

Stefan Wellgraf

Hauptschule – Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht¹

Intersektionalitäts-Ansätze bieten eine Perspektive auf komplexe Zusammenhänge machtbedingter Ungleichheit. Ethnografische Ungleichheitsforschungen blicken auf die Mikropraktiken des Alltags um von dort aus die Erfahrungen der betroffenen Akteure und die Mechanismen von gesellschaftlichen Ausschließungen besser zu verstehen. Aufgrund dieser Ausrichtung lohnt sich die Frage, auf welche Weise sich ethnografische und intersektionale Forschungen gegenseitig bereichern können. Die ethnografische Perspektive ermöglicht einen Zugang zum Verständnis der komplexen Überschneidungen von verschiedenen Ungleichheitsdimensionen in der Alltagswelt indem es die Praktiken, Wahrnehmungen und kategorialen Verknüpfungen der jeweiligen Akteure in den Mittelpunkt stellt. Gleichzeitig stellt das intersektionale Forschungsprogramm eine Herausforderung für die Ethnografie dar, denn der Fokus auf verschiedene Formen sozialer Ungleichheit erfordert es, die Selbstbeschreibungen und Alltagspraktiken von Akteuren mit der Analyse gesellschaftlicher Machtstrukturen zu verbinden.

Die Potentiale einer ethnografischen Intersektionalitätsforschung sollen am Beispiel einer Feldforschung zu Hauptschülern in Berlin, unternommen in den Jahren 2008 und 2009, aufgezeigt werden. Berliner Hauptschüler werden am Ende ihrer Schulzeit massiv mit Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung konfrontiert. Doch wie nehmen die Schüler verschiedene Formen von Ungleichheiten wahr? Betrachten sie sich selbst als sozial, geschlechtlich oder ethnisch diskriminiert? Artikulieren sie Kritik oder resignieren sie? Und welche Verknüpfungen stellen sie selbst zwischen verschiedenen Ungleichheitskategorien her? Gemeint sind vor allem Schüler einer Weddinger Hauptschule – ich anonymisiere und nenne sie die *Anna-Seghers-Schule* – die mir bei meiner Ankunft von den dort arbeitenden Lehrern als „Problemschule im Problembezirk“ vorgestellt wurde. An dieser Schule, in welcher der Anteil der Schüler nicht-deutscher Herkunft bei deutlich über 80 Prozent liegt, nahm ich ein Jahr am Schulleben teil, indem ich die beiden zehnten Klassen, also die Abschlussklassen, sowohl während des Unterrichts als auch auf dem Schulhof und bei verschiedenen Veranstaltungen begleitete. Zu den Unterrichtsstunden kamen in der Regel etwa 15 bis 20 Schüler, die entweder von einem oder von zwei Lehrern betreut werden. Während des Schuljahres 2008/09 saß ich in den Klassenräumen der 10a und 10b zumeist in der letzten Bankreihe und beo-

¹ Bei dem vorliegenden Text handelt es sich um eine von den Herausgeberinnen gekürzte Version meines Beitrages „Hauptschule: Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht“, der zuvor in dem von Sabine Hess, Nikola Langreiter und Elisabeth Timm herausgegebenen Sammelband „Intersektionalität revisited“ im Transcript Verlag erschienen ist. Wir danken den Herausgebern und dem Verlag für die Genehmigung zum Abdruck einer gekürzten Fassung.

bachtete das Geschehen, traf mich jedoch auch außerhalb der Schule mit einigen Schülern. Die Beschreibungen werden an einigen Stellen durch Beobachtungen an anderen Schulen, zweier Hauptschulen in Berlin-Neukölln und Berlin-Lichtenberg sowie einem Gymnasium in Berlin-Karlshorst, an denen ich jeweils deutlich weniger Forschungszeit verbracht habe, ergänzt oder mit diesen konfrontiert.

Mein Ziel ist es, die Diskussionen um soziale, ethnische und geschlechtliche Ausgrenzung um eine ethnografische Perspektive zu bereichern, welche sowohl die die Auswirkungen von gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen auf die Schüler, als auch deren aktive Rolle bei der alltäglichen Reproduktion von Ungleichheitsstrukturen im Blick behält. Der Intersektionalitätsansatz bietet, wie eingangs erwähnt, eine Zugangsweise zu den komplexen Zusammenhängen sozialer Ungleichheit und erlaubt es den Blick auf gesellschaftliche Machtstrukturen mit der Analyse sozialen Handelns zu verbinden (Winkler/Degele). Das dem Intersektionalitätsmodell, zumindest in seiner frühen Fassung bei Kimberlé Crenshaw, zugrunde liegende Kreuzungsschema führt jedoch tendenziell eher dazu, Klasse, Ethnizität und Geschlecht zunächst als getrennte Einheiten wahrzunehmen. Deshalb wird der Begriff im Folgenden – in Anlehnung an Beverly Skeggs – durch den der Formation ersetzt. Nur wenn Ungleichheitskategorien als „interdependente Kategorien“ gedacht werden, lässt sich ein Denken in separaten Entitäten vermeiden (Walgenbach/Dietze/Hornscheidt/Palm). Dieser Text beruht folglich auf einem Ungleichheitsverständnis, das diese Kategorien bereits selbst als miteinander verwoben betrachtet und daran anschließend nach den Konstruktionsprozessen kategorialer Differenzierung im Alltag fragt. Geschlecht, Ethnizität und Klasse werden zwar nacheinander beleuchtet, nicht aber als sich bündelnde oder einander abschwächende Einzelkräfte, sondern als aufeinander bezogene Dimensionen komplexer Formationen.

Das ethnografische Potential liegt weniger darin, die getrennten Wirkungsweisen einzelner Ungleichheitsdimensionen zu bestimmen, beispielsweise um nachzuvollziehen wie soziale Klasse, ethnische Herkunft und Geschlecht jeweils die Chancen von Schulabgängern auf dem Arbeitsmarkt beeinflussen. Auf teilnehmender Beobachtung basierende Feldforschung bietet vielmehr die Chance zu einem verstehenden Zugang zu für Außenstehende zunächst kaum sichtbaren Verschränkungen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht, zu kategorialen Verknüpfungen die Akteure selbst im Alltag formulieren oder praktizieren und somit letztlich zu einer Perspektive, die nicht nur Differenzen „findet“, sondern deren Reproduktion im Alltag kenntlich macht.

Geschlecht: Aggressive Männlichkeit als Oppositionshaltung und Machtregime

Wenn ich – wie jeden Montagmorgen – zum gemeinsamen Frühstück der 10b in die *Anna-Seghers-Schule* kam, setzte ich mich in der Regel an das linke Ende der langen Frühstückstafel, wo die männlichen Schüler ihren Platz hatten. Am rechten Ende der Frühstückstafel saßen die zahlenmäßig etwa gleich stark vertretenen Mädchen sowie die zwei Lehrerinnen. Die Sitzverteilung spiegelte gleichzeitig die Disziplinarverhält-

nisse wieder: Während die beiden Lehrerinnen und die „folgsameren“ Schülerinnen am äußersten rechten Ende platziert waren, trafen sich in der Mitte die eher „gehorsameren“ Jungen mit den weniger „strebsamen“ Mädchen, ganz am linken Ende, in maximaler Distanz zum Lehrpersonal, frühstückte dagegen eine größere Gruppe von „aufmüpfigen“ jungen Männern.

