

**Ilka Reinert & Olaf Jantz:**

## **Inter, Multi oder Kulti?**

### **Inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive benötigt**

#### **Eingeleitet**

In den schulischen und außerschulischen Jugendseminaren, die wir durchführen, begegnet uns zunehmend eine Situation der Interkulturalität. Es existiert kaum eine Gruppe, in der nicht mindestens ein Mensch anwesend ist, der / die einen Migrationshintergrund mitbringt. Dies gilt im hervorgehobenen Maße für die Arbeit mit sogenannten sozial benachteiligten Jugendlichen, mit denen wir verstärkt im Rahmen geschlechtsbezogener Pädagogik arbeiten<sup>1</sup>. In den berufsvorbereitenden Schulklassen, den sogenannten Eingliederungsmaßnahmen u.a. Edukationsmaßnahmen, den Haupt- und Sonderschulen setzen sich die Gruppen oftmals fast ausschließlich aus MigrantInnen zusammen. Doch das Angebot an Professionellen mit einem Migrationshintergrund kommt dem Bedarf nicht hinterher. Zu hoch scheint die Bildungsbarriere in Deutschland nach wie vor zu sein! Auch im pädagogischen Teilsegment des Arbeitmarktes werden MigrantInnen weitgehend ausgespart. Selbst in der Literatur existieren kaum Ansätze, die sowohl die Kategorie *Geschlecht* als auch die Kategorie *Kultur* gleichermaßen berücksichtigen. Darüber hinaus ist die Erkenntnis gereift, dass auch wir, ein Mann und eine Frau - beide Angehörige der Mehrheitsgesellschaft, uns der neuerlichen Interkulturalität in besonderem Maße stellen (müssen) - zu groß wäre das Risiko einer ethnozentrischen Stigmatisierung der Jugendlichen, mit denen wir arbeiten. Wir

---

<sup>1</sup> Nicht dass es beispielsweise in den Gymnasien nicht auch notwendig wäre, Jungen- und Mädchenseminare durchführen zu lassen, aber leider werden wir diesbezüglich zu allermeist von „niederbildungsorientierten“ Einrichtungen engagiert.

finden, dass eine zeitgemäße, geschlechtsbezogene Pädagogik nicht um eine professionelle Interkulturalität herum kommt!

Deshalb halten wir eine Analyse der Wechselwirkung von Rassismus und Sexismus für elementar notwendig, um die (unbewusste) Praxis nicht an den Bedürfnissen der Subjekte zerschellen zu lassen. Dabei geht es unserer Ansicht nach darum, die kulturellen Hintergründe einerseits „vergessen zu lernen“, um jeden Menschen in ihrer / seiner Individualität ernst nehmen zu können. Andererseits müssen wir die potentiellen Migrationserfahrungen berücksichtigen, um der Gefahr einer „mehrheitsgesellschaftlichen Zurichtung“ vorzubeugen. Diese Ambivalenz gilt es auszuhalten oder viel mehr noch produktiv zu nutzen!

Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen sind Reflexionen unserer Erfahrungen aus der praktischen Mädchen- und Jungenarbeit. Die theoretischen Grundlagen der geschlechtsbezogenen Pädagogik, so wie wir sie verstehen, bilden eine Basis für ein Verständnis der unterschiedlichsten kulturellen Zugehörigkeiten der an unserer Arbeit jeweils beteiligten Jugendlichen. Herausgefordert durch die Jugendlichen selbst, wie sie sich repräsentieren, sich zu erkennen geben und verstanden wissen wollen und angeregt durch die Beschäftigung mit *Rassismusforschung*, den *cultural studies* und den *Debatten um Interkulturalität*, drängen sich für uns zentrale Fragen auf:

„Inwieweit profitieren eigentlich Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund von unserer Praxis? Was haben sie davon? Welche Handlungsräume eröffnen wir? Welche Erfahrungen der Jugendlichen klammern wir aus? Was haben wir ihnen zu bieten?“

Ob wir wollen oder nicht, wir erhalten diese Antworten in der Praxis von den Jugendlichen immer wieder neu. Nachfolgend werden wir eine Perspektive entfalten, die vor dem Hintergrund einer geschlechts- und kulturbezogenen Analyse neue Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Unser Anliegen ist es, Grundlagen für Reflexionen pädagogischen Handelns zu schaffen, die der Komplexität gesellschaftlicher Zusammenhänge gerecht wird. Außerdem sollte uns diese Auseinandersetzung in die Lage versetzen, uns als Mehrheitsangehörige, als AkademikerInnen, als Erwachsene usw. kritisch zu beleuchten.

