, München 2006, S. 157-165.
- Dewey, John: *Erfahrung und Erziehung*, Weinheim 1963.
- Dietrich, Marc/Seeliger, Martin (Hg.): *Deutscher Gangsta-Rap*. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen, Bielefeld 2012.
- Dobson, Amy: Laddishness Online, In: *Cultural Studies* 28(1), 2014, S. 132-164.
- Doehlemann, Martin: *Langweile? Deutung eines weit verbreiteten Phänomens*, Frankfurt/M. 1991.
- Dohrn-van Rossum, Gerhard: *Die Geschichte der Stunde*. Uhren und moderne Zeitordnungen, München 1995.
- Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität*. Kriminologie und Sozialpädagogik im Dialog, Wiesbaden 2011.
- Döring, Julia: *Peinlichkeit*. Formen und Funktionen eines kommunikativ konstruierten Phänomens, Bielefeld 2015.
- Dornhof, Sarah: *Alternierende Blicke auf Islam und Europa*. Verletzung als Rationalität visueller Politik, München 2016.
- Dörre, Klaus/Happ, Anja/Matuschek, Ingo (Hg.): *Das Gesellschaftsbild der LohnarbeiterInnen*, Hamburg 2013.
- Dörre, Klaus: Prekarität als Konzept kritischer Gesellschaftsanalyse – Zwischenbilanz und Ausblick, In: *Ethik und Gesellschaft* 2, 2014.
- Dotson, Kristie: Conceptualizing Epistemic Oppression, In: *Social Epistemology* 28(2), 2014, S. 115-138.
- Doughan, Sultan: *Genealogies of Belonging: Citizenship and Religious Difference in Contemporary Germany*, unveröffentlichtes Manuskript, 2015.
- Douglas, Mary: *How Institutions think*, Syracuse 1986.
- Douglas, Mary: *Purity and Danger*, London/New York 2008.
- Drews, Ursula: *Zeit in Schule und Unterricht*, Weinheim 2008.
- Duerr, Hans Peter: *Der Mythos vom Zivilisationsprozess*, Band 1-5, Frankfurt/M. 1988-2002.

- Duerr, Hans Peter: Traumzeit. Über die Grenze zwischen Wildnis und Zivilisation, Frankfurt/M. 1984.
- Dyson, Michael: Holler if you hear me. Searching for Tupac Shakur, New York 2001.
- Eagleton, Terry: Hope without Optimism, New Haven 2017.
- Eckel, Julia/Ruchatz, Jens/Wirth, Sabine: Exploring the Selfie. Historical, Theoretical and Analytical Approaches to Digital Self-Photography, London 2018.
- Ege, Moritz: Carrot-cut Jeans: An Ethnographic Account of Assertiveness, Embarrassment and Ambiguity in the Figuration of Working-class Male Youth Identities, In: Miller, Daniel/Woodward, Sophie (Hg.): Global Denim, London 2010, S. 159-180.
- Ege, Moritz: „Ein Proll mit Klasse“. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin, Frankfurt/M. 2013.
- Ege, Moritz: „Fight to Live/Live to Fight“. Zur Bedeutung agonistischer Motive und Imaginationen in der Populärkultur, In: Bareither, Christoph/Maase, Kaspar/Nast, Mirjam (Hg.): Unterhaltung und Vergnügen. Beiträge der Europäischen Ethnologie zur Populärkulturforschung, Würzburg 2013, S. 148-166.
- Ege, Moritz/Wright Hurley, Andrew: Periodizing and Historicizing German Afro-Americanophilia: From Counterculture to Post-Soul (1968-2005), In: Portal. Journal of Multidisciplinary International Studies 12(2), 2015.
- Ehn, Billy/Löfgren, Ovar: The Secret World of Doing Nothing, Berkeley 2010.
- Eisenlauer, Volker: Facebook as a third author. (Semi-)Automated Participation Framework in Social Network Sites, In: Journal of Pragmatics 72, 2014, S. 73-85.
- Emig, Olaf: Kooperation von Polizei, Schule, Jugendhilfe und Justiz – Gedanken zu Intensivtät, neuen Kontrollstrategien und Kriminalisierungstendenzen, In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden 2011, S. 149-155.
- Eksner, Julia: Ghetto Ideologies, Youth Identities and Stylized Turkish German, Münster 2006.
- Eksner, Julia: Revisiting the Ghetto in the New Berlin Republic: Immigrant Youths, Territorial Stigmatisation and the Devaluation of Local Educational Capital, In: Social Anthropology 21(3), 2013, S. 336-355.
- Elias, Norbert: Über den Prozess der Zivilisation, Bd. 1 & 2, Frankfurt/M. 1976.
- Epstein, Joseph: Envy, New York 2003.
- Eribon, Didier: Rückkehr nach Reims, Berlin 2016.
- Eriksen, Thomas: Diversity versus Difference: Neoliberalism in the Minority-Debate, In: Rottenburg, Richard/Schnepel, Burkhard/Shimada, Shingo (Hg.): The Making and Unmaking of Difference, Bielefeld 2006, S. 13-36.
- Fanon, Frantz: Black Skin, White Masks, New York 1967.

- Farrell, Amy: *Fat Shame. Stigma and the Fat Body in American Culture*, New York 2011.
- Featherstone, Mike: *Body, Image and Affect in Consumer Culture*, In: *Body & Society* 16(1), 2010, S. 193-221.
- Ferguson, James: *Expectations of Modernity. Myths and Meanings of Urban Life on the Zambian Copperbelt*, Berkeley 1999.
- Fernandez, Jame; Huber, Mary (Hg.): *Irony in Action: Anthropology, Practice, and the Moral Imagination*, Chicago 2001.
- Filmer, Paul: *Structures of Feeling and Socio-Cultural Formations: The Significance of Literature and Experience to Raymond William's Sociology of Culture*, In: *British Journal of Sociology* 54(2), 2003, S. 199-219.
- Fiske, John: *Reading the Popular*, London/NewYork 1991.
- Flam, Helena: *Soziologie der Emotionen*, Konstanz 2002.
- Foessel, Michaël: *Les raison de la colère*, In: *Esprit* 423, 2016, S. 43-53.
- Folkers, Andreas/Lemke, Thomas (Hg.): *Biopolitik. Ein Reader*. Berlin 2014.
- Forman, Murray: *The Hood Comes First. Race, Space, and Place in Rap and Hip Hop*, Middleton 2002.
- Foucault, Michel: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt/M. 1981.
- Foucault, Michel: *Der Wille zum Wissen*, Frankfurt/M. 1983.
- Foucault, Michel: *Die Geburt der Biopolitik. Geschichte der Gouvernementalität II. Vorlesung am Collège de France 1978-79*, Frankfurt/M. 2006.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*, Frankfurt/M. 2003.
- Foucault, Michel: *Die Ordnung des Diskurses*, Frankfurt/M. 1991.
- Foucault, Michel: *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*, Berlin 1978.
- Foucault, Michel: *Sicherheit, Territorium, Bevölkerung. Geschichte der Gouvernementalität I. Vorlesung am Collège de France 1977-78*, Frankfurt/M. 2006.
- Foucault, Michel: *Was ist ein Autor?*, In: Engelmann, Jan (Hg.): *Foucault. Botschaften der Macht. Reader Diskurs und Medien*, Stuttgart 1999, S. 30-48.
- Frances, Allen: *Normal. Gegen die Inflation psychiatrischer Diagnosen*, Köln 2013.
- Frank, Georg: *Ökonomie der Aufmerksamkeit*, München 1998.
- Frank, Thomas: *The Conquest of Cool. Business Culture, Counterculture and the Rise of Hip Consumerism*, Chicago 1997.
- Freud, Sigmund: *Die Traumdeutung*, Frankfurt/M. 1972.
- Freud, Sigmund: *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten/Der Humor*, Frankfurt/M. 1992.
- Freud, Sigmund: *Schriften über Träume und Traumdeutungen*, Frankfurt/M. 1994.

- Freud, Sigmund: Trauer und Melancholie, In: Ders.: Gesammelte Werke, Bd. 10, Frankfurt/M. 1946, S. 428-446.
- Freud, Sigmund: Über infantile Sexualtheorien, In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd. 5, Wien 1924, S. 168-185.
- Frevert, Ute/Wulf, Christoph (Hg.): Die Bildung der Gefühle, Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 16, Wiesbaden 2012.
- Frevert, Ute: Die Politik der Demütigung. Schauplätze von Macht und Ohnmacht, Frankfurt/M. 2017.
- Frevert, Ute u.a.: Gefühlswissen: Eine lexikalische Spurensuche in der Moderne, Frankfurt/M. 2011.
- Frevert, Ute: Vergängliche Gefühle, Göttingen 2013.
- Freyenhagen, Fabian: Honneth on Social Pathologies: A Critique, In: Critical Horizons 16(2), 2015, S. 131-152.
- Fricker, Miranda: Epistemic Oppression and Epistemic Privilege, In: Canadian Journal of Philosophy 29, 1999, S. 191-210.
- Friedeburg, Ludwig von: Bildungsreform in Deutschland, Frankfurt/M. 1992.
- Friedrich, Malte/Klein, Gabriele: Is this real? Die Kultur des Hip Hop, Frankfurt/M. 2003.
- Friedrich, Sebastian: Geballtes Neukölln. Die mediale Konstruktion eines „Problembezirks“, In: Geisen, Thomas/Riegel, Christine/Yildiz, Erol (Hg.): Migration, Stadt und Urbanität, Wiesbaden 2017, S. 113-134.
- Fuchs, Thomas: Zur Phänomenologie der Stimmungen, In: Reents, Friederike/Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hg.): Stimmung und Methode, Tübingen 2013, S. 17-31.
- Fürstenau, Sara/von Redecker, Max: „Hier sind die Leute schon gewöhnt an Roma.“ Verhältnisse der Anerkennung zwischen Schule und Roma-Familien, In: Mecheril, Paul/Dirim, Inci/Gomolla, Mechthild/Hornberg, Sabine/Stojanov, Krassimir (Hg.): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung, Münster 2010, S. 153-171.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden 2009.
- Gago, Verónica: Neoliberalism from Below: Popular Pragmatics and Baroque Economies, Durham 2017.
- Gammerl, Benno: Emotional styles – concepts and challenges, In: Rethinking History 16(2), 2012, S. 161-175.
- Gardiner, Michael: Henri Lefebvre and the ‚Sociology of Boredom‘, In: Theory, Culture & Society 29(2), 2012, S. 37-62.
- Geer, Nadja: Selfing versus Posing, In: Pop. Kultur und Kritik 8, 2016, S. 124-134.
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 2003.

- Gehring, Petra: Über die Körperkraft der Sprache, In: Krämer, Sybille/Herrmann, Steffen/Kuch, Hannes (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld 2007, S. 211-228.
- Geiger, Anette/Schröder, Gerald/Söll, Änne (Hg.): Coolness. Zur Ästhetik einer kulturellen Strategie und Attitüde, Bielefeld 2010.
- Geißler, Rainer: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört, In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24(4), 2004, S. 362-380.
- Gellert, Uwe/Straehler-Pohl, Hauke: Towards a Bernsteinian language of description for mathematics classroom discourse. In: British Journal of Sociology of Education 34(3), 2013, S. 313-332.
- Gems, Gerald: The Politics of Boxing: Resistance, Religion, and Working Class Assimilation, In: International Sports Journal 8(1), 2004, S. 89-103.
- Genova, Nicholas de: Migrant „Illegality“ and Deportability in Everyday Life, In: Annual Review of Anthropology 31, 2002, S. 419-447
- Gerhardt, Volker/Wirkus, Bernd (Hg.): Sport und Ästhetik, Sankt Augustin 1995.
- Gieryn, Thomas: What buildings do, In: Theory and Society 31(1), 2002, S. 35-74.
- Gill, Nick: Presentational state power: temporal and spatial influences over asylum sector decisionmakers, In: Transactions of the Institute of British Geographers 34(2), 2008, S. 215-233.
- Gillespie, Tarleton: The Relevance of Algorithms, In: Ders./Boczkowski, Pablo/Foot, Kirsten (Hg.): Media Technologies: Essays on Communication, Materiality, and Society, Cambridge 2014, S. 167-194.
- Ginsburg, Faye/Abu-Lughod, Lila/Larkin, Brian (Hg.): Media Worlds. Anthropology on New Terrain, Berkeley 2002.
- Gintis, Herbert: Towards a political economy of education: a radical critique of Ivan Illich's Deschooling Society. In: Dale, Roger/Esland, Geoff/MacDonald, Madelaine (Hg.): Schooling and Capitalism, London 1976, S. 8-20.
- Gisbertz, Anna-Katharina (Hg.): Stimmung. Zur Wiederkehr einer ästhetischen Kategorie, München 2011.
- Goffman, Erving: Interaction Ritual. Essays on Face-to-Face Behavior, New York 1967.
- Goffman, Erving: Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität, Frankfurt/M. 1975.
- Gohl, Christina: Liebe, Lust und Abenteuer. Tagträume von Frauen und Mädchen, Pfaffenweiler 1991.
- Göhlich, Michael: Die pädagogische Umgebung. Eine Geschichte des Schulraums seit dem Mittelalter, Weinheim 1993.

