

Marc Thielen

Jungen mit Migrationshintergrund in der Schule aus der Perspektive einer lebenslagen- und gendersensiblen Jugendforschung

Zusammenfassung

Migranten erscheinen in der Schule angesichts schlechter Leistungen und Verhaltensprobleme als eine Risikogruppe. Oftmals wird den Jugendlichen eine traditionelle und familiär tradierte ‚fremde‘ Männlichkeit zugeschrieben und als Ursache für schulisches Scheitern diskutiert. In Verknüpfung einer lebenslagen- und gendersensiblen Jungen- und Jugendforschung fragt der Beitrag nach weniger defizitorientierten Sichtweisen. Hierbei werden auch exkludierende Effekte eines Schulsystems betrachtet, das wenig auf die spezifischen Lebenslagen von Migranten abgestimmt ist.

Schlüsselwörter: Männlichkeit, Migration, Schule, Jugendkultur

Male Migrants at School from the Perspectives of a Manchild and Youth Research Related to Living Conditions and to Gender

Abstract

In the light of underachievement and behavioural problems at school, male migrants turn up as a high-risk group. Often a traditional and familially passed ‚strange‘ masculinity is attributed to these boys and is regarded as the reason for their failure at school. This article connects the perspectives of a manchild and youth research related to living conditions and to gender and asks for less deficiency oriented viewpoints. At the same time, excluding effects of a school system are considered, which is poorly adapted to the specific living conditions of migrants.

Keywords: masculinity, migration, school, youth culture

Einleitung

Jungen mit Migrationshintergrund erscheinen gegenwärtig im deutschen Schulsystem in doppelter Hinsicht als benachteiligt. Mit Männlichkeit und nichtdeutscher Herkunft verschränken sich zwei Differenzlinien, von denen bereits eine für sich alleine als *Risikofaktor* in Bildungsprozessen gilt. Während jedoch Jungen ohne Migrationshintergrund in öffentlichen Debatten in einem Opferdiskurs bemitleidet werden, mit der Begründung, dass ihnen emotional zugewandte Väter und männliches Erziehungspersonal fehlten, werden männliche Migranten durch den Verweis auf deren Überrepräsentanz in der Kriminalstatistik eher als Täter markiert. Sie erscheinen gegenüber ihren nichtzugewanderten Geschlechtsgenossen als besonders problembehaftet. Nicht nur ihre schulischen Leistungen seien auffallend schlecht; obendrein profilierten sie sich noch signifikant häufiger über ein unangemessenes Sozialverhalten und zeigten sich als betont männlich, aggressiv und gewaltbereit.

Viele Erklärungen für die sozialen Ungleichheiten im deutschen Schulsystem, die neben Kindern und Jugendlichen aus unteren sozialen Schichten insbesondere solche mit Migrationshintergrund benachteiligen, argumentieren einseitig und sind nicht hinreichend belegt. Ein Erklärungsansatz hebt bspw. vornehmlich problematische familiäre Sozialisationsbedingungen wie unzureichende Förderung und Lerngelegenheiten sowie geringe Bildungsaspirationen auf Seiten der Eltern hervor (vgl. Maaz/Baumert/Trautmann 2009). Ergänzend wird bei Migrant/inn/en auf unzureichende Deutschkenntnisse verwiesen. Hinsichtlich der vermeintlich besonders ausgeprägten Probleme von männlichen Schülern werden zudem geschlechtsspezifische Deutungen diskutiert, die Jungen mit Migrationshintergrund bspw. ein weniger leistungsorientiertes Männlichkeitsmodell bescheinigen (zur Kritik vgl. Koch-Priewe u.a. 2009) oder deren Verhaltensauffälligkeiten – etwa mangelnden Respekt gegenüber weiblichen Lehrkräften – als Effekt kultureller Differenz interpretieren (vgl. Ellinger 2006).