Im folgenden werden wir zunächst Jugendarbeit in den Kontext „unserer“ kulturell plural verfassten Gesellschaft stellen. Dann verhandeln wir anhand der Frage, *inwiefern die geschlechtsbezogene Pädagogik die interkulturelle Perspektive*

*benötigt*, die Öffnung der geschlechtsbezogenen Pädagogik für die Kategorie „Ethnizität“. Im Anschluss werden wir den hier bevorzugten Begriff von „Kultur“ ausführen. Dabei müssen wir uns zunächst mit dem sich wandelnden Verständnis von Rassismus auseinandersetzen. Und wir werden herausarbeiten, dass dem multikulturellen Anspruch zu allermeist eine rassistische Einstellung zu Grunde liegt. Es wird sich herausstellen, dass Jugendliche an einen Diskurs anknüpfen können, der sich sowohl als sexistisch als auch als rassistisch erweist. Anhand der *Relationalität kultureller Repräsentanzen* und der *Positioniertheit der einzelnen Subjekte* lassen sich anschließend die Lebensrealitäten von Jugendlichen im Einwanderungsland Deutschland besser verstehen. Die Explizierung der unterschiedlichen *Interessenlagen* hilft dabei, *Dominanzen* und *DominiererInnen* bzgl. der vorhandenen Kulturen einzuordnen. Abschließend werfen wir einen (Aus-)Blick auf die geschlechtsbezogenen professionelle Sicht von *Interkulturalität*. Die theoretischen Ausführungen dieses Artikels werden dann in den folgenden Bänden in Bezug auf die Praxis von Mädchen- und Jungenarbeit genauer entfaltet.

## **Einen Anfang machen**

Die bundesdeutsche Jugendrealität ist eine interkulturelle. Die Gruppen, mit denen wir arbeiten, besitzen zumeist – unabhängig davon, ob wir dies merken oder gar berücksichtigen - unterschiedliche kulturelle Repräsentanzen. Seit dem Untergang des sog. „Ostblocks“ und unterschiedlicher Völker- bzw. Staatenbünde, wie UDSSR, SFR Jugoslawien, CSSR usw. (mit der Folge einer vermehrten Einwanderung in die wiedervereinigt expandierte BRD) bietet sich insbesondere in der Jugendbildung das Bild einer multikulturellen Alltäglichkeit, die erweiterte Handlungskompetenzen von PädagogInnen jedweder politischer Couleur verlangt! Wir können festhalten, dass sich gleichermaßen in der Jugendhilfe, der Jugendarbeit & der Jugendbildung eine pragmatische Notwendigkeit entwickelt hat, Prozesse interkultureller Begegnungen verstehen zu können. Folglich ist in der bundesdeutschen Einwanderungsgesellschaft der neuerliche Schrei nach interkulturellen Kompetenzen groß.

Dabei scheint es sich wie mit technischen Neuerungen (etwa dem Computer, dem Internet, der Videotechnik usw. usf.) zu verhalten: Kinder und Jugendliche lernen

schneller und „natürlicher“ als ihre erwachsenen MitbürgerInnen. Vielmehr als „den“ Jugendlichen fällt es den ihnen **zugeordneten BegleiterInnen** schwer, sich auf die rasanten Veränderungen in der modernen Gesellschaft einzustellen. Dabei bilden (Sozial-)PädagogInnen u.a. soziale Fachkräfte keine Ausnahme. Und so sind im Zusammenhang von Migration und Interkulturalität zwei gegenläufige Tendenzen zu beobachten: Entweder werden die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe (wie Migrationserfahrungen, Mehrfachzugehörigkeiten) der Jugendlichen einfach ignoriert, indem z.B. die Gewalttaten eines schwarzen Jungen individualisiert und psychologisiert werden, ohne den Bedingungsrahmen rassistischer Ausgrenzungserfahrungen zu berücksichtigen.

