

NEW KIDS ON THE BLOCK. ATTRAKTIVITÄT UND TRAGIK DER COUNTER SCHOOL CULTURE

Stefan Wellgraf

Die sich hierzulande an Haupt- und Sekundarschulen unter Jugendlichen herausbildende schulische Gegenkultur zeichnet sich durch eine Ablehnung institutioneller Verhaltensnormen sowie eine symbolische Prämierung von anti-schulischen Haltungen aus. Doch in diesem Gestus der Auflehnung besteht gleichsam die Gefahr, dass rangniedrige Statuspositionen perpetuiert und sozialmoralische Vorurteile bestätigt werden. Paul Willis hat in den 1970er Jahren die jugendkulturelle Attraktivität und die statusbezogene Tragik dieser *Counter-School-Culture* in seinem Buch *>Learning to Labor<* beschrieben. Ich greife dieses Modell auf und übertrage es auf Schulen in Berlin-Neukölln und Wedding, in denen ich in den Jahren 2008/09 beziehungsweise 2012/13 Feldforschungen durchgeführt habe. Dabei frage ich im ersten Teil nach den Auswirkungen veränderter, von Prekarisierung und Neoliberalisierung geprägter gesellschaftlicher Rahmenbedingungen und im zweiten Teil nach den neuen inhaltlichen Stoßrichtungen der schulischen Gegenkultur, die sich in den letzten Jahrzehnten aus einer ethnischen Unterschichtung und einer Kulturalisierung von Fragen sozialer Ungleichheit ergeben haben. Die für schulische Gegenkulturen charakteristischen Provokationen gegenüber pädagogischen Autoritäten werden häufig in konflikthaften Situationen sowie im Modus des Ordinären und Vulgären artikuliert, was ihre Untersuchung zu einer besonderen ethnografischen Herausforderung macht. Dabei handelt es sich keineswegs nur um ein Randphänomen des schulischen *>Normalbetriebs<*, die *Counter School Culture* ist ein wirkmächtiges Element der von mir untersuchten Schulkultur unterhalb des Gymnasiums.

Prekarisierung und Neoliberalisierung. Veränderte Rahmenbedingungen schulischer Gegenkulturen

Paul Willis untersuchte den Übergang von der Schule in die Arbeitswelt anhand einer im Industriegebiet der englischen Midlands gelegenen Schule. Die Arbeiterklasse jener Zeit wurde keineswegs in die dortigen Fabriken gezwungen, sondern orientierte sich eher aus kulturellen Gründen in Richtung des Bereichs der manuellen Arbeit. Vor allem eine von Willis hervorgehobene Gruppe von aufsässigen Jugendlichen – die *lads* – verband ihre Opposition gegenüber der Schule mit proletarischer Männlichkeit und jugendlicher Coolness. Ihre oppositionelle Haltung gegenüber den als bevormundend erlebten Bildungsinstitutionen ging einher mit einem Verzicht auf

Bildungsambitionen und einer beruflichen Ausrichtung auf Handarbeit. Die Heranwachsenden reproduzierten dabei die tradierte Unterscheidung zwischen geistiger und körperlicher Arbeit – ihr Aufbegehren war also auch eine Form der sozialen Reproduktion der Arbeiterklasse. In dieser Dialektik aus jugendlicher Rebellion und statusbezogener Selbstlimitierung lag die Attraktivität und die Tragik der *Counter School Culture*.

Dieser kulturell überformte Klassenkonflikt lässt sich unter veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen auch an heutigen Haupt- und Sekundarschulen beobachten. Die schul-oppositionelle Haltung ist dabei stets nur eine mögliche Reaktion, so unterschied bereits Willis die *lads* von konformistischen Schüler*innengruppen (den *ear'oles*). Antischulisches Verhalten kann zu einem Leitbild in einflussreichen Teilen der Schüler*innenschaft avancieren, was in der Regel mit Ausgrenzungen von eher strebsamen Schüler*innen einhergeht. Die anhaltende Attraktivität der *Counter School Culture* besteht darin, auf selbstbewusste Weise eine demütigende Opferhaltung zu vermeiden und Anerkennung in der jugendlichen Peer Group zu gewinnen. Ihre sich verschärfende Tragik hängt mit der ökonomischen Marginalisierung und kulturellen Entwertung der ehemaligen Arbeiterklasse zusammen.