Während solche Diskurse die Ursachen für Benachteiligungen in erster Linie außerhalb des Schulsystems verorten, richten andere Forscher/innen ihren Blick auf die Schule selbst und rekonstruieren institutionalisierte Formen von Diskriminierung, die mit dafür verantwortlich gemacht werden, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in höherem Maße von schulischer Selektion betroffen sind (vgl. Diehm/Radtke 1999; Gomolla/Radtke 2002). Selektionsentscheidungen treffen auch deshalb häufiger zugewanderte männliche Schüler, weil diese von Lehrkräften als besonders anstrengend empfunden werden und im *Common Sense* der Öffentlichkeit ohnehin längst als typische Problemgruppe ausgemacht sind (vgl. Kreienbaum 2009, S. 30). Ein weiterer Erklärungsansatz thematisiert Passungsprobleme zwischen dem milieuspezifischen Bildungshabitus von Kindern und Jugendlichen und einer mittelschichtgeprägten Schule, die nicht bewusst intendierte Ausschlusseffekte nach sich

ziehen (vgl. Kramer/Helsper 2010). Einer tendenziell defizitären Sicht auf jugendliche Migranten entgegentretend, interpretiert der vorliegende Beitrag die im Schulalltag oftmals als problematisch erscheinenden Männlichkeitsinszenierungen weniger als kulturbedingt oder familiär tradiert. Stattdessen werden die biografischen und jugendkulturellen Funktionen jenes *doing masculinity* in den Vordergrund gestellt, das den Jugendlichen die Zugehörigkeit zur Peergroup sichert und zugleich Erfahrungen sozialer Anerkennung eröffnet, die ihnen in anderen sozialen Kontexten versagt bleiben.

Einführend wird zunächst die Bildungsbenachteiligung von männlichen Migranten als Ausdruck binnenmännlicher Unterordnung konkretisiert. Daran anknüpfend wird diskutiert, welchen Anteil das Bildungssystem an der Benachteiligung hat, und dabei die These vertreten, dass die Schule Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund wenig dazu verhilft, subjektive Entfaltungsmöglichkeiten zu mobilisieren. Die weiteren Ausführungen beleuchten die in schulischen Kontexten oftmals negativ bewerteten Männlichkeitsinszenierungen der Jugendlichen, die zugleich als Ressource und Risiko in randständigen Lebenslagen interpretiert werden. Vor diesem Hintergrund wird die Schule im vierten Abschnitt als ein sozialer Raum betrachtet, in dem eine randständige Jugend- mit einer bürgerlichen Schulkultur in Konflikt gerät. Im Fazit wird nach pädagogischen Konsequenzen jenes Spannungsfeldes gefragt, in dem viele der moralisch aufgeladenen Klagen über männliche Migranten begründet sind.

1. Junge Migranten als Vertreter einer strukturell untergeordneten Männlichkeit im Bildungssystem

Galten Mädchen über lange Zeit als benachteiligt, sind es längst männliche Jugendliche, die als neue *Risikogruppe* ausgemacht sind. Von „kleinen Jungs und großer Not“ ist zu lesen oder gar von einer „Jungenkatastrophe“. Nicht nur beim Lernen, auch im Verhalten hätten Jungen häufiger Schwierigkeiten als ihre Mitschülerinnen. Männlichkeit scheint generell zu einer prekären Angelegenheit geworden zu sein, und so wird seit den 1990er-Jahren regelmäßig eine *Krise der Männlichkeit* heraufbeschworen. Schulstatistischen Angaben nach haben Mädchen und junge Frauen ihre männlichen Altersgenossen in einigen wesentlichen Aspekten überholt. So sind von den Schüler/inne/n, die die Schule nur mit einem Hauptschulabschluss verlassen, 56 Prozent männlich. Auf Sonderschulen beträgt der Jungenanteil bundesweit 61 Prozent (vgl. Aktionsrat Bildung 2009).

Gleichwohl ist Vorsicht bei der Behauptung geboten, Jungen seien generell die Benachteiligten. So wird leicht übersehen, dass auch unter den Schüler/inne/n, die als hochbegabt eingestuft werden oder die aufgrund herausragender Leistungen Klassen

überspringen oder Stipendien erhalten, männliche Schüler überrepräsentiert sind (vgl. Koch-Priewe u.a. 2009). Beim Übergang in die berufliche Ausbildung zeigt sich zudem, dass die jungen Frauen trotz ihrer besseren schulischen Leistungen schlechter abschneiden als ihre männlichen Altersgenossen. Zudem finden sich Jungen, generell gesehen, in besser bezahlten Berufen wieder, die auch eher Aufstiegschancen bieten. Insofern sind es am Ende der allgemein bildenden Schule vor allem junge Migrantinnen, die sich als Risikogruppe bezeichnen lassen. Betrachtet man jedoch alleine die Jugendlichen ohne Ausbildungsplatz, so fällt auf, dass Mädchen aufgrund ihrer besseren Leistungen auf weiterführende berufsschulische Angebote (z.B. Berufsfachschulen) zurückgreifen, während Jungen wesentlich häufiger auf berufsvorbereitende Bildungsgänge des Übergangssystems angewiesen sind, in denen keine höheren Abschlüsse erworben werden können.

