GENDER OPEN REPOSITORIUM

Geschlecht und Ethnizität im Feld Schule

Huxel, Katrin

2011

https://doi.org/10.25595/4

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Huxel, Katrin: *Geschlecht und Ethnizität im Feld Schule*, in: Bulletin Texte / Zentrum für Transdisziplinäre Geschlechterstudien / Humboldt-Universität zu Berlin (2011) Nr: 37, 87-101. DOI: https://doi.org/10.25595/4.

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY 4.0 Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu dieser Lizenz finden Sie hier:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de

Terms of use:

This document is made available under a CC BY 4.0 License (Attribution). For more information see:

https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.en

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Katrin Huxel

Geschlecht und Ethnizität im Feld Schule

Intersektionelle Konstruktionen und Präsentationen

Männliche Jugendliche mit Migrationshintergrund werden in der medialen Öffentlichkeit oft vor allem negativ wahrgenommen: als Verursacher von Gewalt und Kriminalität, als (potenzielle) ‚Ehrenmörder' oder als integrationsunwillige Bewohner von Parallelgesellschaften. Autobiographische Bücher und Filme tragen ebenso wie die sich in letzter Zeit im Zuge der sogenannten ‚Sarrazin-Debatte' verschärfende öffentliche Diskussion und mediale Berichterstattung dazu bei, dieses Bild zu prägen, indem die dort beschriebenen, dramatisierten Fälle als typische Formen migrantischer Männlichkeiten vorgestellt und diskutiert werden. Zur Begründung für die aus Sicht der Mehrheitsgesellschaft abweichende und problematische Männlichkeit wird auf die (angenommene) ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit der Jungen und Männer verwiesen. Wie ich an anderer Stelle gezeigt habe, ergibt sich aus dieser im medialen und populärwissenschaftlichen Diskurs verbreiteten Argumentation eine höchst problematische Verknüpfung der Differenzen Geschlecht und Ethnizität, in der Männlichkeit als durch ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit determiniert betrachtet und vorgestellt wird. Geschlecht – in diesem Falle Männlichkeit – wird so zum diskursiven Ort, an dem sich ethnisch-kulturelle Differenz manifestiert, als „Kernstück ethnischer Semantik" (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 163) wird es verwendet, um die angeblichen kulturellen Unterschiede zwischen der als aufgeklärt und emanzipiert dargestellten Mehrheitsgesellschaft und den ‚rückständigen', patriarchalen Migranten und Migrationsfolgegenerationen zu markieren (vgl. Huxel 2008; zur Kritik an der diskursiven Präsentation ethnisierter Männlichkeit vgl z.B. auch Scheibelhofer 2008, Tunç 2010 und Spindler 2006). In besonderer Weise, jedoch nicht ausschließlich, trifft dies muslimische Männer, denen eine große Distanz zu emanzipativen Geschlechterarrangements unterstellt wird. Aber auch nichtmuslimische Männer aus imaginierten ‚anderen Kulturkreisen' wird eine patriarchale, von der der deutschen Mehrheitsgesellschaft grundsätzlich verschiedene, Männlichkeit zugeschrieben, so in Diskursen über den südamerikanischen Machismo oder die überbetonte Männlichkeit von Männern aus der ehemaligen Sowjetunion (vgl. Huxel 2006).

Im Sinne einer reflektieren intersektionellen Betrachtungsweise verstehe ich Männlichkeit und Ethniztät als soziale Konstruktionen, die in ihren Konstruktions- und Präsentationsweisen ineinander und durcheinander wirken und sich dabei immer in Abhängigkeit zu gesellschaftlichen Institutionen und den in ihnen herrschenden Strukturen und Machtverhältnissen befinden[1].

[1] Zur aktuellen Debatte um Intersektionalität vgl. Lutz/Herrera Vivar/Supik 2010.

Auch im Bereich Bildung und Schule werden junge Männer mit Migrationshintergrund spätestens seit Erscheinen der ersten PISA-Studie 2000 (Deutsches PISA-Konsortium 2001) als *die* Problemgruppe gehandelt und erkannt (vgl. Geißler 2005), denn tatsächlich fällt ihr schlechtes Abschneiden in den Ergebnissen sämtlicher Schulleistungsvergleichstudien und amtlichen Bildungsstatistiken auf. Auch hier scheinen Geschlechts- und ethnisch-kulturelle Zugehörigkeit bzw. das Vorhandensein einer familiären Migrationsgeschichte ebenso wie Klassen- oder Schichtzugehörigkeit eine unselige Verbindung einzugehen. Dies spricht für die Notwendigkeit einer intersektionellen Betrachtung des erschwerten Bildungszuganges junger Männer mit Migrationshintergund, die darüber hinaus die institutionelle Perspektive auf Schule als soziales Feld mit eigenen Regeln und Logiken einbezieht. Denn Schule ist im Sprechen und in der Wissensproduktion über junge Männer mit Migrationshintergrund in doppelter Funktion vertreten: Einerseits ist die Schule der Ort, an dem die Probleme, auf die das Sprechen und Wissen häufig fokussiert ist, sich kristallisieren, andererseits wird der Schule vor allem über den medialen Diskurs die Aufgabe zugeteilt, für Integration zu sorgen und somit die vielfältigen diagnostizierten Probleme zu lösen bzw. ihrem Entstehen überhaupt erst entgegen zu wirken. Hier stellt sich allerdings die Frage, ob Schule diesem Anspruch gewachsen ist und gewachsen sein kann, oder ob ein solcher Anspruch der gesellschaftlichen Funktion von Schule und ihrer daraus gewachsenen Eigenlogik nicht grundsätzlich zuwider läuft.

Im vorliegenden Beitrag möchte ich zeigen, wie Schule durch die ihr innewohnenden Regeln und die von ihr transportierten Vorstellungen zur Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Differenz beiträgt. Dafür werde ich meinen theoretischen Zugang zu Schule als sozialem Feld erläutern, bevor ich die Regeln und Logiken dieses Feldes mit dem Fokus auf Geschlecht und Ethnizität genauer in den Blick nehme. Anhand von zwei Beispielen aus der Forschung zu meinem Dissertationsprojekt[2] werde ich abschließend kurz darstellen, wie Konstruktion und Präsentation von geschlechtlicher und ethnischer Differenz in der Schule ablaufen. Dabei richte ich den Fokus auf offensichtliche Verschränkungen beider Differenzlinien. Die im ersten Teil des Beitrages herausgearbeitete *illusio* des Feldes Schule stellt dabei die Folie dar, innerhalb derer die soziale Praxis im Feld abläuft und vor der die beobachteten Situationen interpretiert werden müssen.

[2] Für das Projekt mit dem Arbeitstitel »Positionierungen männlicher Hauptschüler mit Migrationshintergrund im Geflecht von Geschlecht und ethnisch-kulturellen Zugehörigkeiten« habe ich biographische Interviews mit männlichen Hauptschülern mit Migrationshintergrund in einer westdeutschen Großstadt geführt und über mehrere Monate teilnehmende Beobachtungen in zwei Hauptschulklassen der 9. bzw. 10 Jahrgangstufe durchgeführt. In einer der beiden Schulen sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Mehrheit, in der anderen gibt es tendenziell mehr Schüler_innen ohne Migrationshintergrund.