Oder aber ihrer kulturellen Herkunft wird alles zugeschrieben, was „fremd“ und / oder dysfunktional erscheint, wie beispielsweise oftmals die alltäglichen Konflikte von Asylsuchenden kulturalisiert werden, ohne den rechtlichen Status und die damit einhergehende finanzielle und soziale Notlage in Bezug zu setzen.

Beide Positionen werden den Jugendlichen nicht gerecht und tragen einer

**Stigmatisierung von Jugendlichen Anderer Zugehörigkeiten<sup>2</sup>** bei.

Aus einer Umfrage in Bielefelder Beratungsstellen u.a. Einrichtungen der psychosozialen Versorgung von Paul Mecheril, Siavash Miandashti, Melanie Plößer und Jürgen Raithel (2000; unveröffentlichtes Manuskript) wird deutlich, dass in den sozialen Diensten eine konzeptionelle Abstinenz bzgl. **interkultureller Angelegenheiten** zu verzeichnen ist, i.S. eines „Mangels an Handlungs- und Arbeitskonzepten in der Arbeit mit Migranten“ (ebd., S.8). Auch im Bereich der Praxis von Jugendbildung sind erst wenige Ansätze einer expliziten Integration von Migrationserfahrungen der Teilnehmenden erkennbar - und wenn, dann zumeist ohne sich den unbequemen Strukturen wie Rassismus, Entrechtung und politische und gesellschaftliche Partizipationsbarrieren explizit zu widmen.

Wir werden im folgenden einen Begründungsrahmen zur Diskussion stellen, der versucht, den geschlechtsbezogenen Ansatz der HVHS „Alte Molkerei Frille“ mit einem kulturbezogenen zu verknüpfen.

---

<sup>2</sup> Mit **Menschen Anderer Zugehörigkeiten** sind nach Olaf Jantz (2000) sämtliche gesellschaftlichen Subjekte gemeint, „die sich selbst nicht der Mehrheitskultur zugehörig fühlen oder aber von dieser ausgegrenzt werden. Dabei ist es [...] nicht notwendig, genauer einzugrenzen, welche sozialen Gruppen definitiv dazugehören, da es sich für die einzelnen Mitglieder schon wieder entgegengesetzt verhalten könnte. Die handlungsleitende Frage ist [...], wer eigentlich die Macht besitzt, zu definieren, welcheR dazu gehört!“ (S.33)

## Vom Bio- zum Kulturrassismus des MultiKulti

Anlässlich einer Preisverleihung an den Deutsch-Ausländischen Jugendclub (DAJC) in Saarbrücken entfaltet die Mitarbeiterin Veronika Kabis-Alamba eine Perspektive zum Umgang mit Inter- und Multikulturalität in der bundesdeutschen Jugendhilfe (auszugsweise veröffentlicht in der Intertaz / die tageszeitung vom 10. Juli 2000, S.18). In ihrem Resümee spiegelt sich ein (antirassistischer) Diskussionsstand wider, der sich aus der alltäglichen Praxis mit Interkulturalität in der Begegnung von Menschen nährt. So enthält ihre Rede die Essenz der kritischen Momente von vielfach gut gemeinten und sich selbst als kritisch-emanzipatorisch begreifenden Bemühungen innerhalb der Jugendarbeit: "Weg mit der rosa Multikultibrille! Wer in der Jugendhilfe vor allem mit kulturalistischen Deutungen arbeitet, hindert jugendliche MigrantInnen an der Entwicklung individueller Lebensentwürfe. Gut gemeinte Festlegung auf ein Wertesystem führen zu alltagsferner Ethnisierung."(ebd.; Überschrift des Artikels)

(Nicht nur) damit trifft die Autorin auch eine zentrale Erkenntnis kritischer Jugend- und Migrationsforschung (vgl. zusammenfassend Olaf Jantz / Wolfgang Muhs / Rainer Schulte 1998):