Deindustrialisierung, Prekarisierung und Neoliberalisierung sind einige Stichworte, mit denen sich auf die veränderten Rahmenbedingungen schulischer Gegenkulturen hinweisen lässt.

Anfang der 1970er Jahre machten sich die *lads* noch keine großen Sorgen um ihren künftigen Broterwerb, sie bekamen zwar stets nicht die beste aber doch zumeist irgendeine Arbeit. Hierzulande boten die 1969 aus den Volksschulen hervorgegangenen Hauptschulen anfangs ebenfalls einen gangbaren Weg in halbwegs stabile Beschäftigungsverhältnisse im einfachen Dienstleistungsbereich und in der industriellen Produktion. Durch die Deindustrialisierung fielen seit den 1980er und 90er Jahren jedoch zahlreiche Arbeitsplätze in Fabriken und im Bereich der manuellen Arbeit weg. Massenarbeitslosigkeit war die Folge, zudem verschob sich die Struktur der Arbeitsverhältnisse in Richtung prekärer Beschäftigungen, also zu unsicheren und instabilen Arbeitsverhältnissen im Niedriglohnssektor.¹ Die >einfachen< Jobs in der Industrie stehen den Schüler*innen heute nicht mehr zur Verfügung, statt in *working class jobs* führen vergleichbare Schulen systematisch in Arbeitslosigkeit und prekäre Beschäftigungen.² Dies wird als umso schmerzlicher empfunden, da sich gleichsam die kulturellen Wertordnungen verschoben haben. Während die *lads* die Wertmaßstäbe der von der Schule repräsentierten bürgerlichen Kultur – zumindest in der auf

1 Robert Castel/Klaus Dörre (Hg.): Prekarität, Abstieg, Ausgrenzung. Die soziale Frage am Beginn des 21. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 2009.

2 Nadine Dolby/Greg Dimitriadis (Hg.): Learning to Labor in New Times. New York/London 2004.

widerständiges Handeln fokussierten Lesart von Willis – ablehnten und sich auf die in Gewerkschaften und Arbeiterbewegung tradierte Arbeiterkultur bezogen, zeigt sich bei der jetzigen Generation von Hautschüler*innen, dass diese die schulischen Bildungshierarchien bereits weitgehend internalisiert haben, mit negativen Folgen für ihr Selbstwertgefühl.

Hier spielt die Inflation von Bildungsabschlüssen eine wichtige Rolle, da sie dazu beitrug, dass Hauptschulen ihren Status als Normalschule verloren haben. Die steigende Bedeutungszuschreibung gegenüber Bildung und Bildungszertifikaten hat weniger erfolgreiche Bildungsverläufe zu einem Makel werden lassen. Die Normalitätserwartungen haben sich verschoben und die Grenzen zwischen den Schultypen wurden dadurch zunehmend umkämpfter. Unter diesen Bedingungen wurden Hauptschulen zunehmend als ein Ort der negativen Auslese betrachtet und ihre Absolvent*innen zu einer sozial stigmatisierten Bevölkerungsgruppe.³ Dadurch verschärften sich soziale Spaltungen – die Kluft zwischen Hauptschulen, die spätestens ab den 2000er Jahren als »Restschulen« galten, und anderen Schultypen wurde sichtbarer und markanter. Hinzu kam der sogenannte PISA-Schock, der den Reformbedarf und die sozialen Ungleichheiten des deutschen Bildungssystems auf die politische Agenda brachte.⁴ Daraufhin folgten Schulreformen, die in vielen Bundesländern zur Abschaffung der Hauptschule führten. In Berlin wurden im Jahr 2010 die Haupt- und Realschulen fusioniert, die neu entstandenen Sekundarschulen waren allerdings deutlich schlechter ausgestattet. Andere Bundesländer folgten diesem Modell, teilweise blieben die Hauptschulen aber auch erhalten oder sie bekamen lediglich neue Bezeichnungen. Das grundlegende Prinzip der sozialen Spaltung in Form einer frühen und schwer reversiblen schulischen Auslese blieb unangetastet. Dass sie die Bildungsbenachteiligung nicht verringerten, sondern sich die Bildungsungerechtigkeit im Endeffekt sogar weiter verstärkte, ist einer der paradoxen Effekte der offiziell auf eine Demokratisierung der Bildung zielenden Reformen seit den 1970er Jahren.⁵ Die enger werdende Kopplung von Bildungsgrad und sozialem Status führt mittlerweile zu einer veritablen »Bildungspanik«⁶, die von der Angst genährt wird, ohne adäquate Bildungsabschlüsse ins gesellschaftliche Abseits zu geraten.