Das soziale Feld Schule

Mit Bourdieu betrachte ich Schule als soziales Feld, das heißt als eine relativ autonome Sphäre mit eigenen Regeln, Logiken und Interessen der im Feld beteiligten Akteure (vgl. Bourdieu/Wacquant 2006; einen ähnlichen Zugang zum Feld des Gymnasiums wählt Budde 2005; vgl auch seinen Beitrag in diesem ZtG-Bulletin). Diese in einem Feld geltenden Regeln müssen nicht immer niedergeschrieben oder gar in Gesetzen und Verordnungen geronnen sein, im Gegenteil sind es vor allem auch die ungeschriebenen Regeln und „Regularitäten", die ein Feld und das Handeln im Feld bestimmen (Bourdieu/Wacquant 2006: 127). Diese ungeschriebenen Regularitäten gründen ihre Geltung auf der Anerkennung durch alle Feldmitglieder. Die von Bourdieu selbst im Zusammenhang mit dem Feldbegriff immer wieder gebrauchte Analogie des Spiels kann dies verdeutlichen: Ein Spiel funktioniert nur dann, wenn alle Mitspielenden den Glauben an das Spiel teilen und wenn sie den Wert der Einsätze anerkennen (vgl. ebd.). Für die aktive Teilnahme im Feld und das Funktionieren des Feldes reicht es also nicht, die Regeln - die geschriebenen wie auch die ungeschriebenen - zu kennen. Ihre Gültigkeit muss ebenso wie das Spiel selbst anerkannt und es muss an sie und an die Sinnhaftigkeit des Spiels selbst geglaubt werden.

Neben dem Glauben an ein Feld muss ein Interesse an den jeweiligen Einsätzen und Regeln bestehen, Bourdieu spricht hierbei von der *illusio* des Feldes und meint damit die „spezifischen Interessen (...), die beim Funktionieren von historisch eingrenzbaren Feldern zugleich vorausgesetzt und produziert werden" (Bourdieu/Wacquant 2006: 148). Auch Budde nutzt den Begriff der *illusio*, um die „Komplexität von Gendering-Prozessen" im gymnasialen Feld zu analysieren, denn auch im Bereich ‚Schule' ist der Glaube aller Teilnehmenden an das gemeinsame ‚Spiel', sowie das geteilte Interesse an den Einsätzen und Regeln Grundbedingung für das Funktionieren als Feld. In Deutschland ist das Schulsystem stark in der Gesellschaft verankert, der Glaube an die Sinnhaftigkeit des ‚Spiels' Schule, die Anerkennung der schulischen Regeln und Regularitäten sind, ebenso wie die *illusio* des Feldes, weit verbreitet und gesellschaftlich auch über die direkten Feldgrenzen hinaus anerkannt. Dieser Umstand trägt ebenso wie die hohe Anerkennung des im Feld zu erwerbenden (kulturellen) Kapitals über das Feld ‚Schule' hinaus dazu bei, dass die Glaubenssätze des Feldes allgemeingültig erscheinen. Budde nennt die Anerkennung „der Illusion, dass die jeweiligen Interessen und Gesetzmäßigkeiten allgemeingültig sind" (Budde 2005: 41) als wichtiges Merkmal einer funktionierenden *illusio* eines Feldes. Ebenso wie für andere Felder gilt jedoch auch für die Schule: die im Feld wirkenden Interessen sind nicht ahistorisch und universell, sie sind zeit- und kontextgebunden und damit veränderbar. Bourdieus Feldbegriff auf die Schule zu übertragen erlaubt es somit, Interessen und Glaubenssätze, die zu einer bestimmten Zeit innerhalb des Feldes Schule, aber auch über dessen Grenzen hinaus gesellschaftlich als ‚selbstverständlich' oder ‚normal' wahrgenommen werden als strategische Interessen und Regeln zu erkennen, die ihren Sinn innerhalb der Logik des Feldes gewinnen. Das Erkennen der im Feld herrschenden Regularitäten und Regeln

ermöglicht es also, die dem Feld inhärenten Logiken zu durchschauen und so die je spezifische Funktions- und Wirkungsweise eines Feldes zu erkennen.

Im Folgenden möchte ich darstellen, welche Glaubenssätze im Feld Schule in Bezug auf Geschlecht und Ethnizität herrschen und wie diese als zentrale Dimensionen von Ungleichheit mit dem Feld Schule verbunden sind. Wie ist Schule an der Konstruktion und Reproduktion dieser Differenzen und der sie begleitenden Chancenungleichheit beteiligt? Sind Differenzen unter Schülerinnen und Schülern möglicherweise sogar konstitutiv für das Funktionieren der ‚Spiele' im Feld Schule?

Ethnizität und Geschlecht im sozialen Feld

Die breit referierten und rezipierten Ergebnissen einschlägiger Schulleistungsvergleichsstudien wie PISA[3] oder IGLU[4] haben eine signifikante Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, wie auch von Kindern aus sogenannten bildungsfernen Schichten gezeigt. Die Begründungen für die nachgewiesenen Bildungsnachteile von Kindern mit Migrationshintergrund sind vielfältig und von den jeweiligen theoretischen Zugängen der argumentierenden WissenschaftlerInnen, nicht zuletzt aber auch von migrationspolitischen Einstellungen der Sprechenden abhängig[5]. Auf jeden Fall spiegeln die Ergebnisse der Studien und Statistiken einerseits die *illusio* des Feldes Schule in Bezug auf Migration und Ethnizität wider, insofern sie die Effekte des Umgangs mit Migration und Ethnizität zeigen. Auf der anderen Seite beeinflussen sie aber auch das im Feld vorhandene Wissen, die Vorstellungen und Interventionsstrategien.

