GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Die Interdependenz von Gender in der transnationalen Schule. Chancen sozialer Mobilität im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss

Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle

2021

https://doi.org/10.25595/2917

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Hinrichsen, Merle; Hummrich, Merle: *Die Interdependenz von Gender in der transnationalen Schule. Chancen sozialer Mobilität im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss*, in: Gender : Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft, Jg. 13 (2021) Nr: 3, 11–25. DOI: https://doi.org/10.25595/2917.

Erstmalig hier erschienen / Initial publication here: https://doi.org/10.3224/gender.v13i3.02

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

Schwerpunkt

Merle Hinrichsen, Merle Hummrich

Die Interdependenz von Gender in der transnationalen Schule. Chancen sozialer Mobilität im Spannungsfeld von Teilhabe und Ausschluss

Zusammenfassung

Der Beitrag untersucht die Bedeutung von Gender als interdependenter Kategorie in der transnationalen Schule hinsichtlich der Ermöglichung sozialer Mobilität. Die These lautet, dass die schulisch repräsentierten Wissensbestände zu Geschlechterordnungen im transnationalen Gefüge von Internationalisierung und Migration Hinweise auf soziale Mobilitätschancen enthalten, die mithilfe der Schulkulturanalyse rekonstruiert werden können. Anhand von zwei Fallbeispielen wird herausgearbeitet, wie sich Zuschreibungen aufgrund von Gender mit Konzepten von Ethnizität/Race verbinden und so Möglichkeitsräume sozialer Mobilität entstehen, die über Teilhabe und Ausschluss prozessiert werden.

Schlüsselwörter
Schulkultur, Transnationalisierung, Soziale Ungleichheit, Interdependenz, Gender

Summary

The interdependence of gender in transnational schools. Opportunities for social mobility in the tension between participation and exclusion

This article examines the importance of gender as an interdependent category in transnational schools with regard to enabling social mobility. The thesis is that a knowledge of those gender orders which are present in schools within the transnational structure of internationalization and migration includes pointers towards opportunities for social mobility that can be reconstructed by analysing school cultures. Drawing on two case studies, we look at how gender-based attributions are combined with concepts of ethnicity/race to create opportunities for social mobility that are processed through participation and exclusion.

Keywords
school culture, transnationalisation, social inequality, interdependence, gender

1 Einleitung

Unter dem Titel „Frauen und Kinder zuletzt“ (Maxwell 2015) benennt *Der Spiegel* Geschlecht als unterschätztes Thema der „Flüchtlingskrise“ und stellt die Frage: „Wo sind all die Mütter und Töchter aus den Krisengebieten?“. Eine solche Problematisierung von Gender im Kontext von Flucht und Migration dominiert nach wie vor die öffentliche Debatte (Hess/Neuhauser/Thomas 2016), obwohl die These einer ausschließlich männlich dominierten Zuwanderung nach Europa statistisch entkräftet ist (Hanewinkel 2018). In einer homologen Entgegensetzung (Bourdieu 2005) werden (Flucht-)Migration, Patriarchat, häufig auch Religiosität (Attia 2015), in einen Problemzusammenhang gebracht, der mit westlicher Modernität unvereinbar scheint.

Darauf, dass Gender eine zentrale Kategorie der sozialen Differenzierung darstellt, die in einem Interdependenzverhältnis zu Ethnizität/Race und sozialem Milieu

steht, weisen die Migrations- und Genderforschung seit Langem hin (Klinger 2003; Lenz 1994; Lutz/Amelina 2017; Hummrich 2009). Mit Blick auf aktuelle Diskurse um Fluchtmigration reaktualisieren sich diese Interdependenzen. Im Folgenden wird die Interdependenz von Gender mit Ethnizität/Race in der transnationalen Schule hinsichtlich sozialer Positionierungen und ihrer Ermöglichung sozialer Mobilität fokussiert. Theoretisch wird hierfür auf das Konzept der „interdependenten Kategorien" (Walgenbach 2012: 23) zurückgegriffen. Die Entscheidung für dieses Konzept anstelle von inter-, intra- oder antikategorialen Ansätzen (Crenshaw 1991) oder Überkreuzungen (Klinger 2003) erfolgte hierbei mit Blick auf die empirische Beobachtung der Aktualität der Kategorien bei gleichzeitiger Reflexion, dass diese nicht additiv zusammenwirken oder sich schematisch fassen lassen (Lenz 1994), sondern sie vielmehr wechselseitig aufeinander bezogen sind. Die offene Formulierung von Interdependenzen ermöglicht es so, die Relationierungen, die in der Hervorbringung und Prozessierung von Gender im Zusammenhang mit Ethnizität/Race sichtbar werden, empirisch zu rekonstruieren, ohne sie im Vorfeld verengend festzuschreiben.

Für die Betrachtung dieser Interdependenzen in Schulen der Migrationsgesellschaft wird zudem das Konzept der Transnationalisierung genutzt. Dieses verweist darauf, dass sich grenzüberschreitende Beziehungen und Verflechtungen schulischer Akteur*innen – z. B. im Kontext von (Flucht-)Migration – in den schulischen Alltag einschreiben (Adick 2005; Fürstenau 2015; Hummrich/Pfaff 2018; Pries 2008) und – nicht zuletzt aufgrund der nationalen Verfasstheit von Schule (Radtke 2004) – schul*kulturell* bearbeitet werden müssen. Das heißt: Jede Einzelschule ist gefordert, sich mit transnationalen Bedingungen auseinanderzusetzen und ihre Modernitätsversprechen universalistischer Bildung daran auszurichten, dass soziale Mobilität potenziell für alle Schüler*innen (unabhängig von Herkunft und Geschlecht) möglich ist.

Der vorliegende Artikel fragt vor diesem Hintergrund nach der Bedeutung von Gender in der transnationalen Schule und nach der Interdependenz von Gender mit Ethnizität/Race im Hinblick auf die Bedingungen sozialer Mobilität. Er gliedert sich in einen theoretischen Abschnitt zur Betrachtung von Gender als interdependenter Kategorie in der Schule (2.), eine Auseinandersetzung mit der Analyseperspektive und der Bedeutung von schulkulturellen Ordnungen hinsichtlich der Abstraktion sozialer Differenzierungen und sozialer Mobilitätschancen (3.), zwei exemplarische Rekonstruktionen von Aushandlungsprozessen um die Interdependenz von Gender mit Ethnizität/Race in schulkulturellen Ordnungen (4.) und eine abschließende Diskussion des Zusammenhangs von Gender, Ethnizität/Race und sozialer Mobilität (5.).