In Anbetracht der uneindeutigen Daten wird die „Verliererdebatte“ um Jungen zunehmend kritisch gesehen und auf die Gefahr verwiesen, dass sozialstrukturelle Ungleichheiten vernachlässigt werden (vgl. Kreienbaum 2009). Nach wie vor haben Kinder der oberen Dienstklasse unabhängig von ihrem Geschlecht im Vergleich zu Arbeiterkindern statistisch gesehen eine fünfmal höhere Chance, ein Gymnasium zu besuchen. Während 70 Prozent der deutschen Jugendlichen einen mittleren bis hohen Bildungsabschluss erwerben, sind es bei Migrant/inn/en weniger als 40 Prozent. Zugleich verlassen Jugendliche mit Migrationshintergrund mit einem Anteil von 18,8 Prozent doppelt so häufig die Schule ohne Abschluss wie deutsche Jugendliche (vgl. Statistisches Bundesamt 2008).

Für eine gendersensible Betrachtung bedeutet dies, dass es nicht reicht, das binäre Verhältnis ‚Jungen‘ – ‚Mädchen‘ zu betrachten, sondern dass man ebenfalls die komplexen *Binnenrelationen* unterschiedlicher Männlichkeiten berücksichtigen muss. Connells Theorie zur *hegemonialen Männlichkeit* verweist in diesem Zusammenhang auf die Konkurrenz unterschiedlicher Männlichkeitsformen um gesellschaftliche Dominanz. Erfolgreich ist die *hegemoniale Männlichkeit*, d.h. ein spezifischer Typus von Männlichkeit, dem es gelingt, sich in bestimmten historischen und sozialen Kontexten gegenüber Frauen, aber auch gegenüber anderen Männlichkeiten durchzusetzen (Connell 2006). Unterschieden werden weitere Formen von Männlichkeit: Mehrheitlich gehören Männer zur *komplizenhaften Männlichkeit*. Diese zieht einen Nutzen aus der männlichen Dominanz gegenüber Frauen, ohne selbst die Ansprüche der hegemonialen Männlichkeit zu erfüllen. Probleme hingegen haben solche Männlichkeiten, die den kulturell etablierten Normen von Maskulinität nicht entsprechen und als „unmännlich“ gelten (z.B. schwule Männer). Sie werden in aktuellen Modifikationen von Connells Theorie als *marginalisiert* bezeichnet. Eine im Kontext dieses Beitrags besonders relevante Differenzlinie ist die der binnenmännlichen *Unterordnung*, welche über soziale Klasse und weitere, auf Migration verweisende Aspekte wie Hautfarbe, Religion, Herkunft und Kultur organisiert wird (vgl. Budde 2006). Connells Theorie regt dazu an, Geschlecht systematisch in Verknüpfung

mit anderen Machtrelationen zu denken. So erscheinen auch im Schulsystem über das Geschlecht hinausgehende Faktoren als entscheidende Risikofaktoren.

2. Das Bildungssystem als Ort der (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit

Die ungleiche Verteilung auf Schulformen korrespondiert mit deutlich schicht- und herkunftsabhängigen Differenzen in Schulleistungen, auf die international vergleichende Studien wie PISA, IGLU und andere verweisen. Im deutschen Schulsystem hat die soziale Herkunft demnach besonders starke Auswirkungen auf die gemessenen *Schulleistungen*. Zur Erklärung jener Bildungsbenachteiligung wird oftmals auf einseitig *individuumbezogene* Argumentationen zurückgegriffen, die vermeintlich migrationsbedingte Defizite wie unzureichende Deutschkenntnisse fokussieren oder auf kulturelle Unterschiede verweisen. Solche Problemdeutungen haben sich jedoch als unzureichend erwiesen.

