

"Parallelgesellschaften": Sozialbeziehungen zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen

Wellgraf, Stefan

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Wellgraf, S. (2017). "Parallelgesellschaften": Sozialbeziehungen zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen. *Hamburger Journal für Kulturanthropologie*, 6, 47-62. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:18-8-10776>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

»PARALLELGESELLSCHAFTEN«. SOZIALBEZIEHUNGEN ZWISCHEN HAUPTSCHÜLER_INNEN UND GYMNASIAST_ INNEN

Stefan Wellgraf

Die sozialen Positionierungen und kulturellen Orientierungen von gleichaltrigen Berliner Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen unterscheiden sich auf eine mitunter drastische Weise. Die direkten Sozialbeziehungen zwischen beiden Gruppen sind auffallend schwach ausgeprägt, die symbolischen Bezugnahmen auf die jeweils Anderen sind von sozialen Ängsten und symbolischen Abgrenzungen bestimmt. Wenn man das kulturalistische Schlagwort der »Parallelgesellschaften«¹ variiert und seiner machtvollen Asymmetrie beraubt, lässt sich damit zum einen auf die Dominanz des sozialen Nebeneinanders statt Miteinanders der Jugendlichen verweisen. Wobei es zu berücksichtigen gilt, dass die Karrierewege der Gymnasiast_innen tendenziell nach ›Oben‹ und die der Hauptschüler_innen parallel dazu nach ›Unten‹ verlaufen. Zum anderen rücken damit Prozesse der symbolischen Bezugnahmen aufeinander in den Mittelpunkt, die typischerweise im Modus der sozialmoralischen Abwertung des Anderen die Höherwertigkeit und Festigkeit des Eigenen betonen. Auf der Basis einer ethnografischer Forschungen mit Berliner Hauptschüler_innen – für 18 Monate in den Jahren 2008 und 2009 sowie während des Schuljahres 2012/13 – und einer vergleichenden Untersuchung zu Berliner GymnasiastInnen frage ich zunächst nach den sozialen Konstellationen und kulturellen Zuschreibungsmustern, die den spannungsreichen Sozialbeziehungen zwischen beiden Schülergruppen zugrunde liegen. Anschließend gehe ich anhand exemplarischer Beziehungsverläufe der Frage nach, ob und wie soziale Kontaktbarrieren überwunden werden können.²

Ein Vergleich der Lebenswege und Zuschreibungsmuster bei Berliner HauptschülerInnen und GymnasiastInnen etwa gleichen Alters ist tückisch und vielversprechend zugleich. Es besteht die Gefahr einer homogenisierenden und stereotypisierenden Darstellung der einen oder anderen Gruppe, sowie der Festschreibung von Differenzen durch die Betonung der gegenseitigen Vorurteile. Auf der anderen Seite ermöglicht nur ein Vergleich, die Augen dafür zu öffnen, wie unterschiedlich die Lebensbahnen der Schüler_innen vor allem nach dem Verlassen der Schule verlaufen und auf wel-

1 Vgl. *Werner Schiffauer*: Parallelgesellschaften. Wie viel Wertekonsens braucht unsere Gesellschaft? Für eine kluge Politik der Differenz. Bielefeld 2008.

2 Vgl. *Stefan Wellgraf*: Hauptschüler. Zur gesellschaftlichen Produktion von Verachtung. Bielefeld 2012, vor allem S. 135–162.

che Weisen soziale Ungleichheiten mit symbolischen Kämpfen verknüpft sind. Der Vergleich zielt nicht auf eine umfassende Gegenüberstellung von als festen Blöcken verstandenen sozialen Einheiten, sondern soll anhand kontrastiv ausgewählter Beispiele für typische Lebensverläufe von Absolvent_innen beider Schultypen ein Bewusstsein dafür schaffen, wie sich soziale Diskrepanzen unter Gleichaltrigen in der Praxis verfestigen und wie die damit einhergehenden sozialen Distanzierungen durch Abgrenzungen vom jeweils Anderen geprägt werden.

Die in diesem Kapitel vorgestellten Hauptschüler_innen besuchten Schulen in den Berliner Stadtteilen Wedding, Neukölln und Hohenschönhausen. Die Gymnasiast_innen gingen in einem bürgerlich geprägten Stadtviertel im Ostteil Berlins zur Schule – jener Schule, auf der ich selbst in den späten 1990er Jahren meine Abiturzeit verbrachte. Auch in Folge einer musikalischen Ausrichtung lag an dieser Schule die Anzahl der Schülerinnen deutlich über dem Anteil der Schüler, was sich auch in diesem Text bemerkbar machen wird, während die Ost-West-Unterscheidung eher eine Nebenrolle spielt. Die Wahl der Schule als Ausgangspunkt für eine Vergleichsforschung war verschiedenen Umständen geschuldet: An einem Neuköllner Gymnasium wurde mein Forschungsanliegen abgewiesen, an meiner ehemaligen Schule konnte ich dagegen auf hilfreiche Kontakte zurückgreifen, allerdings existierte hier wiederum keine Hauptschule in der Nähe. Dem Vergleich liegt somit bereits eine räumliche Dimension zugrunde, die den Umstand widerspiegelt, dass die Wohn- und Schulorte von HauptschülerInnen und GymnasiastInnen im Berliner Stadtraum ungleich verteilt sind.

Soziale Konstellationen: divergente Lebenswege

Im Zuge der Diskussionen um Prekarität wurde zu Recht darauf hingewiesen, dass unsichere Erwerbsverhältnisse mittlerweile in der Mitte der Gesellschaft angekommen sind und die damit einhergehenden Abstiegsängste und Existenzsorgen sich über Klassenschranken hinweg ausbreiten.³ Auch bei den Absolvent_innen des Gymnasiums war am Ende der Schulzeit eine Mischung aus Freiheitsgefühlen und Verunsicherungen zu beobachten, zudem wuchsen einige von ihnen eher in kleinbürgerlichen oder (post-)proletarischen als in bürgerlichen Familien auf. Dennoch standen den Abiturient_innen die Türen zu den Universitäten und Fachhochschulen prinzipiell offen, die sie dann auch mehrheitlich – entweder direkt nach der Schule oder nach kleineren Umwegen – besuchten. Lara und Albert, damals noch ein Liebespaar, sind Beispiele für besonders reibungslose und erfolgversprechende Übergänge von der Schule zur Universität.