Aufgrund der auffälligen Sitzverteilung stellt sich die Frage nach der Bedeutung des Geschlechterarrangements in der *Anna-Seghers-Schule* in Berlin Wedding. Warum die auffallende Trennung zwischen Jungen und Mädchen? Und welche Rolle spielen die sich betont von dem Lehrpersonal distanzierenden Jungen am linken Ende des Tisches? Die klassische Studie *Learning to Labour* von Paul Willis aus dem Jahr 1977 eröffnet uns Wege um diesen Fragen nachzugehen. Der Fokus auf eine Gruppe weißer, männlicher Jugendlicher aus der englischen Arbeiterklasse auf ihrem Weg von der Schule in das Berufsleben ermöglichte Willis eine Perspektive auf die Verschränkungen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht.

Die „lads“ in Willis' Studie definieren sich selbst nicht nur in Abgrenzung zu staatlichen Autoritäten, sondern auch gegenüber Mädchen und Migranten (Willis: 43ff.). Ein oft gewalttätiger maskuliner Chauvinismus steht im Zentrum ihres kulturellen Selbstverständnisses. „Echte Männer“ wollen sie sein. Frauen betrachten sie als Sexobjekte oder Hausfrauen, Einwanderer als Konformisten oder Idioten. *Learning to Labour* beschreibt damit bereits Konstellationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht, wobei der Autor sich besonders auf die Wechselwirkungen von sozialer Klasse und Geschlecht konzentriert: Praktiken sozialer Klasse sind diesem Verständnis zufolge untrennbar mit Geschlechterrollen und Geschlechterarrangements verwoben. *Whiteness* und eine demonstrative, körperbetonte Männlichkeit dienen Willis in den 1970er Jahren implizit als traditionelles Signum der britischen Arbeiterklasse, deren Zentrum die Figur des männlichen Arbeiters symbolisiert. Migranten und Frauen grenzt er deshalb „for the sake of clarity“ aus seiner Studie aus (Willis: 2).

Diese Beschränkung und der empathische Blick auf männliche Macho-Jugendliche wurde von feministischer Seite kritisiert (McRobbie: 18), dennoch gewährt Willis' Studie wichtige Einblicke in zentrale Zusammenhänge zwischen maskulinen Lebensformen und sozialer Reproduktion. Da industrielle Arbeit traditionell mit Männlichkeit assoziiert wird, bekommt intellektuelle Arbeit im Selbstverständnis der „lads“ eine genuin feminine und somit auch minderwertige Konnotation. Die Mobilisierung von Männlichkeit, vor allem durch rebellisches und aggressives Verhalten in der Schule, ermöglicht ihnen einerseits die Aufrechterhaltung der männlichen Dominanz gegenüber den Mädchen, sie reproduziert aber gleichzeitig Klassenstrukturen, denn die „harten Jungs“ versperren sich letztlich selbst den Weg in besser bezahlte und sozial angesehene Berufe.

Versucht man die Forschungen von Willis in einer englischen Industriestadt aus den 1970er Jahren auf die Geschlechterordnung in der *Anna-Seghers-Schule* zu übertragen, lässt sich die Frage nach den alltäglichen Konstruktionsprozessen von Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht etwas differenzierter formulieren: Inwieweit kommt in einer demonstrativen Männlichkeit eine oppositionelle Haltung gegenüber der staatlichen Institution Schule, repräsentiert von zumeist weiblichen Lehrkräften, zum Ausdruck? Auf welche Weise dient eine betont aggressive Männlichkeit als Herrschaftsinstrument innerhalb der Schule, beispielsweise gegenüber weiblichen oder weniger aggressiven männlichen Mitschülern? Wie wird von Seiten der Lehrerinnen und der Schülerinnen auf das dominierende Verhalten einiger männlicher Schüler reagiert?

Während meiner Feldforschung artikulierten männliche Hauptschüler ihre oppositionelle Haltung gegen die Schule so vehement, dass ein Unterricht im Sinne einer kontinuierlichen Vermittlung von Lehrinhalten kaum stattfinden konnte. Aggressiven Schülern gelang es durch gezielte Störversuche immer wieder, die Lehrerinnen so zu provozieren, dass der Unterricht unterbrochen werden musste:

Die Szene beginnt mit einer gut gemeinten, jedoch seine intendierte Wirkung verfehlenden geschlechtlichen Rollenzuschreibung der Lehrerin gegenüber Sarah. („*Ich staune, wie hübsch du heute aussiehst.*“). Eine Gruppe männlicher Schüler reagiert schlagfertig auf die sich bietende Kommunikationssituation, die ihnen sowohl eine Störung des Unterrichts als auch einen Angriff auf Sarah ermöglicht (Kommentar im *Free-style-Rap*: „*Die Sarah ist hip, ihr Körper ist fit ...*“), und weiß sich bei Ermahnungen geschickt zu verteidigen. In einer sexuell aufgeladenen Atmosphäre entladen sich Spannungen nicht nur in Bezug auf die Lehrerin, sondern auch zwischen Jungen und Mädchen. Letztere erscheinen deutlich motivierter dem Unterricht zu folgen, werden aber von ihren Mitschülern durch Provokationen und persönliche Beleidigungen („*Du Schlampe*“; Verteidigung nach Ermahnung der Lehrerin, *er hätte lediglich „Dusch-Lampe“ gesagt*) immer wieder daran gehindert. Schülerinnen beschwerten sich deshalb in Interviews immer wieder, dass sie aufgrund des Verhaltens der männlichen Unruhestifter im Unterricht kaum etwas lernen könnten. Der Wutausbruch eines Mädchens angesichts der ständigen Provokationen findet in dieser Stunde zwar Zustimmung von Seiten der Lehrerin, wird jedoch wenig später von einem männlichen Schüler auf ironische Weise untergraben („*Ich bitte euch, ich möchte lernen.*“). Die angespannte Atmosphäre an der Schule hatte für Sarah letztlich weit reichende Konsequenzen: Sie musste mehrfach wegen Nervenzusammenbrüchen zur ärztlichen Behandlung und kam schließlich nur noch selten zum Unterricht. Bei den Abschlussprüfungen am Ende des Schuljahres, den Prüfungen zum „*Mittleren Schulabschluss*“ (MSA), gelang es ihr zwar als einziger Schülerin ihrer Schule den Realschulabschluss zu erwerben, dieser wurde ihr aber letztlich aufgrund zu vieler Fehlstunden nicht anerkannt. - Die Aufrechterhaltung der Disziplin steht in diesem Fall über den individuellen Leistungen der Schülerin.

Letztlich konfrontiert Sarah durch ihren Prüfungserfolg die *Anna-Seghers-Schule* mit ihrer eigenen Absurdität.