2 Gender und soziale Mobilität in der (trans)nationalen Schule

Gender und darauf bezogene Differenzordnungen werden im schulischen Alltag kontinuierlich hervorgebracht (Breidenstein/Kelle 1998; Faulstich-Wieland 2008). Insbesondere in der Interdependenz mit Ethnizität/Race wird deutlich, dass es keinen „genuinen Kern" (Walgenbach 2012: 61) von Gender gibt, sondern Gender abhängig vom jeweiligen soziokulturellen Kontext „gemacht" wird. Dieser Vorstellung wird hier ana-

lytisch gefolgt, da sie anschlussfähig an eine Perspektive der symbolischen Ordnung des Handelns ist, in die sich Differenzierungspraktiken machtvoll einschreiben (Budde 2011) und in denen auch gegenwärtig die „kulturellen Imperative der Zweigeschlechtlichkeit" (Jäckle 2009: 197) bedeutungsgenerierend sind. Dies zeigt sich unter anderem in der Kopplung von Gender und stereotypen Leistungszuschreibungen, die eine Wirkmächtigkeit hinsichtlich der Gestaltung von jugendlichen Bildungswegen entfalten (z. B. Kleiner 2015). Die Interdependenz von Gender mit anderen sozialen Kategorien wie Milieu und Religion findet sich in der Diskussion um Bildungsungleichheit bereits in der statistischen Kunstfigur des „katholischen Arbeitermädchens vom Lande" (Dahrendorf 1966). Der im Nachgang der PISA-Studien aufgerufene (neue) Prototyp der Benachteiligung – der „Migrantensohn aus bildungsschwachen Familien" (Geißler 2005) – verweist auf ein verändertes Zusammenspiel sozialer Kategorien unter Einbeziehung von Migration, zeugt aber zugleich von der Stabilität von Ungleichheitsverhältnissen, die soziale Mobilität erschweren oder verhindern (Becker/Lauterbach 2016). So lässt sich die Interdependenz von Gender mit Ethnizität/Race, Milieu und Religion als Komplex fassen, der die Erhöhung der Wahrscheinlichkeit von Bildungsbenachteiligung strukturiert. Dass es auch jenseits statistischer Zusammenhänge weiterführend ist, das „Ensemble von Differenzlinien" (Leiprecht/Lutz 2015: 285) im Kontext Schule zu untersuchen, um die (Re-)Produktion sozialer Ungleichheit zu analysieren, wird auch aus einer intersektionalen Perspektive betont (Hummrich 2009; Riegel 2016). In dieses Ensemble schreiben sich Normalitätsvorstellungen ein, die auf der Handlungs- ebenso wie auf der Organisationsebene der Schule bearbeitet werden (Hormel/Scherr 2004; Huxel 2014; Kleiner 2015; Steinbach 2015). Soziale Mobilität scheint somit statistisch und mit Blick auf die vielfältigen Diskriminierungserfahrungen von Schüler*innen als unwahrscheinlicher Ausnahmefall. Gleichwohl verweisen biografische Studien darauf, dass soziale Mobilität insbesondere vor dem Hintergrund familialer Unterstützungszusammenhänge geschehen kann (Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005; El Mafaalani 2012), die auf die Transition unterschiedlicher Benachteiligungskategorien gerichtet sind (Hummrich 2009).

In einer schulkulturtheoretischen Perspektive (Helsper 2008) kann vor diesem Hintergrund das Zusammenspiel einzelschulischer Normalitätsvorstellungen und dominanzgesellschaftlicher Privilegienstrukturen mit transnationalen Erfahrungen und Wissensbeständen schulischer Akteur*innen untersucht werden (Hinrichsen/Hummrich 2021). Dabei ist zu erwarten, dass die Interdependenzen sozialer Kategorien ebenso wie die interdependenten Kategorien selbst je nach (trans)nationalen Kontextuierungen (etwa Stratifikationsordnungen in unterschiedlichen Nationalstaaten, Communities etc.) variieren (Lutz/Amelina 2017: 64).

3 Analytische Perspektive: transnationale Schule und soziale Mobilität

Der Verweis auf Gender als interdependente Kategorie und die Frage nach ihrer Interdependenz mit Ethnizität/Race ruft eine analytische Perspektive auf den Plan, die die Kontextuierung, in der sich Gender beobachten lässt, exemplarisch in den Blick nimmt

– also einen konkreten Hervorbringungskontext analytisch betrachtet. Hier nehmen wir Bezug auf die Einzelschule, in der sich allgemeine Bedingungen von Schule (als Institution) im Spannungsfeld von nationaler Verfasstheit und transnationalen Bedingungen je konkretisieren. In der Einzelschule ist die Interdependenz von Gender auch deshalb nachvollziehbar, weil hier empirisch sowohl die Überlagerung mit anderen Differenzkategorien sichtbar wird als auch die Differenziertheit der Kategorien selbst. So sind Gender und Ethnizität/Race sowie mögliche weitere Kategorien nicht einheitlich und schematisch gefasst, sondern Beobachtungs- und Analysegegenstand. Gleichwohl müssen einige Vorannahmen eingelassen werden, die sich mit Schule als Institution verbinden.

So lässt sich Schule als transnational beschreiben, da weltweite Mobilität (internationale Karrierestrategien, Migration, Flucht) sich auch in die Schule einschreiben (Karakaşoğlu/Vogel 2019) und für das national verfasste Schulsystem wie auch für die Einzelschule zur Handlungsaufforderung werden (Hummrich 2018). Dabei profilieren sich Schulen selbst als Akteurinnen in Bezug auf Transnationalisierung – etwa, indem sie sich als Vermittlerinnen von internationaler Handlungsfähigkeit entwerfen (Helsper et al. 2018; Hinrichsen/Paz Matute 2018; Zymek 2009). Damit sind Prozesse transnationaler Mobilität konstitutiv für Schule und bringen wiederum Differenzordnungen hervor: Über Migration wird Ethnizität/Race zu einem relevanten Unterscheidungskriterium, über Internationalisierung (z. B. Austausch, Auslandsaufenthalte) werden Distinktionskriterien deutlich (Hinrichsen/Hummrich 2021). Schule ist damit ein Ort, an dem Bildungsaufstieg und -abstieg nicht nur an Leistung rückgebunden sind, sondern an dem sich soziale Mobilitätschancen auch mit geografischer Mobilität verbinden (Yildiz 2018).