Zu den gemeinsamen Leidenschaften von Lara und Albert gehörte neben ihrem politischen Engagement bei den »Falken« vor allem die Musik. Albert komponierte klassische Musikstücke und spielt Jazzklavier, häufig

3 Vgl. Heinz Bude/Andreas Willisch (Hg.): Exklusion. Die Debatte über die »Überflüssigen«. Frankfurt am Main 2008.

gemeinsam mit Laras Bruder. Lara bevorzugte Geige, klassisches Klavier und Gesang. Schon während ihrer Schulzeit erhielt sie im Rahmen eines Förderprogrammes für talentierte Jung-Musiker kostenfreien zusätzlichen Förderunterricht an einer Berliner Musikhochschule. Nach ihrem Abitur bewarb sie sich bei ihrem dortigen Lehrer für einen der begehrten Studienplätze im Bereich der Musikinstrumentenausbildung der Universität der Künste (UdK):

Lara: »Die Aufnahmeprüfungen waren total gut, und dann habe ich halt mit meinem Geigenlehrer telefoniert – der ist ja von dort – und habe schon so ein bisschen mit ihm gequatscht, wie es war, und dann habe ich erst erfahren, dass nur zehn Leute im gesamten Studiengang genommen wurden – von allen Instrumenten. Damit hatte ich nicht gerechnet, dass nur so wenige genommen werden.«

Lara schien sich aufgrund ihrer langjährigen Kontakte zu Vertreter_innen des Auswahlgremiums relativ sicher zu sein, einen Studienplatz zu erhalten. Sie erschrak im Interview darüber, wie wenig Bewerber_innen angenommen wurden, wie privilegiert folglich ihre eigene Situation war. Ihre musische Ausrichtung, ein traditionelles Merkmal der Mädchenerziehung in bildungsbürgerlichen Familien,⁴ wurde für sie zum Schlüssel für die Türen eines begehrten Bildungsprogramms. Vor der Studienplatzzusage hatte sie zunächst noch einen Auslandsaufenthalt erwogen. Schon während der Abiturzeit wurden immer wieder die zur Verfügung stehenden Optionen für einen Auslandsaufenthalt diskutiert – Au-pair, Work and Travel, ausgedehnte Reisen, Freiwilliges Soziales Jahr und so weiter. Auch wenn sich letztlich nur ein Teil ihrer Mitschüler_innen tatsächlich auf den Weg machte, so hatte zumindest in Gedanken wohl fast jede_r von ihnen schon einmal die Koffer gepackt, oder wie Lara Freunde ins Ausland verabschiedet:

Lara: »Dann habe ich erst einmal die ganzen Leute verabschiedet, die abgehauen sind. Die ganzen Freunde, die in andere Städte und in andere Länder gegangen sind. Richtig viele sind gegangen. Albert ist nach Lyon gegangen. Nina ist in Amsterdam und macht Freiwilliges Soziales Jahr im Jüdischen Museum. Noemi studiert in Holland irgendwo. Lea studiert in Ludwigsburg Medien- und Kulturpädagogik. Clemens studiert in Leipzig Medizin. Luise studiert in Leipzig Soziologie. Tim und Sarah sind per Anhalter durch Europa losgefahren. Sarah ist wieder da und hat sich gleich für ein Auslandsjahr in Argentinien beworben. Tim ist noch unterwegs, der ist jetzt irgendwo in Marokko gelandet, ich habe lange nichts mehr von ihm gehört. Es sind halt so viele weg, dass ich gar keinen Überblick mehr habe.«

Der Sommer nach dem Erwerb des Abiturs wird für Lara zur Abschiedszeit. Ein großer Teil ihres Freundeskreises verlässt Berlin, darunter auch Albert,

⁴ Vgl. *Andreas Schulz*: *Lebenswelt und Kultur des Bürgertums im 19. und 20. Jahrhundert*. München 2005. *Heinz Bude/Joachim Fischer/Bernd Kauffmann* (Hg.): *Bürgerlichkeit ohne Bürgertum. In welchem Land leben wir?* München 2010.

der, auch angesichts der in Deutschland noch bis 2011 geltenden Wehrpflicht, einen einjährigen Zivilersatzdienst in einem Waldorf-Kindergarten im französischen Lyon antritt:

Albert: »Ich habe Bock, viele Sprachen zu lernen. Deshalb gehe ich auch nach Frankreich. Mein einziger Grund, keine soziale Motivation – ich will Französisch lernen. Neben diesem Willen, Französisch zu lernen, will ich das Zivi-Jahr auch musikalisch nicht verlieren, weil ich etwas mit Musik studieren will und man sich da immer gut fit halten muss. Eigentlich wollte ich das vereinen, es gibt auch ein Freiwilliges Musikalisches Jahr, aber das gibt es halt nur in Deutschland.«

Die Phase zwischen dem Schulabgang und dem Beginn des Studiums erscheint Albert als der ideale Zeitpunkt, sich intensiv dem Erwerb einer Fremdsprache zu widmen. Französisch-Kenntnisse gelten als arbeitsmarktrelevante Fähigkeiten und, vor allem in seiner frankophilen Familie, als Komplettierung der Allgemeinbildung. Zudem werden Auslandsjahre von vielen Arbeitsgebern als Optimierung des Lebenslaufes angesehen. Im Wunsch, ein Jahr im Ausland zu verbringen, verschmolzen Bildungsambitionen mit unternehmerischen Tugenden und dem Drang zur ständigen Selbstopтимierung. Das Soziale Jahr erscheint in diesem Fall weniger als sozialer Dienst am Anderen, sondern vor allem als Arbeit am Ich-Projekt, als eine ständige rastlose Selbstopтимierung, ein Sich-fit-Halten, bei dem stets die weiteren Karriereschritte mitbedacht wurden. Nach seiner Rückkehr begann Albert ein Studium an der Humboldt Universität Berlin und setzte parallel dazu seine Musikinstrumentenausbildung fort. Er zog in eine linke Kommune in einer Fabriketage in Berlin-Neukölln, eine Wohnform, auf die er sich bereits während der Schulzeit durch die Teilnahme an »Kommune-Interessierte-Treffen« zielstrebig vorbereitet hatte.