- Göhlich, Michael: Schulraum und Schulentwicklung: Ein historischer Abriss, In: Böhme, Jeanette (Hg.): *Schularchitektur im interdisziplinären Diskurs*, Wiesbaden 2009, S. 89-103.
- Goines, Donald: *Inner City Hoodlum*, New York 1975.
- Goldmann, Lucien: *Soziologie des Romans*, Frankfurt/M. 1984.
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf: *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2003.
- Goodman, Nelson: *Weisen der Welterzeugung*, Frankfurt/M. 1990.
- Goodstein, Elizabeth: *Experience without Qualities: Boredom and Modernity*, Stanford 2005.
- Gordon, Avery: *Ghostly Matters. Haunting and the Sociological Imagination*, Minneapolis 1997.
- Gormley, Paul: *The Affective City: Urban Black Bodies and Milieu in Menace II Society and Pulp Fiction*, In: Shiel, Mark/Fitzmaurice, Tony (Hg.): *Screening the City*, New York/London 2003, S. 180-199.
- Göbwald, Udo (Hg.): *Neukölln macht Schule. 1968-2018*, Berlin 2018.
- Götz, Thomas/Frenzel, Anne: *Phänomenologie schulischer Langeweile*, In: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 38, 2006, S. 149-153.
- Graaff, Kristina: *Street Literature. Black popular Fiction in the Era of U.S. Mass Incarceration*, Heidelberg 2015.
- Graham, Mark: *Emotional bureaucracies: Emotions, civil servants, and immigrants in the Swedish Welfare State*, In: *Ethos* 30(3), 2002, S. 199-226.
- Graham, Stephen: *When Infrastructure Fails*, In: Ders. (Hg.): *Disrupted Cities. When Infrastructure Fails*, New York 2010, S. 1-26.
- Gramsci, Antonio: *Americanism and Fordism*, In: Hoare, Quentin u.a. (Hg.): *Selections from Prison Notebooks*, London 2005, S. 277-318.
- Grang, Mike: *Rhythms of the City: Temporalised Space and Motion*, In: May, John/Thrift, Nigel: *Timespace. Geographies of Temporality*, London/New York 2001, S. 187-207.
- Greenhouse, Carol (Hg.): *Ethnographies of Neoliberalism*, Philadelphia 2010.
- Greif, Mark (Hg.): *Hipster. Eine transatlantische Diskussion*, Berlin 2012.
- Greiner, Ulrich: *Schamverlust. Vom Wandel der Gefühlskultur*, Reinbek 2014.
- Grimm, Natalie/Hirsland, Andreas/Vogel, Berthold: *Die Ausweitung der Zwischenzone. Erwerbsarbeit im Zeichen der neuen Arbeitsmarktpolitik*, In: *Soziale Welt* 64, 2013, S. 249-268.
- Gugutzer, Robert: *Rocky I-VI. Metamorphosen eines Heldenkörpers*, In: Ders./Englert, Barbara (Hg.): *Sport im Film. Zur wissenschaftlichen Entdeckung eines verkannten Genres*, Konstanz 2014, S. 179-202.

- Gugutzer, Robert: *Soziologie des Körpers*, Bielefeld 2015.
- Gundle, Stephen: *Glamour. A History*, Oxford 2008.
- Günthner, Susanne: Zwischen Scherz und Schmerz – Frotzelaktivitäten in Alltagsinteraktionen, In: Helga Kotthoff (Hg.): *Scherzkommunikation*, Radolfzell 2006, S. 81-108.
- Gumbrecht, Hans Ulrich: *Stimmungen lesen. Über eine verdeckte Wirklichkeit der Literatur*, München 2011.
- Gutman, Matthew: *The Meanings of Macho. Being a Man in Mexico City*, Berkeley 1996.
- Guyer, Jane: Prophecy and the Near Future: Thoughts on Macroeconomic, Evangelical, and Punctuated Time, In: *American Ethnologist* 34(3), 2007, S. 409-421.
- Hahn, Hans Peter: Dinge sind Fragmente und Assemblagen. Kritische Anmerkungen zur Metapher der „Objektbiografie“, In: Boschung, Dietrich/Kreuz, Patric-Alexander/Kienlien, Tobias (Hg.): *Biography of Objects. Aspekte eines kulturhistorischen Konzepts*, Paderborn 2015, S. 11-33.
- Hall, Stuart: Creolization, Diaspora, and Hybridity, In: Enwezor, Okwui (Hg.): *Créolité and Creolization*, Dokumenta 11, Ostfildern-Ruit 2003, S. 185-189.
- Hall, Stuart: *Cultural Studies 1983. A Theoretical History*, Durham 2016.
- Hall, Stuart/Gieben, Bram (Hg.): *Formations of Modernity*, Cambridge 1992.
- Hall, Stuart: Kodieren/Dekodieren, In: Bromley, Roger/Göttlich, Udo/Winter, Carsten (Hg.): *Cultural Studies. Grundlagentexte zur Einführung*, Lüneburg 1999, S. 92-110.
- Hall, Stuart/Critcher, Chas/Jefferson, Tony/Clarke, John/Roberts, Brian: *Policing the Crisis*, London 2013.
- Hall, Stuart/Jefferson, Tony (Hg.): *Resistance through Ritual*, London 2006.
- Hall, Stuart: Signification, Representation, Ideology: Althusser and the Post-Structuralist Debates, In: *Critical Studies in Mass Communication* 2(2), 1985, S. 91-114.
- Hall, Stuart: The Neo-Liberal Revolution, In: *Cultural Studies* 25(6), 2011, S. 705-728.
- Hall, Stuart: The Spectacle of the „Other“, In: Hall, Stuart (Hg.): *Representations. Cultural Representations and Signifying Practices*, London 1997, S. 223-279.
- Han, Byung-Chul: *Müdigkeitsgesellschaft*, Berlin 2010.
- Hannerz, Ulf: *Soulside: Inquiries into Ghetto Culture and Community*, New York 1969.
- Hansen, Mark: *New Philosophy for New Media*, Cambridge 2006.
- Harding, Jennifer/Pribram, Deirdre (Hg.): *Emotions. A Cultural Studies Reader*, New York/London 2009.

- Hareß, Birgit (Hg.): Neid. Darstellung und Deutung in den Wissenschaften und Künsten, Münster 2010.
- Hargreaves, Jennifer: Sporting Females: Critical Issues in the History and Sociology of Women's Sports, London/New York 1994.
- Hartigan, John: Odd Tribes. Toward a Cultural Analysis of White People, Durham 2005.
- Harvey, David: Neoliberalism. A Brief History, Oxford 2005.
- Hassel, Anke/Schiller, Christof: Der Fall Hartz IV. Wie es zur Agenda 2010 kam und wie es weitergeht, Frankfurt/M. 2010.
- Haug, Frigga: Tagträume. Dimensionen des weiblichen Widerstands, In: Das Argument 26, Nr. 147, 1984, S. 681-698.
- Hebdige, Dick: Subculture. The Meaning of Style, London/New York 1987.
- Heidegger, Martin: Grundbegriffe der Metaphysik, Frankfurt/M. 1983.
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit, Tübingen 2001.
- Heisig, Kirsten: Das Ende der Geduld: Konsequent gegen jugendliche Gewalttäter, Freiburg 2010.
- Held, Peter/Kehnken, Imbke: Handlungsforschung an einer Hauptschule 1972/74. Reflexionen Beteiligter nach 40 Jahren, Frankfurt/M. 2015.
- Helsper, Werner: Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne, In: Krüger, Heinz-Hermann/Helsper, Werner (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft, Opladen 2010, S. 15-34.
- Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hg.): Schülerhabitus, Wiesbaden 2014.
- Helsper, Werner: Schulische Gewaltforschung als Lückentext, In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002, S. 209-216.
- Helsper, Werner: Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung, In: Zeitschrift für Pädagogik 54(1), 2008, S. 63-80.
- Helsper, Werner u.a.: Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik, Wiesbaden 2008.
- Helsper, Werner: Wandel der Schulkultur, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3(1), 2000, S. 35-60.
- Hentschel, Christine: Postcolonializing Berlin and the Fabrication of the Urban, In: International Journal of Urban and Regional Research 39(1), 2015, S. 79-91.
- Heraeus, Stefanie: Traumvorstellung und Bildidee. Surreale Strategien in der französischen Graphik des 19. Jahrhunderts, Berlin 1998.
- Hertel, Thorsten: Unterlaufen und Kontern statt „Überwachen und Strafen“? Rekonstruktionen zu den pädagogischen Praktiken im Trainingsraum einer segregierten Großstadtschule, In: Laura Fölker/Thorsten Hertel/Nicolas Pfaff

- (Hg.): Brennpunkt(-)Schule. Zum Verhältnis von Schule, Bildung und urbaner Segregation, Opladen 2015, S. 153-168.
- Hertel, Thorsten: Zwischen Normbruch, Widerstand und ambivalenter Affirmation. Rekonstruktionen zu schulischer Ordnung und Subjektivierung an einer urbanen „Brennpunktschule“. In: Hagedorn, Jörg (Hg.): Jugend, Schule und Identität. Wiesbaden 2014, S. 385-402.
- Hess, Aaron: The Selfie Assemblage, In: International Journal of Communication 9, 2015, S. 1629-1646.
- Hess, Sabine/Kasperek, Bernd (Hg.): Grenzregime. Diskurse, Praktiken, Institutionen in Europa, Berlin 2010.
- Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hg.): Intersektionalität revisited. Empirische, Theoretische und Methodische Erkundungen, Bielefeld 2011.
- Hewitt, Andrew: Social Choreography. Ideology as Performance in Dance and Everyday Movement. Durham 2005.
- Highmore, Ben: Formations of Feeling, Constellation of Things, In: Cultural Studies Review 22(1), 2016, S. 144-167.
- Hill Collins, Patricia: Mammies, Matriarchs, and other Controlling Images, In: Dies.: Black Feminist Thought, New York/London 2000, S. 69-96.
- Hofmann, Kerstin: In Geschichten verstrickt ... Menschen, Dinge, Identitäten, In: Boschung, Dietrich/Kreuz, Patric-Alexander/Kienlien, Tobias (Hg.): Biography of Objects. Aspekte eines kulturhistorischen Konzepts, Paderborn 2015, S. 87-123.
- Holert, Tom: Cool, In: Ulrich Bröckling/Susanne Krassmann/Thomas Lemke (Hg.): Glossar der Gegenwart, Frankfurt/M. 2004, S. 42-48.
- Holfelder, Ute/Ritter, Christoph: Handyfilme als Jugendkultur, Köln 2015.
- Holodyski, Manfred/Kronast, Stefanie: Shame and pride. Invisible emotions in classroom research, In: Röttger-Rössler, Birgit/Markowitsch, Hans (Hg.): Emotions as bio-cultural processes, New York 2009, S. 371-394.
- Homann, Mathias: Von der Heckerschen Realschule zur Kepler-Oberschule. Berliner und Neuköllner Schulgeschichte von 1747-1992, Frankfurt/M. 2001.
- Honneth, Axel: Arbeit und Anerkennung. Versuch einer Neubestimmung, In: Deutsche Zeitschrift für Philosophie 56(3), 2008, S. 327-348.
- Honneth, Axel: Die soziale Dynamik von Missachtung, In: Ders.: Das Andere der Gerechtigkeit, Frankfurt/M. 2000, S. 88-109.
- Honneth, Axel: Eine soziale Pathologie der Vernunft. Zur intellektuellen Erbschaft der Kritischen Theorie, In: Halbig, Christoph/Quante, Michael (Hg.): Axel Honneth: Sozialphilosophie zwischen Kritik und Anerkennung, Münster 2004, S. 9-28.