Hier nun zu untersuchen, wie in diesem transnationalen Setting Gender als interdependente Kategorie bedeutsam wird, ist ein Forschungsdesiderat, dem nachgegangen wird, indem die Perspektive auf die symbolische Ordnung der Einzelschule gerichtet wird. Den analytischen Rahmen hierfür bietet die Schulkulturanalyse (Helsper 2008, 2015). Einzelschulen positionieren sich demnach dynamisch in der fragmentierten Ordnung des Imaginären, Symbolischen und Realen (Helsper 2015; Hummrich 2015). Das *Reale* beschreibt dabei die „brute facts", mit denen die Schule konfrontiert ist, d. h. den Komplex gesetzlicher Rahmungen, sozialräumlicher Lage, der Schulform und der Schüler*innenschaft. *Imaginär* ist hingegen der Entwurf der Schule im Sinne der Ausformulierung einer Ordnungs*vorstellung*, die sich die Schule selbst gibt. Das Imaginäre lässt sich so als schulisches Narrativ beschreiben, das sich im *Symbolischen* (der Sprache, Bilder, Architektur sowie den medialen Repräsentationen der Schule) findet. Zwischen dem Imaginären, dem Symbolischen und dem Realen können Spannungsverhältnisse und Friktionen bestehen, die sich rekonstruieren lassen. Dabei werden auch Fragen von Teilhabe und Ausschluss verhandelt, die durch die jeweiligen einzelschulischen *Möglichkeitsräume* strukturiert sind (Hummrich 2011). Diese Möglichkeitsräume werden handelnd hervorgebracht und eröffnen einen Rahmen für anerkannte bzw. nicht anerkannte soziale Positionierungen; sie verweisen dabei auch auf Optionen zukünftiger sozialer Mobilität. Wie unter einer solchen Perspektive Gender im Kontext Schule in Anschlag gebracht wird, soll im Folgenden empirisch betrachtet werden.

4 Fallanalysen: Gender, schulkulturelle Ordnungen und soziale Mobilität

Die Datenbasis des vorliegenden Artikels generiert sich aus dem von der Robert Bosch Stiftung geförderten Forschungsprojekt „GLOBIS: Globale Verantwortung. Internationalisierung und Interkulturalität in der Schule", das als Kooperationsprojekt der Europa-Universität Flensburg und der Goethe-Universität Frankfurt am Main durchgeführt wird.[1] Vor dem Hintergrund des oben entfalteten schulkulturtheoretischen Modells und seiner mehrebenenanalytischen Bezüge (Helsper/Hummrich/Kramer 2010; Hummrich/Terstegen 2018) wurde anhand von vier Schulen der Sekundarstufe untersucht, inwiefern Transnationalisierung im Kontext von Internationalisierung und/oder ethnischer Diversität zum Gegenstand schulkultureller Ordnung wird und wie die schulischen Akteur*innen sich dazu relationieren. An allen Schulen wurden Homepages analysiert sowie Schulleiter*inneninterviews und Gruppendiskussionen mit Lehrer*innen und Schüler*innen der achten und zehnten Klasse erhoben. Interpretiert wurde mit der Objektiven Hermeneutik (Oevermann 2002) und der Dokumentarischen Methode (Bohnsack 2003).

Im Mittelpunkt dieses Beitrags stehen zwei Schulen, in denen transnationale Verflechtungen vor allem in Zusammenhang mit der ethnisch diversen Zusammensetzung der eigenen Schüler*innenschaft verhandelt werden. Ausgangspunkt der Sequenzauswahl bildet in Anlehnung an Goffman (2003) die „Dramatisierung von Geschlecht" (Weber 2009: 215), d. h. die explizite Thematisierung von Geschlecht im schulischen Kontext. Ziel der Analyse ist die Extrapolation der impliziten Wissensbestände in Einzelschulen und damit der konjunktiven Erfahrungsräume, die sich in die Orientierungen der einzelschulischen Gruppen einschreiben. Dabei werden auch Widersprüche und Konfliktlinien sowohl innerhalb der Gruppen als auch innerhalb der Schule als Organisation deutlich. In Anlehnung an strukturtheoretische Variationen der Dokumentarischen Methode (etwa: Kramer et al. 2009; Helsper et al. 2018) geht es damit nicht vorrangig um das Gemeinsame in der Orientierung – den Dokumentensinn (Asbrand/Martens 2018: 336) –, sondern mit Blick auf die analytische Perspektive (vgl. Kap. 3) gerade um die Art und Weise des Zusammenspiels von z. B. imaginären schulkulturellen Entwürfen und den realen Bedingungen hinsichtlich der Geschlechterordnungen und ihren Interdependenzen, die Aufschluss über die Möglichkeitsräume sozialer Mobilität geben.

4.1 Schulgemeinschaft als Mobilitätschance: die Gesamtschule West zwischen Vergemeinschaftung und dominanzkulturellen Deutungen

Die Gesamtschule West[2] liegt in einem marginalisierten Stadtteil einer westdeutschen Großstadt. Der schulkulturelle Entwurf, der anhand von Homepage und Schulleiter*inneninterview rekonstruiert wurde, ist dominant auf die Integrität der diversen

1 Das Projekt (Laufzeit: 2017–2021) wird von den Autorinnen zusammen mit Paula Paz Matute bearbeitet.

2 Die Daten wurden vollständig anonymisiert. Die Bezeichnung der Schulen als Sekundarschule Nord und Gesamtschule West geht auf ihre sozialräumliche Lage zurück. Ihre Positionierung im Spannungsfeld von Internationalisierung und ethnischer Diversität unterscheidet sich deutlich von den beiden weiteren Schulen des Samples, die in ihrem Schulprofil auf Internationalisierung fokussieren.

(Schul-)Gemeinschaft gerichtet, die als ausgewogen bezeichnet wird. Damit wird die Schule als positiver Gegenort gegenüber der Stadt abgehoben, da sich dort der Anteil an *Migrant*innen*[3] aus Sicht der Schulleiterin nicht mehr „die Waage" halte. Auch die Lehrer*innen betonen in der Gruppendiskussion, dass ethnische Diversität chancenhaft wahrgenommen wird. Das Thema Gender wird relativ unvermittelt in die Diskussion eingebracht, als über die Strategie der Schule im Umgang mit geflüchteten Schüler*innen gesprochen wird.