Die von mir interviewten Hauptschüler_innen träumten keineswegs, wie viele gleichaltrige Gymnasiast_innen, von großen Weltreisen oder Auslandsabenteuern. Ihr dringendster und gleichzeitig am schwersten zu erreichender Wunsch war der nach einem Ausbildungsplatz und einem daran anschließenden sicheren Arbeitsplatz. In ihren Wunschstrukturen spiegelten sich gleichzeitig soziale Strukturen wider, denn die Hauptschüler_innen wünschten sich vor allem Dinge, die ihnen weitgehend vorenthalten wurden: gute Arbeitsplätze, stabile Familienverhältnisse und ökonomische Sicherheit. Viele dieser relativ bescheiden anmutenden Zukunftsträume mussten aufgrund der sozialen Lage der Schüler_innen hart erkämpft werden oder drohten gänzlich unerfüllt zu bleiben. An einer von mir erforschten Neuköllner Hauptschule lag der Anteil der Schüler_innen, die von der Zuzahlung zu Lehrmitteln befreit waren, da ihre Eltern von staatlichen Sozialleistungen lebten, bei über 90 Prozent. Gleichzeitig fanden am Ende der Schulzeit jeweils nur etwa zwei bis drei Schüler eines gesamten Absolventenjahrganges einen Ausbildungsplatz. Es handelte sich also um Bildungseinrichtungen, deren Schülerschaft sich fast komplett aus Arbeitslosen- und Flüchtlingsfa-

milien rekrutierte, die nach ihrer Schullaufbahn wiederum erneut kollektiv von Arbeitslosigkeit bedroht waren.

Da die Suche nach einem Ausbildungsplatz am Ende der Schulzeit in der Regel zunächst erfolglos blieb, griffen die meisten Schüler_innen entweder auf die Überbrückungsangebote von Oberstufenzentren (OSZ) und Job-Centern zurück oder sie zogen sich aus dem System staatlicher ›Fürsorge‹ zurück und versuchten, sich in Schattenökonomien ›durchzuschlagen‹. Zu diesem – hier stark vereinfacht skizzierten – typischen Transitionsprozess von der Hauptschule in das ›Berufsleben‹ gab es immer wieder Ausnahmen, beispielsweise wenn einzelne Schüler_innen das Abitur anstrebten oder doch einen Ausbildungsplatz fanden. Die Lebenswege der Mehrzahl der von mir begleiteten Hauptschüler_innen waren jedoch zunächst von scheiternden Bewerbungen, erfolglosen Praktika und gefürchteten Terminen beim Job-Center geprägt. Die Beispiele von Niklas und Angelika können uns einen kleinen Eindruck davon vermitteln, wie sich ein solches Leben auf dem beruflichen Abstellgleis anfühlt.

Niklas bemühte zunächst um einen Ausbildungsplatz in der Automobilbranche, wo bereits sein Stiefvater arbeitete. Nach einer Reihe gescheiterter Bewerbungen beschlich ihn mehr und mehr das Gefühl, als Hauptschüler ohnehin keine Chance zu haben. Die ihm zunehmend ausweglos erscheinende berufliche Situation bedeutet für ihn eine enorme zeitliche und psychische Belastung.

Niklas: »Jetzt bin ich bei ›Winkler + Partners‹, das ist so ein Bildungsträger, und da mache ich halt in der Werkstatt so ein bisschen Metall. Eigentlich ist das bloß Zeitbeschäftigung, dass man halt was zu tun hat, sonst wäre man ja zu Hause, und so kriege ich wenigstens ein bisschen Geld, sonst würde ich ja nichts kriegen. Das wird finanziert vom Arbeitsamt, ist aber ein privater Bildungsträger, die machen halt Weiterbildung und auch richtige Ausbildung für Anlagemechaniker oder irgendwie so. Das ist ein relativ großer Komplex, die machen außer Metall auch noch Bau, Maler und Holz. Ich bin da jeden Tag acht Stunden lang bis 15.45 Uhr. Wir feilen da in den Werkstätten so ein bisschen an Metall rum, so Metallbearbeitung, eigentlich nichts Interessantes. Aber was soll's, halt, dass man nicht zu Hause sitzt und irgendwas vorweisen kann. Und manchmal haben wir Stützunterricht, halt Bewerbungstraining und so was. Mit der Werkstatt ist es halt ein bisschen langweilig, weil du da eigentlich immer nur das Gleiche machst. Irgendwie deprimiert einen das eher, als dass es einen weiterbringt. Ich gucke halt schon immer nach anderen Sachen. Eigentlich hat mir Metall schon gefallen, aber danach kann man jetzt gar nicht mehr gehen, es geht irgendwie nur noch darum, einen Beruf zu finden. Wenn man sich mal einen Beruf ausgesucht hat, den man sich wünscht, geht das irgendwie nie in Erfüllung. [...] Ich hoffe noch auf einen Ausbildungsplatz, aber manchmal glaube ich es nicht mehr so richtig. [...] Ich hatte jetzt wieder ein Bewer-

bungsgespräch und danach drei Wochen Probepraktikum in einem Maschinenlager. Aber die haben sich danach einfach nicht mehr bei mir gemeldet. Ich habe dann mal angerufen und nachgefragt und dann haben sie halt gesagt, es sieht schlecht aus wegen wirtschaftlicher Gründe. Da habe ich gemerkt, es ist halt jedes Mal wieder das Gleiche. Und da verliert man halt so ein bisschen die Hoffnung. Man strengt sich an und irgendwie kommt nichts dabei raus, weil jedes Mal die Betriebe eine andere Ausrede haben. Das läuft immer gleich ab.«

Niklas empfand die Betätigung in dieser ›Maßnahme‹ als »bloße Zeitbeschäftigung«, die ihn zwar täglich stark beanspruchte, ihm aber darüber hinaus keinen Sinn vermitteln kann, da ihm weder die sich ständig wiederholenden Tätigkeiten einen Lernerfolg ermöglichten, noch ein erfolgreicher Abschluss bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt versprochen. Niklas wird dabei mit den Zumutungen eines staatlichen Sozialsystems konfrontiert, das selbst immer stärker an den Imperativen des ›unternehmerischen Selbst‹ anstelle einer Idee ›sozialer Fürsorge‹ ausgerichtet ist.⁵ Arbeitssuchende werden demnach beständig ›aktiviert‹, sodass Jugendarbeitslosigkeit vom zeitlichen Aufwand wie Arbeit erscheint, ohne jedoch entsprechend bezahlt und respektiert zu werden.

Das Beschäftigungsangebot wurde von einem staatlich geförderten privaten Bildungsträger zur Verfügung gestellt, was sowohl für die privatwirtschaftliche als auch die staatliche Seite vorteilhaft war. Ersterem ermöglichten die miserablen Berufsperspektiven von Hauptschüler_innen dauerhafte Profitmöglichkeiten und letzterer eine Beschönigung der Arbeitslosenstatistiken, da die so beschäftigten Schulabgänger offiziell nicht als arbeitslos, sondern als ›in der Ausbildung‹ befindlich galten. Die Leidtragenden dieses zynischen Bündnisses sind Hauptschüler wie Niklas, der von einer Maßnahme zu anderen Maßnahmen oder unbezahlten Praktika weitergereicht wurde und dabei zunehmend deprimiert wirkte.