- Honneth, Axel: Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt/M. 1992.
- Honneth, Axel: Pathologien des Sozialen. Tradition und Aktualität der Sozialphilosophie, In: Ders.: Das Andere der Gerechtigkeit. Aufsätze zur praktischen Philosophie, Frankfurt/M. 2000, S. 11-69.
- Hooks, Bell: We real cool. Black Men and Masculinity, New York 2004.
- Horn, Eva: Zukunft als Katastrophe, Frankfurt/M. 2014.
- HoSang, Daniel/LaBennett, Oneka/Pulido, Laura (Hg.): Racial Formations in the Twenty-First Century, Berkeley 2012.
- Hu, Brian: RIP Gangnam Style, In: Lee, Sangjoon/Nornes, Abé Mark (Hg.): Hallyu 2.0 – The Korean Wave in the Age of Social Media, Ann Arbor 2015, S. 229-243.
- Hugger, Kai Uwe (Hg.): Digitale Jugendkulturen, Wiesbaden 2014.
- Huggins, Nathan Irvin: Harlem Renaissance, Oxford 2007.
- Huizinga, Johan: Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel, Reinbek 2004.
- Hume, David: Traktat über die menschliche Natur, Band I-III, Hamburg 2013-2015.
- Hutcheon, Linda: A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms, London/New York 1991.
- Hutcheon, Linda: Irony's Edge: The Theory and Politics of Irony, London/New York 1994.
- Huxel, Katrin: Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule: Wiesbaden 2014.
- Huysmans, Jef: The Politics of Insecurity. Fear, Migration and Asylum in the EU, London/New York 2006.
- Ibach, Jasna: „Krump war meine Rettung“. Prozesse der Integration und Differenzierung durch Tanz am Beispiel von Berliner Jugendlichen, unveröffentlichte Bachelor-Arbeit, Europa-Universität Viadrina, Frankfurt/Oder, 2012.
- Ingelmann, Inka Graeve (Hg.): Female Trouble: Die Kamera als Spiegel und Bühne weiblicher Inszenierung, Berlin 2008.
- Ivy, Marilyn: Benedict's Shame, In: Cabinet Magazine 31, 2008, S. 64-68.
- Jackson, Maggie: Distracted: The Erosion of Attention and the Coming Dark Age, Amherst 2008.
- Jaeggi, Rahel: Entfremdung. Zur Aktualität eines sozialphilosophischen Problems, Frankfurt/M. 2005.
- Jaeggi, Rahel: Freiheit als Nicht-Entfremdung, In: Hindrichs, Gunnar/Honneth, Axel (Hg.): Freiheit. Stuttgarter Hegel Kongress 2011, Frankfurt/M. 2013, S. 341-369.
- Jaeggi, Rahel: Was ist eine (gute) Institution?, In: Dies./Forst, Rainer/Saar, Martin (Hg.): Sozialphilosophie und Kritik, Frankfurt/M. 2009, S. 528-544.
- Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik?, Frankfurt/M. 2009.

- Jaffe, Rivke: Talkin' 'bout the Ghetto: Popular Culture and Urban Imaginaries of Immobility, In: *International Journal of Urban and Regional Research* 836(4), 2012, S. 674-688.
- Jahoda, Marie/Lazarsfeld, Paul/Zeisel, Hans: *Die Arbeitslosen von Marienthal*, Frankfurt/M. 1975.
- Jameson, Fredric: *The Political Unconscious: Narrative as a Social Symbolic Act*, London 1981.
- Janitzki, Lena: Sozialraumkonzeptionen im Berliner Gangsta-Rap, In: Dietrich, Marc/Seeliger, Martin (Hg.): *Deutscher Gangsta-Rap. Sozial- und kulturwissenschaftliche Beiträge zu einem Pop-Phänomen*, Bielefeld 2012, S. 285-308.
- Jankélévitch, Vladimir: *Die Ironie*, Berlin 2012.
- Jansen, Stef/Kleist, Nauja: Hope over time: Crisis, Immobility and Future-Making, In: *History and Anthropology* 27(4), 2016, S. 373-392.
- Jansen, Stef: *Yearnings in the Meantime: „Normal Lives“ and the State in a Sarajevo Apartment Complex*, New York/Oxford 2015.
- Jay, Martin: *Cultural Semantics*, London 1998.
- Jefferson, Tony: „Härter als alle anderen“: Mike Tyson und die zerstörerischen Antriebe von Männlichkeit. In: Kersten, Joachim/Steinert, Heinz (Hg.): *Starke Typen. Iron Mike, Dirty Harry, Crocodile Dundee und der Alltag von Männlichkeit*, Baden-Baden 1997, S. 101-120.
- Jelich, Franz-Josef/Kemnitz, Heidemarie (Hg.): *Die pädagogische Gestaltung des Raums. Geschichte und Modernität*, Bad Heilbronn 2003.
- Johns, Catherine: *Horses. History, Myth, Art*, Cambridge 2006.
- Jung, Carl Gustav: *Traum und Traumdeutung*, München 1990.
- Junghans, Wolf-Dietrich: Die Wahrheit des Boxens und ihre Inszenierung im „deutschen Boxboom“ der neunziger Jahre, In: Alkemeyer, Thomas/Borschert, Bernhard/Gebauer, Gunter/Schmidt, Robert (Hg.): *Aufs Spiel gesetzte Körper. Aufführungen des Sozialen in Sport und populärer Kultur*, Konstanz 2003, S. 253-279.
- Kalthoff, Herbert: Observing – Treating – Classifying: On the Educational Practice of Human Differentiation, In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 228, 2016, S. 648-655.
- Kalthoff, Herbert: Practices of grading: an ethnographic study of educational assessment, In: *Ethnography and Education* 8(1), 2013, S. 89-104.
- Kalthoff, Herbert: *Wohlerzogenheit. Eine Ethnografie deutscher Internatsschulen*, Frankfurt/M. 1997.
- Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit: Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Schulen, In: *sub\urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 2(1), 2013, S. 61-78.

- Karakayali, Serhat: Gespenster der Migration. Zur Genealogie illegaler Einwanderung in der Bundesrepublik Deutschland, Bielefeld 2008.
- Karatzogianni, Mike Athina/Kuntsman, Adi (Hg.): Digital Cultures and the Politics of Emotions. Feeling, Affect and Technological Change, London 2012.
- Karsunke, Ingrid/Michel, Karl/Spengler, Tilmann (Hg.) Die Neidgesellschaft, Kursbuch 143, Berlin 2001.
- Kaschuba, Wolfgang: Mythos oder Eigensinn? „Volkskultur“ zwischen Volkskunde und Sozialgeschichte, In: Jeggle, Utz/Korff, Gottfried/Scharfe, Martin (Hg.): Volkskultur in der Moderne, Reinbek 1986, S. 469-507.
- Kaschuba, Wolfgang: Volkskultur zwischen feudaler und bürgerlicher Gesellschaft, Frankfurt/M. 1988.
- Katz, Jack: How Emotions Work, Chicago 1999.
- Kaya, Ayhan: „Sicher in Kreuzberg“. Constructing Diasporas: Turkish Hip-Hop Youth in Berlin, Bielefeld 2001.
- Kearney, Michael: The Classifying and Value-Filtering Missions of Borders, In: Anthropological Theory 4(2), 2004, S. 131-156.
- Keinz, Anika/Schönberger, Klaus/Wolff, Vera (Hg.): Kulturelle Übersetzungen, Berlin 2012.
- Keith, Michael: After the Cosmopolitan? Multicultural Cities and the Future of Racism, London/New York 2005.
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike: Klassismus, Münster 2009.
- Kemper, Andreas: Klassismus im Bildungssystem: Zur virtuellen Gewalt des sich senkenden Blicks, In: Fleischmann, Alexander/Guth, Doris (Hg.): Kunst. Theorie. Aktivismus. Emanzipatorische Perspektiven auf Ungleichheit und Diskriminierung, Bielefeld 2015, S. 119-229.
- Kermani, Navid: Gott ist schön. Das ästhetische Erleben des Koran, München 1999.
- Kessel, Martina: Langeweile. Zum Umgang mit Zeit und Gefühlen in Deutschland vom späten 18. bis zum frühen 20. Jahrhundert, Göttingen 2001.
- Kierkegaard, Sören: Der Begriff Angst, Hamburg 1984.
- Kim, Kyung Hyun/Choe, Youngmin (Hg.): The Korean Popular Culture Reader, Durham 2014.
- Kirk, John: Class, Community, and „Structures of Feeling“ in Working-Class Writing from the 1980s, In: Literature and History 8(2), 1999, S. 44-63.
- Kittsteiner, Heinz Dieter: Die Stabilisierungsmoderne. Deutschland und Europa 1618-1715, München 2010.
- Kittsteiner, Heinz Dieter: Wir werden gelebt. Formprobleme der Moderne, Frankfurt/M. 2006.
- Kläber, Mischa: Moderner Muskelkult. Zur Sozialgeschichte des Bodybuildings, Bielefeld 2013.

- Klein, Gabriele: The (Micro-)Politics of Social Choreography. Aesthetic and Political Strategies of Protest and Participation, In: Siegmund, Gerald/Hölscher, Stefan (Hg.): Dance, Politics & Co-Immunity, Zürich 2013, S. 193-208.
- Klein, Melanie: A Study of Envy and Gratitude, In: The Writings of Melanie Klein, Vol. 3, New York 1975, S. 176-235.
- Klewin, Gabriele/Tillmann, Klaus-Jürgen: Gewaltformen in der Schule – ein vielschichtiges Problem, In: Heitmeyer, Wilhelm/Hagan, John (Hg.): Internationales Handbuch der Gewaltforschung, Wiesbaden 2002, S. 217-236.
- Klimke, Daniela: Die Politische Ökonomie der Sicherheit, In: Kury, Helmut/Scherr, Albert (Hg.): Zur (Nicht-)Wirkung von Sanktionen. Immer härtere Strafen – immer weniger Kriminalität?, Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 24(1), 2013. S. 137-163.
- Knecht, Michi (Hg.): Die andere Seite der Stadt. Armut und Ausgrenzung in Berlin, Weimar 1999.
- Knecht, Michi: Von der „Kultur der Armut“ zu einer „Ethnologie der Ausgrenzung“, In: Dies. (Hg.): Die andere Seite der Stadt, Weimar 1999, S. 326-333.
- Koch, Lars (Hg.): Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch, Stuttgart 2013.
- Kocka, Jürgen (Hg.): Geschichte und Zukunft der Arbeit, Frankfurt/M. 2000.
- Kofman, Sarah: Die lachenden Dritten, München/Wien 1990.
- Kollender, Ellen: „Die sind nicht unbedingt auf Schule orientiert“ – Formationen eines ‚racial neoliberalism‘ an innerstädtischen Schulen Berlins, In: movements. Journal für kritische Migrations- und Grenzregimeforschung 2(1), 2016, S. 39-64.
- Kopytoff, Igor: The Cultural Biography of Things: Commoditization as Process, In: Appadurai, Arjun (Hg.): The Social Life of Things. Commodities in Cultural Perspective, Cambridge 1986, S. 64-91.
- Korteweg, Anna/Yurdakul, Gökçe: The Headscarf Debate: Conflicts of Belonging in National Narratives, Stanford 2014.
- Koselleck, Reinhart: Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen Sprache, Frankfurt/M. 2006.
- Koselleck, Reinhart: Vergangene Zukunft. Zur Semantik geschichtlicher Zeichen, Frankfurt/M. 1979.
- Kotthoff, Helga/Jashari, Shpresa/Klingenberg, Darja (Hg.): Komik (in) der Migrationsgesellschaft, Konstanz 2013.
- Kotthoff, Helga (Hg.): Scherzkommunikation. Beiträge aus der empirischen Gesprächsforschung, Radolfzell 2006.
- Kracauer, Siegfried: Das Ornament der Masse, Frankfurt/M. 1977.