Eine Gruppe von renitenten Schülern verhindert den Lehrbetrieb und somit sowohl ihren eigenen möglichen Lernerfolg als auch den ihrer Mitschüler und Mitschülerinnen. Die Lehrer interpretieren dies in der Regel als „Faulheit“ und schreiben den Schülern somit selbst die Schuld an der Misere zu. Während dies aus der Perspektive einer engagierten und immer wieder enttäuschten Lehrerin durchaus nachvollziehbar erscheint, könnte man mit Paul Willis argumentieren, dass diese Schüler deshalb keine Lernmotivation entwickeln, da ihnen die Hauptschule kein glaubhaftes Aufstiegsversprechen mehr vermitteln kann. Die Schüler in dieser Szene verweigern einfach das Ausfüllen des Arbeitsblattes und stören bewusst auch die anderen dabei, was in der Regel die Androhung der Note Sechs oder eine fünfminütige Strafpause vor dem Klassenraum zur Folge hat. Diese trotzige Widerständigkeit einiger Schüler stößt dabei auf eine Lehrerschaft, die im Laufe des letzten Schuljahres immer strengere Disziplinarregeln durchsetzt, was bis zum endgültigen Schulverweis für besondere Unruhestifter führt.

„Machokult“ und demonstrative Männlichkeit dienen nicht nur der Provokation des Lehrpersonals innerhalb der Schule, sondern auch der Etablierung eines Machtregimes, in dem vor allem die Mädchen aber auch eher schüchterne und strebsame Jungen unterdrückt werden. Angriffslustige Jungen beherrschen lautstark die Gespräche im Klassenraum und prahlen offen mit ihrer Männlichkeit und ihrer sexuellen Potenz. Mädchen, die verdächtigt werden einen Freund zu haben, werden selbst im Unterricht mit Bemerkungen wie „schäm Dich“ oder „Schlampe“ attackiert. Geschlechterarrangements werden durch die Überwachung einer rigiden Sexualmoral kontrolliert. „Unsere Religion verbietet das“, begründete ein Schüler mir gegenüber die Ansicht, der zufolge seine Mitschülerinnen vor vorehelichem Sexualverkehr „beschützt“ werden müssten und deutsche Mädchen meist „Schlampen“ seien. Alltagsgespräche über Sexualität sind je nach Geschlecht sehr unterschiedlich ausgerichtet: Bei den Jungen dominiert Imponiergehabe, bei den Mädchen eine defensive Haltung. Viele Gespräche der Mädchen drehen sich – so lässt sich zumindest aus indirekten Nachfragen und kleinen Andeutungen vermuten – häufig um die für eine spätere Hochzeit möglicherweise bedeutsame Bewahrung ihrer Jungfräulichkeit, beispielsweise um die Angst das Jungfernhütchen beim Sportunterricht zu verletzen.

Die private Abschlussfeier der beiden zehnten Klassen, welche diese selbst in einem nahe gelegenen türkischen Restaurant organisiert hatten, war für die Schüler und Schülerinnen der *Anna-Seghers-Schule* der Höhepunkt des Schuljahres. Sie schien ihnen deutlich wichtiger als die Zeugnisvergabe und offizielle Verabschiedung am folgenden Tag, die sie eher gleichmütig absolvierten. An diesem Abend jedoch wirkten die Schüler wie verwandelt und vor allem so diszipliniert wie das gesamte Schuljahr zuvor nicht. Gegen Ende des Abends überließ der DJ den Schülern mehr und mehr das Mikrofon für spontane Abschiedsworte oder kleine Rap-Performances. Auch die Klassenlehrerin, der

Sozialarbeiter und ich wurden nacheinander auf die Bühne gerufen um sich von den Schülern zu verabschieden.

Vor allem die Schülerinnen nutzen die neue Situation zu einem deutlich weniger zurückhaltenden Auftreten, ohne dass es dabei jedoch zu engeren Kontakten zwischen Jungen und Mädchen gekommen wäre. Die private Abschlussparty ermöglichte diesen Mädchen zwar der Aufsicht der Lehrer, aber nicht jener ihrer Mitschüler und Familien zu entkommen.

Das Geschlechterregime an der *Anna-Seghers-Schule* zielt nicht nur auf eine Dominanz der männlichen Schüler gegenüber den Schülerinnen, sondern ist auch gegen schüchtern auftretende männliche Schüler gerichtet, was vor allem in Anfeindungen gegen alles vermeintlich „Schwule“ zum Ausdruck kommt:

Feldtagebuch: Mehmet hat einen Ohrring und wird deshalb von anderen Jungen im Unterricht als „schwul“ beschimpft, Die Lehrerin greift ein, doch ihre Bemerkung „Bei euch in der Türkei gibt es auch Schwule und selbst wenn er schwul ist, wäre es auch egal.“ trägt nicht wirklich zur Beruhigung der Situation bei. Die Jungen sind so aufgebracht, dass sie Mehmet auch in der nächsten Stunde immer wieder attackieren. Bemerkungen wie „Alle, die Ohrringe tragen, sind schwul“ oder „Geh doch in den Schwulenclub“ werden in die Klasse gerufen. Auch die Kunstlehrerin ist empört. Sie verweist darauf, dass auch männliche „Sinti und Roma oder Zigeuner, wie sie früher hießen“ Ohrringe tragen. „Zigeuner sind schwul“, schallt es prompt zurück. Die Anspannung will sich einfach nicht lösen, weshalb sich die Lehrerin schließlich entscheidet zwei der aggressivsten Jungen nach Hause zu schicken, allerdings ohne einen Eintrag in das Klassenbuch, denn offensichtlich schreibt sie deren Schwulenfeindlichkeit weniger ihrer individuellen Verantwortung als ihrem kulturellem Hintergrund zu.

Die Ablehnung alles „Schwulen“ durch eine Gruppe dominant auftretender junger Männer veranschaulicht, wie fragil die Geschlechterarrangements und die damit verbundenen Machtverteilungen an der Hauptschule sind. Männliche Herrschaft muss beständig bestätigt und bewacht sowie gegen Lehrerinnen, Schülerinnen und schwächere Mitschüler aggressiv verteidigt werden.

Welches Geschlechtermodell in einer Gesprächssituation artikuliert wird, hängt darüber hinaus stark von den Interaktionsbedingungen und Machtverhältnissen in der Schule selbst ab. So deuten deutsche Lehrer im Unterrichtsgespräch gegenüber den Schülerinnen mit Migrationshintergrund immer wieder an, dass diese nach der Schule ohnehin nur ein Schicksal als Hausfrau und Mutter erwarten würde. Während die Jungen dies in Erwartung ihrer künftigen Rolle als Familien-Patriarchen amüsiert und lautstark kommentieren, beispielsweise mit der Bemerkung dass auch Sex zur Hausarbeit gehöre, bleiben die betroffenen jungen Frauen in solchen Situationen in der Regel stumm. Dieses Schweigen ist aber weniger Ausdruck von Einverständnis gegenüber einer kulturellen Zuschreibung, sondern Resultat einer beinahe ausweglosen Kommunikationssituation, in welcher den Schülerinnen gegenüber den dominant auftretenden Lehrkräf-

ten und den aggressiven jungen Männern kaum die Möglichkeit gelassen wird, ihre Position differenziert darzustellen. Traf ich die Mädchen dagegen einzeln zu Interviews, artikulierten sie neben dem Familienwunsch auch Wünsche nach beruflichem Erfolg. Sie erzählten einerseits begeistert von den Babies ihrer älteren Schwestern, fragten aber andererseits auch nach Hilfe für laufende Bewerbungen. Während einige bereits ihre Hochzeit planten, wollten andere diese möglichst lange hinauszögern.