Der alte auf Biologie / Genetik und Körperlichkeit fußende Rassismus (so wie er in Reinform noch immer von der Alten Rechten – z.B. innerhalb der NPD - vertreten wird) scheint seine gesellschaftliche Relevanz im rechtsorientierten Diskurs zunehmend zu verlieren. In der Öffentlichkeit vollzieht sich ein Wandel in der Betrachtung der sog. **Fremden**, indem die **undurchschaubaren Andersartigen** zu **Trägern fremder und zu erforschender Kulturinhalte** sozial und gesellschaftlich aufsteigen. Pointiert formuliert: Wenn sie denn etwas Vorzeigbares zustande bringen, dann sind **sie** es neuerdings wert geworden, dass **wir** mit ihnen in den Austausch treten!

Gerade auch Theorie und Praxis alternativer Konzepte von der multikulturellen Gesellschaft gehen davon aus, dass sich klar abgrenzbare soziale Gruppen vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Kultur begegnen und damit in interkulturelle Austauschbeziehungen treten. Die multikulturelle Utopie gleicht derjenigen einer Warengesellschaft, die den Handel von materiellen und eben auch ideellen Kulturgütern praktiziert (selbstverständlich vor dem Hintergrund, dass die Mehrheit

den Wert der einzelnen Güter bestimmt). Dieser geschichtlich neue Modernisierungsschub im Umgang mit sog. Ausländern und Ausländerinnen in der bundesdeutschen Soziosphäre passt nicht zufällig zu den kulturdeterministischen Konzepten der Neuen Rechten: z.B. mit dem thermodynamischen Modell der Entropie<sup>3</sup> wird von den rechten Ideologen behauptet, dass eine "Durchmischung" der Kulturen quasi einen "Energieabfall der menschlichen Gemeinschaft" bedeute. Damit ist die Einbuße an Lebensqualität für alle(!) bis hin zu einer geringeren Lebenschance gemeint. In dieser modernen Sicht der Neuen Rechten sind "die Türken nicht dreckig und minderwertig"! Nein, nicht so lange sie in der Türkei leben! Und der "Kroate gehört eben nach Kroatien"; selbst (oder eben gerade) die E.T.A. ist zu unterstützen in ihrem „nationalen Befreiungsweg“ usw. Wenn jeder in seiner Kultur und auf seinem Territorium verweilt, ja dann - und nur dann - sind gehaltvolle Austauschprozesse auch für sie möglich.

Dem traditional biologistischen Rassismus wird begleitet durch die Pluralisierung von Lebensformen und der Hervorhebung der Bedeutung von Differenz („kulturelle Differenz“) eine „modernisierte“ Variante von Rassismus beige stellt. Dieser modernisierte Rassismus, der auf „Kultur“ rekurriert und die biologischen Konzepte von „Rasse“ als überwunden erscheinen lässt, scheint weitaus mehr in der Lage zu sein, breite gesellschaftliche Anerkennung zu finden. Rassistisches Wissen und Handeln wirkt in der kulturdeterministischen Variante „feiner“ und versteckter und damit gesellschaftlich, politisch und sozial weniger angreifbar!

## Von „Rasse“ zu „Kultur“

Es lässt sich, besonders in den (Sozial-)Wissenschaften, seit den 70er Jahren ein „Paradigmenwechsel“ nachvollziehen, der „Rasse“ in „Ethnizität“ und „Kultur“ wendete (vgl. Mark Terkessidis; S.102ff). Diese „kulturalistische“ Wende transformierte den biologistischen Rassismus zum „Neo-Rassismus“, einem „Rassismus ohne Rassen“ (Etienne Balibar), dem sogenannten „Kulturrassismus“ oder auch von Pierre-André Taguieff als „differentiellen Rassismus“ bezeichnet.

---

<sup>3</sup> Entropie bestimmt das Maß der Unordnung: Bei einer Trennung von Substanzen (z.B. von Gasen) steigt die Energie und fällt das Maß an Unordnung, dagegen hat eine Durchmischung die umgekehrte Folge: die Energie fällt und die Unordnung steigt. Die Natur der Dinge strebt dabei übrigens immer auf Unordnung!