- Krämer, Sybille: Einige Überlegungen zur „verkörperten“ und „reflexiven“ Angst, In: Tiedtke, Marion/Kissler, Thomas/Rippl, Daniela (Hg.): Angst. Dimensionen eines Gefühls, München 2011, S. 25-34.
- Krämer, Sybille: Sprache als Gewalt oder: Warum verletzen Worte?, In: Krämer, Sybille/Herrmann, Steffen/Kuch, Hannes (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld 2007, S. 31-48.
- Krämer, Sybille/Herrmann, Steffen/Kuch, Hannes (Hg.): Verletzende Worte. Die Grammatik sprachlicher Missachtung, Bielefeld 2007.
- Krasmann, Susanne: Gouvernementalität der Oberfläche. Aggressivität (ab-) trainieren beispielsweise, In: Bröckling, Ulrich/Krasmann, Susanne/Lemke, Thomas (Hg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Studien zur Ökonomisierung des Sozialen, Frankfurt/M. 2000, S. 194-226.
- Kreutzer, Florian: Stigma „Kopftuch“. Zur rassistischen Produktion von Andersheit, Bielefeld 2015.
- Kristeva, Julia: Powers of Horror. An Essay on Abjection, New York 1982.
- Kronauer, Martin: Exklusion, Frankfurt/M. 2002.
- Kury, Helmut/Scherr, Albert (Hg.): Zur (Nicht-)Wirkung von Sanktionen. Immer härtere Strafen – immer weniger Kriminalität?, Zeitschrift für soziale Probleme und soziale Kontrolle 24(1), 2013.
- Laborde, Cecile: Female Autonomy, Education, and the Hijab, In: Critical Review of International Social and Political Philosophy 9(3), 2006, S. 351-377.
- Labov, William: Language in the Inner City: Studies in Black English Vernacular, Philadelphia 1972.
- Lacan, Jacques: Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion, In: Lacan, Jacques: Schriften 1, Frankfurt/M. 1975, S. 61-70.
- Laclau, Ernesto/Mouffe, Chantal: Hegemony and Socialist Strategy, London/New York 2001.
- Laclau, Ernesto: Was haben leere Signikanten mit Politik zu tun?, In: Ders.: Emanzipation und Differenz, Wien 2002, S. 65-78.
- Lakoff, George/Johnson, Mark: Metaphors We Live By, Chicago 1980.
- Lamont, Michèle/Molnár, Virág: The Study of Boundaries in the Social Sciences, In: Annual Review of Sociology 28, 2002, S. 167-195.
- Lamont, Michèle: Toward a comparative sociology of valuation and evaluation, In: Annual Review of Sociology 38(1), 2012, S. 201-221.
- Landweer, Hilge: Ist Sich-gedemütigt-Fühlen ein Rechtsgefühl?, In: Landweer, Hilge/Koppelberg, Dirk (Hg.): Recht und Emotion I. Verkannte Zusammenhänge, Freiburg/München 2016, S. 103-135.
- Lanz, Stephan: Berlin aufgemischt: abendländisch, multikulturell, kosmopolitisch? Die politische Konstruktion einer Einwanderungsstadt, Bielefeld 2017.

- Lanz, Stephan: Über (Un-)Möglichkeiten, hiesige Stadtforschung zu postkolonialisieren, In: *sub|urban. Zeitschrift für kritische Stadtforschung* 3(1), 2015, S. 75-90.
- Larkin, Brian: The Politics and Poetics of Infrastructure, In: *Annual Review of Anthropology* 42, 2013, S. 327-343.
- Larsen, Jonas/Sandbye, Mette (Hg.): *Digital Snaps. The New Face of Photography*, London/New York 2014.
- Lawson, Sarah: *Treibjagd auf dem Schulhof: Wenn Kinder Kinder quälen. Abhilfe durch Selbsthilfe*, Zürich 1996.
- Lefèbvre, Henri: *Éléments de rythmanalyse*, Paris 1992.
- Lefèbvre, Henri: *Die Revolution der Städte*, Frankfurt/M. 1974.
- Lefèbvre, Henri: *Kritik des Alltagslebens*, Band I, München 1974.
- Lefèbvre, Henri: *The Production of Space*, Oxford 2004.
- Lehnert, Gertrud (Hg.): *Raum und Gefühl. Der Spatial Turn und die neue Emotionsforschung*, Bielefeld 2011.
- Leistert, Oliver/Röhle, Theo (Hg.): *Generation Facebook. Über das Leben im Social Net*, Bielefeld 2011.
- Lemke, Thomas: New Materialism: Foucault and the ‚Government of Things‘, In: *Theory, Culture & Society* 32(4), 2015, S. 3-25.
- Lessenich, Stephan/Nullmeier, Frank (Hg.): *Deutschland. Eine gesplante Gesellschaft*, Frankfurt/M. 2006.
- Lessenich, Stephan: *Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus*, Bielefeld 2008.
- Lett, Denise Potrzeba: *In Pursuit of Status. The Making of South Korea's New Urban Middle Class*, Cambridge 1998.
- Lewis, Oscar: The Culture of Poverty, In: Gmelch, George/Zenner, Walter (Hg.): *Urban Life. Readings in the Anthropology of the City*, Long Grove 2002, S. 269-278.
- Leys, Ruth: The Turn to Affect: A Critique, In: *Critical Inquiry* 37(3), 2011, S. 434-472.
- Lie, John: *Han Unbound. The Political Economy of South Korea*, Stanford 1998.
- Liesch, Burkhard: Spielarten der Verachtung, In: Ricken, Norbert (Hg.): *Über die Verachtung der Pädagogik*, Wiesbaden 2007, S. 43-77.
- Lindner, Rolf: Apropas Stil. Einige Anmerkungen zu einem Trend und seinen Folgen, In: Ders. u. a. (Hg.): *Verborgene im Licht. Neues zur Jugendfrage*, Frankfurt/M. 1985, S. 206-218.
- Lindner, Rolf: *Die Entdeckung der Stadtkultur. Soziologie aus der Erfahrung der Reportage*, Frankfurt/M. 2007.

- Lindner, Rolf: Straße – Straßenjunge – Straßenbande. Ein zivilisationstheoretischer Streifzug, In: Zeitschrift für Volkskunde 79, 1983, S. 192-208.
- Lindner, Rolf: The Imaginary of the City, In: Schwanhäüßer, Anja (Hg.): Sensing the City. A Companion to Urban Anthropology, Basel 2016, S. 114-119.
- Lindner, Rolf/Musner, Lutz (Hg.): Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der „Armen“ in Geschichte und Gegenwart, Freiburg 2008.
- Lindner, Rolf: Walks on the Wild Side. Eine Geschichte der Stadtforschung, Frankfurt/M. 2004.
- Lindner, Rolf: Was ist „Kultur der Armut“? Anmerkungen zu Oskar Lewis, In: Herkommer, Sebastian (Hg.): Soziale Ausgrenzungen, Hamburg 1999, S. 170-178.
- Lindner, Rolf: Zwischen Akademia und Medienwelt. Über die wachsende Verschränkung von Medienkultur und Wissenschaftskultur, In: IFK News 2, 1997, S. 17-19.
- Link, Jürgen/Beucker, Frank/Gerhard, Ute: Moderne Kollektivsymbolik. Ein diskurstheoretischer Forschungsbericht mit Auswahlbibliographie, Teil II, In: Internationales Archiv für Sozialgeschichte der deutschen Literatur 22, 1997, S. 70-154.
- Link, Jürgen: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird, Wiesbaden 1998.
- Lister, Martin: The Photographic Image in Digital Culture, London/New York 1995.
- Lobinger, Katharina/Geise, Stephanie (Hg.): Visualisierung – Mediatisierung. Bildliche Kommunikation und bildliches Handeln in mediatisierten Gesellschaften, Köln 2015.
- Löffler, Petra Verteilte Aufmerksamkeit. Eine Mediengeschichte der Zerstreuung, Zürich 2014.
- Lohrmann, Kathrin: Langeweile im Unterricht, Münster 2008.
- Löw, Martina: Raumsoziologie, Frankfurt/M. 2001.
- Lüdtker, Alf: Eigen-Sinn. Fabrikalltag, Arbeitererfahrungen und Politik vom Kaiserreich bis in den Faschismus, Münster 2015.
- Luhmann, Niklas: Die Zukunft kann nicht beginnen: Temporalstrukturen der modernen Gesellschaft, In: Sloterdijk, Peter (Hg.): Vor der Jahrtausendwende: Berichte zur Lage der Zukunft, Frankfurt/M. 1990, S. 119-150.
- Luhmann, Niklas: Gleichzeitigkeit und Synchronisation; In: Ders.: Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven, Opladen 1990, S. 95-130.
- Luhmann, Niklas: Weltzeit und Systemgeschichte, In: Ders.: Soziologische Aufklärung 2: Aufsätze zur Theorie der Gesellschaft, Opladen 1975, S. 103-133.

- Lunenfeld, Peter: Digitale Fotografie. Das dubitative Bild, In: Wolf, Herta (Hg.): Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters, Band 1, Frankfurt/M. 2005, S. 158-177.
- Lutz, Catherine: Emotion, Thought, and Estrangement: Emotions as a Cultural Category, In: Cultural Anthropology 1(3), 1986, S. 287-309.
- Lutz, Catherine: The Anthropology of Emotions, In: Annual Review of Anthropology 15, 1986, S. 405-36.
- Lyotard, Jean Francois: Intensitäten, Berlin 1978.
- Maase, Kaspar: Das Recht der Gewöhnlichkeit. Über populäre Kultur, Tübingen 2011.
- Maase, Kaspar (Hg.): Die Schönheiten des Populären. Ästhetische Erfahrung der Gegenwart, Frankfurt/M. 2008.
- Maase, Kaspar: Grenzenloses Vergnügen. Der Aufstieg der Massenkultur 1850-1970, Frankfurt/M. 1997.
- Maase, Kaspar: „Stil“ und „Manier“ in der Alltagskultur – Volkskundliche Annäherungen, In: Ders.: Das Recht der Gewöhnlichkeit. Über populäre Kultur, Tübingen 2011, S. 91-118.
- Macho, Thomas/Kassung, Christian (Hg.): Kulturtechniken der Synchronisation, München 2013.
- Macho, Thomas: Narziß und der Spiegel. Selbstrepräsentation in der Geschichte der Optik, In: Renger, Almut-Barbara (Hg.): Narcissus. Ein Mythos von der Antike bis zum Cyberspace, Stuttgart 2002, S. 13-25.
- Macho, Thomas: Vorbilder, München 2011.
- Mackert, Nina: Writing the History of Fat Agency, In: Body Politics 3(5), 2015, S. 13-24.
- Mager, Astrid: Algorithmic Ideology: How Capitalist Society Shapes Search Engines, In: Information, Communication & Society 15(5), 2012, S. 769-787.
- Majors, Richard/Billson, Janet: Cool Pose. The Dilemmas of Black Manhood in America, New York 1992.
- Malkki, Liisa: Refugees and Exile: From „Refugee Studies“ to the National Order of Things, In: Annual Review of Anthropology 24, 1995, S. 495-523.
- Malli, Gerlinde: „Sie müssen nur wollen“. Gefährdete Jugendliche im institutionellen Setting, Konstanz 2010.
- Marchart, Oliver: Dancing Politics. Political Reflections on Choreography, Dance and Protest, In: Siegmund, Gerald/Hölscher, Stefan (Hg.): Dance, Politics & Co-Immunity, Zürich 2013, S. 39-57.
- Marchart, Oliver: Die politische Differenz, Berlin 2010.
- Marchart, Oliver: Die Prekarisierungsgesellschaft, Bielefeld 2013.