Die Bildungssoziologin Heike Solga argumentiert, dass staatlich vermittelte Überbrückungsmaßnahmen dieser Art aufgrund ihres negativen Rufes die Erfolgsaussichten der betroffenen Jugendlichen letztlich nicht erhöhen, sondern im Gegenteil zu einer weiteren Marginalisierung beitragen.⁶ Von seinem bescheidenen Berufswünschen musste sich Niklas schnell verabschieden. Für ihn ging es angesichts seiner Ausbildungslage bald nur noch um das nackte ökonomische Überleben, darum, überhaupt irgendeinen Beruf zu finden.

5 Vgl. *Ulrich Bröckling*: Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform. Frankfurt am Main 2007. *Nikolas Rose*: *Inventing our Selves. Psychology, Power, and Personhood* (= Cambridge Studies in the History of Psychology). Cambridge 1998. *Stephan Lessenich*: Die Neuerfindung des Sozialen. Der Sozialstaat im flexiblen Kapitalismus. Bielefeld 2008.

6 Vgl. *Heike Solga*: Increasing Risks of Stigmatization. Changes in School-to-Work Transitions of Less-Educated West Germans. In: *Yale Journal of Sociology* 4 (2004), S. 99–129.

Die psychischen Belastungen einer solchen Berufssituation zeigen sich besonders deutlich bei Angelika, die aufgrund ihrer Abschlussnoten und eines Realschulabschlusses zu den besten Schüler_innen ihrer Neuköllner Hauptschule gehörte. Sie schrieb 75 Bewerbungen, um ihren Wunsch, eine »sehr gute Hotelfachfrau« zu werden, verwirklichen zu können. Obwohl sie daraufhin bei fünf Hotels zu einem Vorstellungsgespräch eingeladen wurde, erhielt auch sie keinen Ausbildungsplatz. Darüber hinaus wurde sie, genau wie Niklas, in ihrer ohnehin schwierigen Lage von potenziellen Arbeitgebern ausgenutzt, die sie wochenlang unentgeltlich »zur Probe« arbeiten ließen und danach ohne ein Gespräch wieder nach Hause schickten. Angelikas Furcht vor einem Leben in Arbeitslosigkeit und der Angewiesenheit auf staatliche Sozialleistungen verdichtete sich bereits während der Schulzeit in visuellen Szenarien und alpträumhaften Schreckbildern wie »Hartz IV«, »Arbeitsamt« oder »Jobcenter«:

Angelika: »Ich will auf keinen Fall zum Jobcenter. Eigentlich nur Jobcenter, dass ich irgendwann einen Brief kriege: »Was ist jetzt los? Sie müssen zum Jobcenter. Sie haben keine Arbeit.« Davor habe ich am meisten Angst.«

S. W.: »Warst du schon einmal da?«

Angelika: »Nein, aber ich habe einen Termin am 13., die wollen einfach wissen, was ich nach der Schule mache. Aber ich stehe nicht darauf, ich war noch nie im Jobcenter, und ich will auch nicht da sein. Überhaupt will ich gar nichts damit zu tun haben. Und mit Arbeitsamt genauso.«

Angst vor Arbeitslosigkeit und der Angewiesenheit auf staatliche Sozialleistungen ist für viele Hauptschüler_innen gerade besonders virulent, weil sie völlig realistisch ist. Die SchülerInnen fürchteten sich demnach vor genau dem beruflichen Zukunftsweg, auf den viele von ihnen ungewollt zusteueren. Zukunftsangst äußerte sich jedoch nicht allein im Hinblick auf ein mögliches berufliches Scheitern, sondern auch allgemeiner als Angst vor dem Schicksal, vor unvorhersehbaren Zwischenfällen, welche die eigene Existenz bedrohten. Auffallend an den Lebensgeschichten der Hauptschüler_innen, die ich begleitete, war die Vielzahl an dramatischen, traurigen und potenziell traumatischen Lebensereignissen: Scheidungen, Todesfälle im engeren Familien- und Freundesumfeld, Geschichten von Flucht und Vertreibung, schwere Krankheiten, Unfälle oder Straftaten waren nicht die Ausnahme, sondern schienen eher die Regel zu sein. So fürchtete sich Niklas zum Beispiel davor, dass einmal »irgendwas schief geht« oder er »später mal nicht so mit dem Geld umgehen kann«. Das hing dabei eng mit dem Schicksal seines Vaters zusammen, der nach einem Motorradunfall querschnittsgelähmt ist und seitdem mehrmals versucht hatte, Selbstmord zu begehen, sowie dem seines hoch verschuldeten Bruders, der aufgrund mehrerer Unfälle ebenfalls arbeitsunfähig ist.

Die Zeit nach Verlassen der Hauptschule war für Jugendliche wie Niklas und Angelika von Sorgen, Misserfolgen und Demütigungen geprägt. Bereits während der Schulzeit wurde ihnen meist lediglich eine ›Karriere‹ als ›Hausfrau‹, ›Krimineller‹ oder ›Hartz-IV-Empfänger‹ prophezeit, nach der Hauptschule scheiterten sie in der Regel bei ihren Bewerbungsversuchen und wurden als kostenlose Probearbeitskräfte gedemütigt. Einige Schüler_innen reagierten daraufhin trotzig, andere wütend oder zunehmend deprimiert. Manche fanden schließlich einen Ausbildungsplatz, andere hatten sich von ihren Zukunftsträumen bereits verabschiedet. Ihre Zukunftsvorstellungen wurden zunehmend von Ängsten vor einem ›Abrutschen‹ in die Arbeitslosigkeit dominiert.

Kulturelle Zuschreibungen: ›Prolls‹ versus ›Ökos‹

Hierarchisch getrennte Schultypen und die daran anschließenden stark divergierenden Lebenswege tragen wesentlich dazu bei, dass Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen meist separate Leben führen, dass sie im urbanen Raum aneinander vorbei leben. Der institutionelle und berufliche Trenngraben wird zusätzlich vertieft durch Geschmacksunterschiede und symbolische Abgrenzungen, die im urbanen Alltag letztlich den Eindruck verstärken, dass man einfach nicht zueinanderpasst. Ausgehend von einer Gegenüberstellung der Geschmacksorientierungen von Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen diskutiere ich in diesem Abschnitt Formen symbolischer Grenzziehungen.