Hr. Meier: wir haben 13 Sprachgruppen allein in einer Klasse, die finden überall ne Anbindung, das ist denk ich mir auch von uns gewollt und dann gehen sie so langsam in den, ähm Unterricht über und wir versuchen das sehr, gefühlvoll da sind wir allerdings muss man ehrlich sagen jeden Tag im neuen Lernprozess, ne ich bin einer derjenigen gewesen der in der ersten Vorbereitungsklasse war, also was ich im Sportunterricht alles gelernt habe, das hielt ich nicht für möglich weil ich gedacht hab ich hab schon ziemlich alles durch ne, aber so zu erleben ne dass in Traditionen sich Mädchen nicht vor Jungen stellen, äh das Mädchen aufgrund von Angst um ihr Jungfernhäutchen nicht irgendwo eine andere Bewegung machen als son Standard und und und ne das sind alles so Sachen die müssen wir jeden Tag neu lernen

In der Beschreibung des Integrationskonzepts der Schule, in der geflüchtete Schüler*innen zunächst in Vorbereitungsklassen aufgenommen und dann sukzessive in den Unterricht in Regelklassen übergehen, entwirft sich Herr Meier als erfahrener Lehrer, der in der Vorbereitungsklasse von seinem eigenen Lernprozess überrascht wird („weil ich gedacht hab, ich hab schon ziemlich alles durch"). Die Vorbereitungsklasse konstruiert er als Raum der Begegnung mit einem für ihn befremdlichen Verhalten – vorrangig der Mädchen –, das er auf „Traditionen" und mit diesen verbundene Normierungen zurückführt. Er knüpft dabei an ein implizites Wissen an, in dem die Geschlechterordnung der neu Zugewanderten einer traditionalen und rückständigen Perspektive zugerechnet wird. Damit werden die „Neuen" zu „Anderen", die dem integrativen, teilhabeorientierten Entwurf der Schule zu widerstreben scheinen. Die symbolische Bearbeitung dieser Friktionen durch die Selbstanforderung, daraus ‚Neues zu lernen', öffnet zwar einen Reflexionshorizont, der jedoch nicht dazu dient, die Geschlechterordnung, in der Herr Meier sich bewegt, oder geschlechtsspezifische Ressentiments der Jugendlichen zu thematisieren, sondern dadurch gekennzeichnet ist, die eigenen Normalitätserwartungen im Sinne einer dominanzkulturellen Perspektive (Rommelspacher 1995) zum selbstverständlichen Bezugshorizont zu machen. Die Interdependenz von Gender und Ethnizität wird so als Wissensbestand sichtbar und lässt auf eine heteronormative und von Zweigeschlechtlichkeit geprägte Perspektive schließen, die auch von den anderen Lehrer*innen bestätigt wird. Diese wiederholt sich auch in der Trennung von vormodernem „Anderem" und modernem „Wir".

Eine strukturhomologe Orientierung zeigt sich auch in der Gruppendiskussion mit den Schüler*innen am Beispiel des Sprechens über einen *Flüchtling*:

3 Die kursive Schreibweise in Bezug auf ethnische Differenzierungskategorien soll – ähnlich wie das Gendersternchen – die Konstruiertheit des Begriffs und die dominanzgesellschaftliche Perspektivnahme darauf berücksichtigen.

Samira: zum Beispiel haben wir auch einen Flüchtling in unserer Klasse, dann merkt man auch schon so zum Beispiel da er in einem anderen Land aufgewachsen ist was streng muslimisch war merkt man da einfach Unterschiede, mit denen man erst einmal klarkommen muss [Mehrere: #mhm# (zustimmend)] es ist extrem also ich kann ein Beispiel sagen, er gibt zum Beispiel Frauen nicht die Hand und
Tami: und er respektiert keine Frauen als Lehrer
Samira: würde ich nicht unbedingt sagen, das weißt du nicht aber es wirkt so
Lera: #ernsthaft# (fragend)
Tami: ne echt nicht
Lera: krass
Samira: sagen wir so, und er ist auch ziemlich also (3) dieses alte Bild vo- also diese alte Schule, einfach so Mann Frau jeder hat seine Rolle, und ähm das fällt einem dann erst auf

Auch hier dominiert eine Befremdung, die zwar auf die Positionierung des Schülers als *Flüchtling* Bezug nimmt, sich aber erst mit Blick auf die festgestellten „Unterschiede" in seinem Verhalten gegenüber Frauen entfaltet. Die als herausfordernd markierten Unterschiede führt Samira auf sein Aufwachsen in einem „streng muslimischen" Land zurück und veranschaulicht sie am Beispiel, dass er „Frauen nicht die Hand gibt". Zwar wird eine weitere Zuspitzung im Folgenden relativiert, indem die Behauptung „und er respektiert keine Frauen als Lehrer" zurückgewiesen wird; zugleich untermauert die Positionierung des Flüchtlings als Vertreter der „alten Schule" eine soziale Distanzierung – begründet mit der Abwehr einer patriarchalen Geschlechterordnung. Hier und auch im folgenden Teil der Gruppendiskussion, der hier verknappt dargestellt wird, zeigt sich, dass Ethnizität/Race und religiöse Zugehörigkeit nicht per se den sozialen Ausschluss des *Flüchtlings* begründen, sondern entsprechende Stereotype erst in der Interdependenz mit Gender wirksam werden – im Sinne von konfligierenden *kulturell gerahmten* Geschlechterordnungen. Zugleich wird deutlich, dass die interdependenten Bezugnahmen beider Kategorien nicht einfach auflösbar sind. So werden im Verlauf der Diskussion Versuche einer Schülerin, das Verhalten des Jungen jenseits kulturalisierender und ethnisierender Zuschreibungen zu deuten („er [ist] vielleicht immer noch ein bisschen schüchtern und vielleicht dann erst recht zu Mädchen"), von der Gruppe zurückgewiesen. Die mit der prekären Positionierung des *Flüchtlings* drohende Infragestellung des imaginären Entwurfs der Schule als integrativ wird in der Folge symbolisch über den latenten Vorwurf seiner fehlenden Integrationsbereitschaft bearbeitet („wir sind nett zu ihm, aber er lässt halt nicht auf sich eingehen"); die letztlich erneut kulturell aufgeladen wird, indem Samira auf „extreme Gegensätze" zwischen Wertorientierungen in der Schule und der Familie des Jungen verweist und vermutet, dass der Vater des Jungen dessen Wunsch nach Anpassung an die in der Schule gültige Geschlechterordnung untergrabe. Damit wird der Konflikt auch symbolisch aus der Schule hinaus verlagert.

Ermöglicht die Aufrufung ethnisierender und kulturalisierender Stereotype in Bezug auf den *Flüchtling* eine symbolische Bearbeitung, so wird eine kulturalisierende Deutung in Bezug auf eigene Orientierungen der Gruppe mit dem Hinweis auf eine Missachtung der eigenen transnationalen Verflechtungen und mit Hinweis auf die Bedrohungen der eigenen Wünsche hinsichtlich sozialer Mobilität abgewehrt („man denkt sich so als Schülerin, oh nicht mal meine erwachsene Lehrerin die studiert hat, und eigentlich unabhängig ist weil sie nen deutschen Pass hat, und [...] soviel geschafft hat, die darf an ihrem Arbeitsplatz kein Kopftuch tragen"). Damit rückt auch die Dimension struktureller Benachteiligung als impliziter Wissensbestand ins Blickfeld. Die Orientie-

rung an einem Wissen um Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit bleibt hingegen auch bei den Schüler*innen unhinterfragt.