Längst werden auch das Schulsystem und die diesem inhärenten *institutionellen* Diskriminierungsstrukturen in den Blick genommen, die männliche Migranten insbesondere an schulisch relevanten Statusübergängen, wie der Einschulung, der Überweisung auf Förderschulen sowie der Verteilung auf weiterführende Schulen, benachteiligen (vgl. Gomolla/Radtke 2002). Die jeweiligen Selektionsentscheidungen müssen keineswegs in der konkreten Person des Schülers und in dessen Lernbiografie und Leistungen begründet sein, sondern können ebenso auch durch kulturelle und soziale Vorurteile von Lehrkräften beeinflusst werden.

Entscheidend ist, dass die schulische *Selektion* bei Schülern mit Migrationshintergrund oft anders begründet wird. Während bei deutschen Jugendlichen psychosoziale Faktoren genannt werden, sind es bei Migranten in der Regel soziokulturelle. Der pädagogische *Blick* auf Migranten ist offensichtlich von vornherein ein anderer als der auf Einheimische. Hierauf verweisen auch Selbstauskünfte von Jungen aus zugewanderten Familien, die den Eindruck äußern, in der Schule mehr arbeiten zu müssen als andere, um erfolgreich zu sein (vgl. Koch-Priewe u.a. 2009). Solche Etikettierungsprozesse können sich am Übergang Schule – Arbeit reproduzieren, wenn etwa Betriebe davor zurückschrecken, Migranten einen Ausbildungs- oder Arbeitsplatz anzubieten aus dem Gefühl heraus, Migranten seien geringer qualifiziert. Dass die tatsächlichen schulischen Leistungen oder – wie oftmals betont – die Frage der Sprachkompetenz im Deutschen jedoch nur eine untergeordnete Rolle spielen, zeigt sich, wenn man jugendliche Migranten mit und ohne Ausbildungsplatz vergleicht; diese unterscheiden sich letztlich weder hinsichtlich ihrer Sprachkompetenz noch in ihren schulischen Leistungen signifikant (vgl. Imdorf 2005). Auch am Übergang Schule – Arbeit sehen sich Migranten der erhöhten Gefahr einer ‚Sonderpädagogisierung‘ ausgesetzt, wenn sie berufsvorbereitenden Maßnahmen zu-

gewiesen werden, in denen ihre vermeintlich fehlende Ausbildungsreife behoben werden soll.

3. Männlichkeit als Ressource und Risiko in schulischen Kontexten

In schulischen Kontexten gelten insbesondere die jugendlichen Männlichkeitsinszenierungen von Migranten aus sozialrandständigen Milieus als problematisch. Die Erklärungsversuche zum Verhalten von Schülern mit Migrationshintergrund berücksichtigen nicht immer hinreichend die nachgezeichneten sozialen Unterordnungsmomente, sondern rekurren stattdessen zum Teil einseitig auf *kulturelle Differenz*. So deutet bspw. Ellinger durch den Rückgriff auf ein m.E. problematisches Kulturverständnis die Verhaltensauffälligkeiten von jugendlichen Migranten auf Förderschulen als Ergebnis eines Kulturkonfliktes zwischen einer den Migranten pauschal zugeschriebenen Schamkultur und einer den Deutschen unterstellten Schuldkultur. Schüler mit Migrationshintergrund hätten dieser Lesart folgend generell eine Orientierung am Konzept der Schamkultur des Herkunftskontextes habituiert, auf Grund dessen disziplinierende Interventionen von weiblichen Lehrkräften als Beschämung empfunden würden, auf welche die männlichen Schüler durch chauvinistisches und beleidigendes Verhalten reagierten. In Anbetracht der in den Herkunftskulturen vermeintlich generell untergeordneten gesellschaftlichen Position von Frauen empfänden es männliche Migranten dieser Interpretation nach als eine Verletzung ihrer Ehre, wenn sie von weiblichen Lehrkräften unterrichtet würden und deren Anweisungen folgen müssten (vgl. Ellinger 2006).