Die Klassifikation der Bildungsabschlüsse ist keine neutrale Einteilung – sie reproduziert eine sozialmoralisch aufgeladene Hierarchie zwischen dem gesellschaftlichen

3 Heike Solga: Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Heinz Bude/Andreas Willisch (Hg.): Das Problem der Exklusion. Hamburg 2006, S. 121–146.

4 Rainer Geißler: Die Illusion der Chancengleichheit im Bildungssystem – von PISA gestört. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 24 (2004), Heft 4, S. 362–380.

5 Rainer Geißler: Mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit. Ein Paradox der Bildungsexpansion. In: Stefan Bethe/Werner Lehmann/Burkhard Thiele (Hg.): Emanzipative Bildungspolitik. Münster 1999, S. 83–93.

6 Heinz Bude: Bildungs-panik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München 2011.

>Oben< und >Unten< und verteilt damit gleichsam das wertende Etikett des Höher- bzw. Minderwertigen. Bei diesen Zuschreibungen spielen auch Prozesse der Neoliberalisierung eine wichtige Rolle, zumindest wenn man damit nicht nur Veränderungen im Verhältnis von Staat und Ökonomie meint, sondern auch die damit einhergehenden Transformationen von kulturellen Bewertungsweisen. Unter Neoliberalisierung wird zumeist eine Reihe von verschiedenen politisch-ökonomischen Entwicklungstendenzen wie die Liberalisierung von Arbeitsmärkten, die Deregulierung der Finanzmärkte und der Rückbau von sozialen Sicherungssystemen verstanden. Mit diesen Umwandlungen werden die grundlegenden Vorstellungen von Gesellschaft auf unmerkliche Weise in Richtung ökonomischer Bewertungsmaßstäbe verschoben. Es kommt zu einer Ausbreitung von Wettbewerbsverhältnissen auf Gesellschaftsbereiche wie die Schule, die zuvor vor den Prinzipien der Vermarktlichung weitgehend geschützt waren. Mit der Dominanz von Marktlogiken geht eine sozialmoralische Neukodierung sozialer Ungleichheit einher, in deren Folge Bildungsverlierer*innen zunehmend selbst die Schuld an ihrer benachteiligten Lage zugeschrieben wird. Ihnen wird vermehrt Versagen und Unwillen attestiert, ihre schulische Karriere erscheint nicht mehr als Ausdruck sozialer Strukturen sondern als persönliches Defizit. Die Bildungslaufbahn fällt zunehmend in den Bereich der Selbstverantwortung und der Selbstoptimierung. Schulkarrieren gelten demnach als selbstverschuldet, Hauptschüler*innen als >faul< und als >Versager*innen<. Die negativ markierte Schulkarriere wird zu einer zentralen Referenz von Selbst- und Fremdwahrnehmungen, zu einem negativen Identitätsmerkmal – einem sozialen Stigma im Sinne Goffmans.⁷

Durch den Verlust stabiler industrieller Beschäftigungsverhältnisse und das Zerbröseln der alten Arbeiterkultur einerseits sowie die kulturelle Entwertung niedriger Bildungsabschlüsse und eine individualistischen Verantwortungszuschreibung andererseits hat die traditionelle *Counter School Culture* weitgehend ihre kulturelle Referenz und zum Teil auch ihren Stolz verloren. Dass sie dennoch weiterhin floriert, hat mit ihrer ethnischen und religiösen Neuausrichtung zu tun. Zwar beobachtete auch Paul Willis an der von ihm untersuchten Schule bereits Gruppen von Einwanderer*innenkindern, doch die von ihm dargestellten *lads* entsprachen noch weitgehend dem Idealbild einer weißen männlichen Arbeiterschaft.⁸ Mehr noch, ihre Dominanz beruhte zu wesentlichen Teilen auf ihrem Rassismus und Sexismus, etwa indem sie Migrant*innen als »konformistisch« oder »dumm« verspotteten und gleichzeitig geistige Arbeit als feminin abwerteten.⁹ Im Zuge von Zuwanderung und ethnischer

7 Erving Goffman: Stigma. Frankfurt am Main 1967; Matthias Völcker: >Und dann bin ich auch noch Hauptschule gekommen ...<. Über die identitären Folgen der Hauptschulzugehörigkeit. Konstanz 2014.