Zusammenfassend zeigt sich in beiden Gruppendiskussionen die Orientierung am imaginären schulkulturellen Entwurf, der auf Integration und Teilhabe zielt und damit soziale Mobilität für alle Schüler*innen potenziell in Aussicht stellt. Gleichwohl kommt es auf der Ebene des Realen durch die Veränderung der Schüler*innenschaft im Kontext von Fluchtmigration zu Irritationen und Friktionen dieses Idealentwurfs. Diese werden anhand von Gender und den damit verknüpften Wissensordnungen verhandelt. Lehrer*innen wie Schüler*innen markieren die patriarchale Struktur, die mit der transnationalen Mobilität neu zugewanderter Schüler*innen verknüpft wird und durch diese Eingang in die Schule hält, als potenziell bedrohlich für den schulkulturellen Entwurf. Gender zeigt sich insofern als interdependente Kategorie, die durch die Differenzierung traditioneller und moderner Verhaltensweisen markiert werden kann und so die Friktionen des imaginären schulkulturellen Entwurfs abwehrt, der wiederum mit Versprechen von Teilhabe und einer Möglichkeit auf soziale Mobilität für alle verbunden wird. Schulische Leistung erscheint dabei zwar als relevante, nicht aber als hinreichende Bedingung sozialer Mobilität.

4.2 Schule als Mobilitätsverhinderung: die Sekundarschule Nord zwischen Streben nach Höherem und Abwertung der Schüler*innenklientel

Als Kontrastfall wird die Sekundarschule Nord eingeführt. In ihrem imaginären Entwurf steht nicht die Integrität der Schüler*innen, denen mehrheitlich ein *Migrationshintergrund* zugerechnet wird, im Vordergrund; vielmehr werden diese latent abgewertet. Als Miniatur, in der sich die Orientierung am Ideal eines bildungsbürgerlichen Klientels manifestiert, kann die Vorstellung der Schulleiterin aufgerufen werden, durch die Einrichtung von Musikklassen andere als die gegenwärtigen Milieus anzuwerben. So bearbeitet sie imaginär das Reale der Schule in einem maximal auf die Bedürfnisse einer nicht vorhandenen Schüler*innenschaft zugeschnittenen Bildungsangebot. Auf der Ebene des schulkulturellen Entwurfs entsteht damit eine illusionäre Verkennung, die das Reale diskreditiert. Die Szene, die sich mit Blick auf die Thematisierung von Gender in der Lehrer*innengruppendiskussion aufgreifen lässt, reflektiert Konflikte zwischen *muslimischen* und *christlichen* Schüler*innen an der Schule:

Fr. Sande: es stößt manchmal schon ganz schön gegeneinander, weil die Jungs dann natürlich irgendwie auch so n bisschen Augen für die anderen Mädchen haben (.) die muslimischen Mädchen sind dann n bisschen bekleideter, müssen das aber irgendwie auch sein und eigentlich fordern das die äh Jungs auch, die hier auf der Schule sind, muslimisch sind (.) auf der anderen Seite finden die Jungs natürlich auch ganz interessant wenn jemand so n bisschen freizügiger rumläuft, also da stößt schon manchmal ganz schön was gegeneinander, und in und in diesem Fall hier an dieser Schule ist es tatsächlich so dass die christlichen eher in der Minderheit sind dass die muslimischen Schüler. ne über- also die muslimische Religion, überwiegt

Fr. Tillmann: es bietet also ne große Chance viel voneinander zu lernen

Fr. Sande: ja

Fr. Tillmann: um das mal positiv auszudrücken: es wird ja oft von den vielen Problemen, äh gesprochen die äh auftreten, wenn Menschen verschiedener Herkunft auf einem Haufen sind, aber ich finde schon dass dieser es ist nicht einfach aber dieser Raum Schule bietet ne große Lernchance für alle

Aufhänger für die Ausführungen von Frau Sande ist, dass „die Jungs", die implizit als potenzielle Partner der *muslimischen* Mädchen entworfen werden, sich (auch) für die *christlichen* Mädchen interessieren. Kontextualisiert wird dies damit, dass sich die einen Mädchen – wie es die Jungen von ihnen fordern – „bekleideter", die anderen „freizügiger" anziehen. Den Jungen, die insgesamt als *muslimisch* positioniert werden, wird dabei eine Ambivalenz unterstellt, die diese Konflikte erst evoziert. Das markierte Konfliktfeld spannt sich damit zwischen Tradition und Moderne sowie Christentum und Islam auf. Das Reale der Schule wird als durch eine Schüler*innenschaft repräsentiert beschrieben, die in der Mehrheit als *anders* markiert wird. Insgesamt steht die homologe Verkettung von muslimisch, traditional, normativer Zwang gegen die Verbindung von christlich, modern, Freiheit.

Wenn sich an der Gesamtschule West die Spannungen zwischen dem Imaginären und dem Symbolischen als Friktion beschreiben ließ, so deutet sich in der Differenzsetzung hier eine Reproduktion der Inkohärenz des Schulischen an: Die *muslimischen* Schüler*innen, die den Anschluss an die Moderne nicht finden, überwiegen und werden zur Bedrohung des schulischen Modernitätsentwurfs. Bearbeitet wird dies in der Gruppendiskussion wiederum mit dem Verweis darauf, dass alle viel voneinander lernen können, der aber inhaltlich nicht unterfüttert wird. Von der Möglichkeit, auch etwas über die eigenen Geschlechterbilder zu lernen – die hier von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit durchzogen sind –, ist nicht die Rede. Damit bleibt die symbolische Bearbeitung der Inkohärenz material ungefüllt. Gender als interdependente Kategorie wird zweifach aufgerufen: zum einen als Abgrenzung von Jungen und Mädchen untereinander (d. h. in Bezug auf die Vorstellung von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit), zum anderen als Kategorie, innerhalb der es über unterschiedliche *kulturelle* Orientierungen zu Konflikten kommt.