Wie lokal verschieden diese Formationen selbst innerhalb einer Stadt wie Berlin sein können, lässt sich im Vergleich mit anderen Hauptschulen sowie anderen Schultypen andeuten. An einer Ostberliner Hauptschule in Lichtenberg, in der ethnisch-deutsche Schüler deutlich in der Mehrheit waren, begegneten mir Freundeskreise von Mädchen, die sich selbst als die „Pöbelatzen“ bezeichneten: „freche Mädchen“, die keine Lust hatten „mit Schleifchen im Haar“ herumzulaufen und die sich von den Jungen in ihrer Klasse keine Vorschriften machen ließen. Im Vergleich mit Gymnasiasten fällt dagegen die relativ strikte Trennung zwischen den Geschlechtern sowohl in Ost- als auch in Westberliner Hauptschulen auf. Hauptschüler selbst erkennen Gruppen von Gymnasiasten unter anderem daran, dass Mädchen und Jungen gemeinsam ungezwungen auf der Straße herumlaufen. „Wenn Mädchen und Jungen aus Hauptschulen oder Realschulen zusammen sind, dann sind sie auch zusammen“, klärte mich ein Hauptschüler auf. Die Freundeskreise von Gymnasiasten sind geschlechtlich deutlich gemischer als die von Hauptschülern. Die spezifische Verbindung von Bildungsmilieus mit Geschlechterverhältnissen führt also dazu, dass die strikte Trennung der Geschlechter in der Alltagspraxis zu einem Abgrenzungsmerkmal werden kann, entlang dessen die eigene soziale Position als Hauptschüler markiert wird.

Geschlechtsbezogene Praktiken, wie eine betont aggressive Männlichkeit und die Ablehnung alles „Schwulen“, dienen sowohl als Oppositionsstrategie gegen die Institution Schule wie auch als Machtressource gegenüber weiblichen und männlichen Mitschülern. Im Schulvergleich zeigt sich, dass lokale Geschlechterformationen bereits ethnisch und sozial gefärbt sind. Dies sollte jedoch nicht zu einer kulturalisierten Wahrnehmung von Geschlechterverhältnissen führen, wie sie von manchen Lehrerinnen als Distinktions- und von einigen Schülern als Legitimationsstrategie verwendet wird, da dies letztlich den Blick auf die ihnen zugrunde liegenden Kommunikations- und Machtverhältnisse innerhalb der Schule versperrt, in welche die entsprechenden Lehrerinnen und Schüler selbst maßgeblich involviert sind.

Ethnizität: Bedeutung von ethnischer Zugehörigkeit im Alltag und Umgang mit Rassismus

Ähnlich wie bei den „lads“ in Paul Willis Studie *Learning to Labour* basiert das Selbstverständnis vieler männlicher Schüler der *Anna-Seghers-Schule* auf einer aggressiven Männlichkeit, die sowohl als Auflehnung gegen die Institution Schule als auch als Machtinstrument gegenüber männlichen und weiblichen Mitschülern eingesetzt wird.

Die Situation dieser Gruppe von Hauptschülern unterscheidet sich jedoch in zwei entscheidenden Aspekten von den von Paul Willis beschriebenen englischen Arbeiterjugendlichen aus den 1970er Jahren: zum einen stammen die Weddinger Hauptschüler mehrheitlich aus Migrantenfamilien und zum anderen stehen diesen Jugendlichen kaum noch relativ gut bezahlte manuelle Arbeitsplätze in der industriellen Produktion zur Verfügung.

Zunächst zur veränderten Situation auf dem Arbeitsmarkt: Im Zuge der Deindustrialisierung sowie der Verlagerung vieler Produktionsstätten in sogenannte „Billiglohnländer“ veränderte sich der Arbeitsmarkt in Westeuropa und den USA und mit dem Verlust angesehener und „klassischen Arbeiterjobs“ sowie der Ausbreitung eines breiten Billiglohnsektors geriet auch das traditionelle Verständnis einer von männlicher Fabrikarbeit dominierten Arbeiterklasse in die Krise. Eine Reihe von ethnografischen Studien vor allem aus dem anglo-amerikanischen Raum beobachteten in Anschluss an Willis die sich seit den 1970er und 80er Jahren grundlegend wandelnden Konstellationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. Sherry Ortner und Lois Weis beispielsweise spürten in lokalen Langzeitstudien den Veränderungen der sogenannten „Arbeiterklasse“ im Kontext einer postfordistischen Umwälzung der Gesellschaft nach. Weis zeigt dabei, wie sich in den unteren sozialen Schichten im Zuge der gestiegenen Beschäftigungsmöglichkeiten für Frauen in der wachsenden Dienstleistungsbranche und dem gleichzeitigen Absinken der Reallöhne ein neues dominantes Geschlechtermodell entwickelt, in dem sowohl Männer als auch Frauen erwerbstätig sind und zum Familieneinkommen beitragen müssen. Beverly Skeggs, Simon Winlow und Sabine Hess beschreiben wie historische „Unterschichts“-Figuren, wie etwa das Hausmädchen, unter den Bedingungen einer postfordistischen Ökonomie neu belebt werden. Während Skeggs junge britische Frauen in der Ausbildung zu Pflegeberufen und Hess osteuropäische Arbeitsmigrantinnen im Au-Pair-Bereich begleiten, die eine auf Fürsorge ausgerichtete Weiblichkeit kultivieren, konzentriert sich Winlow auf Türsteher im Nachtclub-Gewerbe, die ihre niedrigen Gehälter in der Regel mit kleinkriminellen Aktivitäten aufbessern und von denen eine Mischung aus aggressiver Männlichkeit und cleverer Geschäftemachelei erwartet wird. Philipp Bourgois veranschaulicht am Beispiel von Crackdealern in Harlem wie deren aus ethnischen, klassenbedingten und geschlechtsbezogenen Versatzstücken zusammen gesetztes Machoverhalten sie daran hindert in der neuen Service-Branche erfolgreich zu sein.