8 Paul Willis: Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York 1977, S. 4.

9 Willis, wie Anm. 8, S. 49 und 148.

Unterschichtung hat sich diese Konstellation hierzulande zumindest an innerstädtischen Schulen mittlerweile grundlegend verändert. Die gegenwärtige Generation von Sekundarschüler*innen ist stark migrantisch geprägt. Im Norden Neuköllns hatte zur Zeit meiner Forschung mehr als die Hälfte der Bevölkerung einen Migrationshintergrund, bei den Jugendlichen unter 18 Jahren lag ihr Anteil sogar bei 80 Prozent.¹⁰ Die Träger*innenschicht der *Counter School Culture* hat sich dadurch gewandelt – sie ist sowohl postproletarisch als auch postmigrantisch geprägt. Zu einem der Hauptstreitpunkte ist in dieser Konstellation der Islam geworden, der vonseiten der Schule häufig abgewertet und von vielen Schüler*innen mitunter leidenschaftlich affirmiert wird.

Kulturalisierung. Islam als oppositionelle Schulkultur

Der Islam wird von einigen Schüler*innen als eine alternative Form von Bildung verstanden – als eine Anleitung zur persönlichen und intellektuellen Weiterentwicklung. Viele Hauptschüler*innen wenden sich bewusst dem Islam zu und verstehen dies als wichtigen Schritt hin zum Erwachsenwerden. Dabei handelt es sich zumeist um geteilte Erfahrungen innerhalb der migrantisch geprägten Peer-Group, wobei nicht selten die als besonders aufsässig geltenden Jugendlichen sich gleichzeitig mit einer demonstrativen Gläubigkeit hervortun. Dabei werden einige Motive der *Counter School Culture* übernommen, etwa die Trennung eines inneren Selbst vom Bereich des Schulischen sowie die ähnlich gelagerte Unterscheidung zwischen der hochgeschätzten Freizeit im Freundeskreis und der als entfremdend wahrgenommenen Welt der Schule.¹¹ Gleichzeitig findet auch ein Wandel der schulischen Oppositionskultur statt. Die religiöse Ausrichtung geht mit einem affirmativen und häufig auch ambitionierten Bildungsprogramm einher, das sich aber auf das alternative Curriculum religiös überlieferten Wissens bezieht. Die Schule wird dadurch mit ihrem eigenen Bildungsversagen, ihrem Mangel an für die Jugendlichen attraktiven und zukunftsweisenden Bildungsangeboten, konfrontiert. Dies erscheint mir unter gegenwärtigen Bedingungen als eine deutlich wirkmächtigere »Waffe der Schwachen«¹² als die alte proletarische Identifikation mit »einfacher« und »ehrlicher« Arbeit.

Für die religiös konnotierten Formen des Lernens und Lebens gibt es vonseiten der Schule jedoch wenig Verständnis, die staatlich ungebundene islamische Lehre gilt vielmehr als Gegenmodell zum sich als säkular und aufgeklärt verstehenden schulischen Staatsapparat. Werner Schiffauer beschreibt das komplexe Spannungsver-

10 *Bezirksamt Neukölln: Integrationspolitik in Neukölln.* Berlin 2009.

11 *Willis, wie Anm. 8, S. 102.*

12 *James Scott: Weapons of the Weak. Everyday Forms of Resistance.* New Haven 1985.

hältnis zwischen Schule, Moschee und Elternhaus als einen Teufelskreis von gegenseitigen Vorhaltungen¹³ Die ältere Einwanderer*innengeneration fürchtet durch die Schule eine kulturelle Entfremdung ihrer Kinder. Sie misst zwar Schulabschlüssen einen hohen Wert bei, wird aber gleichsam durch offene oder subtile Ausgrenzungsmechanismen vom Einfluss auf die Schule abgehalten. Ihre Kinder und Enkel, die Schüler*innen der zweiten und dritten Migrant*innengenerationen, kämpfen gegen Rassismus und kulturelle Abwertungen, die sie besonders schmerzhaft treffen, da sie sich bereits selbstverständlich in Deutschland verorten. Viele wenden sich daraufhin demonstrativ wieder der Herkunftskultur ihrer Eltern zu und entdecken auf diesem Weg den Islam als identifikatorische Ressource. Dieses sichtbare Bekenntnis zum Islam wird wiederum vonseiten der Schule als Bestätigung kulturalistischer Annahmen über die Bildungsferne und Rückständigkeit der Schüler*innenschaft gedeutet. Dieses gegenseitige Misstrauen führt im Schulalltag immer wieder zu Spannungen und Konflikten.