Gomolla und Radtke verdeutlichen dies in ihrer Studie zu institutioneller Diskriminierung anhand der Prozesse des *sense making* (Gomolla/Radtke 2007). Sie betrachten Schule aus systemtheoretischer Perspektive als Organisation, der eine gewisse Eigenlogik innewohnt, da bestimmte Handlungsschemata der Akteure vorausgesetzt werden. Diese Handlungsschemata werden von den in der Organisation Handelnden ausgeführt und nachträglich unter zu Hilfe Nahme gesellschaftlich und wissenschaftlich anerkannter und angebotener Deutungsweisen sinnvoll begründet. So finden sie kulturdifferenztheoretische und defizitperspektivische Begründungs-

---

[3] Das Programme for International Student Assessment, kurz PISA, wird von der OECD durchgeführt. Seit dem Jahr 2000 nehmen alle drei Jahre zahlreiche OECD-Ländern teil; die Anzahl der teilnehmenden Staaten liegt zwischen 40 und 65. Anhand von Testfragebögen werden das Wissen und die Problemlösefähigkeiten 15jähriger Schüler_innen untersucht. Ziel ist „... [to asses] how far students near the end of compulsory education have acquired some of the knowledge and skills essential for full participation in society".
vgl. http://www.pisa.oecd.org/pages/0,2987,en_32252351_32235731_1_1_1_1_1,00.html

[4] Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) ist Teil der internationalen Lesestudie PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study). Hier wird die Lesekompetenz von Schüler_innen der vierten Jahrgangsstufe erhoben.
vgl. http://www.iglu.ifs-dortmund.de/projekt.html

[5] Einen Überblick über empirische Ergebnisse und Erklärungsansätze liefert Diefenbach 2008.

muster in den Deutungshaushalten des Feldes. Gomolla/Radtke betonen jedoch, dass diese Begründungmuster nicht die *Ursachen* für Entscheidungsprozesse sind, die zu einer Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund führen, sondern dass diese Benachteiligungen aus anderen, für die Organisation funktionalen Gründen getroffen werden. Die Begründungsmuster werden lediglich aus Gründen der Sinnstiftung im Nachhinein herangezogen (vgl. ebd.).

Der Rückgriff der Lehrkräfte auf Erklärungen, die kulturelle und sprachliche Defizite ebenso wie mangelnde elterliche Unterstützung bei Kindern mit Migrationshintergrund vermuten (vgl. Gomolla/Radtke 2007: 269ff.), zeigt, dass kulturdifferenztheoretische und defizitorientierte Betrachtungsweisen als Deutungsmuster im Feld vorhanden und in weiten Teilen auch konsensfähig sind. Die *illusio* des Feldes scheint vor dem Hintergrund der Ergebnisse von Gomolla und Radtke vor allem auf die Erhaltung der Funktionalität der Organisation gerichtet. Weil Maßnahmen zur nicht-diskriminierenden Eingliederung und Unterstützung in der Schule nicht institutionell verankert sind, bedeutet die Erhaltung der Funktionalität in der Regel den Ausschluss von Kindern, die nicht in das Bild des ‚Normalschülers' oder der ‚Normalschülerin' passen. Daraus folgt, dass zum Beispiel Kinder, deren Deutschkenntnisse als nicht ausreichend erachtet werden, in Fördermaßnahmen oder auf niedere Schulformen abgeschoben werden.

In den Zuschreibungen, die im schulischen Feld auf Kinder mit Migrationshintergrund gerichtet werden, spiegeln sich alltagsrassistische Erklärungsansätze, in denen Kultur oder auch Ethnizität als „Sprachversteck für Rasse" (vgl. Leiprecht 2001) erscheint. Außerdem liegt den Zuschreibungs- und Begründungsmustern ein binär strukturiertes Denken von ‚Wir und die Anderen' zugrunde, in dem sich das hierarchische Repräsentationssystem vom „Westen und dem Rest" widerspiegelt (vgl. Yıldız 2010, Hall 1994). Diese im Feld herrschenden Deutungsmuster und Glaubenssätze bezüglich Migration und Ethnizität dienen als Erklärungs- und Begründungsmuster für Regeln und Regularitäten, die sich negativ auf die Bildungszugänge von Kindern mit Migrationshintergrund auswirken. Denn die *illusio* im Feld ist auf die Erhaltung bzw. Schaffung möglichst homogener Lerngruppen von Schülerinnen und Schülern mit ‚Normalbiographien' gerichtet, Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund, die dieser Normalvorstellung nicht entsprechen (oder von denen dies angenommen wird), werden als Störfälle wahrgenommen und ausgesondert. Diese Segregation hat eine funktionale Bedeutung für den Erhalt des Feldes, wie es sich gegenwärtig darstellt. Diegleichzeitig in der Schule geltenden und an die Schule gerichteten Grundsätze und Forderungen nach Gleichbehandlung und Chancengleichheit führen dazu, dass die *illusio* des Feldes darauf gerichtet ist, den Ausschluss von Kindern mit Migrationshintergrund so zu begründen und zu bewerkstelligen, dass der pädagogische Anspruch nach Gleichbehandlung trotzdem aufrecht erhalten werden kann – so werden Segregationsmaßnahmen oft mit dem ‚Wohl des Kindes' begründet (vgl. Gomolla/Radtke 2007).

Weiterhin ist Schule ist auch ein zentraler Ort für die Konstruktion nationaler Identität, die nationale Schule hat eine identitätsstiftende und ‚Staatsbürger-bildende'

Funktion, die in einem gewissen Maße auch Kinder mit Migrationshintergrund einschließt. Diese sollen in der Schule die herrschende „politische Kultur" (Schiffauer u.a. 2002) erlernen und annehmen, um sich in die nationale Zivilgesellschaft zu integrieren. Hier lässt sich ein Fortwirken „assimilationistischer Orientierungen" (vgl. Mecheril u.a. 2010: 8) in der *illusio* des Feldes erkennen. Kulturelle und ethnische Differenz bzw. migrationsbedingte Heterogenität wird - trotz anderslautender Forderungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs - in der Schule immer noch als Problemfall wahrgenommen. Entsprechend bestehen Regeln und Regularitäten, welche die Ausgrenzung von Kindern mit Migrationshintergrund ermöglichen und innerhalb der Glaubenssätze und Deutungsmuster des Feldes sinnvoll begründbar machen.

Auch in Bezug auf die Differenzlinie Geschlecht herrscht im Feld Schule eine bestimmte *illusio*. Es werden bestimmte Erwartungen an Geschlecht bzw. Angehörige eines Geschlechts gerichtet, es wird ihnen mit Vorannahmen begegnet, und Regeln und Regularitäten entfalten für sie unterschiedliche Wirkungen. Schülerinnen und Schüler nehmen aufgrund ihres Geschlechts unterschiedliche Positionen im Feld ein. Wie auch in Bezug auf die Differenzlinie Ethnizität hat sich das Verhältnis dieser Positionen zueinander und der Umgang der Schule mit Geschlecht im Lauf der Geschichte verändert. Gerade für die Differenzlinie Geschlecht ist diese Veränderung signifikant: von einem weit gehenden Ausschluss von höherer Bildung noch zu Beginn des vergangenen Jahrhunderts ist es zu einer (leichten) Überrepräsentation von Abiturientinnen im Gegensatz zu Abiturienten gekommen.[6] Mädchen haben mittlerweile also mindestens gleichberechtigt an Bildung teil, die feldinternen Regeln in diesem Bereich haben sich als historisch und veränderbar erwiesen, trotzdem sie im Moment ihrer Gültigkeit allgemeingültig und quasi natürlich erscheinen. Die Ergebnisse von Schulleistungsstudien, vor allem aber die sich daran anknüpfenden Diskussionen legen sogar den Schluss nahe, das Verhältnis habe sich umgekehrt und Jungen bzw. junge Männer seien mittlerweile von einem flächendeckenden Bildungsausschluss bedroht. Anders als es die oftmals polarisierenden Debatten um Bildungsbenachteiligungen von Jungen nahe legen, zeichnen die Ergebnisse verschiedener Studien jedoch ein differenzierteres Bild der Unterschiede in Bezug auf Bildungserfolg und -zugänge von Mädchen und Jungen. So sind Jungen nicht nur unter den Schulabbrechern und den Sitzenbleibern überrepräsentiert, sondern sie werden auch häufiger als hochbegabt identifiziert, überspringen häufiger als Mädchen eine Klasse und profitieren eher von Begabungsfördermaßnahmen. (vgl. Stamm 2009). Darüber hinaus sind die Unterschiede zwischen Schüler_innen unterschiedlicher sozialer Hintergründe innerhalb einer Genusgruppe größer als die zwischen den Genusgruppen.