Die Schüler*innen problematisieren die Geschlechterordnung weit weniger. In der Gruppendiskussion beziehen sie sich affirmativ auf das schulische Modell getrennter Aufenthaltsräume für Mädchen und Jungen. So erzählt Sofi, dass es Mädchen gibt, die „wollen sich einfach zurückziehen ohne mal eine Stunde jetzt ne Pause von den Jungs genervt zu werden oder so, da kann man einfach hingehen, da kann man zum Beispiel malen oder wenn man was lernen willst kann man im Computer was suchen". Jungen erscheinen als aktiver Part, der übergriffig ist, Mädchen als passiv und besonderer Schutzräume bedürfend. Die Geschlechterdichotomie wird hier ebenso übernommen wie die heteronormative Ordnung. Dabei drückt sich im Genervtsein eine Beziehungsorientierung aus, die an patriarchale Strukturierungen und männliches Dominanzgebaren erinnert. Der Mädchenraum als Rückzugsort ordnet sich in diese Dominanzlogik ein: Mädchen fliehen vor den dominanten Jungen, ohne dass sich auf einer Strukturebene mit den Dominanzverhältnissen auseinandergesetzt wird. Ethnizität/Race wird in diesem Zusammenhang nicht problematisiert; vielmehr wird ethnische Diversität insgesamt als positiver Gegenhorizont entworfen:

Amma: ich merk das auch bei unseren Lehrern (.) also das wir ähm nicht nur Lehrer haben die aus einem Land komm, sondern ähm auch aus den aus=aus vielen Ländern (.) also grad bei mir, ähm, in der Grundschule war ich immer das einzige dunkelhäutige Mädchen in der Klasse (.) ähm ja es war anders (.) als jetzt, weil das hier, wie gesagt das es kommt viele aus äh allen möglichen Ländern, aber es ich würd sagen dass es ist angenehmer, man fühlt sich einfach wohler, das is ähm (2) man hat das einfach das Gefühl dass man sich nicht für das sch- verschämen muss oder dass verstecken muss was man ist

Während die Lehrer*innen ethnische Diversität stark kategorisieren und mit Geschlechterdifferenzen koppeln, übernehmen die Schüler*innen zwar die dichotome Perspektive auf Geschlecht, verweisen aber darauf, dass sie die ethnische Diversität an der Schule als Empowerment erleben. Sie konstruieren die Schule somit als Möglichkeitsraum für Anerkennung, indem sie die latente Entwertung durch den schulkulturellen Entwurf ignorieren und im Realen der Schule Bestätigung finden.

Insgesamt liegt hier eine schulkulturelle Ordnung vor, die durch Spannungen zwischen den Orientierungen der Schulleiterin bzw. der Lehrer*innen auf der einen und der Schüler*innen auf der anderen Seite gekennzeichnet ist. Die Lehrer*innen verknüpfen Geschlechterdifferenzierung mit einem impliziten Wissen um Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit, das sie u. a. über das Vehikel der ethnischen Differenz transportieren. Dabei nehmen sie auch Bezug auf implizite Wissensbestände zur Sexualität der *Anderen* – hier in Gestalt der als ‚omnipotent' beschriebenen muslimischen Jungen und der als keusch markierten muslimischen Mädchen –, die sie von modernen Geschlechtsrollenkonzepten (Freizügigkeit) abgrenzen. Die vergeschlechtlichte Ordnung impliziert schließlich eine Abwertung der anderen Schüler*innen, die symbolisch als Zurückweisung der transnationalen Verflechtungen der Schüler*innen und der Schule insgesamt verstanden werden kann. Die Möglichkeitsräume für soziale Mobilität sind in diesem Orientierungsrahmen minimiert, obwohl die Schüler*innen ihre Hoffnungen gerade auf den schulischen Möglichkeitsraum setzen. In der Schaffung von Schonräumen und der interkulturellen Lehrer*innenschaft sehen sie Empowerment, das die Schule aber nicht einlöst.

5 Gender in der transnationalen Schule: Theoretisierungsperspektiven

Die eingangs gestellte Frage nach Gender als interdependenter Kategorie und deren Verhältnis zu Ethnizität/Race in der transnationalen Schule lässt abschließend Rückschlüsse auf die Möglichkeiten sozialer Mobilität zu. Schule ist der Ort, an dem transnationale Verflechtungen und die Möglichkeit sozialer Mobilität zusammenlaufen und sich in Differenzierungsverhältnissen spezifische Möglichkeitsräume der Transition bzw. des Verbleibs in differenzierenden Ordnungen abzeichnen. In diesem Zusammenhang konnten zwei Fallbeispiele Schwierigkeiten und Brüche im universalistischen Bildungsversprechen von Schule(n) nachzeichnen und zeigen, dass die Bezugnahme auf Gender als interdependente Kategorie von Bedeutung für die soziale Positionierung der Schüler*innen ist. In beiden Schulen wurde deutlich auf Modelle von Heteronormativität und Zweigeschlechtlichkeit Bezug genommen, die sich unter anderem über implizite Wissensbestände zu ethnischen/rassifizierenden Unterscheidungen artikulieren. Gender wird so zu einer interdependenten Kategorie, da sich mit der Geschlechterordnung Vorstellungen traditionaler *anderer* (ethnisch unterschiedener) und moderner *eigener* Orientierungen verknüpfen. Letztere werden dabei kaum expliziert, sondern stellen sich vor allem über die Abgrenzung vom *anderen* her (Hall 2017). Hier wird empirisch deutlich, wie es in Bezug auf die (Re-)Produktion von Differenz zu homologen Verkettungen (Bourdieu 2005) kommt, die bestehende Ordnungen bestätigen, und die Möglichkeiten sozialer Mobilität für als *anders* Markierte systematisch begrenzt werden.

Auch wenn sich für beide Schulen anhand von Gender diese Differenzierungs- und Begrenzungslogiken rekonstruieren lassen, so unterscheiden sich die Schulen deutlich in ihren imaginären Entwürfen hinsichtlich Teilhabe/Ausschluss, Wertschätzung/Abwertung der Schüler*innen und der Perspektive auf die Ermöglichung sozialer Mobilität. Während für die Gemeinschaftsschule West ein kohärenter Entwurf von Bildungsermöglichung durchgängig rekonstruierbar war, verweisen die Friktionen zwischen Lehrer*innen/Schulleitung und Schüler*innen an der Sekundarschule Nord auf eine Differenz zwischen imaginärem Entwurf, realen Bedingungen und Schüler*innenhoffnungen. In der Gemeinschaftsschule West ist Teilhabe gemeinschaftliche Grundlage des Handelns. Gender wird situativ zur Differenzierungskategorie, wenn dieser Teilhabeentwurf der Schule bedroht ist. Damit steht die Gemeinschaftsschule West für eine Schule, die durch ihren Teilhabeentwurf soziale Mobilität ermöglicht – auch wenn der Preis der Ermöglichung Anpassung an bzw. Unterwerfung unter die dominanzkulturelle Geschlechterordnung bedeutet (Rommelspacher 1995). Die Sekundarschule Nord steht für eine Schule, in der die Chancen auf soziale Mobilität minimiert sind, was sich in der abwertenden Haltung der als *anders* Markierten zeigt, deren Fremdheit durch die sexualisierte Aufladung gesteigert wird.