Die in Ellingers Position deutlich werdende Kultur-Differenz-These erscheint fraglich. Auch bei nichtzugewanderten Jugendlichen aus sozialrandständigen Lebenslagen lassen sich Männlichkeitsmuster beobachten, in denen Ehre, Kampfbereitschaft und Dominanz gegenüber Frauen eine wesentliche Bedeutung zukommen. Spindlers Einschätzung nach (vgl. 2007, S. 131) werden die Männlichkeitskonstruktionen von Migranten vorschnell kulturalisiert und ethnisiert, wohingegen auf die *sozialrandständigen Lebenslagen* der Jugendlichen zu wenig Bezug genommen wird. Erfahrungen sozialer Ausgrenzung spielen jedoch bei problematischen Männlichkeitskonstruktionen (nicht nur von Migranten) eine entscheidende Rolle. Nach Spindler reagieren die von ihr befragten jungen Männer durch den Rückgriff auf die Ressource Männlichkeit – z.B. in Form von körperlicher Gewalt – auf ihre sozial prekäre Lebenssituation. In ähnlicher Weise interpretiert Böhnisch (vgl. 2004, S. 55ff.) die Orientierung an überhöhten Männlichkeitsidealen als ein eigendynamisches Mittel der Selbstbehauptung, durch das sowohl eine Abgrenzung von deutschen Gleichaltrigen als auch gegenüber erwachsenen Autoritäten erreicht werden soll. Die Tendenz zu männlichem Gewalthandeln besteht insbesondere dann, wenn personale und soziale Ressourcen fehlen.

Zweifelsohne können bestimmte männliche Verhaltensweisen schulischen Misserfolg begünstigen. Doch das Zustandekommen jenes Verhaltens, das zumeist an die Gleichaltrigengruppe gebundenen ist und auf das im nächsten Abschnitt näher eingegangen wird, kann nicht losgelöst von der Institution Schule selbst verstanden werden. Erst jüngst haben Kramer und Helsper (vgl. 2010) wieder darauf verwiesen, dass die Schule dem *Bildungshabitus* von Kindern und Jugendlichen aus höheren sozialen Milieus eher gerecht wird und demgegenüber die milieuspezifischen Handlungsbefähigungen und Kompetenzen von Kindern aus unteren sozialen Schichten wenig wertschätzt. Den Bildungshabitus von Schüler/inne/n aus bildungsfernen Milieus sehen die Autoren vor diesem Hintergrund durch eine antizipatorische Struktur geprägt, die ein mögliches Scheitern an den schulischen Anforderungen bereits vorwegnimmt. Die Gründe hierfür werden darin gesehen, dass Kinder und Jugendliche aus unteren sozialen Milieus im Falle des Besuchs von höheren Schulformen Bildungsorte aufsuchen und Abschlüsse anstreben, die ihnen tendenziell fremd und unvertraut sind. Entsprechend herrscht bei ihnen das Gefühl vor, am falschen Ort zu sein und nicht dazuzugehören. Konsequenz kann eine Abwendung von der Schule zugunsten einer besonders stark ausgeprägten Orientierung an der Peerkultur sein.

Im Hinblick auf den strukturell erschwerten Bildungsaufstieg von männlichen Migranten erweisen sich diese Überlegungen als äußerst aufschlussreich. So hebt Vera King in ihren Analysen zu Biografien von Bildungsaufsteigern auf die Bedeutung des *Vaters* als der wohl wichtigsten männlichen Bezugsperson für die Jugendlichen ab. Da dessen *Männlichkeit* nicht selten in Anbetracht von niedrig qualifizierter und schlecht bezahlter Arbeit oder Arbeitslosigkeit als ‚schwach‘ eingeschätzt wird, erleben die Jugendlichen oftmals den väterlichen Wunsch nach Bildungserfolg als ambivalent. Kommen sie dem Anliegen nach, besteht die Gefahr, den Vater ungewollt zu entwerten und dessen randständige Position durch den eigenen Aufstieg zu bestätigen. Damit einhergehen kann zugleich eine Angst vor sozialer wie emotionaler Distanzierung vom Vater (vgl. King 2005).

4. Schule zwischen randständiger Jugend- und bürgerlicher Schulkultur

Eine wesentliche Ursache für die problematische Sicht auf Jugendliche aus randständigen *Lebenslagen* ist darin zusehen, dass deren *doing masculinity* im Schulalltag schnell in Konflikt mit einer bürgerlichen *Schulkultur* gerät. Diese setzt implizit einen *Standardschüler* voraus; Foucault bezeichnet diesen in seiner historischen Rekonstruktion als einen neuen Schülertypus, der auch in größeren Gruppen unterrichtet werden kann und daher ein gemäßigtes, an bürgerlichen Tugendvorstellungen orientiertes Verhalten verinnerlicht haben muss (vgl. Foucault 1994). In ihren alltäg-