---

[6] Einen Überblick über die Teilhabe von Jungen und Mädchen an Bildung von den 1960er Jahren bis Anfang der 2000er Jahre gibt Faulstich-Wieland 2004, für einen historischen Überblick vgl. Kreienbaum/Urbaniak 2006.

Unabhängig von der Frage nach Gründen für Schulerfolge und –misserfolge einer Genusgruppe zeigt sich, dass in der Schule – ebenso wie in der Gesamtgesellschaft – Zweigeschlechtlichkeit als ‚natürliche Tatsache' gilt. Die verschiedenen Akteure im schulischen Feld sind als Mitglieder der zweigeschlechtlich strukturierten Gesellschaft, aber auch als pädagogische Professionelle (im Falle der Lehrkräfte) von verschiedenen, gesellschaftlich vorhandenen Diskursen über Geschlecht beeinflusst, die so Eingang finden in das Feld Schule (vgl. Jäckle 2009). Jäckle kommt so zu der Feststellung, dass „[die] Schule als Institution der ‚Zwei-Geschlechter-Gesellschaft' entsprechend ihrer Sozialisations- und Enkulturationsfunktion die symbolische Ordnung der Zweigeschlechtlichkeit [reproduziere]"(ebd.: 363). So ist die *illusio* des Feldes Schule in Bezug auf Geschlecht zunächst auf Herstellung und Erhaltung von Zweigeschlechtlichkeit gerichtet. Zweigeschlechtlichkeit gilt innerhalb des Feldes als ‚Normalfall' und dient als Grundlage für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern, im schulischen Alltag wird sie beständig rekonstruiert. Damit gehen Normvorstellungen über das jeweilige Geschlecht einher, Jungen und Mädchen werden nicht nur unterschiedliche Kompetenzbereiche oder „Geschlechterterritorien" (vgl. Kelle 2003:187, zit. nach Budde 2009) zugerechnet, sondern es werden – sowohl von Seiten der Lehrkräfte, als auch von Schüler- und Schülerinnen-Seite - Erwartungen an ihr Verhalten gestellt. Wenn also in der Schule so etwas wie „Jungenverhalten", gemeinhin assoziiert mit eher lautem, unangepasstem Verhalten, beobachtet werden kann, so ist dies immer als Ergebnis von Konstruktionsprozessen zu sehen, die im Feld Schule ebenso wie in anderen gesellschaftlichen Feldern stattfinden (vgl. Faulstich-Wieland 2009).

Wenn Schülerinnen und Schüler den im Feld an sie gerichteten Erwartungen, sich als ‚typischer Junge' oder als ‚typisches Mädchen' zu verhalten entsprechen, muss das dennoch nicht immer zu ihrem Vorteil sein, wie das bereits angesprochene ‚Jungenverhalten', welches von Lehrerinnen und Lehrern häufig als negativ wahrgenommen und empfunden wird, zeigt. Budde fragt vor diesem Hintergrund nach der „Passung" des Habitus von Jungen und der Effekte des Feldes Schule und stellt die These auf, „dass ein Teil der Jungen aufgrund ihrer Orientierung an tradierten und stereotypen Männlichkeiten Kapitalien zum Einsatz bringen, die im Feld Schule ungünstige Auswirkungen haben können, sich jedoch in non-formalen oder informellen Feldern durchaus als gewinnbringend erweisen können" (2009: 73). Das heißt, dass im Feld Schule offensichtlich Regularitäten gelten, nach denen das Verhalten von Jungen – zumindest insofern es „an einem stereotypen männlichen Habitus" orientiert ist (ebd: 80) – nicht angemessen erscheint. In anderen Zusammenhängen, z. B. in der geschlechtshomogenen oder auch –heterogenen Peer-Group, möglicherweise aber auch im späteren Berufsleben kann dieses Verhalten dagegen durchaus vorteilhaft sein

Es herrschen im Feld Schule also offenbar widersprüchliche Umgangsweisen in Bezug auf Geschlecht: Auf der einen Seite trägt die Schule mit ihren feldinternen Regeln und Regularitäten zur Reproduktion der zweigeschlechtlichen Ordnung und zur Konstruktion von Mädchen und Jungen, die sich entsprechend der gesellschaftli-

chen Normvorstellungen verhalten, bei. Auf der anderen Seite erscheint ein bestimmtes Jungenverhalten als unpassend und ist offenbar mit den Regeln des Feldes nicht vereinbar, insofern es das Unterrichtsgeschehen stört oder zu stören scheint. Die *illusio* des Feldes ist zunächst auf die grundlegende Funktion der Schule, die Vermittlung von Wissen gerichtet. Dieser scheint ein Schülerverhalten, wie es vor allem Jungen zu zeigen scheinen und das mehr auf Performanz denn auf Unterrichtsbeteiligung ausgerichtet ist (vgl. Budde 2009), zuwider zu laufen. Daneben ist jedoch das Interesse an der Konstruktion geschlechtlich sich eindeutig verhaltender Mädchen und Jungen ebenfalls in die *illusio* der Schule eingeschrieben – unter In-Kauf-Nahme der sich daraus mitunter ergebenden, von Budde beschriebenen Passungsprobleme von männlichem Habitus und Schulkultur.

Intersektionelle Konstruktionsprozesse von Geschlecht und Ethnizität im Feld

Die obigen Ausführungen sollten einen kurzen Einblick in die im Feld geltenden (ungeschriebenen) Regeln und Vorstellungen bezogen auf Geschlecht und Ethnizität geben. Es ist deutlich geworden, dass sich die *illusio*, also das in einem Feld herrschende Interesse, auch in Bezug auf die Differenzlinien Ethnizität und Geschlecht äußert. So werden mit diesen Linien Erwartungen und Vorstellungen verknüpft, die sie im Feld zu bedeutungsvollen, nicht selten über Bildungserfolge und -misserfolge (mit-)entscheidenden Dimensionen werden lassen. Dabei wirken Geschlecht und Ethnizität jedoch nicht unabhängig voneinander, sondern sie sind in ihren Konstruktions- und Wirkungsweisen miteinander (und mit weiteren Differenzlinien wie Klasse oder körperlicher Unversehrtheit) verknüpft. Diese Verknüpfung zeigt sich zum Beispiel in den eingangs erwähnten stereotypen Vorstellungen von einer ethnisierten Männlichkeit, die sich in den Deutungshaushalten von Lehrkräften, aber auch von Schülerinnen und Schülern finden und mit denen jungen Männern mit Migrationshintergrund begegnet wird. Die im Feld herrschenden Vorstellungen von Ethnizität beeinflussen so auch die Konstruktion von Geschlecht und umgekehrt. Soziale Praxis findet also immer in Auseinandersetzung mit den im Feld geltenden Regeln und der herrschenden *illusio* statt.