Die Auseinandersetzungen drehten sich an der von mir untersuchten Neuköllner Schule vor allem um islamfeindlich auftretende Lehrer*innen, um die Frage eines Gebetsraums innerhalb der Schule und um das Kopftuch. In anderen Schulen sind typischerweise noch die Teilnahme am Schwimmunterricht und an Klassenfahrten Streitthemen, beides wurde jedoch in den von mir untersuchten Schulen ohnehin nicht mehr angeboten. In meinem Buch >Schule der Gefühle< habe ich einen Unterrichtsboykott der Neuköllner Schüler*innen gegenüber einer offen rassistisch eingestellten Lehrerin beschrieben.¹⁴ Diese hatte vor den Schüler*innen behauptet, Kinder aus Verwandtenehen seien aus genetischen Gründen »behindert«, was eine wütende Reaktion einer aus einer solchen Beziehung hervorgegangenen jung Frau provozierte. Dieses wütende Aufbegehren führte zu einer Solidaraktion der gesamten restlichen Schulklasse, die den Unterricht dieser Lehrerin fortan boykottierte. Die Fronten verfestigten sich, gegenseitige Schuldvorwürfe nahmen zu. Die Autorität der Lehrerin wurde von der Institution Schule nach außen demonstrativ verteidigt, auch wenn die Lehrerin intern bereits mehrfach vom Direktor wegen ähnlicher Vorfälle ermahnt worden war. Die Klassenlehrerin intervenierte und drängte die Schüler*innen in einem >Stuhlkreis< zu deren Verblüffung dazu, sich bei der Lehrerin mit einem selbstgebackenen Kuchen zu entschuldigen. Die meisten Schüler*innen verweigerten dies und forderten ihrerseits eine Entschuldigung. Zwei nichtmuslimische Schüler übergaben schließlich einen Kuchen, mit dem nahen Schuljahresende endete der Konflikt, ohne dass es eine wirkliche Lösung gegeben hätte.

13 *Werner Schiffauer*: Schule, Moschee, Elternhaus. Eine ethnologische Intervention. Berlin 2015.

14 *Stefan Wellgraf*: Schule der Gefühle. Zur emotionalen Erfahrung von Minderwertigkeit in neoliberalen Zeiten. Bielefeld 2018, S. 243–283.

Konflikte um einzelne Lehrpersonen zogen sich an den Schulen durch das gesamte Schuljahr. Manche Lehrer*innen artikulierten wiederholt ihre Geringschätzung des Islams, von der erwähnten Lehrerin wurde weiter berichtet, sie habe die Schüler*innen mit »Euer Scheiß Allah« beleidigt, ein anderer Lehrer sprach im Interview mit mir von einem »profan-dümmlichen Islamismus« innerhalb der Schule. Die Schüler*innen verwendeten ihrerseits ein ganzes Bündel an Gegenmaßnahmen. Dieses beinhaltete neben dem erwähnten Unterrichtsboykott auch eine Anklage der entsprechenden Lehrer*innen auf der turnusmäßigen Schulkonferenz vonseiten des gewählten Schulsprechers. Diese wurde dort zwar zurückgewiesen, dennoch kam es zu einer gewissen Spaltung innerhalb des Kollegiums. Im Schulalltag griffen die Schüler*innen vor allem auf das taktische Arsenal von Provokationen und Beleidigungen zurück. Die Autorität der Lehrpersonen wurde konstant durch ironisch-aggressive Zwischenrufe unterlaufen, ihr Unterricht dadurch teilweise komplett lahmgelegt. Hinzu kamen Drohungen und Verfluchungen. So wurden entsprechende Lehrer*innen auf dem Schulhof zumindest verbal »totgeschlagen« und ihnen eine vernichtende Strafe Gottes prophezeit. An der Weddinger Schule hatten die Schüler*innen einer ähnlich auftretenden Lehrerin die Autoreifen zerstoßen und ihre Privatadresse wurde für mögliche Racheaktionen ausfindig gemacht.