lichen Geschlechterinszenierungen verhalten sich jedoch viele Jugendliche diesem bürgerlichen Idealbild zuwider. Neuere Studien beschreiben diesbezüglich eine herkunftsunabhängige *Männlichkeitskultur* an niederen Schulformen. Insofern kommt es gerade in den Schulen der sozialen Randbezirke, wo viele Migranten leben, zu einem widerspruchsvollen Nebeneinander zwischen einer spezifischen Jugend- und einer wenig darauf abgestimmten erwachsenen Schulkultur (vgl. Langer 2008, S. 271). Die jugendkulturellen Lebenszusammenhänge folgen anderen Funktionslogiken und hegemonialen Männlichkeitsidealen als die Schule. Handlungsweisen, die in der Schule Erfolg sichern, sind meist für die Anerkennung und Zugehörigkeit in der männlichen Gleichaltrigengruppe wenig hilfreich, wenn nicht gar dysfunktional.

Ein zentrales Konfliktfeld resultiert aus den unterschiedlichen *Interaktionsmodi* in Schule und Jugendkultur. Während die Schule primär über sprachliche Kommunikation organisiert ist, sind für die Herstellung von Männlichkeit und die Interaktion der Jugendlichen untereinander *körperbetonte* Verhaltensweisen konstitutiv (vgl. Tervooren 2007). Diese werden von Seiten der Lehrkräfte nicht nur als störend, sondern schnell auch als tendenziell gewalttätig beurteilt, obwohl sie für die Jugendlichen selbst ganz andere Bedeutungen haben können. Ihnen geht es insbesondere um die grundlegende Frage von Inklusion und Exklusion in Bezug auf die männliche Peergroup (vgl. Budde 2006). Ethnografische Studien zeigen, dass die Zugehörigkeit zur Gleichaltrigengruppe im Schulalltag durch ein permanentes *doing gender* bzw. *doing masculinity* gesichert wird, indem Männlichkeit über körperliche Leistung und Aktion hergestellt wird. In der Institution Schule werden diese Verhaltensweisen für den Schüler schnell zu einem Problem, während sie dem Jugendlichen gleichzeitig Integration in und Zugehörigkeit zu eine(r) Clique sichern. In ihrer Anpassungserwartung übersehen Lehrkräfte leicht, dass die Jungen aus den als störend wahrgenommenen Raufereien, Kräftemessungen, Mutproben und anderen Körperpraxen männlichkeitsbezogene Selbstpräsentation und Selbstbestätigung generieren, die für die Entfaltung ihrer Persönlichkeit relevant sind.

Konflikte zeigen sich auch innerhalb der sprachlichen Ebene. Die jugendkulturell gepflegte Sprache entspricht nicht der schulisch vorausgesetzten und erwarteten Bildungssprache. Neben der grundsätzlich und längst bekannten milieubedingten Kluft unterschiedlicher *Sprachcodes* bestehen generationsspezifische Differenzen, die aus pädagogischer Sicht schnell moralisch bewertet werden. So gilt der längst nicht mehr nur von Jungen verwendete Sprachjargon, der insbesondere umgangssprachliche mit sexualisierten Ausdrücken kombiniert, als respektlos, rassistisch, sexistisch und homophob. Eindrücklich beschreibt Tertilt (vgl. 1996) solche Sprachspiele in einer türkischen Jugendgruppe und reflektiert diese im Hinblick auf ihre Bedeutung für die binnenmännliche Beziehungsstruktur. Wenngleich die Äußerungen aus einer bürgerlichen Erwachsenenwelt befremdlich klingen mögen, sollte nicht vorschnell auf problematische Werthaltungen und Überzeugungen der Jugendlichen geschlossen werden. Vielmehr sind Provokation und Abgrenzung von der Erwachsenenwelt

als elementare Merkmale der Jugendphase anzusehen, in der die eigene Männlichkeit noch als unsicher und erst im Entstehen begriffen wird. Zudem lassen sich die Äußerungen als eine bewusste soziale wie ethnische Distanzierung verstehen, die auch unter den Jugendlichen selbst zu beobachten ist.