Klassenbedingte Unterschiede in den Lebensformen basieren für Pierre Bourdieu auf der Inkorporierung ungleicher Lebensbedingungen in entsprechende Habitusformen. 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.⁷ Geschmacksfragen sind demnach nicht einfach Privatangelegenheiten, sondern als Arenen sozialer Kämpfe zu verstehen. Bei der Frage nach dem ›guten‹ und ›richtigen‹ Geschmack geht es immer auch um Überlegenheitsansprüche und darum, welche Gruppe den ›legitimen‹ Geschmack, den dominierenden Klassifikationsmaßstab einer Gesellschaft, vertritt.⁸ Bourdieu zufolge bestimmen in der Regel die oberen sozialen Schichten die geschmacklichen Norm- und Normalitätsvorstellungen einer Gesellschaft und üben auf diese Weise »symbolische Gewalt« auf die unteren Schichten aus.

So gelten zum Beispiel Gold- und Silberketten in den Augen bürgerlicher Beobachter als Symbol eines mit ›Unterschichten‹ assoziierten Konsumge-

7 Vgl. *Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede*. Frankfurt am Main 1982; *Pierre Bourdieu: Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main 1974.

8 Vgl. *Pierre Bourdieu: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt am Main 1982. *Ders.: Zur Soziologie der symbolischen Formen*. Frankfurt am Main 1974.

schmacks. Doch wie kommen solche Zuschreibung zustande und wie ließe sich eine mögliche (Ab-)Neigung für derartige Schmuckstücke verstehen? Um diesen Fragen nachzugehen, zeigte ich bei meinen Interviews mit Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen beiden Gruppen eine Reihe von Abbildungen von Konsumobjekten, darunter neben anderen Schmuckstücken zwei Ketten: eine prunkvoll wirkende Silberkette mit einem funkelnden goldenen Stein und zwei daneben liegende Ringe im selben Stil sowie eine schlichter aussehende Kette mit auf einer dünnen Schnur aufgefädelten Steinen.

Wenn ich die Schüler_innen aufforderte, sich für jeweils eine von beiden Ketten zu entscheiden, wählten alle von mir interviewten Gymnasiast_innen die Steinkette aus, während sich alle Hauptschüler_innen für die Silber-Gold-Kette entschieden. Diese Kette erschien für sie zunächst fester und stabiler und versprach somit einen größeren Nutzwert. Die einfachere Kette wurde dagegen mit ›Afrika‹ assoziiert, das hier sinnbildlich für Rückständigkeit und Armut stand, also genau für jene Attribute, mit denen Hauptschüler_innen selbst in medialen Diskursen mitunter assoziiert wurden und von denen sie sich in ihrer Konsumwahl entsprechend symbolisch distanzieren wollten. Zur sozialen Funktion einer prunkvollen Kette gehörte für sie auch, dass sie bewundernde Blicke der anderen auf ihre Träger_in zieht, wobei der strahlende und blendende Charakter von Gold und Silber den – allerdings trügerischen – Eindruck von materiellem Reichtum vermitteln sollte. Diese materielle Komponente war aus der Perspektive der männlichen Schüler zudem eng mit einer erfolgreichen Partnerwahl verknüpft. Die für ein Zusammenleben ausreichende finanzielle Basis wurde unter Hauptschülern nicht als selbstverständlich vorausgesetzt, sondern musste der potenziellen Partnerin erst durch den Erwerb teurer Geschenke nachgewiesen werden. Eine prunkvolle Kette erschien somit sowohl als Waffe gegen abwertende Blicke anderer, wie auch als symbolische Kompensation für Erfahrungen materieller Deprivilegierung. Die Silberkette war für Hauptschüler_innen mehr als nur ein Konsumobjekt oder ein Schmuckgegenstand, sie stand in einer homologen Beziehung zu den in einer bestimmten sozialen Lage produzierten Gefühlsstrukturen und wurde zu einem wichtigen Element von Selbststilisierungen.⁹

Gleichsam besteht wie gesagt die Gefahr, dass als ›protzig‹ geltender Schmuck in den Augen der dominanten Kultur zu einem Erkennungszeichen von Hauptschüler_innen, zu einem unfreiwilligen Signum für ›Unterschicht‹ wird. Unter Berücksichtigung solcher Zuschreibungsprozesse verwundert es nicht, dass Gymnasiast_innen einhellig die Steinkette favorisierten, so etwa Paula:

Paula: »Die würde ich am ehesten tragen. Sie sieht auch eher schlicht aus. Nicht so prunkvoll und nicht so viel Glitzer und Klimbim. Einfach

9 *Paul Willis:* »Profane Culture«. Rocker, Hippies: Subversive Stile der Jugendkulturen. Frankfurt am Main 1981.

schön. Ich mag auch so Steinschmuck. Ich habe solche Steinketten zu Hause. Die andere wäre mir zu aufgesetzt.«

Paula entschied sich nicht nur für die Steinkette, sondern verwies auch auf den Besitz ähnlicher Ketten. Sie distinguierte sich in ihrer Begründung zuzätzlich vom angeblich präventösen Stil der Gold- und Silberkettenträger. Ihr eigener Geschmack gewinnt erst in dieser Negation («nicht so prunkvoll«, »nicht so viel Glitzer und Klimbim«) des präventösen Geschmacks seine Konturen; das vermeintlich Andere ist in ihm immer schon enthalten. Der scheinbar nebensächlichen und selbsterklärenden Bezeichnung »einfach schön« liegt bereits ein komplexes Klassifikationsraster und eine Verinnerlichung klassenspezifischer Wahrnehmungsmuster zugrunde. Die Geschmäcker von Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen lassen sich somit zwar deutlich voneinander unterscheiden, sollten aber deshalb gerade nicht als feste Substanz begriffen werden. Klassenspezifisch bestimmte Geschmacksgrenzen sind fließend und dynamisch, denn sie bilden sich jeweils in Relation zum vorherrschenden Geschmack in anderen sozialen Schichten.