Im Folgenden möchte ich anhand von Beispielen aus meiner Forschung auf konkrete Situationen in den von mir beobachteten Hauptschulklassen eingehen, in denen Geschlecht und Ethnizität im Feld eine offensichtliche Rolle spielen und sich in ihren Darstellungs- und Konstruktionsweisen miteinander verschränkt präsentieren. Dieses sind Situationen, in denen Aussagen und Handlungen der Akteure, also die soziale Praxis im Feld, feldinterne (Norm-)Vorstellungen von Geschlecht *und* Ethnizität transportieren, ohne sie direkt an- oder auszusprechen. Die oben dargelegte *illusio* und die Regeln und Regularitäten des Feldes bieten damit den Hintergrund, vor dem die beschriebenen Momente sozialer Praxis stattfinden, sie stellen Deutungspotenziale bereit, ebenso wie sie auch Ansprüche und Normalitätserwartungen produzieren. In den ersten beiden dokumentierten Situationen, die sich in der 9. Klasse der Schule „Waldviertel“ ereigneten, steht die Hautfarbe eines ‚schwarzen' Mitschülers im Mittelpunkt. Hier wird zu zeigen sein, dass Zuschreibungen von

Andersheit auch die Präsentation und Inszenierung von Männlichkeit tangieren und beeinflussen. Das anschließend beschriebene Beispiel aus der Schule „Bergviertel" kreist um das Thema Fußball. Fußball hat als Thema, über das viel und intensiv gesprochen wird, eine wichtige Bedeutung im Feld. An ihm lassen sich sowohl Prozesse des Doing gender als auch Präsentationen von Zugehörigkeit zeigen.

Folgende Szene ereignet sich während einer Unterrichtsstunde in der Schule „Waldviertel":

> *Herr Grabe fordert die Jungen auf, sich auseinander zu setzen, jeder an einen Tisch. Erik steht auf, geht zu Luis' Platz (der ist gerade draußen)und sagt dann: „Ach ne, hier sitzt Luis, Luisa". Darauf entgegnet Marc: „Ey, das ist ja schon rassistisch". (W/9)*

Erik tituliert Luis in dessen Abwesenheit als ‚Luisa'. Damit verweiblicht er ihn und stellt seine Männlichkeit in Frage. Diese Praxis kann auch in anderen Situationen in den Klassen beobachtet werden und gibt Aufschluss über im Feld vorhandene, normative Vorstellungen von Männlichkeit, denen die Jungen mehr oder auch weniger entsprechen. So findet im Feld die Konstruktion von Männlichkeit, wie auch Connell es in seinem Modell hegemonialer Männlichkeit darlegt, in Relation zu anderen – untergeordneten oder hegemonialen - Männlichkeiten statt (vgl. Connell 2000, auch Budde 2005). Verweiblichung ist dabei ein probates und häufig angewandtes Mittel der Unterordnung.

Der hier eingeleitete Akt von Unterordnung funktioniert jedoch nicht, da Marc in dieser Situation für Luis einspringt und Eriks verweiblichende und daher als abwertend empfundene Titulierung von Luis als ‚Luisa' kritisiert: Er bezeichnet diese als „rassistisch" und bremst Erik durch diesen offensichtlich negativ belegten Vorwurf. Es ist interessant, dass Marc Eriks Effeminierung von Luis als rassistisch und nicht etwa als sexistisch oder schlicht beleidigend bezeichnet. Marc nimmt mit seiner Bezeichnung Bezug auf die Hautfarbe des aus der Karibik stammenden Luis, die dunkler ist als die der anderen Schülerinnen und Schüler der Klasse. In durchaus wohlmeinender Absicht – er will den Freund vor Abwertung in Schutz nehmen – rückt er so Luis Hautfarbe in den Mittelpunkt, denn wäre die effeminierende Bemerkung einem ‚weißen' Schüler gegenüber gefallen, hätte Marc sie sicher nicht als „rassistisch" wahrgenommen und bezeichnet. So verweist Marc durch den Verweis auf Rassismus auf Luis ethnische Nicht-Zugehörigkeit und führt so den Prozess des ‚othering', also der Zuschreibung von ‚Andersheit' durch, denn nur als ethnisch ‚Anderer' ist Luis überhaupt in der Position, Opfer von Rassismus zu werden[7]. Luis

[7] In der Studie von Jürgen Budde (2005) gibt es ebenfalls eine Situation, in der ein Junge eine Situation, in der er sich qua Geschlecht benachteiligt fühlt, sowohl als „Männerfeindlichkeit" als auch als „Rassismus" (218) beschreibt. Budde begründet die Vermischung der beiden Kategorien damit, dass der agierende Junge die geschlechtliche Ungleichbehandlung mit anderen Kategorien sozialer Ungleichheit beschreibt (ebd. 220) – hier wäre zu überlegen, ob den Jungen möglicherweise die Begrifflichkeiten fehlen, die geschlechtliche Ungleichbehandlung angemessen zu beschreiben.

Hautfarbe stellt jedoch eine Abweichung des feldintern als ‚normal' angenommenen Zustandes dar. Luis Hautfarbe ist in einem Feld, in dem ‚weiß' als Standard gilt, seine ‚Schwäche' und so reagiert Marc so, als bezöge sich der Angriff Eriks auf diese ‚Schwäche'.