Wir werden hier nur kurz auf die Vorgänge dieser „Wende“ eingehen. Zunächst verschwindet der Begriff „Rasse“ zugunsten von „Ethnizität“ oder „Kultur“. Wobei sich die Auffassung von Gruppenzugehörigkeiten im „differentiellen Rassismus“ kaum vom Verständnis des biologischen Konzepts „Rasse“ unterscheidet und gleichermaßen funktioniert. Denn im „differentiellen Rassismus“ wird weiterhin von der grundlegenden Annahme ausgegangen, dass Menschen (- Gruppen) unveränderlich durch einen Ursprung bestimmt sind und die jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten auf schicksalhafte und natürliche Weise zustande kommen. Des Weiteren wird im differentiellen Rassismus nicht mehr von der biologisch vererbten Ungleichheit zwischen den „Rassen“ ausgegangen, sondern hier wird vielmehr die unüberwindbare Differenz zwischen den „Kulturen“ hervorgehoben. Damit sind die Möglichkeiten gegeben, zwar die Annahmen des „biologistischen Rassismus“, die „Rassen“ für minderwertig und höherwertig erklären, zurückzuweisen. Allerdings wird aber nun mit der Betonung von Differenz die Mischung der „Kulturen“ als Gefahr abgebildet und die Angst hinsichtlich dieser Mischung (re-)aktiviert.

Mit der Durchsetzung der Differenzbehauptung des „differentiellen Rassismus“, wird also das Anderssein der „Anderen“ weder länger negiert, noch als minderwertig erklärt, das „Anderssein“ wird jetzt bekräftigt. Jedoch dürfen die Grenzen zwischen den „anderen“ Kulturen und den „eigenen“ Kulturen nicht verwischt werden. Mehr noch, denn die „eigene“ Kultur, in unserem Fall die deutsche „(Leit-)Kultur“, stellt sich als - durch die „Anderen“ - eigentlich bedrohte und zu beschützende Kultur dar.

„Im Wissen des differentiellen Rassismus wird also eine Unvereinbarkeit von Lebensweisen und Traditionen und daher die Schädlichkeit der Überschreitung von Grenzen behauptet: Jeder darf „bei sich“ anders sein.“ (Mark Terkessidis; S.103) Darüber hinaus wird nun nicht mehr die „rassistische Zugehörigkeit“, sondern die Verteidigung des „Eigenen“ zur Natur erklärt.

Denn mit dem „differentiellen Rassismus“ erhalten wir Erklärungsangebote, die rassistisches Handeln als nur „natürliche“ und „verständliche“ „Verteidigungshaltungen“ abbilden.

Diese Auffassungen von „kultureller Differenz“ schließen an die Diskurse der sogenannten „Neuen Rechten“ an. Aber auch bei VertreterInnen vom „Multikulturalismus“ – die eher „antirassistisch“ aufscheinen – ist dieses Verständnis von Differenz und der Einsatz für die Erhaltung „kultureller Identitäten“ vorzufinden.

**Zusammenfassend lässt sich sagen, der „differentielle Rassismus“ hat nun keineswegs den „biologistischen Rassismus“ verdrängt. Nach wie vor gelten biologistische Markierungen als ausschlaggebend für die Konstituierung von Gruppen und gehen maßgeblich in die Bestimmung der Verhältnisse der Gruppen („Wir“ und die „Anderen“) untereinander ein. „Der differentielle Rassismus stellt mehr eine neue „Qualität“ von Rassismus dar, der den politischen und gesellschaftlichen Veränderungen Rechnung trägt. Wir gehen insofern von der Koexistenz des „biologistischen“ und des „differentiellen“ Rassismus aus, die jeweils „flexibel“ einsetzbar sind.**