Weißköppel (vgl. 2001) verweist in diesem Zusammenhang auf *Selbst- und Fremdethnisierungsprozesse* in der Jugendkultur, die dem Gleichheitsdiskurs der Schulkultur in provokanter Weise zuwiderlaufen. So beschimpfen sich Schüler im Schulalltag gegenseitig als „Scheiß-Ausländer“ bzw. als „Kartoffeldeutsche“, obwohl sie in anderen Situationen befreundet sind. In *rituellen Beleidigungen* wie „schwul“, was eher für unmännlich und weniger für homosexuell steht, werden soziale Ein- und Ausschlüsse in der Jugendclique reproduziert, die dem schulkulturellen Gemeinschaftsdiskurs vermeintlich entgegenstehen. Wenngleich jene Verhaltensweisen im Kontext Schule als störend empfunden werden, sind sie als gewöhnliche und alltägliche gruppenspezifische Jugendphänomene zu betrachten, die eben mit denjenigen Mitteln bestritten werden, die zur Verfügung stehen. Zugewanderte Jugendliche können hier ihre nichtdeutsche Herkunft in Selbstethnisierungsprozessen positiv als Ressource nutzen. Die beschriebenen Wortspiele versteht Weißköppel als Ausdruck eines interaktiven Kontaktes und eines vitalen Wettstreits unter den Jugendlichen. Dieser wird genutzt, um soziale Identitäten zu generieren und die eigene Position zu stabilisieren.

5. Fazit

Gesellschaftliche Ungleichheiten werden im deutschen Bildungssystem nicht nur schlicht reproduziert, sondern durch dessen Strukturen institutionell sogar forciert. Soll mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden, sind die Ursachen für die Bildungsbenachteiligungen nicht allein bei den benachteiligten, als defizitär markierten Bevölkerungsgruppen zu suchen. Vielmehr muss das Schulsystem kritisch im Hinblick auf seine, bestimmte Lebenslagen und Lebenswelten *exkludierenden Effekte* hin untersucht werden. Männlichkeitstheoretisch heißt dies, dass nicht die vermeintlich problematischen Männlichkeitsinszenierungen von jugendlichen Migranten angeprangert, sondern vielmehr *diejenigen hegemonialen Männlichkeitsmuster* der Gesellschaft rekonstruiert werden müssten, die bestimmte Männlichkeiten stigmatisieren und den so markierten Jugendlichen marginalisierte und untergeordnete Positionen zuweisen. Zudem sind die gesellschaftlichen, aber auch die institutionellen Bedingungen zu reflektieren, durch die Jugendlichen in randständigen Lebenslagen solche personalen und sozialen Ressourcen vorenthalten werden, die ihnen alternative Männlichkeitsoptionen eröffnen könnten.

Nimmt man die hohe biografische Bedeutung von Jugendkulturen ernst, so besteht die Kunst im Schulalltag offenbar darin, immer wieder ein tragfähiges *Gleichgewicht* zwischen den Ansprüchen der Schul- und denen der Jugendkultur herzustellen. Will die Schule die Jugendlichen, die eben vielfach nicht den bürgerlichen Vorstellungen von Idealschülern entsprechen, für sich und das Lernen gewinnen, muss sie bereit sein, ihren mittelschichtigen ‚Bias‘ zu reflektieren, um Brücken zwischen Jugend- und Schulkultur zu schlagen. Daraus folgt unweigerlich, dass sich die Schule bestimmten Erscheinungen der Jugendkultur und den Lebenslagen ihrer Schüler öffnen muss. Die Lehrkräfte sind dazu aufgefordert, den Jugendlichen – sicherlich in gewissen Grenzen – ein Recht auf ihre Jugendkultur zuzugestehen, ohne diese im Vergleich mit der eigenen – einer generations-, herkunfts-, schicht- und oft auch geschlechtsspezifisch anderen – Jugendkultur abzuwerten. Gelingt dies nicht, so droht die Schule zu einem ausschließlich negativ besetzten Zwangsort zu werden, der den jugendlichen Migranten fremd bleibt. Hierzu trägt auch die immer wieder diskutierte Forderung bei, auf dem Pausenhof nur Deutsch zuzulassen. Den Jugendlichen wird damit signalisiert, dass sie in ihrem Sosein nicht erwünscht sind – weder als Jugendliche noch als Migranten einer bestimmten sozialen, ethnischen und sprachlichen Herkunft. Schule könnten sie demnach nur schwer als ihren Ort wahrnehmen. Sie bliebe der Ort der Anderen: der weißen, mittelschichtigen und meist sozial abgesicherten Erwachsenen, die aus der Perspektive der jungen Leute wenig von deren Sorgen verstehen. Lehrkräfte sollten sich also weniger um die vermeintlich kulturelle Andersartigkeit ihrer Schüler kümmern als um die Reflexion des eigenen Standpunktes, von dem aus sie die ‚Anderen‘ als ‚fremd‘ betrachten. Dies bedeutet bspw. auch, die Ressourcen von Migranten, wie z.B. Mehrsprachigkeit, anzuerkennen oder deren Lebenswelten stärker in der Schulentwicklung zu berücksichtigen. Wenn Migranten den Eindruck haben, als Migranten anders – womöglich im Sinne von schlechter – wahrgenommen, behandelt und bewertet zu werden, wird dies weder ihre Lernmotivation steigern noch ihre Bereitschaft fördern, Ansprüche der Jugendkultur gegenüber denen der Schule zurückzustellen.