In beiden Schulen wurde deutlich, dass transnationale Bedingungen durch Migration und Flucht geografische Mobilitätserfahrungen beinhalten, die für die Schüler*innen nicht unmittelbar in soziale Mobilität „übersetzt" werden können. Dazu brauchen sie die Schule und sind in ihren Mobilitätsaspirationen zwingend auf institutionelle Anerkennungsformate angewiesen (El-Mafaalani 2012). Die kontrastierenden Fälle haben gezeigt, wie stark Schulen gegenwärtig an (national-kulturellen) Vorstellungen legitimer Teilhabe festhalten. Gender ist hierin eine interdependente Kategorie, die in doppelter Weise auf die Funktionslogik der Teilhaberestriktionen und Mobilitätsabwehr verweist: Einerseits wird Gender ins Verhältnis mit anderen sozialen Kategorien gesetzt. Dabei werden Unterscheidungen aufgrund der Kategorie Gender durch ethnisierende, rassifizierende und kulturalisierende Differenzierungen gestützt und in diesen Differenzierungen auch hervorgebracht. Andererseits wird deutlich, dass die Inanspruchnahme der heteronormativen und zweigeschlechtlichen Differenzordnung bei ethnisierenden/rassifizierenden Unterscheidungen auf implizite Wissensbestände und Orientierungen rekurriert, die einen Modernitätsrückstand festschreiben, der dem Modernitätsversprechen der modernen Schule – der Ermöglichung sozialer Mobilität durch individuelle Leistungsbewertung – entgegensteht. Die Chance auf soziale Mobilität wird damit nachhaltig an Anpassungserwartungen – an eine stereotype Vorstellung „moderner" Geschlechterordnung – geknüpft, deren Ausgestaltung stark vom soziokulturellen Kontext der Schule und ihren Vorstellungen in Bezug auf Bildungsteilhabe abhängt.

Literaturverzeichnis

Adick, Christel (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, *11*(2), 243–269.

Asbrand, Barbara & Martens, Matthias (2018). *Dokumentarische Unterrichtsforschung*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-10892-2

Attia, Iman (2015). Geteilte Erinnerungen. Global- und beziehungsgeschichtliche Perspektiven auf Erinnerungspolitik. In Iman Attia, Swantje Köbsell & Nivedita Prasad (Hrsg.), *Dominanzkultur reloaded. Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen. Gedenkschrift für Birgit Rommelspacher* (S. 75–88). Bielefeld: transcript.

Becker, Rolf & Lauterbach, Wolfgang (2016). Bildung als Privileg − Ursachen, Mechanismen, Prozesse und Wirkungen. In Rolf Becker & Wolfgang Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg* (5. Aufl., S. 3–53). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-11952-2_1

Bohnsack, Ralf (2003). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden* (5. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-322-89614-8

Boos-Nünning, Ursula & Karakaşoğlu, Yasemin (2005). *Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund.* Münster: Waxmann.

Bourdieu, Pierre (2005). *Die männliche Herrschaft.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Breidenstein, Georg & Kelle, Helga (1998). *Geschlechteralltag in der Schulklasse.* Weinheim, Basel: Juventa.

Budde, Jürgen (2011). Geschlechtergerechtigkeit im Bildungssystem – Problemlagen und Lösungsstrategien. In Anja Voss (Hrsg.), *Geschlecht im Bildungsgang. Orte formellen und informellen Lernens von Geschlecht im Sport* (S. 29–44). Hamburg: Feldhaus.

Crenshaw, Kimberle (1991). Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color. *Stanford Law Review, 43*(6), 1241–1299.

Dahrendorf, Ralf (1966). *Bildung ist Bürgerrecht: Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik*. Hamburg: Nannen.

Maxwill, Peter (2015). Frauen und Kinder zuletzt. *Der Spiegel,* 09.09.2015. Zugriff am 28. Dezember 2020 unter https://www.spiegel.de/kultur/gesellschaft/fluechtlinge-warum-vor-allem-maenner-nach-deutschland-kommen-a-1051755.html.

El-Mafaalani, Aladin (2012). *BildungsaufsteigerInnen aus benachteiligten Milieus: Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19320-5

Faulstich-Wieland, Hannelore (2008). Schule und Geschlecht. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (2., durchges. u. erw. Aufl., S. 673–695). Wiesbaden: Springer VS.

Fürstenau, Sara (2015). Transmigration und transnationale Familien. Neue Perspektiven der Migrationsforschung als Herausforderung für die Schule. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch, Bd. 1. Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken* (S. 143–165). Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.

Geißler, Rainer (2005). Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Zum Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In Peter A. Berger & Heike Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten: wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 71–100). Weinheim: Juventa.

Goffman, Erving (2003). *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag.* München, Zürich: Piper.

Hall, Stuart (2017). *Rasse, Ethnie, Nation. Das verhängnisvolle Dreieck*. Berlin: Suhrkamp.

Hanewinkel, Vera (2018). *Frauen in der Migration: Ein Überblick in Zahlen*. Zugriff am 12. Dezember 2020 unter https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/280217/ein-ueberblick-in-zahlen.

Helsper, Werner (2008). Schulkulturen – die Schule als symbolische Sinnordnung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(1), 63–80.

Helsper, Werner (2015). Schulkultur revisited: Ein Versuch, Antworten zu geben und Rückfragen zu stellen. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.),

Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs (S. 447–500). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_20

Helsper, Werner; Dreier, Lena; Gibson, Anja; Kotzyba, Katrin & Niemann, Mareke (2018). *Exklusive Gymnasien und ihre Schüler. Passungsverhältnisse zwischen institutionellem und individuellem Schülerhabitus.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17080-6

Helsper, Werner; Hummrich, Merle & Kramer, Rolf-Torsten (2010). Qualitative Mehrebenenanalyse. Fritz Schütze zum 65. Geburtstag. In Barbara Friebertshäuser, Antje Langer & Annedore Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 119–136). Weinheim: Juventa.