Luis' Männlichkeit scheint in diesem Beispiel zunächst gar nicht zur Disposition zu stehen. Er eignet sich nicht so gut als Adressat von auf das körperliche Erscheinungsbild gerichteten Verweiblichungen, da er sich äußerlich an die männliche Codierung von Frisur und Kleidung hält, Luis' Körperäußeres entspricht also der gängigen Norm für Männlichkeit, trotz seiner – aus Sicht der weißen Mehrheitsgesellschaft – abweichenden Hautfarbe. Die von Erik ausgesprochene Verweiblichung wird so durch Marc prompt und durchaus erfolgreich abgewendet. Allerdings um den Preis, dass Luis' ethnische Nicht-Zugehörigkeit thematisiert wird. Connell beschreibt das männlichkeitsinterne Beziehungsmuster, das sich aus der Interaktion der Kategorie Geschlecht mit der Kategorie ‚Rasse' ergibt, als Marginalisierung (vgl. Connell 2000: 101 f). Marcs Interpretation des verweiblichenden Angriffs auf Luis als rassistisch weist auf diese Interaktion der Dimensionen Männlichkeit und Ethnizität hin und zeigt, dass bei Angriffen auf Luis Geschlecht immer auch seine Zugehörigkeit zur anerkannten ethnischen Gruppe auf dem Spiel steht bzw. dass umgekehrt Luis' offensichtliche Nicht-Zugehörigkeit zur weißen Norm Anlass bietet, seine Männlichkeit in Frage zustellen. Luis' Marginalisierung verläuft jedoch nicht erfolgreich. Er verfügt offensichtlich über soziales Kapital, dass ihm in der beschriebenen Situation Anerkennung sichert. Seine Zugehörigkeit bleibt jedoch gefährdet und sowohl mittels effeminierender als auch rassistischer Anwürfe angreifbar. Connell weist darauf hin, dass Beispiele für den Erfolg einzelner schwarzer Männer (und Frauen) nicht automatisch auf alle Schwarzen ausstrahlen, und dass dieser Erfolg „schwarzen Männern nicht generell ein größeres Maß an Autorität [verleiht]" (Connell 2000: 102). Luis' offensichtliche Anerkennung in der Klasse beweist so nicht, dass seine Hautfarbe kein Thema ist – sie ist Thema, wenn auch, wie im oben angeführten Beispiel, durchaus wohlwollender und solidarisch gemeinter Interaktionen. Sie kann aber auch jederzeit gegen ihn verwendet werden. Seine Position als hegemonialer Mann bleibt so gefährdet und prekär.

Ähnlich wie oben interveniert auch in der folgenden Situation Marc gegen einen rassistischen Angriff. Anders als oben ist Luis hier jedoch selbst zugegen und nutzt die Möglichkeit, für sich selbst zu sprechen.

> *Marc sagt: „Hauptschüler sind dumm." Ein anderer Schüler fragt: „Sind die schwarz?" Luis: „Viele Schwarze sind schlauer." Marc: „Es gibt auch viele dumme Deutsche und viele schlaue." Das Gespräch verläuft halblaut und unaufgeregt. Holger versucht, sich in das Gespräch einzumischen, es funktioniert aber nicht, er wird einfach nicht beachtet. Er steht auf und holt sich kommentarlos die Schere von Luis Tisch. (N/9)*

Marc nimmt mit seiner Bemerkung Bezug auf ein gängiges Stereotyp – das des ‚dummen Hauptschülers'. Ein anderer Schüler knüpft an Marcs Bemerkung an und

impliziert mit seiner Frage, dass ‚schwarze Menschen' dümmer seien – damit schießt er an rassistische Diskriminierungen an.

Interessanter als die hier aufgerufenen, sicher provozierend gemeinten rassistischen und diskriminierenden Stereotype ist die sich anschließende Verteidigung ‚Schwarzer' durch Luis sowie Marc diplomatischer Versuch einer Beschwichtigung. Luis fühlt sich durch die provokante Frage des Mitschülers offenbar angegriffen – er versteht die Thematisierung der Hautfarbe als an ihn gerichtet und sieht sich offenbar in der Pflicht, ‚Schwarze' zu verteidigen. Seine Entgegnung bleibt jedoch unpersönlich und recht unaufgeregt. Das identitätspolitische Moment seiner Erwiderung besteht in der Tatsache, dass er sich aufgerufen fühlt, überhaupt etwas zu erwidern, er kreiert in seiner Intervention keine ihn einbeziehende, identitäre Gruppe. Trotzdem nimmt Luis mit seiner Verteidigung die Zuschreibung ‚schwarz' an.

Marcs Erwiderung verweist schließlich auf eine weitere normative Vorstellung: Nach der kurzen ‚Diskussion' über die Intelligenz ‚schwarzer' Menschen stellt er fest, dass es „auch viele dumme Deutsche und viele schlaue" gebe. Als Gegenbegriff zu ‚schwarz' führt er ‚deutsch' ein. Damit stellt er fest, dass Deutsche zwar sowohl dumm als auch schlau sein können, eins aber sicher nicht: schwarz.

Interessant ist in dieser Sequenz auch die Rolle Holgers, eines wenig anerkannten, sich in der Position untergeordneter Männlichkeit befindlichen Schülers. Im direkten Vergleich zu Holger wird deutlich, dass Luis trotz des offensichtlichen Angriffs die Möglichkeit hat, sich zu verteidigen, während Holger die Position des Sprechenden versagt bleibt. Als effeminiertem Mann bleibt ihm innerhalb der heteronormativen Matrix die Möglichkeit des Sprechens, der aktiven Teilnahme an der laufenden Interaktion, verwehrt. Luis hingegen befindet sich in bestimmten Situationen zwar aufgrund seiner Hautfarbe in einer angreifbaren und prekären Position, in der hier zitierten Situation macht ihn das jedoch nicht sprachlos. Das bedeutet aber nicht, dass es nicht auch für Luis Situationen gibt, die ihm diese Sprecherposition wieder rauben und ihn auf den Status des ethnisch ‚Anderen' reduzieren und so auch seine Männlichkeit in Frage stellen[8].

Es wurde gezeigt, dass Hautfarbe als wichtiges Merkmal für die Konstruktion und Inszenierung von Zugehörigkeit und ethnischer Differenz fungiert und dass diese Konstruktionsprozesse eng mit jenen von Männlichkeit verknüpft sind. Ein weiteres Instrument der Konstruktion und Inszenierung von Geschlecht und ethnisch-kultureller Zugehörigkeit ist Fußball. Fußball hat als männliche Praxis in Deutschland eine lange Tradition. Im schulischen Feld wird dies vor allem von den männlichen Lehrern als Instrument der ‚Verbrüderung' genutzt: Sie nehmen über Fußballthemen Kontakt zu den Jungen der Klassen auf und führen mit ihnen ‚zwanglose' Gespräche darüber. Fußball ist tatsächlich für die meisten Jungen in den beiden beo-

[8] Die Unmöglichkeit, sich gegen indirekten Rassismus zur Wehr zu setzen und etwas dagegen zu *sagen* wird von einigen der Jungen in den Interviews mit ihnen eindrucksvoll beschrieben.