Literatur

- Aktionsrat Bildung (2009): Geschlechterdifferenzen im Bildungssystem. Die Bundesländer im Vergleich. Fakten und Daten zum Jahresgutachten 2009. München: Druck & Medien Schreiber.
- Böhnisch, L. (2004): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. Weinheim/München: Juventa.
- Budde, J. (2006): Inklusion und Exklusion. Zentrale Mechanismen zur Herstellung von Männlichkeit zwischen Schülern. In: Aulenbacher, B. u.a. (Hrsg.): FrauenMänner-Geschlechterforschung. State of the Art. Wiesbaden: VS, S. 218-227.
- Connell, R. (2006): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Wiesbaden: VS.

- Ellinger, S. (2006): Zur Bedeutung von Scham- und Schuldkultur bei Migrationshintergrund in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Studie nach der Grounded Theory. In: *Sonderpädagogische Förderung* 4, S. 397-421.
- Foucault, M. (1994): *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Imdorf, C. (2005): *Schulqualifikation und Berufsfindung. Wie Geschlecht und nationale Herkunft die Berufsbildung strukturieren*. Wiesbaden: VS.
- King, V. (2005): *Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien*. In: King, V./Flaake, K. (Hrsg.): *Männliche Sozialisations- und Bildungsprozesse zwischen Kindheit und Erwachsensein*. Frankfurt a.M.: Campus, S. 57-76.
- Koch-Priewe, B./Niederbacher, A./Textor, A./Zimmermann, P. (2009): *Jungen – Sorgenkinder oder Sieger? Ergebnisse einer quantitativen Studie und ihrer pädagogischen Implikationen*. Wiesbaden: VS.
- Kramer, R.-T./Helsper, W. (2010): *Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit – Potenziale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit*. In: Krüger, H.-H. u.a. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule*. Wiesbaden: VS, S. 101-125.
- Kreienbaum, M.A. (2009): *Die aktuelle ‚Jungen-Debatte‘ – bildungspolitisch gewendet*. In: Budde, J./Mammes, I. (Hrsg.): *Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur*. Wiesbaden: VS, S. 25-33.
- Langer, A. (2008): *Disziplinieren und entspannen. Körper in der Schule – eine diskursanalytische Ethnographie*. Bielefeld: Transcript.
- Maaz, K./Baumert, J./Trautwein, U. (2009): *Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit?* In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 12. Sonderheft, S. 11-46.
- Spindler, S. (2007): *Im Netz hegemonialer Männlichkeit: Männlichkeitskonstruktionen junger Migranten*. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 118-135.
- Statistisches Bundesamt (2008): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Fachserie 11, Reihe 1, Schuljahr 2007/08*. Wiesbaden: Eigenverlag.
- Tertilt, H. (1996): *Turkish Power Boys. Ethnographie einer Jugendbande*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Tervooren, A. (2007): *Männlichkeiten und Sozialisation. Die allmähliche Verfestigung der Körper*. In: Bereswill, M./Meuser, M./Scholz, S. (Hrsg.): *Dimensionen der Kategorie Geschlecht: Der Fall Männlichkeit*. Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 84-100.
- Weißköppel, C. (2001): *Ausländer und Kartoffeldeutsche. Identitätsperformanz im Alltag einer ethnisch gemischten Realschulklasse*. Weinheim/München: Juventa.

Marc Thielen, Dr. phil., geb. 1976, wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Sonderpädagogik am Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main.

Anschrift: Goethe-Universität, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Institut für Sonderpädagogik, Senckenberganlage 15, 60054 Frankfurt a.M.
E-Mail: M.Thielen@em.uni-frankfurt.de