Hess, Sabine; Neuhauser, Johanna & Thomas, Tanja (2016). Gender und Politiken der Migration. *Feministische Studien, 34*(2), 177–189. https://doi.org/10.1515/fs-2016-0001

Hinrichsen, Merle & Hummrich, Merle (2021). Schulentwicklung (trans)national. Schulkulturtheoretische Perspektiven. In Anna Moldenhauer, Barbara Asbrand, Merle Hummrich & Till-Sebastian Idel (Hrsg.), *Schulentwicklung als Theorieprojekt. Forschungsperspektiven auf Veränderungsprozesse von Schule* (S. 37–63). Wiesbaden: Springer VS.

Hinrichsen, Merle & Paz Matute, Paula (2018). ‚Den Horizont erweitern?' – Schulische Internationalisierung und die Konstruktion (trans-)nationaler Bildungsräume. *Tertium Comparationis, 24*(2), 190–205.

Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft: Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-322-80633-8

Hummrich, Merle (2009). *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91744-3

Hummrich, Merle (2011). *Jugend und Raum. Exklusive Zugehörigkeiten in Familie und Schule.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-93224-8

Hummrich, Merle (2015). Die fragmentierte Ordnung. Das Imaginäre, das Symbolische, das Reale und die Schulkultur. In Jeanette Böhme, Merle Hummrich & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.), *Schulkultur: Theoriebildung im Diskurs* (S. 71–93). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-03537-2_4

Hummrich, Merle (2018). Transnationalisierung, Transnationalität und Schulkulturen. *Tertium Comparationis, 24*(2), 171–189.

Hummrich, Merle & Pfaff, Nicolle (2018). Editorial ‚Transnationalisierung'. *Tertium Comparationis*, *24*(2), 143–150.

Hummrich, Merle & Terstegen, Saskia (2018). Qualitative Mehrebenenanalyse im Kulturvergleich. In Christine Thon, Margarete Menz, Miriam Mai & Luisa Abdessadok (Hrsg.), *Kindheiten zwischen Familie und Elementarbereich. Differenzdiskurse und Positionierungen von Eltern und pädagogischen Fachkräften* (S. 205–223). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19451-2_12

Huxel, Katrin (2014). *Männlichkeit, Ethnizität und Jugend. Präsentationen von Zugehörigkeit im Feld Schule.* Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06096-1

Jäckle, Monika (2009). *Schule M(m)acht Geschlechter. Eine Auseinandersetzung mit Schule und Geschlecht unter diskurstheoretischer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS.

Karakaşoğlu, Yasemin & Vogel, Dita (2019). Transnationale Mobilität als Transformationsanlass für Schulen – ein professionskritischer Beitrag aus der Interkulturellen Bildung. In Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Bildung für eine Welt in Transformation. Global Citizenship Education als Chance für die Weltgesellschaft* (S. 89–106). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvpbnpz8.9

Kleiner, Bettina (2015). *Subjekt, Bildung, Heteronormativität.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.2307/j.ctvdf03fx

Klinger, Cornelia (2003). Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. In Gudrun-Axeli Knapp & Angelika Wetterer (Hrsg.), *Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik, Bd. 2* (S. 14–48). Münster: Westfälisches Dampfboot.

Kramer, Rolf-Torsten; Helsper, Werner; Thiersch, Sven & Ziems, Carolin (2009). *Selektion und Schulkarriere: Kindliche Orientierungsrahmen beim Übergang in die Sekundarstufe I*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91861-7

Leiprecht, Rudolf & Lutz, Helma (2015). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. Bd. 1. Grundlagen – Differenzlinien – Fachdidaktiken* (S. 283–304). Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.

Lenz, Ilse (1994). Wir wollen sein ein einig Volk von Brüdern. Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht und Ethnizität. In Christiane Tillner (Hrsg.), *Frauen – Rechtsextremismus, Rassismus, Gewalt: feministische Beiträge* (S. 49–64). Münster: Agenda.

Lutz, Helma & Amelina, Anna (2017). *Gender, Migration, Transnationalisierung: Eine intersektionelle Einführung.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839437964

Oevermann, Ulrich (2002). *Klinische Soziologie auf der Basis der Methodologie der objektiven Hermeneutik – Manifest der objektiv hermeneutischen Sozialforschung*. Zugriff am 17. Juni 2021 unter https://www.ihsk.de/publikationen/Ulrich_Oevermann-Manifest_der_objektiv_hermeneutischen_Sozialforschung.pdf.

Pries, Ludger (2008). *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Radtke, Frank-Olaf (2004). Schule und Ethnizität. In Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 625–646). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10249-6_25

Riegel, Christine (2016). *Bildung, Intersektionalität, Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen.* Bielefeld: transcript. https://doi.org/10.14361/9783839434581

Rommelspacher, Birgit (1995). *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht.* Berlin: Orlanda-Frauenverlag.

Steinbach, Anja (2015). Forschungen zu Sichtweisen von Lehrpersonen im Kontext der Schule in der Migrationsgesellschaft. Zur Konstruktion einer schulischen ‚Nicht-Passung' von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In Rudolf Leiprecht & Anja Steinbach (Hrsg.), *Schule in der Migrationsgesellschaft: ein Handbuch. Bd. 2. Sprache – Rassismus – Professionalität* (S. 335–367). Schwalbach/Taunus: Debus Pädagogik.

Walgenbach, Katharina (2012). Gender als interdependente Kategorie. In Katharina Walgenbach, Gabriele Dietze, Lann Hornscheid & Kerstin Palm (Hrsg.), *Gender als interdependente Kategorie* (S. 23–64). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzkrr

Weber, Martina (2009). Zuweisung geschlechtlicher und ethnischer Zugehörigkeiten im Schulalltag. In Vera King & Hans Christoph Koller (Hrsg.), *Adoleszenz – Migration – Bildung* (S. 213–224). Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-91459-6_12

Yildiz, Erol (2018). Vom methodologischen Nationalismus zu postmigrantischen Visionen. In Marc Hill & Erol Yildiz (Hrsg.), *Postmigrantische Visionen: Erfahrungen – Ideen – Reflexionen* (S. 43–62). Bielefeld: transcript.

Zymek, Bernd (2009). Prozesse der Internationalisierung und Hierarchisierung im Bildungssystem. Von der Beharrungskraft und Auflösung nationaler Strukturen und Mentalitäten. *Zeitschrift für Pädagogik*, *55*(2), 175–193.

Zu den Personen

Merle Hinrichsen, Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Jugend- und Übergangsforschung, Bildung, Differenz und soziale Ungleichheit, Schule und Transnationalisierung, Methodologien und Methoden rekonstruktiver Sozialforschung.
E-Mail: hinrichsen@em.uni-frankfurt.de

Merle Hummrich, Prof. Dr., Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Jugend, Schulkultur, Transnationalisierung, Migration, vergleichende und qualitative Forschung.
E-Mail: m.hummrich@em.uni-frankfurt.de