Diese offenen oder versteckten Auseinandersetzungen wurden begleitet von sichtbaren Bekenntnissen zum Islam, die ich sowohl in Berlin Neukölln als auch im Wedding beobachtete. Ein Neuköllner Schüler reagierte beispielsweise auf das pädagogische Argument, er bekäme »keine Extrawurst«, indem er antwortete »Ich bin Moslem, ich will keine Wurst«, womit er trotzig seine Würde verteidigte und gleichsam seine Differenz betonte. An den (post-)migrantisch geprägten Schulen war am Tag des muslimischen Opferfests die Schule fast komplett ausgestorben, nur eine Handvoll nichtmuslimischer Schüler*innen wurde noch von den weitgehend beschäftigungslosen Lehrer*innen betreut. Ob religiös motiviert oder eher ein willkommener Anlass, der Schule einmal jährlich entschuldigt fernzubleiben, war diese Abstinenz dennoch ein deutliches Zeichen, wie die religiösen Mehrheitsverhältnisse an der Schule lagen und wie diese ohne Muslim*innen aussehen würde.

Ein weiteres Konfliktfeld ergab sich beim Kampf um einen muslimischen Gebetsraum innerhalb der Galilei-Schule. Wie häufig bei solchen Konflikten ging es dabei nicht nur um das eigentliche Anliegen, sondern auch um seine symbolische Wirkung und um das Selbstverständnis der jeweiligen Konfliktparteien. Die mehrheitlich nicht religiös gebundenen Lehrer*innen waren diesem Anliegen gegenüber äußerst skeptisch eingestellt. Sie wollten die säkulare Schule gegen aus ihrer Sicht rückständige religiöse Vereinnahmungen verteidigen. Gleichzeitig betonten sie stets ihre Toleranz und Offenheit, was es ihnen wiederum schwermachte, das entsprechende Gesuch der Schüler*innen abzulehnen. Diese wiederum sahen in ihrem Eintreten für das ihnen zustehende Recht auf einen Gebetsraum nicht nur die Möglichkeit, ein wichtiges ri-

tuelles Gebot des Islams zu erfüllen. Das Reklamieren von eigenen Räumen war zugleich Teil ihrer andauernden Auseinandersetzungen mit der Institution Schule – ein weiterer gezielter Schlag gegenüber den offen islamfeindlich auftretenden Teilen der Lehrer*innenschaft. Die letztlich zur Verfügung gestellten Gebetsräume im Schulkel-ler wurden übrigens anschließend kaum genutzt, die religiös eingestellten Schüler*innen beteten lieber außerhalb der Schule in Privat- oder Moscheeräumen. Ein Indiz dafür, dass es sich beim Kampf um den Gebetsraum in erster Linie um einen religiös aufgeladenen schulischen Konflikt handelte.

Das auffallendste Zeichen religiöser Zugehörigkeit war das Tragen von Kopftüchern bei etwa der Hälfte der Schülerinnen der älteren Jahrgänge. Zwar sind Kopftücher auf großstädtischen Schulhöfen in Deutschland längst zum Alltag geworden, doch wurden sie in den letzten Jahren zunehmend zu einem Politikum.¹⁵ Während viele Lehrer*innen kopftuchtragende Schülerinnen mit geschlechtlicher Unterdrückung und rückständigen patriarchalen Familienverhältnissen assoziierten, trugen die jungen muslimischen Frauen das Kopftuch aus sehr unterschiedlichen Gründen, einige in Folge von Prozessen der religiösen Selbstfindung, andere als selbstverständliche Übernahme familiärer Bräuche, wiederum andere changierten eher pragmatisch zwischen Bereichen, in denen sie das Kopftuch auf- und wieder absetzten. Ungeachtet dieser Diversität an Motiven und Praktiken wurde das Kopftuch in den letzten Jahren zu einem wirkmächtigen Stigma, das sich ohnehin verschärfenden Ausgrenzung aufgrund niedriger Bildungsabschlüsse hinzukam.¹⁶