bachteten Klassen ein Thema, entweder weil sie selbst aktive Spieler sind oder aber weil sie sich zumindest theoretisch daran interessiert zeigen (müssen), um damit ein männliches doing gender zu praktizieren. Es gibt keine protokollierte Situation, in der ein Junge sich explizit desinteressiert an Fußball zeigt. Daran wird die machtvolle Wirkung von ‚Fußball' als einem ‚Männerthema' deutlich: Es ist einerseits ein Thema, an dem sich tatsächlich viele der Jungen interessiert zeigen und das den Lehrern eine Möglichkeit bietet, auf eine (vordergründig) zwanglose Weise mit den Jungen ins Gespräch zu kommen. Insofern kann die männliche Vergeschlechtlichung von Fußball rein deskriptiv auch im schulischen Feld bestätigt werden (vgl. dazu auch die Ergebnisse von Jösting 2005: 245 ff.). Die Vergeschlechtlichung des Fußballs wird durch Praxen der Lehrer und Schüler beständig reifiziert – wie Diketmüller feststellt, erfolgen die Konnotierungen von Fußball als typisch männliche Sportart „gemäß gesellschaftlicher Konventionen und könne[n] als Akt der Konstruktion und Inszenierung gesehen werden" (2006: 350) – die illusio des Feldes knüpft hier also eng an die anderer gesellschaftlicher Felder an. Diese Vergeschlechtlichung und der daraufhin mögliche und in der sozialen Praxis im Feld nachvollziehbare Einsatz des Themas als männerbündisches Instrument wirkt aber auch ausgrenzend: Mädchen werden ausgegrenzt, insofern mit ‚Fußball' ein Thema gewählt wird, dass ihrer Lebenswelt in den meisten Fällen ferner liegt als der der Jungen. Ebenso werden aber auch Jungen, die sich nicht für Fußball interessieren ausgegrenzt. Die Dethematisierung fußballerischen Desinteresses ist auffallend und zeigt die Bedeutung des Themas für ein männliches doing gender. Die Jungen, aber auch die Lehrer in den beobachteten Klassen entsprechen mit der Demonstration ihres offenkundigen Interesses an Fußball dem im Feld herrschenden Bild von Männlichkeit. So werden Normvorstellungen von (hegemonialer) Männlichkeit im schulischen Feld reifiziert und rekonstruiert.

Ebenso entsprechen die Mädchen im allgemeinen den an sie gerichteten Erwartungen durch ihr relatives Desinteresse und ihre mangelnden Kenntnisse in diesem Bereich. Trotz des beobachtbaren geringeren Interesses der Mädchen an Fußball und der augenscheinlich deutlich selteneren eigenen fußballerischen Aktivität sind Fußball und Frauen jedoch keine sich ausschließenden Themen (mehr). Die Mädchen zeigen z.B. ein deutliches Interesse an den Spielen und Ergebnissen der zur Zeit der Beobachtungen stattfindenden Fußballweltmeisterschaft der Männer. Auch wenn in den beobachteten Situationen kein Mädchen von eigener fußballerischer Aktivität erzählt oder diese demonstriert, sind Fußballerinnen – auch in Folge der aufgrund der großen Erfolge des deutschen Nationalteams stärkeren Medienpräsenz des Frauenfußballs – mittlerweile im Diskurs über Fußball durchaus präsent, wie auch das folgende Beispiel zeigt, in dem sich Mehmet und Sandy über (Frauen)Fußball[9] unterhalten:

---

[9] „Wenn von ‚Fußball' gesprochen wird, so ist Männerfußball gemeint und es scheint ‚undenkbar' zu sein, darunter selbstverständlich auch den von Frauen gespielten Sport (mit)meinen zu können. Von Frauen praktizierter Fußball bedarf der expliziten Spezifizierung als Frauenfußball und

Mehmet sagt zu Sandy: „Die Deutschen sind Weltmeister, aber wenn die Deutschen gegen Türkei spielen, werden die Türken die Deutschen wegkicken und diese Türken werden meine Töchter sein." (S/17)

Nicht nur wegen der offensichtlichen Aufweichung der Konnotation von Fußball als männlich ist dieses Beispiel interessant, sondern auch, weil sich hier wieder die Verschränkung der Differenzlinien Geschlecht und ethnisch/kulturelle Zugehörigkeit zeigt. Zunächst fällt auf, dass Mehmet in der männlichen Form von ‚den Türken' spricht, aber offensichtlich weibliche Spielerinnen meint. Dies hängt sicherlich einerseits damit zusammen, dass ihm die nötige Sprachsensibilität fehlt – und diese offensichtlich auch nicht vermittelt wird. Dass dies auf seinen mehrsprachigen Hintergrund zurückzuführen ist - Mehmet spricht in der Familie überwiegend türkisch - erscheint in diesem Fall unwahrscheinlich, da auch andere Schülerinnen und Schüler sich keiner besonders geschlechtssensiblen oder geschlechtergerechten Sprache bedienen. Andererseits deutet das Sprechen in der männlichen Form jedoch auf die eigentlich männliche Konnotation hin, die dem Thema Fußball innewohnt: ‚in der Regel' sind Fußballspieler männlich, nur in der Ausnahme, dem *Frauen*fußball sind sie weiblich. Trotzdem schließt Mehmet Frauen als aktive Spielerinnen nicht aus seiner Vorstellung aus, im Gegenteil, er macht sich die weiblichen Fußballerfolge zu eigen, indem er den Erfolg eines türkischen Frauenfußballteams imaginiert, dessen Spielerinnen er zu seinen Töchtern erklärt. Als ‚Vater des Erfolges' hätte er so Anteil an ihrem Erfolg. Mehmet kann also durchaus den Erfolg weiblicher Fußballspielerinnen anerkennen und daran Teil nehmen – Voraussetzung ist allerdings, dass sie den gleichen nationalen Hintergrund haben, den er hier auch für sich selbst reklamiert. Mehmet inszeniert sich in dieser kurzen Sequenz gleichzeitig als männlich und türkisch. Seine Bemerkung, die erfolgreichen Spielerinnen seien seine „Töchter" stellt klar, dass er sich nicht etwa qua Geschlecht mit ihnen und ihrem Erfolg identitifiziert, wie es seine Gesprächspartnerin Sandy tat, welche die Erfolge des Frauenfußballnationalteams dem geringeren Erfolg de Männerteams offensiv gegenüberstellte,. Mehmet stellt vielmehr die ethnisch-nationale Zugehörigkeit als ausschlaggebend vor: als Vater der türkischen Spielerinnen ist er männlich und selbstverständlich auch Türke[10].

Fußball wird auch im Feld Schule als „nationalisiertes Spektakel" (Kreisky 2006: 22) verhandelt. Wie Mehmet im obigen Beispiel inszenieren die Jugendlichen über die Parteinahme für bestimmte Nationalmannschaften die Zugehörigkeit zu eben diesen Ländern. Dieser Zusammenhang ist jedoch keineswegs immer eindeutig – ebenso wenig wie die Zugehörigkeiten eindeutig sind. Die Schüler positionieren sich über die Parteinahme für Nationalmannschaften als Zugehörige oder Sympathisan-

verdeutlicht insbesondere für den europäischen und südamerikanischen Raum die Norm innerhalb der Fußballkultur: ‚Wirklicher' Fußball ist männlicher Fußball." (Diketmüller 2006: 347)

[10] ‚Türke-sein' ist dabei für Mehmet vor allem eine Frage identitärer Zugehörigkeit, es geht ihm weniger um die formale Staatsangehörigkeit. Diesbezüglich zeigt er sich in seinem Interview noch unentschlossen, er überlegt noch, welche Staatsangehörigkeit er beantragen möchte.

ten einer Nation, greifen damit aber auch Zuschreibungen auf, die an sie herangetragen werden. So kann die Parteinnahme für Nationalmannschaften eindrucksvoll Selbst- und Fremdzuschreibungen und Konstruktionsprozesse (national-kultureller) Zugehörigkeiten illustrieren. Die offensive Parteinahme für ein Team (z.B. die Türkei) und gegen ein anderes (z.B. Deutschland) kann und muss so auch vor dem Hintergrund der Zuschreibung ethnischer Andersheit in anderen Situationen im gleichen Feld gesehen werden.