- Marek, Roman: *Understanding Youtube. Über die Faszination eines Mediums*, Bielefeld 2013.
- Markert, Thomas: *Ausgrenzung in Schulklassen. Eine qualitative Fallstudie zur Schüler- und Lehrerperspektive*, Bad Heilbrunn 2007.
- Marks, Stephan: *Scham im Kontext von Schule*, In: *Soziale Passagen* 5(1), 2013, S. 37-49.
- Martin, Daryl: *Towards a Political Understanding of New Ruins*, In: *International Journal of Urban and Regional Research* 38(3), 2014, S. 1037-1046.
- Marx, Karl: *Entfremdete Arbeit*, In: MEW, Band 40, Berlin 1973, S. 510-520.
- Massey, Doreen: *Space, Place and Gender*, Cambridge 1994.
- Massumi, Brian: *Ontopower. War, Powers, and the State of Perception*, Durham 2015.
- Massumi, Brian: *Parables for the Virtual. Movement, Affect, Sensation*, Durham 2002.
- Massumi, Brian: (Hg.) *The Politics of Everyday Fear*, Minneapolis 1993.
- Matt, Eduard: *Schulbiographien, Delinquenz und Ausschluss*, In: Amos, Karin/ Cremer-Schäfer, Helga (Hg.): *Saubere Schulen. Vom Ausbrechen und Ausschließen Jugendlicher*, Baden-Baden 2007, S. 125-138.
- Matthäus, Sandra: *Towards the Role of Self, Worth, and Feelings in (Re-) Producing Social Dominance. Explicating Pierre Bourdieu's Implicit Theory of Affect*, In: *Historical Social Research* 42(4), 2017, S. 75-92.
- Max-Rubner-Institut (Hg.): *Nationale Verzehrsstudie II. Ergänzungsband zum Ergebnisbericht, Teil 1, Ausgewählte Ergebnisse nach Schichtindex*, Berlin 2008.
- McRobbie, Angela/Garber, Jenny: *Girls and subcultures*, In: Hall, Stuart/ Jefferson, Tony (Hg.): *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*, London/New York 2006, S. 177-188.
- McRobbie, Angela: *The Aftermath of Feminism. Gender, Culture and Social Change*, London 2009.
- Mecheril, Paul: *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim 2004.
- Mehlmann, Jeffrey: *The 'Floating Signifier': From Lévi-Strauss to Lacan*, In: *Yale French Studies* 48, 1972, S. 10-37.
- Meuser, Michael: *Dekonstruierte Männlichkeit und die körperliche (Wieder-) Aneignung des Geschlechts*, In: Koppetsch, Cornelia (Hg.): *Körper und Status, Zur Soziologie der Attraktivität*, Konstanz 2000, S. 211-236.
- Meuser, Michael/Klein, Gabriele (Hg.): *Ernste Spiele. Zur politischen Soziologie des Fußballs*, Bielefeld 2009.
- Meuser, Michael: *Männerwelten. Zur kollektiven Konstruktion hegemonialer Männlichkeit*, Essen 2001.

- Meyer Spacks, Patricia: *Boredom. The Literary History of a State of Mind*, Chicago 1995.
- Mezzadra, Sandro/Neilson, Brett: *Border as Method, or, the Multiplication of Labor*, Durham 2013.
- Middleton, Dewight: Emotional style: The cultural ordering of emotion, In: *Ethos* 17, 1989, S. 187-201.
- Miller, Daniel /Horst, Heather (Hg.): *Digital Anthropology*, London 2012,
- Miller, Daniel u.a.: *How the World Changed Social Media*, London 2016.
- Miller, Daniel: *Tales from Facebook*, Cambridge 2011.
- Miller, William Ian: *The Anatomy of Disgust*, Cambridge 1997.
- Milner, Andrew: Cultural Materialism, Culturalism and Post-Culturalism: The Legacy of Raymond Williams, In: *Theory, Culture & Society* 11(1), 1994, S. 43-75.
- Milton, Kay/Svašek, Maruška (Hg.): *Mixed Emotions. Anthropological Studies of Feeling*, Oxford 2005.
- Modleski, Tanja: *Loving with a Vengeance. Mass-Produced Fantasies for Women*, New York 1996.
- Morris, Meaghan: Banality in Cultural Studies, In: *Discourse* 10(2), 1988, S. 3-29.
- Morris, Rosalind (Hg.): *Can the Subaltern Speak: Reflections on the History of an Idea*, New York 2010.
- Moser, Johannes: „Time is what you make out of it“ – Zeitwahrnehmung und Zeitpraxen von Arbeitslosen, In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde* 33, 1999/2000, S. 67-79.
- Mosse, George: *Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit*, Frankfurt/M. 1997.
- Mühe, Nina: Managing the Stigma – Islamophobia in German Schools, In: *Insight Turkey* 18(1), 2016, S. 77-96.
- Muehlebach, Andrea/Shoshan, Nitzan: Post-Fordist Affect, In: *Anthropological Quarterly* 85(2), 2012, S. 317-344.
- Müller, Thomas: Die Entwicklung des Schulmöbels als Industrieprodukt, In: Ders./Schneider, Romana (Hg.): *Das Klassenzimmer. Schulmöbel im 20. Jahrhundert*, München 1998, S. 9-28.
- Münz, Rainer/Alscher, Stefan/Özcan, Veysel: *Leben in der Illegalität*, In: Bade, Klaus (Hg.): *Integration und Illegalität in Deutschland*, Osnabrück 2001, S. 77-90.
- Mulvey, Laura: Visuelle Lust und narratives Kino, In: Weisberg, Liliane (Hg.): *Weiblichkeit als Maskerade*, Frankfurt/M. 1994, S. 48-65.
- Murray, Susan: Digital Images, Photo-Sharing, and Our Shifting Notions of Everyday Aesthetics, In: *Journal of Visual Culture* 7(2), 2008, S. 147-163.
- Museum Tinguely (Hg.): *Fetisch Auto*, Heidelberg 2011.

- Nachtwey, Oliver: Die Abstiegs-gesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne, Berlin 2016.
- Naplava, Thomas: Jugendliche Intensiv- und Mehrfach-täter, In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden 2011, S. 293-306.
- Navaro-Yashin, Yael: Affective Spaces, Melancholic Objects: Ruination and the Production of Anthropological Knowledge, In: Journal of the Royal Anthropological Institute 15(1), 2009, S. 1-18.
- Navaro-Yashin, Yael: Make-Believe Papers, Legal Forms and the Counterfeit: Affective Interactions between Documents and People in Britain and Cyprus, In: Anthropological Theory 7(1), 2007, S. 79-98.
- Navaro-Yashin, Yael: The Make-Believe Space. Affective Geography in a Post-war Polity, Durham 2012.
- Neckel, Sighard: Blanker Neid, blinde Wut? Sozialstruktur und kollektive Gefühle, In: Leviathan 27(2), 1999, S. 145-165.
- Neckel, Sighard: Die gefühlte Unterschicht. Vom Wandel der sozialen Selbst-einschätzung, In: Lindner, Rolf/Musner, Lutz (Hg.): Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der ‚Armen‘ in Geschichte und Gegenwart, Freiburg 2008, S. 19-40.
- Neckel, Sighard: Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft, Frankfurt/M. 2008.
- Neckel, Sighard: Status und Scham. Zur symbolischen Reproduktion sozialer Ungleichheit, Frankfurt/M. 1991.
- Nemer, David/Freeman, Guo: Empowering the Marginalized. Rethinking Selfies in the Slums of Brazil, In: International Journal of Communication 9, 2015, S. 1832-1847.
- Ngai, Sianne: Jealous Schoolgirls, Single White Females, and Other Bad Examples: Rethinking Gender and Envy, In: Camera Obscura 16(2), 2001, S. 177-253.
- Ngai, Sianne: Our Aesthetic Categories, Cambridge 2012.
- Ngai, Sianne: Ugly Feelings, Cambridge 2007.
- Niemann, Mareke: Der „Abstieg“ in die Hauptschule. Vom Hauptschülerwerden zum Hauptschülersein. Ein qualitativer Längsschnitt, Wiesbaden 2015.
- Nightingale, Carl: A Tale of Three Global Ghettos: How Arnold Hirsch Helps us Internationalize U.S. Urban History, In: Journal of Urban History 29(3), 2003, S. 257-271.
- Nökel, Sigrid: Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam, Bielefeld 2002.
- Norris, Keenan/Tyree, Omar (Hg.): Street Lit. Representing the Urban Landscape, Lanham/Plymouth 2014.
- Nyers, Peter: Rethinking Refugees. Beyond State of Emergency, New York 2015.

- Oates, Joyce Carol: *On Boxing*, New York 1987.
- Opitz, Sven: Exklusion: Grenzgänge des Sozialen, In: Moebuis, Stephan/Reckwitz, Andreas (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*, Frankfurt/M. 2008, S. 175-193.
- Ortner, Sherry: *Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject*, Durham 2006.
- Ortner, Sherry: Dark Anthropology and its others. Theory since the Eighties, In: Hau. *Journal of Ethnographic Theory* 6(1), 2016, S. 47-73.
- Ortner, Sherry: On Key Symbols, In: *American Anthropologist* 75, 1973, 1338-1345.
- Ostendorf, Heribert: Strafverschärfungen im Umgang mit Jugendkriminalität, In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität*, Wiesbaden 2011, S. 91-104.
- Oulios, Miltiadis: *Blackbox Abschiebung. Geschichte, Theorie und Praxis der deutschen Migrationspolitik*, Berlin 2015.
- Owen, Michael/Winant, Howard: *Racial Formations in the United States*, London/New York 1994.
- Paradis, Elise: Boxers, Briefs or Bras? Bodies, Gender and Change in the Boxing Gym, In: *Body & Society* 18(2), 2012, S. 82-109.
- Parisi, Luciana: Digital Automation and Affect, In: Angerer, Marie-Luise/Bösel, Bernd/Ott, Michaela (Hg.): *Timing of Affect. Epistemologies, Aesthetics, Politics*, Zürich 2014, S. 161-177.
- Paul, Axel: Die Gewalt der Scham. Elias, Duerr und das Problem der Historizität menschlicher Gefühle, In: *Mittelweg* 36(2), 2007, S. 77-99.
- Payne, Robert: Virality 2.0: Networked promiscuity and the sharing subject, In: *Cultural Studies* 27(4), 2013, S. 540-560.
- Pease, Allison: *Modernism, Feminism and the Culture of Boredom*, Cambridge 2012.
- Pijpers, Roos: Waiting for Work: Labour Migration and the Political Economy of Borders, In: Wastly-Walter, Doris (Hg.): *The Ashgate Research Companion to Border Studies*, Farnham 2011, S. 417-438.
- Piketty, Thomas: *Das Kapital im 21. Jahrhundert*, München 2014.
- Pongratz, Ludwig: Einstimmung in die Kontrollgesellschaft. Der „Trainingsraum“ als neoliberale Straffarrangement, In: Dammer, Karl-Heinz/Vogel, Thomas/Wehr, Helmut (Hg.): *Zur Aktualität der Kritischen Theorie für die Pädagogik*, Wiesbaden 2015, S. 233-254.
- Pontalis, Jean-Bertrand: *Zwischen Traum und Schmerz*, Frankfurt/M. 1998.
- Porter, Theodor: *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science and Public Life*, Princeton 1995.

- Prammer, Elisabeth: Boreout. Biografien der Unterforderung und Langeweile, Wiesbaden 2013.
- Probyn, Elsbeth: Blush. Faces of Shame, Minneapolis 2005.
- Protsch, Paula: Segmentierte Ausbildungsmärkte. Berufliche Chancen von Hauptschülerinnen und Hauptschülern im Wandel, Opladen 2014.
- al-Quarni, Aid: Die glücklichste Frau der Welt. Eine Schatzkiste voller Weisheiten, Riad 2009.
- Raab, Jürgen: Visuelle Wissenssoziologie der Fotografie. Sozialwissenschaftliche Analysearbeit zwischen Einzelbild, Bildkontexten und Sozialmilieu, In: Österreichische Zeitschrift für Soziologie 37(2), 2012, S. 121-142.
- Rackow, Katja/Schopp, Jürgen/Scheve, Christian von: Angst und Ärger: Zur Relevanz emotionaler Dimensionen sozialer Ungleichheit, In: Zeitschrift für Soziologie 41(5), S. 392-409.
- Radtke, Frank-Olaf: Disziplinieren, In: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Lüders, Christoph/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen, Stuttgart 2011, S. 162-168.
- Rancière, Jacques: Das Unvernehmen, Frankfurt/M. 2002.
- Rancière, Jacques: Die Nacht der Proletarier. Archive des Arbeitertraums, Wien 2013.
- Raulff, Ulrich: Das letzte Jahrhundert der Pferde. Geschichte einer Trennung, München 2015.
- Reay, Diane: Beyond Consciousness? The Psychic Landscape of Social Class, In: Sociology 39(5), 2005, S. 911-928.
- Reck, Hans-Ulrich: Traum/Vision, In: Barck, Karl-Heinz u.a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, Bd. 6, Stuttgart 2000, S. 171-201.
- Reckinger, Gilles: Perspektive Prekarität. Wege benachteiligter Jugendlicher in den transformierten Arbeitsmarkt, Konstanz 2010.
- Reckwitz, Andreas: Affective spaces: a praxeological outlook, In: Rethinking History: The Journal of Theory and Practice 16(2), 2012, S. 241-258.
- Reckwitz, Andreas: Ästhetik und Gesellschaft – ein analytischer Bezugsrahmen, In: Ders.: Kreativität und Soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2016, S. 215-247.
- Reckwitz, Andreas: Das hybride Subjekt, Weilerswist 2006.
- Reckwitz, Andreas: Die Erfindung der Kreativität, Berlin 2012.
- Reckwitz, Andreas: Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne, Berlin 2017.