Die religiöse Hinwendung als Antwort auf Erfahrungen von Diskriminierung und Verachtung geht in der Regel mit einer Aufwertung der ethnischen Herkunft der Elterngeneration einher. Der >Ausländerstatus< wird dabei kulturell aufgewertet. Er gilt als cool und attraktiv und wird sowohl gegen die autochthonen Schüler*innen als auch gegen die Institution Schule als Distinktionsmarker eingesetzt. Unter den Schüler*innen gibt es verschiedene ethnische Loyalitäten und Identifikationen, etwa zwischen >Türk*innen<, >Kurd*innen<, >Araber*innen<, >Albaner*innen< und so weiter, was zu internen Gruppenbildungen führt, die zumindest teilweise ethnischen Mustern folgen. Daraus können sich mitunter Spannungen ergeben, während sich gleichzeitig in manchen Konfliktsituationen eine übergreifende >Ausländersolidarität< beobachten lässt – etwa wenn es, wie bereits geschildert, gegen rassistisch auftretende Lehrer*innen geht. Die Selbstethnisierung korrespondiert wiederum mit einer Kulturalisierung sozialer Problemlagen im medialen Diskurs, demnach schuli-

15 Nilüfer Göle: *Islam and Secularity*. Durham 2015; Anna Korteweg/Göke Yurdakul: *The Headscarf Debate: Conflicts of Belonging in National Narratives*. Stanford 2014.

16 Florian Kreuzer: *Stigma >Kopftuch<*. Zur rassistischen Produktion von Andersheit. Bielefeld 2015.

sche Problemlagen hauptsächlich auf ethnisch-kulturelle Prägungen und den Islam zurückzuführen sind.

Schluss: Neue Konstellationen

Die gegenwärtige Variante der städtischen *Counter School Culture* führt zu neuen Konfliktlagen und Allianzen. Sie wird in ihren ethnischen und religiösen Bezügen sowohl von jungen Männern als auch von jungen Frauen getragen, allerdings in geschlechtlich unterschiedlich konnotierten Weisen. Die Jugendlichen können dabei auf ein eindrucksvolles Reservoir an kulturellen Bezügen zurückgreifen, wie es ihnen nach dem Verblassen der sozialistischen Arbeiterbewegung lange nicht mehr zur Verfügung gestanden hat. Intensive religiöse Bildung und das vehemente Eintreten für Gebetsräume können für die Schule bedrohlicher wirken als Provokationen und Aggressionen, da sie das schulische Selbstverständnis als säkulare Institution in Frage stellt. Die neue Attraktivität der *Counter School Culture* hängt eng mit ihrer kulturellen Aufladung im Kontext von rassistischer Diskriminierung zusammen. Ihre sich zuspitzende Tragik besteht in der Gefahr der mehrfachen Stigmatisierung ihrer Protagonist*innen aufgrund sozialer, ethnischer und religiöser Markierungen. Bereits die Jugendlichen aus »*Learning to Labor*« waren von der ausbeuterischen Fabrikwelt, die sie nach dem ersehnten Abschied von der Schule erwartete, bitter enttäuscht.¹⁷ Die heutigen Jugendlichen driften eher in prekäre Arbeits- und Lebensverhältnisse – ein Leben im Krisenmodus, für das häufige Wechsel zwischen kurzfristigen Beschäftigungen, sinnlos wirkenden Fortbildungen und als demütigend erfahrene Arbeitslosigkeit typisch sind. An dieser Zeit der Postadoleszenz fiel mir zudem auf, dass jene ethnischen und religiösen Identifikationen, die während der Schulzeit noch so vehement betont wurden, wieder an Bedeutung und Bindungskraft verlieren. Dieselben Jugendlichen, die einst den Islam gegen die Schule verteidigten, haben das Praktizieren ihrer Religion in den Jahren nach der Schule weitgehend wieder aufgegeben, auch demonstrative ethnische Affiliationen werden tendenziell seltener. Gleichzeitig wird in der Rückschau häufig das einstmals schuldeviante Verhalten und die dadurch ruinierte Schullaufbahn bedauert. Diese gegenläufigen Tendenzen in der Post-Adoleszenz verdeutlichen, dass nicht tiefsitzende kulturelle Prägungen, sondern die schulische Ordnung selbst ihre Schulverweiger*innen hervorbringt.

¹⁷ Willis, wie Anm. 8, S. 107.



PD Dr. Stefan Wellgraf
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Europäische Ethnologie
Mohrenstraße 40–41
10117 Berlin
stefan.wellgraf@hu-berlin.de