Die Beispiele aus der sozialen Praxis im Feld Schule zeigen, dass Geschlecht und Ethnizität in ihren Präsentations- und Konstruktionsweisen miteinander verwoben sind und nicht unabhängig voneinander betrachtet werden können. Gleichzeitig sind diese Präsentationen und Konstruktionen eingebettet in die Strukturen eines sozialen Feldes, welches eine eigene Logik und eigene Regeln, Ansprüche und Interessen in Bezug auf die Differenzen Geschlecht und Ethnizität transportiert. So herrschen im Feld normative Vorstellungen darüber wie der ‚Normalschüler' resp. die ‚Normalschülerin' auszusehen hat – und zwar weiß -, darüber, wie er oder sie zu sprechen hat – nämlich deutsch - und wie er und sie sich geschlechtlich zu inszenieren hat: eindeutig männlich *oder* weiblich und im Rahmen einer heteronormativen Grundordnung. Diese Regeln und Effekte des Feldes müssen in eine Analyse der im Feld stattfindenden Praxis einbezogen werden, um Inszenierungen als Mann/Junge, als ‚Ausländer', als ‚fremder Mann' in ihrer Eingebundenheit in ebendiese Strukturen zu verstehen und als Produkte von Fremd- und Selbstzuschreibungen sowie normativen Ansprüchen des Feldes zu erkennen.

Literatur:

Bourdieu, Pierre / Wacquant, Loïc (2006): Reflexive Anthropologie. Frankfurt.

Budde, Jürgen (2005): Männlichkeit und gymnasialer Alltag. Bielefeld.

Budde, Jürgen (2009): Perspektiven für Jungenforschung an Schulen. In: Budde/Mammes 2009, S. 73-89.

Budde, Jürgen / Mammes, Ingelore (Hg.) (2009): Jungenforschung empirisch. Zwischen Schule, männlichem Habitus und Peerkultur. Wiesbaden.

Connell, Robert [Reawyn] (2000): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. 2. Auflage. Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.

Diefenbach, Heike (2008): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde. 2. akt. Auflage. Wiesbaden.

Diketmüller, Rosa (2006): Frauenfußball – ein Paradigmenwechsel? In: Spitaler / Kreisky 2006, S. 347-365.

Faulstich-Wieland, Hannelore (2004): Geschlechteraspekte in der Bildung. Expertise für die Bundeszentrale für politische Bildung. Online im Internet: http://www.bpb.de/files/55B5YQ.pdf (Stand: 29.07.10)

Faulstich-Wieland, Hannelore (2009): „Jungenverhalten" als interaktive Herstellungspraxis. In: Budde/Mammes 2006, S. 91-101.

Geißler, Rainer (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren

Verknüpfungen. In: Berger / Kahlert (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim und München. S. 71-100.
Gomolla, Mechtild / Radtke, Frank-Olaf (2007): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 2. durchges. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
Hall, Stuart (1994): Der Westen und der Rest: Diskurs und Macht. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg. S. 137-179.
Huxel, Katrin (2008): Männlichkeit kontextualisieren – Eine intersektionelle Analyse. In: Potts/Kühnemund (Hrsg.). S. 65-79.
Huxel, Katrin (2006): Fremde Männlichkeiten? – Zur Konstruktion von Geschlecht in biographischen Erzählungen von Migranten. Münster (=interkulturelle studien 40).
Jäckle, Monika (2009): Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive. Wiesbaden.
Jösting, Sabine (2005): Jungenfreundschaften. Zur Konstruktion von Männlichkeit in der Adoleszenz. Wiesbaden.
Kreienbaum, Marian Anna / Urbaniak, Tamina (2006): Jungen und Mädchen in der Schule. Konzepte der Koedukation. Berlin.
Kreisky, Eva (2006): Fußball als männliche Weltsicht – Thesen aus Sicht der Geschlechterforschung. In. Kreisky/ Spitaler 2006, S. 21-40.
Kreisky, Eva / Spitaler, Georg (Hg.) (2006): Arena der Männlichkeit. Über das Verhältnis von Fußball und Geschlecht. Frankfurt / New York.
Leiprecht, Rudolf (2001): 'Kultur' als Sprachversteck für 'Rasse'. In: Johannsen, Martina & Both, Frank (Red.). Schwarzweißheiten - Vom Umgang mit fremden Menschen. Begleitheft zur gleichnamigen Ausstellung des Oldenburger Landesmuseums Natur und Mensch. Oldenburg. S.170-177.
Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine (1998): Geschlecht im Migrationsdiskurs. Neue Gedanken über ein altes Thema. Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften, Nr. 224, S. 159 – 173.
Lutz, Helma / Herrera Vivar, Maria Teresa / Supik, Linda (Hg.) (2010): Fokus Intersektionalität. Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes. Wiesbaden.
Mecheril, Paul / Dirim, İnci / Gomolla, Mechtild / Hornberg, Sabine / Stojanov, Krassimir (Hg,) (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster.
Potts, Lydia / Kühnemund, Jan (Hg.) (2008): Mann wird man. Geschlechtliche Identitäten im Spannungsfeld von Migration und Islam. Bielefeld.
Scheibelhofer, Paul (2008): Die Lokalisierung des globalen Patriarchen: Zur diskursiven Produktion des „türkisch-muslimischen Mannes" in Deutschland. In: Potts / Kühnemund 2008: S. 39-53.
Schiffauer, Werner / Baumann, Gerd / Kastoryano, Riva / Vertovec, Steven (Hg.) (2002): Staat – Schule – Ethnizität. Politische Sozialisation von Immigrantenkindern in vier europäischen Ländern. Münster.
Spindler, Susanne (2006): Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten. Münster.
Stamm, Margit (2009): Underachievement von Jungen in der Schule. In: Budde / Mammes 2009, S. 131-148.
Tunç, Michael (2010): Männlichkeiten in der Migrationsgesellschaft. Fragen, Probleme und Herausforderungen. In: Prömper, Hans/Jansen, Mechtild M./Ruffing, Andreas/Nagel, Helga (2010): Was macht Migration mit Männlichkeit? Kontexte und Erfahrungen zur Bildung und Sozialen Arbeit mit Migranten. Opladen/Farmington Hills. S. 19-35.
Yıldız, Erol (2010): Über die Normalisierung kultureller Hegemonie im Alltag. Warum Adnan keinen ‚normalen Bürgersmann' spielen darf. In: Mecheril u.a. (2010): Spannungsverhältnisse. Assimilationsdiskurse und interkulturell-pädagogische Forschung. Münster. S. 59-77.