Um die jeweiligen sozialen Zuschreibungsmuster zu erfassen, zeigte ich im Rahmen meiner Interviews Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen Fotografien der jeweils anderen Schülergruppe, die ich im Internet gefunden hatte, und bat sie – ohne Hinweis auf die Herkunft der Abgebildeten – diese zu kommentieren. Hier zunächst der Kommentar einer Ostberliner Gymnasiastin zu einem Bild von Schüler_innen einer Neuköllner Hauptschule:

Hannah: »Nee, das sind so welche, mit denen ich nichts zu tun haben will: generell halt so die Typen, natürlich die Frisur, dann die Blicke. Halt so Leute, die sich total geil finden, es aber nicht sind. Generell so sehr prölig mag ich nicht. Dieses Möchtegern-cool und Möchtegern-teure-Sachen. [...] Ich habe Angst vor solchen Typen. Ich habe halt das Gefühl, die pöbeln immer jeden an und machen Mädchen so von der Seite an oder starren einem hinterher.«

Hannah, die in einer wohlhabenden Familie aufwuchs und sich mitunter über den behütenden Erziehungsstil ihrer Eltern beschwerte, klassifizierte die abgebildeten männlichen Hauptschüler in Anspielung an die altmodische Bezeichnung »Proletarier« als »prölig« und verortet sie somit in den aus der Arbeiterklasse hervorgegangenen postproletarischen Milieus. Hannahs Sichtweise auf die Jugendlichen war von Abwehr und Missbilligung geprägt: Sie vermeidet den Kontakt zu derartigen Personen, sie mag ihre dem Boxerschnitt ähnelnden Frisuren nicht und sie fürchtete sich vor ihren Blicken. Sie setzte »Prolls« mit »Möchtegerns« gleich, also mit Menschen, die ihrer Ansicht nach ihre persönlichen und materiellen Defizite durch Konsumstrategien und demonstrative Coolness zu kaschieren versuchen.¹⁰ Zudem unterstellt Hannah ihnen einen aggressiven Umgang mit jungen Frauen.

10 Vgl. Moritz Ege: »Ein Proll mit Klasse«. Mode, Popkultur und soziale Ungleichheiten unter jungen Männern in Berlin. Frankfurt am Main 2013, S. 416–434.

Hannahs Narrativ kann als eine klare Grenzziehung, als Distinktion und Abwertung des Gegenübers verstanden werden. Auffallend ist, wie vehement die Distanzierung erfolgte, vor allem wenn man berücksichtigt, dass die abgebildeten Schüler keine Furcht einflößenden Gesten vollziehen. Distinktion wird folglich wesentlich von Emotionen und Affekten angeleitet – insbesondere von Ängsten und Aversionen, aber mitunter auch Neugier und heimlicher Faszination. Hannahs Gefühle reflektieren nicht nur kursierende Negativbilder, sondern reproduzieren selbst soziale Hierarchien. Ihre emotional begründete Ablehnung enthält eine ästhetische Komponente (»Frisur«), eine performative Seite (»pöbeln«, »anmachen«, »starren«) und eine moralische Dimension im Sinne einer Geringschätzung der gesamten Person (»generell halt so die Typen«). Dass die sichtbare Existenz von sozial marginalisierten Gruppen im städtischen Raum ausreicht, um sie in Unruhe zu versetzen, deutet auf die Fragilität ihres auf der Abwertung anderer Personengruppen basierenden Selbstbildes hin. Auf welche Weise Selbstbilder in Abgrenzung von oder durch Identifikation mit anderen konstruiert werden, zeigt sich auch an Hannahs kurz darauf folgendem Kommentar zu einer Abbildung einer Gruppe von Gymnasiasten:

Hannah: »Die sehen besser aus. Das sind halt so Leute, mit denen ich wahrscheinlich auch etwas machen würde. Die sehen halt alle sehr offen und freundlich aus und halt nicht so prölig und, wie sagt man jetzt, halt nicht zu schlampig oder was weiß ich, sondern halt normale, ordentliche und nette Menschen.«

Die auf dieser Abbildung zu sehende Gruppe von Gymnasiast_innen unterscheidet sich von den vorher abgebildeten Hauptschüler_innen unter anderem durch ihre vermutlich ethnisch-deutsche Herkunft, durch ein gemischtgeschlechtliches Arrangement, durch das offensive Lächeln aller Beteiligten, durch die längeren Haare eines männlichen Jugendlichen sowie durch spezifische Kleidungsselemente wie Hemdkragen oder Schal. Hannah identifizierte sich mit den abgebildeten Gymnasiast_innen, deren Aussehen sie als Normalfall klassifizierte. Ihre positive Einschätzung entwickelte sie in Abgrenzung zu einem Negativbild vom sozialen ›Unten‹. Die zur Charakterisierung der Jugendlichen verwendeten Begriffe »offen«, »nett«, »ordentlich« und »freundlich« gewinnen wiederum erst im Kontrast zu Bezeichnungen wie »prölig« und »schlampig« ihre Trennschärfe. »Normal« – das sind in ihrem Verständnis all jene Jugendlichen, die »nicht so prölig« sind, wobei sich in der Vorstellung von Normalität stets auch eine Normvorstellung verbirgt, in der das außerhalb der Norm Liegende als minderwertig erscheint. Umgekehrt wecken Bezeichnungen des Nicht-Normalen, wie das von Hannah verwendete Adjektiv »schlampig« nicht nur Assoziationen von Schmutz, Unordentlichkeit und Verunreinigung, sondern spielen auch auf sexuelle Unmoral an. Hannahs Klassifikationsschema basierte folglich auf moralisch konnotierten Vorstellungen vom Eigenen und Fremden, von einem als normal und positiv besetzten ›Oben‹ und einem mit Schmutz, Gefahr und Unmoral in Beziehung gesetzten ›Unten‹. Distinktionskämpfe dieser Art

gehen mit Abgrenzungsversuchen von einem vermeintlich Anderen einher, bei denen die jeweils hegemoniale Definition von Normalität erstritten wird. Soziale Strukturen und die von gerahmten Sozialbeziehungen erweisen sich aus diesem Blickwinkel als dynamische Gebilde, die im Alltag beständig reproduziert und transformiert werden.