- Reckwitz, Andreas: Praktiken und ihre Affekte. Zur Affektivität des Sozialen, In: Ders.: Kreativität und Soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2016, S. 97-114.
- Reckwitz, Andreas: Praktiken und Diskurse. Zur Logik von Praxis-/Diskursformationen, In: Ders.: Kreativität und Soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2016, S. 49-66.
- Reckwitz, Andreas: Umkämpfte Männlichkeit. Zur Transformation männlicher Subjektformen und ihrer Affektivitäten. In: Ders.: Unschärfe Grenzen. Perspektiven der Kultursoziologie, Bielefeld 2008, S. 177-196.
- Reckwitz, Andreas: Zukunftspraktiken. Die Zeitlichkeit des Sozialen und die Krise der modernen Rationalisierung der Zukunft, In: Ders.: Kreativität und Soziale Praxis. Studien zur Sozial- und Gesellschaftstheorie, Bielefeld 2016, S. 115-135.
- Reddy, William: *The Navigation of Feeling. A Framework for the History of Emotions*, Cambridge 2001.
- Reents, Friederike/Meyer-Sickendiek, Burkhard (Hg.): *Stimmung und Methode*, Tübingen 2013.
- Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hg.): *Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie*, Wiesbaden 2015.
- Reichert, Ramón: *Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0*, Bielefeld 2008.
- Reinecke, Christiane: Auf dem Weg zu einer neuen sozialen Frage? Ghettoisierung und Segregation als Teil einer Krisensemantik der 1970er Jahre, In: *Informationen zur modernen Stadtgeschichte*, 2012, S. 110-131.
- Reißmann, Wolfgang: Bildhandeln und Bildkommunikation in Social Network Sites. Reflexionen zum Wandel jugendkultureller Vergemeinschaftung, In: Hugger, Kai Uwe (Hg.): *Digitale Jugendkulturen*, Wiesbaden 2014, S. 89-103.
- Rieger-Ladich, Markus/Berdelmann, Kathrin: Klassenzimmer und ihre „materielle Dimension“. Praxistheoretische Überlegungen und methodologische Reflexionen, In: Schröteler-von Brandt, Hildegard/Coelen, Thomas/Zeising, Andreas/Ziesche, Angela (Hg.): *Raum für Bildung*, Bielefeld 2012, S. 255-266.
- Rieger-Ladich, Markus/Grabau, Christian: Schule als Disziplinierungs- und Machtraum. Eine Foucault-Lektüre, In: Hagedorn, Jörg (Hg.): *Jugend, Schule und Identität*, Wiesbaden 2014, S. 63-79.
- Riesman, David: *The Lonely Crowd*, New Haven 1950.
- Robin, Corey: *Fear. The History of a Political Idea*, Oxford 2004.
- Rodríguez, Encarnación Gutiérrez: *Digna Rabia – Dignified Rage*, In: Smith, Valerie/Stemmler, Susanne/Hamschmidt, Cordula (Hg.): *Über Wut – On Rage*, Berlin 2011, S. 219-223.

- Rodríguez, Encarnación Gutiérrez/Steyerl, Hito (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik, Münster 2012.
- Rommelspacher, Birgit: Dominanzkultur – Texte zu Fremdheit und Macht, Berlin 1998.
- Ronneberger, Klaus/Tsianos, Vassilis: Panische Räume. Das Ghetto und die „Parallelgesellschaft“, In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hg.): Nointegration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa, Bielefeld 2009, S. 137-152.
- Ronell, Avital: Stupidity, Urbana/Chicago 2002.
- Rosa, Hartmut: Kritik der Zeitverhältnisse. Beschleunigung und Entfremdung als Schlüsselbegriffe der Sozialkritik, In: Jaeggi, Rahel/Wesche, Tilo (Hg.): Was ist Kritik?, Frankfurt/M. 2009, S. 23-54.
- Rosa, Hartmut: Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung, Berlin 2016.
- Rosaldo, Michelle: The Shame of Headhunters and the Autonomy of the Self, In: Wulff, Helena (Hg.): The Emotions. A Cultural Reader, Oxford 2007, S. 205-217.
- Rosaldo, Renato: Grief and a Headhunter's Rage, In: Ders.: Truth and Culture: The Remaking of Social Analysis, Boston 1988, S. 1-21.
- Rose, Margaret: Parody: Ancient, Modern and Post-Modern, Cambridge 1993.
- Rose, Tricia: A Style Nobody Can Deal With. Politics, Style and the Postindustrial City in Hip Hop, In: Dies./Ross, Andrew (Hg.): Microphone Friends. Youth Music & Youth Culture, London/New York 1994, S. 71-88.
- Rose, Tricia: The Hip Hop Wars, Philadelphia 2008.
- Rosenwein, Barbara: Worrying about Emotions in History, In: The American Historical Review 107(3), 2002, S. 821-845.
- Rösner, Ernst: Hauptschule am Ende, Waxmann 2007.
- Rousseau, Jean-Jacques: Diskurs über die Ungleichheit, Paderborn 1993.
- Saar, Martin: Die Immanenz der Macht. Politische Theorie nach Spinoza, Berlin 2013.
- Salzani, Carlo: The Atrophy of Experience. Walter Benjamin and Boredom, In: Ders./Dale Pezze, Barbara (Hg.): Essays on Boredom and Modernity, Amsterdam/New York 2009, S. 127-153.
- Sandbye, Mette: Play, Process and Materiality in Japanese Purikura Photography, In: Dies./Larsen, Jonas (Hg.): Digital Snaps. The New Face of Photography, London/New York 2014, S. 109-130.
- Sandring, Sabine: Schulversagen und Anerkennung. Scheiternde Schulkarrieren im Spiegel der Anerkennungsbedürfnisse Jugendlicher, Wiesbaden 2013.
- Sarrazin, Thilo: Deutschland schafft sich ab, München 2010.
- Sartre, Jean-Paul: Das Sein und das Nichts, Reinbek 1993.

- Sayer, Andrew: *The Moral Significance of Class*, Cambridge 2005.
- Sayer, Andrew: *Why Things Matter to People: Social Science, Values and Ethical Life*, Cambridge 2011.
- Schäfer, Alfred/Thompson, Christiane (Hg.): *Spiel*, Paderborn 2014.
- Schäfer, Hilmar (Hg.): *Praxistheorie. Ein soziologisches Forschungsprogramm*, Bielefeld 2016.
- Schäfer, Martin: Arbeitslosigkeit, In: Koch, Lars (Hg.): *Angst. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart 2013, S. 359-366.
- Schär, Clarissa: Grenzenlose Möglichkeiten der Selbstdarstellung? Jugendliche Genderinszenierungen im Web 2.0, In: Bütow, Birgit/Kahl, Ramona/Stach, Anna (Hg.): *Körper, Geschlecht, Affekt*. Wiesbaden 2013, S. 99-114.
- Scheer, Monique: Are Emotions a Kind of Practice (and Is That What Makes Them Have a History)? A Bourdieuan Approach to Understanding Emotion, In: *History and Theory* 51(2), 2012, S. 193-220.
- Scheer, Monique: Emotionspraktiken: Wie man über das Tun an die Gefühle herankommt, In: Beitzl, Matthias/Schneider, Ingo (Hg.): *Emotional Turn?! Europäisch ethnologische Zugänge zu Gefühlen & Gefühlswelten*, Wien 2016, S. 15-36.
- Scheff, Thomas: Shame in Self and Society, In: *Symbolic Interaction* 26(2), 2003, S. 239-262.
- Scheffer, Thomas: *Asylgewährung. Eine ethnographische Verfahrensanalyse*, Stuttgart 2001.
- Scheibelhofer, Paul: Intersektionalität, Männlichkeit und Migration – Wege zur Analyse eines komplizierten Verhältnisses, In: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hg.): *Intersektionalität revisited*, Bielefeld 2011, S. 149-172.
- Scheithauer, Herbert/Hayer, Tobias/Petermann, Franz: *Bullying unter Schülern: Erscheinungsformen, Risikobedingungen und Interventionskonzepte*, Göttingen 2003.
- Schell, Dorothea: Zeit in volkswissenschaftlicher Perspektive, In: *Rheinisches Jahrbuch für Volkskunde* 33, 1999/2000, S. 7-14.
- Scherr, Albert: Jugendkriminalität – eine Folge sozialer Armut und sozialer Benachteiligung?, In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): *Handbuch Jugendkriminalität*, Wiesbaden 2011, S. 203-212.
- Scheve, Christian von/Stodulka, Thomas/Schmidt, Julia: Guter Neid, schlechter Neid? Von der „Neidkultur“ zu Kulturen des Neides, In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 32–33, 2013, S. 41-46.
- Schmidt, Manfred: Warum Mittelmaß? Deutschlands Bildungsausgaben im Vergleich, In: *Politische Vierteljahresschrift* 43(1), 2002, S. 3-19.
- Schmitz, Hermann: *Der Leib, der Raum und die Gefühle*, Bielefeld/Locarno 2007.

- Schneider, Romana: Die Suche nach dem idealen Schulbau im 20. Jahrhundert, In: Dies./Müller, Thomas (Hg.): Das Klassenzimmer. Schulmöbel im 20. Jahrhundert, München 1998, S. 47-61.
- Schiffauer, Werner: Fremde in der Stadt, Frankfurt/M. 1997.
- Schiffauer, Werner: Migration und kulturelle Differenz, Berlin 2002.
- Schiffauer, Werner: Parallelgesellschaften, Bielefeld 2008.
- Schiffauer, Werner: Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention, Berlin 2015.
- Schiffauer, Werner/Baumann, Gerd/Kastoryano, Riva/Vertovec, Steven (Hg.): Staat – Schule – Ethnizität, Münster 2002.
- Schiffauer, Werner: The Logics of Toleration: Outline for a Comparative Approach to the Study of Tolerance, In: Dobbernack, Jan/Modood, Tariq (Hg.): Tolerance, Intolerance and Respect, London 2013, S. 103-126.
- Schindler, Larissa: Kampffertigkeit. Eine Soziologie praktischen Wissens, Stuttgart 2011.
- Schmid, Günther: Moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt: Strategie und Vorschläge der Hartz-Kommission, In: Aus Politik und Zeitgeschichte 6/7, 2003, S. 3-6.
- Schmidt, Robert/Woltersdorff, Volker (Hg.): Symbolische Gewalt. Herrschaftsanalyse nach Pierre Bourdieu, Konstanz 2008.
- Schneider, Edina: Schulische Aufwärtsqualifizierungen bei Hauptschülern im Rahmen biografischer Prozessverläufe – Potentiale eines schülerbiografischen Zugangs, In: Siebold, Susanne, Schneider, Edina/Busse, Susann/Sandring, Sabine/Schippeling, Anne (Hg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Bildung im Diskurs, Wiesbaden 2013, S. 57-68.
- Schomäcker, Sabine: Schule braucht Langeweile? Über den Nutzen jugendlicher Langeweile für die Schule, Münster 2011.
- Schopenhauer, Arthur: Die Welt als Wille und Vorstellung, Band I, Frankfurt/M. 1993.
- Schroer, Markus (Hg.): Soziologie des Körpers, Frankfurt/M. 2005.
- Schroer, Sara Asu/Schmitt, Susanne (Hg.): Exploring Atmospheres Ethnographically, London/New York 2018.
- Schultheis, Franz: Der Lohn der Angst. Zur Normalisierung von Prekarität im neuen Geist des Kapitalismus, In: Revue Économique et Sociale: Bulletin de la Société d'Etudes Economiques et Sociales 69(1), 2011, S. 39-48.
- Schumann, Karl: Jugenddelinquenz im Lebensverlauf, In: Dollinger, Bernd/Schmidt-Semisch, Henning (Hg.): Handbuch Jugendkriminalität, Wiesbaden 2011, S. 243-258.
- Schutz, Paul/Pekrun, Reinhard (Hg.): Emotion in Education, Burlington 2007.