Sicherlich lassen sich die Ergebnisse dieser Arbeiten zu ökonomisch marginalisierten Gruppen vor allem in britischen und amerikanischen Großstädte nur eingeschränkt auf die Lage von Hauptschülern in Berlin beziehen, denn unter anderem handelt es sich um unterschiedliche nationale Bildungssysteme und zudem sind die Auswirkungen der seit 2008 einsetzenden Wirtschaftskrise noch nicht berücksichtigt. Dennoch liefern die erwähnten Studien wichtige Anregungen um jene Exklusionsdynamiken zu erfassen, innerhalb derer die hier beschriebenen Jugendlichen agieren. Die postindustrielle öko-

nomische Umstrukturierung bietet diesen Analysen nach tendenziell eher den Schülerinnen neue Beschäftigungsmöglichkeiten, während zumindest einige ihrer männlichen Altersgenossen in die Kleinkriminalität gedrängt werden, in die auch tatsächlich bereits einige der Weddinger Schüler involviert sind. Ähnliche wie die männlich-proletarische Ablehnung geistiger Arbeit durch die „lads“, versperrt zudem ein „migrantisches Machoverhalten“ den Protagonisten mögliche Aufstiegschancen. Verstärkt wird dieser Exklusions-Effekt durch die ohnehin massive Benachteiligung von Migranten im deutschen Bildungs- und Ausbildungssystem: So besuchten im Jahr 2000 mehr als 48 Prozent der Jugendlichen türkischer Herkunft, aber nur etwa 16 Prozent der Jugendlichen deutscher Herkunft die Hauptschule, was sich nach Verlassen der Schule in einer eklatanten Ungleichverteilung der Ausbildungschancen fortsetzte.²

Die Frage stellt sich, wie Hauptschüler selbst diese Ausschlussmechanismen wahrnehmen und – damit sind wir beim zweiten Unterschied im Vergleich zu den „lads“ – welche Rolle ihr Status als ethnische Minderheit dabei spielt. Neben dem Geschlechterarrangement bildet Ethnizität für die Jugendlichen der *Anna-Seghers-Schule* eine weitere wichtige Orientierung im Schulalltag. Wenn ich während der Pausen auf dem Schulhof spazieren ging, wurde ich nicht nur häufig gefragt, ob ich „Schüler oder Lehrer“, sondern auch ob ich „Pole oder Russe“ sei. Offensichtlich hatten diese Schüler unterer Jahrgänge, die mich nicht persönlich kannten, das Bedürfnis neben meiner Position an der Schule auch meine ethnische Zugehörigkeit einzuordnen. Gleichzeitig wird daran deutlich, dass diese Schüler die Hauptschule als einen Raum für Zuwanderer wahrnehmen, dessen Schülerschaft sich aus unterschiedlichen Ethnizitäten zusammensetzt. Die Gruppe ethnisch deutscher Schüler wird von ihnen dagegen scheinbar kaum noch an der eigenen Schule vermutet. Die Freundeskreise innerhalb der Schule spiegeln ebenfalls oft die ethnische Zugehörigkeit der Schüler wieder, wobei es häufig zu Spannungen zwischen Schülern mit kurdischem, türkischem und arabischem Familienhintergrund kommt.

Die besondere Bedeutung von Ethnizität an der *Anna-Seghers-Schule* kann man nicht nur sehen, sondern auch hören. Viele Schüler vermischen im alltäglichen Sprachgebrauch deutsche Wörter und grammatikalische Formen mit denen ihrer Herkunftssprache. So ist immer wieder der arabische Ausruf „Wallah“ zu hören, der mit „ich schwöre“ aber auch mit „bei Gott“ übersetzt werden kann, und einer Aussage besonderen Nachdruck verleihen soll. Häufig wechseln Schüler auch komplett für einige Momente die Sprache, beispielsweise wenn sie verhindern wollen das Lehrer ihre Gespräche verstehen. Wie bewusst und spielerisch Schüler mit der Vielsprachigkeit an der

² Für einen Überblick über die schichtspezifischen, migrationsbedingten und geschlechtlichen Ungleichheiten im deutschen Bildungssystem siehe Solga/Dombrowski: Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung.

Anna-Seghers-Schule umgehen, erwies sich in einer Geografie-Stunde, in welcher die Schüler ein Arbeitsblatt mit dem Thema „Ein Überblick über unsere Heimat“ ausfüllen sollten. Bei der anschließenden Besprechung machten sich die Schüler über einen Mitschüler lustig, welche „Bochum“ auf der falschen, der zweiten Silbe betont hatte und sprachen die Namen deutscher Städte fortan mit Absicht betont „falsch“ aus, etwa indem sie „Schustüffeldorf“ statt „Düsseldorf“ sagten. Die Lehrerin reagierte auf die Selbstironie ihrer Schüler und deren spielerischen Umgang mit Sprache indem sie diese auf die besondere Bedeutung einer korrekten deutschen Aussprache bei der ohnehin schwierigen Suche nach einem Arbeitsplatz erinnerte.

Wie die Jugendlichen selbst ihre Situation auf dem Arbeitsmarkt vor dem Hintergrund einer starken Selbst-Ethnisierung im Schulkontext erleben, zeigt sich beispielhaft in folgendem Unterrichtsgespräch:

Frau Schnur: *„Ich weiß nicht, wie ihr euch das Leben vorstellt. Wollt ihr nach der Schule immer noch von Mama und Papa ernährt werden?“*

Ugur zu Marian: *„Deine Füße stinken voll.“*

Marian: *„Ich schwöre auf Kuranyi.“*

Ali: *„Wir sind Ausländer.“*

Frau Schnur: *„Das hat damit nichts zu tun, ihr seit lange genug in Deutschland.“*

Mehmet: *„Ich habe heute Morgen wegen Praktikum angerufen und sie haben erzählt, es gibt Praktikumsplätze, aber als sie bemerkt haben, ich bin Ausländer, haben sie gesagt, die sind schon vergeben. Das war nur, weil ich Ausländer bin.“*

Serda: *„Aber alle Betriebe sind nicht so.“*

Frau Schnur: *„So etwas gibt es sicher, aber auch wegen der schlechten Erfahrungen der Betriebe. Sogar manche ausländische Betriebe stellen deswegen keine Ausländer mehr ein. Wenn ihr euch nicht benehmt, müsst ihr eben von Hartz IV leben.“*

Imad (singt laut): *„Haaartzz IV!“*

Der Gesprächsrahmen und die provozierende Frage der Klassenlehrerin implizieren bereits, dass sich das Gespräch um die Zukunftsaussichten der Schüler drehen wird. Die Antworten von Ali und Mehmet machen deutlich, dass sie sich als Migranten in der Berufswahl benachteiligt sehen: Das Problem einer ethnischen oder rassistischen Diskriminierung wird von ihnen also selbst in das von der Lehrerin initiierte Gespräch eingeführt, da es anscheinend für die Einschätzung ihrer beruflichen Zukunft von besonderem Gewicht ist. Die Schüler sind wütend, denn sie fühlen sich auf ungerechte Weise benachteiligt. Sie spüren die Wirkungen von Rassismus und Ausgrenzung unmittelbar. *Diese* werden in der Regel nicht in einem isolierten Rahmen systematisch erörtert, son-

dern gehören vielmehr zur alltäglichen Erfahrung vieler Hauptschüler und finden deshalb immer wieder Eingang in Gespräche während und außerhalb des Unterrichts.