Hauptschüler_innen bezeichnen Gymnasiast_innen und Abiturient_innen mitunter abfällig als ›Studenten‹ oder als ›Ökos‹. Die Bezeichnung ›Studenten‹ (teilweise wurde auch ›Gymnasiasten‹ verwendet) ist von einer gewissen Ambivalenz geprägt, denn zum einen hatte man eine gewisse Ehrfurcht vor der Welt der Universität, doch zum anderen galten ›Studenten‹ als ›uncool‹: die Frauen als zu nachlässig gekleidet, die Männer als körperlich steif und schwächlich. Auch die Typisierung als ›Öko‹ wird mit einem ›ungepflegten‹, wenig schmuckvollen Äußeren verknüpft. Der ›Öko‹-Stil unterscheidet sich besonders markant von den Geschmacksneigungen von Hauptschüler_innen, wurde jedoch keineswegs von der Mehrheit der Gymnasiast_innen geteilt. Bourdieu zufolge ist zwar jede soziale Klasse durch einen relativ einheitlichen, durch den Habitus vermittelten Geschmack, also durch eine gewisse Abgestimmtheit der individuellen Vorlieben charakterisiert. Gleichzeitig besteht jedoch innerhalb jeder sozialen Klasse eine gewisse Varianz an Geschmacksformen, weshalb man sich auch unter Gymnasiast_innen vehement über Geschmack streiten kann.

Peter Stallybrass und Allon White argumentieren in ihrem Buch *The Politics and Poetics of Transgression*, dass gesellschaftliche Kategorien wie ›Oben‹ und ›Unten‹ nicht voneinander zu trennen sind, sondern sich gegenseitig konstituieren.¹¹ Das ›bürgerliche‹ Subjekt definiert sich ihnen zufolge in der Abgrenzung von einem mit Gefahr, Schmutz und Ansteckungsgefahr assoziierten ›Unten‹, welches auf diese Weise immer schon in bürgerlichen Selbstverständnis enthalten ist. Die Ambivalenz des ›Unten‹ besteht darin, beim bürgerlichen Betrachter einerseits Abscheu, andererseits eine gewisse, häufig sexuell konnotierte Faszination auszulösen. Gerade im urbanen Raum werden die Blicke der sozial ›unten‹ Stehenden als aggressiv und beschämend und somit als unangenehm wahrgenommen.

Transgressionen: Kontakte zwischen Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen

Während bisher die Ursachen für die mangelnden direkten Interaktionen zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen sowie die Formen der geschmacklichen Abgrenzung und gegenseitigen Distanzierung im Mittelpunkt standen, soll nun zum Abschluss noch auf Beziehungsversuche über Klassenschranken hinweg hingewiesen werden. Katharina, Lara und Paula zeigen, dass solche Kontakte gelingen können, auch wenn sie von gegenseitigen Vorurteilen belastet werden.

¹¹ Peter Stallybrass/Allon White: *The Politics and Poetics of Transgression*. Ithaca 1986.

Katharina: »Ich habe Freunde, die Hauptschüler sind. Ich war selber auch schon mit einem Hauptschüler zusammen. Ich habe ihn bei einer Geburtstagsfeier von einer Freundin kennengelernt. Denen merkt man das teilweise überhaupt nicht an, die können sonst wie pfiffig sein in der Birne und sind einfach nur zu faul zu lernen. Mit denen treffe ich mich noch ganz normal: Treffen, Quatschen, Ausgehen.«

Katharina betont die Normalität in ihrem Umgang mit Hauptschüler_innen. Die besondere Hervorhebung der Alltäglichkeit ihres Umgangs mit Schüler_innen anderer Schultypen berücksichtigt bereits, dass Freundschaften oder Liebesbeziehungen zwischen Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen als unüblich gelten. Auch die Betonung der Intelligenz von Hauptschüler_innen muss vor dem Hintergrund des bei ihren Mitschüler_innen vorherrschenden Vorurteils, diese seien dumm, verstanden werden. Katharina sieht deren mangelnden Bildungserfolg vor allem in deren fehlender Motivation begründet. Sie selbst sieht sich dagegen als ehrgeizige Schülerin, deren Bildungskarriere jedoch auch von einigen Rückschlägen begleitet wurde, wie sie im Verlauf des Interviews berichtete. So wurde ihre Bewerbung an dem von ihr bevorzugten Gymnasium abgelehnt, weshalb sie zunächst unfreiwillig ein weniger angesehenes Gymnasium besuchen musste, »wo fast alle raufkommen, egal ob man eine Haupt-, Real- oder Gymnasialempfehlung hat«. Ein halbes Jahr später bewarb sie sich erneut, dieses Mal erfolgreich, an ihrer Wunschschule. Nach dem bestandenen Abitur wollte sie zunächst an der Freien Universität in Berlin studieren, doch da ihr Notendurchschnitt dort nicht für eine Zulassung ausreichte, entschied sie sich für ein Studium in Magdeburg. Die Zeit zwischen der Verleihung der Abiturzeugnisse im Juni und dem Beginn des Studiums im Oktober nutzte sie unter anderem für eine längere Sprachreise nach Australien.

Lara, die wir bereits kurz kennengelernt haben, zählt gemessen an ihren Schulnoten zu den erfolgreichsten Abiturient_innen ihrer Klassenstufe. Sie sieht die Unterschiede im Bildungserfolg zwischen Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen vor allem in unterschiedlichen sozialen Ausgangslagen begründet:

Lara: »Allein schon, aus welchem Elternhaus man kommt, hat man ja total die unterschiedlichen Möglichkeiten. Zum Beispiel mein Vater, der arbeitet als Sozialarbeiter und hat total viele Schulabbrecher in seinem Jugendklub. Und er macht jedes Jahr eine Gedenkstättenfahrt nach Polen; und da war ich mit, wo auch Hauptschüler mit waren. Und man kommt ja total mit Vorurteilen aufeinander zu. Also die Hauptschüler denken: ›Oh, die doofen Gymmies, die können ja nur Fremdwörter benutzen.‹ Und die Gymmies denken: ›Oh Gott, die Hauptschüler.‹ Und dann haben wir gemerkt, dass wir uns alle total mochten und total ähnlich waren. Also auch in den Runden, in denen wir uns erzählt haben, was wir erlebt haben, da haben die Hauptschüler teilweise total die guten Sachen gesagt und total toll geredet und

sind total begeistert gewesen. Aber sie haben halt einfach nicht so die Möglichkeit, Sachen zu machen, zu denen sie vielleicht begabt sind.«

Lara geht von der Nichtalltäglichkeit des Umganges zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen aus. Sie verweist zunächst auf die gegenseitigen Vorurteile und beschreibt dann die Überwindung von sozialer Distanz im Rahmen einer von ihrem Vater organisierten Reise zu einem ehemaligen Konzentrationslager nach Polen. Im Versuch, sich mit den Grausamkeiten der deutschen Vergangenheit auseinanderzusetzen, erkennt Lara eine gemeinsame emotionale Basis jenseits sozialer Schranken und entwickelt Sympathien zu den Jugendlichen, die ihr nun nicht mehr in erster Linie als ›Schulabbrecher‹, sondern als Mitmenschen in einer gemeinsamen durchlebten intensiven emotionalen Situation erscheinen. Der Kontakt mit sozial marginalisierten Jugendlichen verdeutlicht ihr gleichzeitig, wie privilegiert ihre eigene familiäre Position ist. Anders als Katharina betrachtet sie die deutsche Gesellschaft weniger als eine meritokratisch organisierte, sondern als eine von Ungerechtigkeit sowie von ungleichen Ausgangslagen geprägtes soziales Gefüge.