- Schützeichel, Rainer: „Structures of Feelings“ und Emotionsmilieus, In: Ders./Schnabel, Annette (Hg.): *Emotionen, Sozialstruktur und Moderne*, Wiesbaden 2012, S. 473-484.
- Scott, James: *Seeing like a State*, New Haven 1998.
- Scott, Joan: The Evidence of Experience, In: *Critical Inquiry* 17(4), 1991, S. 773-797.
- Scott, Joan: Sexularism, European University Institute, Ursula Hirschmann Annual Lecture on Gender and Europe, Florenz 2009, <http://cadmus.eui.eu/bitstream/handle/1814/11553/RSCAS_DL_2009_01.pdf>.
- Sedgwick, Eve Kosofsky/Frank, Adam: Shame in the Cybernetic Fold: Reading Silvan Tomkins, In: Dies. (Hg.): *Shame and its Sisters. A Silvan Tomkins Reader*, Durham 1995, S. 1-28.
- Sedgwick, Eve Kosofsky: Shame, Theatricality, and Queer Performativity: Henry James's *The Art of the Novel*, In: Halperin, David/Traub, Valerie (Hg.): *Gay Shame*, Chicago 2010, S. 49-62.
- Seel, Martin: Drei Regeln für Utopisten, In: *Merkur* 55(9/10), 2001, S. 747-755.
- Seigworth, Gregory/Gregg, Melissa: An Inventory of Shimmers, In: Dies. (Hg.): *The Affect Theory Reader*, Durham 2010, S. 1-25.
- Seigworth, Gregory: Banality for Cultural Studies, In: *Cultural Studies* 14(2), 2000, S. 227-268.
- Seigworth, Gregory/Gregg, Melissa (Hg.): *The Affect Theory Reader*, Durham 2010.
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung Berlin (Hg.): *Monitoring Soziale Stadtentwicklung 2010*, Berlin 2010.
- Sennett, Richard/Cobb, Jonathan: *The Hidden Injuries of Class*, New York/London 1972.
- Seth, Michael: *Education Fever. Society, Politics and the Pursuit of Schooling in South Korea*, Honolulu 2012.
- Seyfert, Robert: Beyond Personal Feelings and Collective Emotions: Towards a Theory of Social Affect, In: *Theory, Culture & Society* 29(6), 2012, S. 27-46.
- Sezgin, Ibrahim Can: Axel Honneth im Boxring: Symbolik des Kampfes um soziale Anerkennung bei Rocky, In: Hamenstädt, Ulrich (Hg.): *Politische Theorie im Film*, Wiesbaden 2015, S. 295-313.
- Shapin, Steven: *The Social History of Truth. Civility and Science in Seventeenth-Century England*, Chicago 1994.
- Shifman, Limor: *Meme. Kunst, Kultur und Politik im digitalen Zeitalter*, Berlin 2014.
- Sherzer, Joel: *Speech Play and Verbal Art*, Austin 2002.
- Silverman, Kaja: *Male Subjectivity at the Margins*, London/New York 1992.

- Singer, Jerome: Phantasie und Tagtraum. Imaginative Methoden in der Psychotherapie, München 1978.
- Skeggs, Beverly: Formations of Class and Gender, London 1997.
- Slaby, Jan/Mühlhoff, Rainer/Wüschner, Philipp: Affective Arrangements, In: Emotion Review (Online First), October 20, 2017.
- Slim, Iceberg: Pimp. The Story of my Life, New York 1969.
- Smith, Valerie/Stemmler, Susanne/Hamschmidt, Cordula (Hg.): Über Wut – On Rage, Berlin 2011, S. 37-39.
- Sobe, Noah: Attention and Boredom in the 19th-Century American School: The „Drudgery“ of Learning and Teaching and the Common School Reform Movement, In: Reh, Sabine/Berdelmann, Kathrin/Dinkelaker, Jörg (Hg.) Aufmerksamkeit. Geschichte – Theorie – Empirie, Wiesbaden 2015, S. 55-70.
- Soeffner, Hans-Georg: Stile des Lebens: Ästhetische Gegenentwürfe zur Alltagspragmatik, In: Huber, Jörg (Hg.): Kultur-Analysen. Interventionen, Zürich 2001, S. 79-113.
- Soeffner, Hans Georg: Stil und Stilisierung. Punk oder die Überhöhung des Alltags, In: Gumbrecht, Hans Ulrich/Pfeiffer, Ludwig (Hg.): Stil. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements, Frankfurt/M. 1986, S. 317-341.
- Solga, Heike: Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung, In: Bude, Heinz/Willich, Andreas (Hg.): Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, Überflüssige, Hamburg 2006, S. 121-146.
- Solga, Heike: Das Scheitern gering qualifizierter Jugendlicher an den Normalisierungspflichten moderner Bildungsgesellschaften, In: Junge, Matthias/Lechner, Götz (Hg.): Scheitern. Aspekte eines sozialen Phänomens, Wiesbaden 2004, S. 97-121.
- Solga, Heike: Increasing risks of stigmatization: Changes in school-to-work transitions of less-educated West Germans, In: Yale Journal of Sociology, 04/2004, S. 99-129.
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine: Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung, Berlin: Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier 171, 2009.
- Solomon, Richard: On Emotions as Judgments, In: American Philosophical Quarterly 25, 1988, S. 183-91.
- Solomon, Richard: True to our Feelings, Oxford 2007.
- Sonntag, Susan: Illness as Metaphor and Aids and its Metaphors, New York 1990.
- Sørensen, Estrid: The Materiality of Learning: Technology and Knowledge in Educational Practice, New York 2009.

- Sørensen, Estrid: STS goes to school, In: *Outlines – Critical Social Studies* 9(2), 2007, S. 15-28.
- Sørensen, Estrid: Violent Video Games in the German Press, In: *New Media and Society* 15(6), 2013, S. 963-981.
- Spindler, Susanne: Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten, In: Bereswill, Mechthild/Meuser, Michael/Scholz, Sylka (Hg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*, Münster 2007, S. 119-135.
- Spivak, Gayatri: Can the Subaltern Speak? In: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana 1988, S. 271-313.
- Spivak, Gayatri: Scattered Speculations on the Subaltern and the Popular, In: Dies.: *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*, Cambridge 2015, S. 429-442.
- Star, Susan Leigh: The Ethnography of Infrastructure, In: *American Behavioral Scientist* 43(3), 1999, S. 377-391.
- Starl, Timm: Knipser. Die Bildgeschichte der privaten Fotografie in Deutschland und Österreich von 1880-1980, München/Berlin 1985.
- Stearns, Peter: *American Cool. Constructing a Twentieth-Century Emotional Style*, New York 1994.
- Stearns, Peter: Fear and Contemporary History: A Review Essay, In: *Journal of Social History* 40(2), 2006, S. 477-484.
- Stecklina, Gerd: „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über junge männliche Migranten. In: Munsch, Chantal/Gemende, Marion/Weber-Unger Rotino, Steffi (Hg.): *Eva ist emanzipiert, Mehmet ein Macho*, Weinheim 2007, S. 74-90.
- Steedman, Carolyn: *Landscape for a Good Woman*, New Brunswick 2008.
- Stehle, Maria: *Ghetto Voices in Contemporary German Culture*, Rochester 2012.
- Stein, Felix: *Work, Sleep, Repeat. The Abstract Labour of German Management Consultants*, London 2017.
- Stephenson, Niamh/Papadopoulos, Dimitris: *Analysing Everyday Experience. Social Research and Political Change*, London 2006.
- Stewart, Kathleen: *A Space on the Side of the Road. Cultural Poetics in an „Other“ America*, Princeton 1996.
- Stewart, Kathleen: Atmospheric Attunements, In: *Society and Space* 29(3) 2011, S. 445-453.
- Stewart, Kathleen: *Ordinary Affects*, Durham 2007.
- Stewart, Kathleen: Precarity's Forms, In: *Cultural Anthropology* 27(3), 2012, S. 518-525.

- Stiegler, Bernard: Die Logik der Sorge. Verlust der Aufklärung durch Technik und Medien, Frankfurt/M. 2008.
- Stoler, Ann: Affective States, In: Nugent, David/Vincent, Joan (Hg.): A Companion to the Anthropology of Politics, Oxford 2004, S. 4-20.
- Stoler, Ann Laura: Imperial Debris. Reflections on Ruins and Ruination, In: Cultural Anthropology 23(2), 2008, S. 191-219.
- Stoler, Ann/Mc Granahan, Carole/Perdue, Peter (Hg.): Imperial Formations, Santa Fe 2007.
- Stoler, Ann Laura: „The Rot Remains“: From Ruins to Ruination, In: Dies. (Hg.): Imperial Debris. On Ruins and Ruination, Durham 2013, S. 1-35.
- Straub, Jürgen: South Bronx, Berlin und Adornos Wien: Gangsta-Rap als Popmusik, In: Dietrich, Marc/Seeliger, Martin (Hg.): Deutscher Gangsta-Rap, Bielefeld 2012, S. 7-20.
- Street, Alice: Affective Infrastructure: Hospital Landscapes of Hope and Failure, In: Space and Culture 15(1), 2012, S. 44-56.
- Sutter, Ove: Erzählte Prekarität. Autobiografische Verhandlungen von Arbeit und Leben im Postfordismus, Frankfurt/M. 2013.
- Sutterlüty, Ferdinand: Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung, Frankfurt/M. 2002.
- Svendson, Kars: Kleine Philosophie der Langeweile, Frankfurt/M. 2002.
- Taylor, Charles: Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung, Frankfurt/M. 1993.
- Taylor, Charles: Quellen des Selbst. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität, Frankfurt/M. 1994.
- Tavris, Carol: Wut. Das missverstandene Gefühl, München 1995.
- Tedlock, Barbara: The New Anthropology of Dreaming, In: Dreaming 1(2), 1991, S. 161-178.
- Tenfelde, Klaus: Ende der Arbeiterkultur: Das Echo auf eine These, In: Kaschuba, Wolfgang/Korff, Gottfried/Warneken, Bernd Jürgen (Hg.): Arbeiterkultur seit 1945: Ende oder Veränderung? Tübingen 1991, S. 19-30.
- Tertilt, Hermann: Turkish Power Boys. Ethnografie einer Jugendbande, Frankfurt/M. 1996.
- Tervooren, Anja: Männlichkeiten und Sozialisation. Die allmähliche Verfertigung der Körper, In: Bereswil, Mechthild/Meuser, Michael/Scholz, Sylka (Hg.): Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit, Münster 2007, S. 84-100.
- Ther, Philipp: Die neue Ordnung auf dem alten Kontinent. Eine Geschichte des neoliberalen Europa, Berlin 2014.

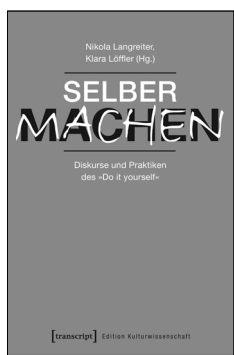
- Thompson, Michael/Ellis, Richard/Wildavsky, Aaron: *Cultural Theory*, Boulder 1990.
- Thompson, Robert Farris: *Aesthetic of the Cool. Afro-Atlantic Art and Music*, New York 2011.
- Throop, Jason: *Articulating Experience*, In: *Anthropological Theory* 3(2), 2003, S. 219-241.
- Thrift, Nigel: *Intensities of feeling: Towards a spatial politics of affect*, In: *Geografiska Annaler* 86(1), 2004, S. 57-78.
- Thrift, Nigel: *Understanding the material practices of glamour*, In: Seigworth, Gregory/Gregg, Melissa (Hg.): *The Affect Theory Reader*, Durham 2010, S. 289-308.
- Thurman, Robert: *Anger*, Oxford 2005.
- Toohey, Peter: *Boredom. A Lively History*, New Haven 2011.
- Tsing, Anna: *Friction. An Ethnography of Global Connection*, Princeton 2005.
- Tuckett, Anna: *Rules, Paper, Status. Migrants and Precarious Bureaucracy in Contemporary Italy*, Stanford 2018.
- Türcke, Christoph: *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeits-Defizit-Kultur*, München 2012.
- Turner, Victor/Bruner, Edward (Hg.): *The Anthropology of Experience*, Urbana 1986.
- Uerz, Gereon: *ÜberMorgen. Zukunftsvorstellungen als Elemente der gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit*, München 2006.
- Urry, John: *Time*, In: Ders.: *Sociology beyond Societies. Mobilities for the Twenty-First Century*, London/New York 2000, S. 105-130.
- van Dijk, José: *Digital Photography: Communication, Identity, Memory*, In: *Visual Communication* 7(1), 2008, S. 57-76.
- van Dijk, José: *The Culture of Connectivity. A Critical History of Social Media*, Oxford 2013.
- Van House, Nancy: *Personal Photography, Digital Technologies and the Use of the Visual*, In: *Visual Studies* 26(2), 2011, S.125-134.
- Veith, Dominic/Sambale, Jens: *Wer drinnen ist, ist draußen. Warum auch in Berlin neuerdings über „Ghettos“ debattiert wird*, In: Knecht, Michi (Hg.): *Die andere Seite der Stadt*, Weimar 1999, S. 42-59.
- Vincent, Ted: *Keep Cool. The Black Activists Who Built the Jazz Age*, London 1995.
- Völcker, Matthias: *„Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen ...“.* Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit, Konstanz 2014.
- Vogelpohl, Anne: *Urbanes Alltagsleben. Zum Paradox von Differenzierung und Homogenisierung in Stadtquartieren*, Wiesbaden 2012.