In der Wahrnehmung Mehmet's hängt die Ursache für den kürzlich gescheiterten Versuch einen Praktikumsplatz zu finden unmittelbar mit seinem Status als „Ausländer“ zusammen. Serda entgegnet, dass sich der Rassismus-Verdacht nicht auf alle Betriebe verallgemeinern ließe, und die Lehrerin, die zunächst das Rassismus-Argument zurückgewiesen hatte, räumt zwar schließlich diese Möglichkeit ein („So etwas gibt es sicher.“), sucht aber die Ursache weniger in der rassistischen Einstellungspraxis der Betriebe, sondern bei den Migranten selbst, die ihren Ruf bei den Arbeitgebern aufgrund ihres Verhaltens ruiniert hätten. Ihr Appell an ein disziplinierteres Verhalten ist sofort mit der Drohung „Hartz IV“ gekoppelt, dass für alle im Raum unmissverständlich für ein Leben in Arbeitslosigkeit und in Abhängigkeit von sozial stigmatisierender staatlicher Überlebenshilfe steht. In einer Mischung aus Galgenhumor und Provokation stimmt Imad daraufhin eine laute Melodie zum Text „Hartz IV“ an und zieht dabei das „a“ mehrfach in die Länge. Imad wurde wenige Wochen später aufgrund weiterer als Disziplinlosigkeiten eingestufte Vorfälle der Schule verwiesen.

An Mehmet's Aussage wird deutlich, dass das Problem einer rassistisch motivierten Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt für Hauptschüler mit Migrationshintergrund aufgrund ihres Sprachgebrauchs schon bei der Suche nach einem unbezahlten Praktikum seine Wirkung entfaltet. Die Benachteiligung von Hauptschülern wird in diesem Fall durch die Diskriminierung von Jugendlichen mit Migrationshintergrund verstärkt. Die symbolischen Stigmata „Ausländer“ und „Hartz IV“ folgen in der Logik des Gesprächs unmittelbar aufeinander und verdeutlichen, wie eng ethnische und soziale Ungleichheit miteinander verwoben sind. In der Regel werden ethnische Ungleichheiten von den Akteuren jedoch direkter und unmittelbarer thematisiert, denn es handelt sich um ein erfahrungsnahes Konzept, das für die Schüler unmittelbar körperlich spürbar und somit deutlich leichter fassbar ist. Hauptschüler verfügen zudem über ein Artikulations- und Ausdrucksrepertoire, das es ihnen ermöglicht rassistische Mechanismen nicht nur wahrzunehmen, sondern sie auch öffentlich zu kritisieren.

Ethnizität ist innerhalb der Anna-Seghers in doppelter Hinsicht von Bedeutung: Zum einen haben ethnische Zuschreibungen eine Ordnung stiftende Funktion mit deren Hilfe der Alltag strukturiert wird, beispielsweise indem Freunde durch Begrüßungszeremonien markiert oder mittels Sprachwechsel unliebsame Zuhörer von Gesprächen ausgegrenzt werden. Die Selbstwahrnehmung als „Ausländer“ verweist zugleich auf erlebte Formen rassistischer Ausgrenzung in der post-fordistischen Arbeitswelt. In beiden Fällen wirkt Ethnizität im Sinne einer Markierung von Identität, nur gibt sie den Schülern auf die Frage „Wer bin ich?“ einmal eine positive Antwort im Sinne von Zugehörigkeit und einmal eine negative, ausgrenzende Antwort.

Soziale Klasse: Die Unsichtbarkeit sozialer Diskriminierung

Obwohl eng mit Ethnizität und Geschlecht verbunden, sind klassenbedingte Ausschlussmechanismen für die Schüler deutlich schwerer zu erfassen. Diese erstaunliche Sprachlosigkeit im Angesicht der Allgegenwärtigkeit des Klassengefüges lässt sich nur mit Verweis auf die Verschleierung sozialer Diskriminierungen innerhalb eines Schulsystems begreifen, das selbst systematisch auf Prozessen sozialer Selektion basiert. Hauptschüler stammen zu einem großen Teil aus Elternhäusern mit geringem sozioökonomischem Status und diese nachteiligen Herkunftsbedingungen übersetzen sich nach dem Verlassen der Schule in beruflichen Misserfolg und geringere Erwerbschancen (Solga: 141). Diese Form der Diskriminierung wird den Schülern gegen Ende ihrer Schulzeit, beispielsweise bei Bewerbungsversuchen, immer stärker bewusst.

Das deutsche Bildungssystem selbst fördert dabei keineswegs Chancengleichheit, sondern institutionalisiert Selektionsmechanismen. Es produziert durch die frühe und die im Alltag nur schwer reversible Trennung zwischen Gymnasiasten, Realschülern und Hauptschülern selbst soziale Ausgrenzung. Bildungsabschlüsse und die damit verbundenen Berufschancen gelten als meritokratisch erworben. Hauptschüler erscheinen nach diesem Verständnis als faul und defizitär.

Auf sozialer Klasse basierende Ungleichheitserfahrungen sind den Schülern jedoch weniger zugänglich als rassistische oder sexistische Diskriminierungen, deren Wirkungen sie bewusster wahrnehmen und entsprechend leichter beschreiben können. Die amerikanische Anthropologin Sherry Ortner spricht deshalb vom „hidden life of class“ (Ortner: 63). Die folgende Szene aus dem Büro eines Sozialarbeiters vermittelt einen Eindruck von dem verdeckten Charakter einer mittels Bildungsabschlüsse reproduzierten Form klassenbedingter Ausgrenzung:

Feldtagebuch: Herr Lotringer, mit dem ich mich ganz gut verstehe und der sehr an meiner Forschung interessiert zu sein scheint, hat mich nach einem Gespräch heute eingeladen, ihm mal einen Nachmittag bei der Arbeit als Bewerbungshelfer zuzusehen. Neben mir sitzt noch eine andere, mir unbekannt junge Sozialarbeiterin. Noch bevor wir uns richtig kennen lernen können, kommt Aysel herein und erzählt, dass sie ein Praktikum bei einer Bank absolvieren möchte. Herr Lotringer meint, dies sei ohne Abitur sowieso aussichtslos, doch Aysel möchte es trotzdem probieren und erwähnt, sie habe am Telefon nicht verraten, dass sie auf eine Hauptschule gehe. Ihr wurde gesagt, sie solle ihre Bewerbungsunterlagen schicken, weshalb sie nun gekommen sei. Herr Lotringer interpretiert dies bereits als Absage, was Aysel sichtlich überrascht, willigt dann aber dennoch ein, die Bewerbung für sie zu schreiben. Aysel ist so aufgeregt, dass sie zittert und sich erst nach mehrmaliger Aufforderung hinsetzt. Abstrus wird die Szene beim Schreiben der Bewerbung. Den beiden Sozialarbeitern fallen häufig keine passenden Wörter ein. Ich versuche mich zurückzuhalten, schlage dann aber doch gelegentlich ein paar Formulierungen vor, die dann von Herr Lotringer auch immer prompt angenommen werden. Als die beiden zunächst erfolglos ein Äquivalent für „sich auf einer

weiterbildenden Schule weiterzubilden“ suchen und ich „sich auf einer weiterbildenden Schule zusätzlich zu qualifizieren“ empfehle, meint die Sozialarbeiterin, dass man „zusätzlich“ nicht nehmen könne, da ja ein Hauptschulabschluss eigentlich „nichts“ sei. Bei beiden schwingen immer wieder negative Wertungen in unbedachten Äußerungen mit. So bezeichnet Herr Lotringer den Hauptschulabschluss in Gegenwart der Schülerin als „Schrott“ und vergleicht die meisten Bewerbungen mit „Sputniks im Weltall“.