Paula, das dritte und letzte Beispiel für Kontaktformen zwischen Gymnasiast_innen und Hauptschüler_innen, betont wie Katharina die ›Faulheit‹ vieler Hauptschüler_innen, verweist aber ähnlich wie Lara auch auf soziale Umstände für schulische Misserfolge. Sie lebt seit zwei Jahren in einer Liebesbeziehung mit Thomas, einem jungen Mann mit Hauptschulabschluss aus dem thüringischen Gera. Diesen hatte sie beim Eislaufen während der bei den Großeltern in Thüringen verbrachten Weihnachtszeit kennengelernt und später mit Hilfe ihrer Cousine, die Thomas' Freundeskreis kannte, dessen Handy-Nummer herausgefunden. In Paulas Sichtweise war Thomas vor allem deshalb in der Schule ›untergegangen‹, weil seine Eltern mit der Betreuung ihrer neun Kinder überfordert waren, von denen ein behindertes Kind ihre besondere Fürsorge benötigte und zwei mittlerweile verstorben sind. Mittlerweile hat Thomas den Realschulabschluss nachgeholt und eine Ausbildung als Gießereimechaniker begonnen. Paula plante nach ihrem Abitur in Jena zu studieren, um auf diese Weise mehr Zeit mit ihrem Partner verbringen zu können, doch gab es sowohl in ihrem als auch in Thomas' Umfeld Widerstände gegen ihre Liebesbeziehung:

Paula: »Seine Freunde mögen mich nicht so, die reden ja alle ihr Gersch – Thüringisch – und ich rede eben, wie sie es bezeichnen, Hochdeutsch. Als ich ihnen das erste Mal begegnet bin und wir uns unterhalten haben, war die erste Reaktion: ›Redet die immer so geschwollen?‹ Die finden mich halt so ein bisschen altklug, hochnäsiger und besserwisserisch und die mögen das nicht so. [...] Meine Oma, die meckert immer rum: ›Meinst du nicht, dass du mit einem adrett gekleideten Jura-Studenten besser dran wärst?‹ Und ich sage dann immer: ›Nein, eigentlich nicht.‹ Sie kann Thomas einfach nicht akzeptieren und stichelt ständig gegen ihn oder versucht ihn immer auszugrenzen, auch so bei Familienfesten, wo meine Eltern ihm dann

zusagen: ›Klar, du bist von uns eingeladen.‹ Und sie sagt dann: ›Nein, du bist es nicht.‹«

Paula musste erfahren, dass eine längerfristige Beziehung zwischen einer Gymnasiastin und einem Hauptschulabsolventen als soziale Grenzüberschreitung wahrgenommen wurde. Thomas' Freunde und ihre eigene Großmutter versuchten durch kaum verhüllte Diffamierungen soziale Hierarchien aufrechtzuerhalten. Sprachgebrauch, Kleidung und Ausbildungsgrad spielen in diesem Prozess der Konstruktion sozialer Differenz eine entscheidende Rolle. Paula, die selbst vom starken thüringischen Dialekt von Thomas' Freundeskreis ein wenig überrascht wirkte, wird aufgrund ihres an den als legitim geltenden Normen orientierten Sprachgebrauchs als sozial nicht zugehörig klassifiziert. Was ihr als ›normales‹ Deutsch vorkommt, erscheint den anderen bereits als präventios. Umgekehrt wird der alltägliche Kleidungsstil von Thomas von Paulas Großmutter als zu nachlässig und dessen Bildungsstand als mangelhaft empfunden, wobei der Vergleich mit einem »Jurastudenten« andeutet, dass für sie ein angemessener Status nicht nur eine Frage des Geschmacks, sondern wohl auch eine des Bildungsgrades und des Geldes ist. Die Großmutter sieht in der Beziehung ihrer Enkelin die Gefahr eines sozialen Abstieges und offenbarte damit ein Verständnis von Liebe und Partnerschaft, welches diese vor allem als Formen und Strategien sozialer Positionierung begreift. Paula setzte ihrer Großmutter ein ›romantisches‹ Modell von Liebe entgegen, bei dem Bildung und sozialer Status eine geringere Rolle als Charakter oder ›innere Werte‹ spielen. Sie liebt Thomas, weil er eine »ehrliche Seele« ist, wie sie im Verlauf des Interviews bemerkte. Gleichzeitig grenzt sie sich vom höheren sozialen Status einiger ihrer Mitschüler ab. So betont sie beispielsweise, sie wohne nicht wie andere in »krassen Häusern« im »Reichenviertel«, sondern in einer »normalen Wohnung«.

Katharina, Lara und Paula kamen jeweils auf unterschiedliche Weise mit Hauptschüler_innen in Kontakt. Sie lernten sie über Freunde, Eltern oder Verwandte kennen, begegneten ihnen im städtischen Raum, bei Feiern oder pädagogischen Veranstaltungen. In allen drei Narrativen spielen soziale Zuschreibungen eine entscheidende Rolle: Katharina versucht gegenseitige Vorurteile auf alltägliche Weise zu überspielen, die Überwindung sozialer Distanzierungen wurde von Lara als ein besonders positives Ereignis wahrgenommen, während Paula gegen gegenseitige Vorhaltungen ankämpfte, da sie eine dauerhafte Beziehung zu ihrem Freund erschweren. Wissen, Bildung, Sprache und Kleidung erwiesen sich als Vehikel, mit deren Hilfe soziale Unterschiede verhandelt und soziale Hierarchien markiert werden. Die Grenzziehungen selbst wurden im Zuge der Sozialbeziehungen zwischen Hauptschüler_innen und Gymnasiast_innen thematisiert und verloren dadurch ihre scheinbare Selbstverständlichkeit. Soziale Schranken erwiesen sich zwar als wirkmächtig, jedoch nicht als unüberwindbar.



Stefan Wellgraf
Europa-Universität Viadrina
Professur für Vergleichende Kultur- und Sozialanthropologie
Große Scharrnstraße 59
15230 Frankfurt an der Oder
wellgraf@europa-uni.de