- Vogl, Joseph: Das Gespenst des Kapitals, Zürich 2010.
- Wacquant, Loïc: A Janus-Faced Institution of Ethnoracial Closure: A Sociological Specification of the Ghetto, In: Haynes, Bruce/Hutchinson, Ray (Hg.): The Ghetto. Contemporary Global Issues and Controversies, Boulder 2012, S. 1-31.
- Wacquant, Loïc, 2009: Bestrafen der Armen. Zur neoliberalen Regierung der sozialen Unsicherheit, Opladen 2009.
- Wacquant, Loïc: Der neoliberale Leviathan. Eine historische Anthropologie des gegenwärtigen Gesellschaftsregimes, In: PROKLA 42, 2012, S. 677-698.
- Wacquant, Loïc: Ghetto, In: Smelser, Neil/Baltes, Paul (Hg.): International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences, London 2004.
- Wacquant, Loïc: Leben für den Ring. Boxen im amerikanischen Ghetto, Konstanz 2003.
- Wacquant, Loïc: Scrutinizing the Street: Poverty, Morality, and the Pitfalls of Urban Ethnography, In: American Journal of Sociology 107(6), 2002, S. 1468-1532.
- Wacquant, Loïc: Urban Desolation and Symbolic Denigration in the Hyperghetto, In: Schwanhäußler, Anja (Hg.): Sensing the City. A Companion to Urban Anthropology, Basel 2016, S. 162-172.
- Wacquant, Loïc: Urban Outcasts. A Comparative Sociology of Advanced Marginality, Cambridge 2008.
- Walther, Andreas: The Struggle for ‚Realistic‘ Career Perspectives: *Cooling-out* versus Recognition of Aspirations in School-to-Work-Transitions, In: Italian Journal of Sociology of Education 7(2), 2015, S. 18-42.
- Weber, Max: Wirtschaft und Gesellschaft. Grundlagen der verstehenden Soziologie, Tübingen 1972.
- Wehler, Hans-Ulrich: Die neue Umverteilung. Soziale Ungleichheit in Deutschland, München 2013.
- Weidenhaus, Gunter: Soziale Raumzeit, Berlin 2015.
- Weidner, Jens/Kilb, Rainer (Hg.): Konfrontative Pädagogik. Konfliktbearbeitung in Sozialer Arbeit und Erziehung, Wiesbaden 2010.
- Weidner, Stefan: Our Rage at Islam, In: Smith, Valerie/Stemmler, Susanne/Hamschmidt, Cordula (Hg.): Über Wut – On Rage, Berlin 2011, 289-298.
- Weigel, Sigrid (Hg.): Gesichter. Kulturgeschichtliche Szenen aus der Arbeit am Bildnis des Menschen, München 2013.
- Weinbach, Heike: Kultur der Respektlosigkeit, In: migrazine.at 02/2014, <<http://www.migrazine.at/artikel/kultur-der-respektlosigkeit>>.
- Weiß, Anja: Soziologie globaler Ungleichheiten, Berlin 2017.
- Wellbery, David: Stimmung, In: Barck, Karlheinz u. a. (Hg.): Ästhetische Grundbegriffe, Band 5, Stuttgart 2003, S. 703-733.

- Wellershoff, Dieter: Infantilismus als Revolte oder das ausgeschlagene Erbe – zur Theorie des Blödelns, In: Preisendanz, Wolfgang/Warning, Rainer (Hg.): Das Komische, Poetik und Hermeneutik, Bd. 7, München 1976, S. 335-357.
- Wellgraf, Stefan/Reimers, Sophie: Bildungssemantiken und Bildungspraktiken. Ethnografische Perspektiven, In: Kuckuck. Notizen zur Alltagskultur 28(2), 2013, S. 24-28.
- Wellgraf, Stefan: Gangnam Style, In: POP. Kultur und Kritik <<http://www.pop-zeitschrift.de/wp-content/uploads/2013/07/aufsatz-wellgraf-gangnam.pdf>>, 2013.
- Wellgraf, Stefan: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung, Bielefeld 2012.
- Wellgraf, Stefan: Migration und Medien. Wie Fernsehen, Radio und Print auf die Anderen blicken, Münster 2008.
- Wellgraf, Stefan: Subversive Praktiken von Berliner Hauptschülern, In: Nebulosa. Zeitschrift für Sichtbarkeit und Sozialität 1(2), 2012, S. 96-111.
- Wendt, Brooke: The Allure of the Selfie. Instagram and the New Self-Portrait, Amsterdam 2014.
- Wertenbruch, Martin/Röttger-Rössler, Birgitt: Emotionsethnologische Untersuchungen zu Scham und Beschämung in der Schule, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 14(2), 2011, S. 241-257.
- Williams, Raymond: Culture and Materialism, London/New York 2005.
- Williams, Raymond: Marxism and Literature, Oxford 1997.
- Williams, Raymond: On Structure of Feeling, In: Harding, Jennifer/Pribram, Deirdre: Emotions. A Cultural Studies Reader, London/New York 2009, S. 35-49.
- Williams, Raymond: Structures of Feeling, In: Ders. Marxism and Literature, Oxford 1977, S. 128-135.
- Williams, Raymond: The Country and the City, Oxford 1973.
- Williams, Raymond: The Long Revolution, Cardigan 2011.
- Williams, Simon: Modernity and the Emotions. Corporeal Reflections on the (Ir)rational, In: Harding, Jennifer/Pribram, Deirdre (Hg.): Emotions. A Cultural Studies Reader, London/New York 2009, S. 139-156.
- Willis, Paul: Learning to Labor, New York 1977.
- Willis, Paul: „Profane Culture“. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkulturen, Frankfurt/M. 1981.
- Wilson, William Julius: The truly disadvantaged, Chicago 1987.
- Wilson, William Julius: When work disappears, Chicago 1996.
- Wimmer, Andreas: Ethnic Boundary Making. Institutions, Power, Networks, Oxford 2013.
- Winker, Gabriele/Degele, Nina: Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld 2009.

- Wirth, Louis: The Ghetto, In: *American Journal of Sociology* 33(1), 1927, S. 57-71.
- Wöbken-Ekert, Gunda: „Vor der Pause habe ich richtig Angst“. Gewalt und Mobbing unter Jugendlichen – was man dagegen tun kann, Frankfurt/M. 1998.
- Woodward, Kath: *Boxing, Masculinity and Identity*, New York 2007.
- Wüschner, Philipp: *Die Entdeckung der Langeweile*, Wien/Berlin 2011.
- Wulff, Helena (Hg.): *The Emotions. A Cultural Reader*, Oxford 2009.
- Yildiz, Erol: Was heißt Parallelgesellschaft? Von der hegemonialen Normalität zu den Niederungen des Alltags, In: Hess, Sabine/Binder, Jana/Moser, Johannes (Hg.): *Nointegration?! Kulturwissenschaftliche Beiträge zur Integrationsdebatte in Europa*, Bielefeld 2009, S. 153-167.
- Yildiz, Miriam/Preissing, Sonja: „Ghetto im Kopf?“ Verortungspraxen Jugendlicher in marginalisierten Stadtteilen, In: Geisen, Tomas/Riegel, Christine/Yildiz, Erol (Hg.): *Migration, Stadt und Urbanität. Perspektiven auf die Heterogenität migrantischer Lebenswelten*, Wiesbaden 2017, S. 157-173.
- Yoshimi, Shunya: Consuming ‚America‘. Der kulturelle Konsum von Räumen und Identitäten im heutigen Japan, In: *Historische Anthropologie* 10(3), 2002, S. 416-435.
- Yurdakul, Gökçe/Bodemann, Michael: „We Don’t Want To Be the Jews of Tomorrow“. Jews and Turks in Germany after 9/11, In: *German Politics and Society* 24(2), 2006, S. 44-67.
- Zaimoglu, Feridun: *Abschaum – Die wahre Geschichte von Ertan Ongun*, Hamburg 1997.
- Zaimoglu, Feridun: *Kanak Sprak. 24 Misstöne vom Rande der Gesellschaft*, Hamburg 1995.
- Zaimoglu, Feridun: *Koppstoff. Kanaka Sprak vom Rande der Gesellschaft*, Hamburg 1999.
- Zembylos, Michalinos: „Structures of Feeling“ in Curriculum and Education: Theorizing the Emotional Rules, In: *Educational Theory* 52(2), 2002, S. 187-208.
- Zimmermann, Bénédicte: *Arbeitslosigkeit in Deutschland. Zur Entstehung einer sozialen Kategorie*, Frankfurt/M. 2006.
- Zizek, Slavoj: *Mehr-Genießen. Lacan in der Populärkultur*, Wien 1992.
- Zukin, Sharon: The Spike Lee Effect: Reimagining the Ghetto for Cultural Consumption, In: Hutchinson, Ray/Haynes, Bruce (Hg.): *The Ghetto. Contemporary Global Issues and Controversies*, Boulder 2012, S. 137-157.

Ethnologie und Kulturanthropologie



Nikola Langreiter, Klara Löffler (Hg.)

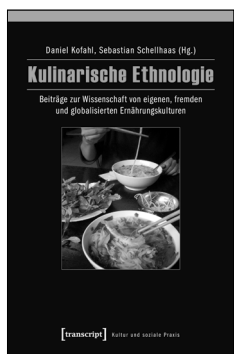
Selber machen

Diskurse und Praktiken des »Do it yourself«

2017, 352 S., kart., zahlr. Abb.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3350-4

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3350-8



Daniel Kofahl, Sebastian Schellhaas (Hg.)

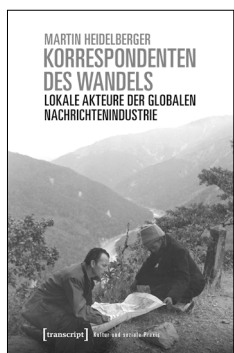
Kulinarische Ethnologie

Beiträge zur Wissenschaft von eigenen, fremden
und globalisierten Ernährungskulturen

Januar 2018, 320 S., kart., zahlr. z.T. farb. Abb.

34,99 € (DE), 978-3-8376-3539-3

E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3539-7



Martin Heidelberg

Korrespondenten des Wandels

Lokale Akteure der globalen Nachrichtenindustrie

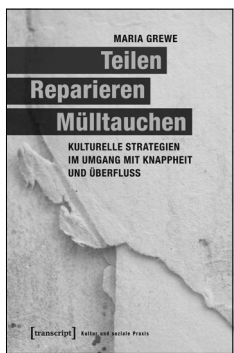
Januar 2018, 328 S., kart.

39,99 € (DE), 978-3-8376-4173-8

E-Book: 39,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-4173-2

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**

Ethnologie und Kulturanthropologie



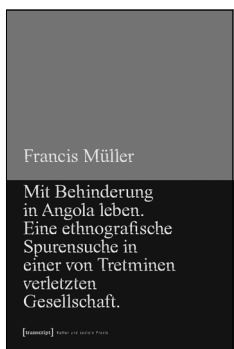
Maria Grewe

Teilen, Reparieren, Mülltauchen Kulturelle Strategien im Umgang mit Knappheit und Überfluss

2017, 324 S., kart.

29,99 € (DE), 978-3-8376-3858-5

E-Book: 26,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3858-9



Francis Müller

Mit Behinderung in Angola leben Eine ethnografische Spurensuche in einer von Tretminen verletzten Gesellschaft

2016, 152 S., kart., zahlr. Abb.

24,99 € (DE), 978-3-8376-3480-8



Dieter Haller

Tanger Der Hafen, die Geister, die Lust. Eine Ethnographie

2016, 356 S., kart., zahlr. Abb.

34,99 € (DE), 978-3-8376-3338-2

E-Book: 34,99 € (DE), ISBN 978-3-8394-3338-6

**Leseproben, weitere Informationen und Bestellmöglichkeiten
finden Sie unter www.transcript-verlag.de**