Neben den komplexen Beziehungen zwischen Forscher und Feld kommt in dieser Episode vor allem eines zum Vorschein: Die negative Sichtweise auf die Hauptschule. Sozialarbeiter bezeichnen den zu erwartenden Hauptschulabschluss in Gegenwart der Schülerin als „nichts“ oder als „Schrott“. Bewerbungsbemühungen scheinen aufgrund der Stigmatisierung der Hauptschule auf dem Arbeitsmarkt kaum Chancen auf Erfolg zu haben, selbst wenn es sich wie in diesem Fall nur um eine Bewerbung für ein unbezahltes Praktikum handelt.

Aysel, die in der Türkei eine erfolgreiche Schülerin war, schämt sich für ihre Schulkarriere und verschweigt diese im Telefongespräch mit einem Angestellten der Commerzbank wohl auch deshalb, weil sie die Benachteiligung von Hauptschülern auf dem Arbeitsmarkt bereits erahnt. Ihr Gesprächspartner auf Seiten der Bank fragt nicht nach dem von ihr besuchten Schultyp, sondern ermuntert sie sich schriftlich zu bewerben, was in diesem Fall wenig später zu einer Ablehnung führen wird. Klassenbedingte Ausschlussmechanismen sind offenbar so heikel, dass sie nicht im persönlichen Gespräch diskutiert, sondern bevorzugt indirekt geregelt werden.

Auch über diese Episode hinaus kann man immer wieder beobachten wie das überwältigend negative Bild der Hauptschule und die moralische Abwertung von Hauptschülern in alltäglichen, medialen und politischen Diskursen indirekt die Selbsteinschätzungen der Schüler und Lehrer sowie die gesamte Atmosphäre innerhalb der Schule prägen. Lehrer betiteln ihre eigene Schule als „Hilfsschule“, „Irrenhaus“, „Idiotenschule“ oder „Behindertenschule“, Schüler bezeichnen sich häufig selbst als „zu dumm“. Die Ursachen für das schlechte Bild der Hauptschule liegen in den strukturellen Bedingungen des deutschen Bildungssystems, aber auch in den begleitenden und zumeist legitimierenden Mediendiskursen begründet. Hauptschüler gelten medial als Sinnbild für die „Unterschicht“ - ein pejorativer Begriff, der nicht nur auf eine unterprivilegierte soziale Lage verweist, sondern auch auf negative Eigenschaften seiner Träger, wie „bildungsresistent“, „dumm“ und „moralisch verwahrlost“ (Lindner: 15). Selbst wenn die von mir begleiteten Hauptschüler die Bezeichnung „Unterschicht“ selbst nicht verwenden, so werden sie doch auf vielfältige Weise mit diesen Zuschreibungen konfrontiert.

Bildungssoziologische Studien in Deutschland haben in den letzten Jahren nachdrücklich auf die Stigmatisierungserfahrungen von Hauptschülern hingewiesen: Michel Knigge wies auf eine starke stigmatisierte kollektive Identität von Hauptschülern hin, die sich zudem negativ auf die Motivation im schulischen Bereich auswirke und häufig

deviantes Verhalten zur Folge habe. Gisela Unterweger und Sabine Mannitz haben darüber hinaus auf die besonders starken Akzeptanzprobleme von Schülern mit Migrationshintergrund im deutschsprachigen Raum hingewiesen. Die von Andrea Lange-Vester und Miriam Redlich interviewten Hauptschüler berichteten von Anerkennungsproblemen vor allem in Folge von demütigendem und respektlosem Verhalten der Lehrer, so dass es nicht verwundert das Matthias Fink für Hauptschüler generell eine geringere Schulzufriedenheit sowie ein geringeres Selbstwertgefühl im Vergleich zu gleichaltrigen Schülern anderer Schultypen konstatierte.

Wie die Mehrzahl der Hauptschüler in Deutschland werden auch die Schüler der *Anna-Seghers-Schule* in Berlin-Wedding massiv mit klassenbedingten Ausschlussmechanismen und den sie begleitenden moralischen Delegitimierungen konfrontiert. Sie sind den negativen Wirkungen sozialer Ausgrenzung ungeschützt ausgeliefert, denn es fehlt ihnen weitgehend die Möglichkeit ein latentes Ungerechtigkeitsgefühl zu artikulieren und ihr Selbstwertgefühl auf diese Weise zu verteidigen.

Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht – ein Resümee

Die wissenschaftliche sowie die alltagsweltliche und mediale Verwendung von Kategorien wie Klasse, Ethnizität oder Geschlecht sind diskursiv miteinander verbunden. Mediale Beschreibungen von jungen Migranten arabischer, kurdischer oder türkischer Herkunft implizieren beispielsweise in der Regel bereits einen niedrigen Bildungsstand dieser Jugendlichen. Die Verwendung der Kategorie „Unterschicht“ enthält häufig eine ethnische Konnotation, wobei diese – je nach räumlicher Verortung – entweder auf eine weiße, vornehmlich ostdeutsche „Unterschicht“ oder eben auf Jugendliche aus Migrantenfamilien verweist. Ethnische, soziale und geschlechtliche Kategorien sind von vornherein miteinander verwoben, so dass es wenig sinnvoll erscheint zu versuchen, diese in ihrer „reinen“ Form darzustellen. Die Herausforderung besteht vielmehr darin, die alltäglichen Überschneidungen und Vermischungen und die damit einhergehenden Prozesse der Internalisierung und Naturalisierung von kategorialen Zuschreibungen nachzuvollziehen. Dies gelingt am ehesten, indem man die formativen Praktiken und kategorialen Selbstzuschreibungen der Akteure ernst nimmt und auf diese Weise die Kontingenz und Dynamik von Kategorisierungsprozessen sichtbar macht.

Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht sind nicht statisch, sondern werden im Alltag beständig produziert und reproduziert. In diesem Text konzentrierte ich mich darauf, wie die Schüler der *Anna-Seghers-Schule*, die mit diversen Formen gesellschaftlicher Ausgrenzungen konfrontiert sind, diese wahrnehmen und kritisieren, aber auch wie sie im Umgang miteinander selbst Ungleichheitsstrukturen reproduzieren. Machtbedingte Ungleichheitsverhältnisse haben für Schüler grundsätzlich brutale Wirkungen, egal auf welchen Ausschlussmechanismen sie beruhen. Ethnische, soziale und geschlechtliche Diskriminierung werden jedoch auf unterschiedliche Weise wahrgenommen: Rassistische und sexistische Ausgrenzungen über klar erkennbare körperliche

Zuschreibungen, klassenbedingte Benachteiligungen dagegen eher indirekt über Bildungszertifikate. Auch der Bewusstseinsgrad in Bezug auf ihre machtbedingte Fundierung unterscheidet sich, während die Hauptschüler im Schulalltag eine rassistisch-kritische Sprache verwenden und zumindest theoretisch auch auf eine sexismus-kritische Sprache zurückgreifen könnten, fehlt ihnen, wie der gesamten Gesellschaft, derzeit ein entsprechendes kritisches „Klassismus“-Vokabular. Die Frage drängt sich auf, was diese Verschleierung von sozialstrukturellen Problemlagen bei gleichzeitiger Betonung ethnischer oder geschlechtlicher Fragen zur Folge hat. Auf der individuellen Ebene führt sie tendenziell zu einer verstärkten Selbstzuschreibung von schulischen oder beruflichen Misserfolgen, während sie auf der gesellschaftlichen Ebene eine Privatisierung und Kulturalisierung von sozialer Ungleichheit zur Folge hat.

Mein Fokus auf Praktiken und Selbstwahrnehmungen Berliner Hauptschüler veranschaulicht die Situativität von Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht. Die im Intersektionalitätsansatz von Gabriele Winkler und Nina Degele vertretene schematische Trennung von Strukturen, Repräsentationen und Identitäten erweist sich aus dieser Perspektive als wenig fruchtbar, da diese – wie zuletzt die Szene in der U-Bahn verdeutlichte – sich in der Praxis nicht voneinander unterscheiden lassen (Winkler/Degele: 18). Selbstwahrnehmung und Identitätszuschreibungen entstehen im alltäglichen Zusammenspiel dieser Ebenen und sollten diesem Prozess daher nicht analytisch vorgelagert werden. Der hier vertretene ethnografische Zugang geht nicht von wechselseitigen Interaktionen zwischen Klasse, Ethnizität und Geschlecht als getrennt gedachten Ungleichheitssträngen aus, sondern favorisiert ein Interdependenzmodell, mit dessen Hilfe das komplexe Zusammenspiel von Ungleichheitsbeziehungen sowohl zwischen den Kategorien als auch innerhalb dieser Kategorien selbst in den Blick genommen wird (Walgenbach/Dietze/Hornscheidt/Palm: 64).

Statt einzelne Ungleichheitsstränge isoliert voneinander zu betrachten, begriff ich Klasse, Ethnizität und Geschlecht als miteinander zusammenhängende, sowie wiederum intern differenzierte Dimensionen komplexer Formationen. Im Begriff der „Formation“ versuchte ich deutlich zu machen, dass Hauptschüler nicht nur mit bestehenden Formen klassenbedingter, ethnischer und geschlechtlicher Zuschreibungen konfrontiert werden, sondern selbst an deren Formierung beteiligt sind. In diesen Momenten kultureller Praxis und Selbstverortung verbirgt sich einerseits die machtvolle Existenz dieser Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht, im mitunter spielerischen und ironischen Umgang mit komplexen Zuschreibungen liegt jedoch auch die Möglichkeit ihrer allmählichen Transformation verborgen.

Literatur:

- Amin, Ash (Hg.) (1994): *Post-Fordism. A Reader*, Oxford.
Bourgois, Philippe (1996): *In Search of Respect. Selling Crack in El Barrio*, Cambridge.

- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine. In: The University of Chicago Legal Forum. S. 139-167.
- Dolby, Nadine / Dimitriadis, Greg (Hg.) (2004): Learning to Labor in New Times, New York, 2004.
- Fink, Matthias (2003): Jugendliche in erschwerten Lebenslagen. In: Duncker, Ludwig (Hg.), Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik, Bad Heilbronn, S. 200-211.
- Harvey, David (1990): The Condition of Postmodernity, New York, 1990.
- Häußermann, Hartmut / Läßle, Dieter / Siebel, Walter (2008): Stadtpolitik, Frankfurt/Main.
- Hess, Sabine: Globalisierte Hausarbeit. Au-pair als Migrationsstrategie von Frauen aus Osteuropa. Wiesbaden, 2005.
- Knigge, Michel (2009): Hauptschüler als Bildungsverlierer? Münster / New York / München / Berlin.
- Lindner, Rolf (2008): „Unterschicht“. Eine Gespensterdebatte. In: Ders. / Musner, Lutz (Hg.);, Unterschicht. Kulturwissenschaftliche Erkundungen der ‚Armen‘ in Geschichte und Gegenwart. Berlin/Wien, S. 15.
- Lange-Vester, Andrea / Redlich, Miriam (2010): Soziale Milieus und Schule. In: Brake, Anna / Bremer, Helmut (Hg.), Alltagswelt Schule, Weinheim / München: Juventa, S. 185-209.
- Lange-Vester, Andrea (2005): Teufelskreis der Nichtachtung. In: Schultheis, Franz /Schulz, Kristina (Hg.), Gesellschaft mit begrenzter Haftung. Zumutungen und Leiden im deutschen Alltag. Konstanz, S. 298-310.
- Mannitz, Sabine (2006): Die verkannte Integration: Eine Langzeitstudie unter Heranwachsenden aus Immigrantenfamilien. Bielefeld.
- McRobbie, Angela (1991): Feminism and Youth Culture, Boston.
- Ortner, Sherry (2006): Anthropology and Social Theory. Culture, Power, and the Acting Subject. Durham.
- Ortner, Sherry (2003): New Jersey Dreaming. Capital, Culture, and the Class of '58, Durham.
- Skeggs, Beverly (1997): Formations of Class and Gender, London.
- Solga, Heike (2006): Ausbildungslose und die Radikalisierung ihrer sozialen Ausgrenzung. In: Bude, Heinz / Willis, Andreas (Hg.), Das Problem der Exklusion. Ausgegrenzte, Entbehrliche, überflüssige. Hamburg, S. 121-146.
- Solga, Heike / Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheit in schulischer und außerschulischer Bildung. Hans Böckler Stiftung, Arbeitspapier Nr. 171.
- Unterweger, Gisela (2002): Klasse und Kultur. Verhandelte Identitäten in der Schule. Zürich, Beiträge zur Alltagskultur, Band 12.
- Walgenbach, Katharina / Dietze, Gabriele / Hornscheidt, Antje / Palm, Kerstin (2007): Gender als interdependente Kategorie, Opladen.
- Wellgraf, Stefan (2011): Hauptschule: Formationen von Klasse, Ethnizität und Geschlecht, In: Sabine Hess, Nikloa Langreiter, Elisabeth Timm (Hg.), Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen, Bielefeld, S. 119-147.
- Weis, Lois (2004): Class Reunion, New York.
- Willis, Paul (1977): Learning to Labor. How Working Class Kids Get Working Class Jobs. New York.
- Winkler, Gabriele / Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten Bielefeld.
- Winlow, Simon (2001): Badfellas, Oxford.