## **Und die Jugendlichen?**

Für rechtsgerichtete Jugendliche, Mädchen wie Jungen, bedeutet dies, dass sie zwar bedingt, aber durchaus mit rechtsgerichteten TürkInnen koalieren können. (Vgl. ausführlich: MEDIUM e.V. / Olaf Jantz 1997.) Auch in der Jugendhilfe begegnet es uns zunehmend, dass sich deutsche Skins mit faschistisch motivierten AlbanerInnen oder Grauen Wölfen verbünden. Auch weniger auffällige Jugendliche können stets an einen gesellschaftlichen Diskurs anknüpfen, der mit dem auf der Differenzbehauptung basierenden Postulat einer Multikulturellen Gesellschaft von **rechts außen** beeinflusst ist. Christian Flatz & Reinhold Gärtner (1998) resümieren in diesem Zusammenhang: "So gelang es der Neuen Rechten, sich erfolgreich in den gesellschaftlichen Diskurs einzuklinken und ihre politischen Inhalte einzubringen. Sie argumentiert mit anerkannten, aktuellen Begriffen und wurde so fähig, ihre eigenen Ideen einer nationalistisch-völkisch-rassistischen Ideologie in den gesellschaftlichen Diskurs einzuschleusen."(S.221)

Die Bestandsaufnahme von Veronika Kabis-Alamba macht nochmals deutlich, in welchem Umfeld sich viele subjektive Theorien über Migration und ihre Sozialarbeit bewegen<sup>4</sup>:

Das persönlich sicherlich positiv engagierte und emanzipatorisch motivierte Interesse von SozialarbeiterInnen und anderen PraktikerInnen am und an den Anderen gipfelt ihrer Beobachtung nicht zuletzt gerade in der interkulturellen Jugendarbeit nur allzu



oft in gut präsentierbaren kulturellen Darbietungen, wie etwa in „griechischem Folkloretanz, nigerianischer Trommelmusik“(ebd.) etc. Jugendliche hingegen, die sich von ihrer Herkunftskultur distanzieren, ernten Unverständnis und normative Fremdbewertungen: ”Als gefährlicher Kulturbruch wird es gewertet, wenn Mädchen oder Jungen dem Überlieferten gleichgültig gegenüber stehen. Gleichzeitig wird gewarnt vor Desintegration und Selbstethnisierungstendenzen, wonach sich die Jugendlichen auf ihre Herkunft besännen und in die eigene ethnische Gruppe zurückzögen.”(ebd.) Die Mitarbeiterin des DAJC betont vielmehr, dass in dieser kulturzentrierten Sicht die handelnden Subjekte der MigrantInnen ihrer Entscheidungsfähigkeit beraubt werden, indem ihnen ihre Kritikfähigkeit an ”den vorgefundenen kulturellen Traditionen”(ebd.) abgesprochen (bzw. nicht zugetraut) wird. Dem sei hinzugefügt, dass ihnen ebenso die Kritikfähigkeit an der Mehrheitsgesellschaft abgesprochen bzw. gar nicht erst zugestanden wird.

***Wir können pointieren, dass MigrantInnen auch in der Jugendhilfe üblicherweise kulturalisierend auf Zuschreibungen reduziert und damit dominanzgesellschaftlich zugerichtet werden.*** Dabei leisten spätestens seit den 90er Jahren insbesondere die kleinen Vereine, die unzähligen ”Ehrenamtlichen” und allen voran die (kleinen) freien Träger der Jugendhilfe eine sehr zweifelhafte ”Ausputzerfunktion”: ”Sie sollen den Spagat schaffen zwischen der politisch legitimierten Nichtintegration jugendlicher Flüchtlinge und dem gleichzeitigen Erfordernis, diese Zielgruppe gesellschaftlich nicht auffällig werden zu lassen.”(ebd.)

### **Wir formulieren folgende Kontrapunkte:**

- ◆ Kulturen sind nichts Statisches und damit
- ◆ sind Menschen nicht in ihrer Kultur gefangen,
- ◆ Migration verändert die Subjekte und
- ◆ die Einwanderung bringt eigenständige Kulturen zutage,
- ◆ die hier und da Lücken der Einheimischenkultur zu füllen vermag (z.B. wenn Deutsche verlernt haben, fröhlich zu feiern oder die Currywurst nicht mehr so recht schmecken will ...)
- ◆ Einwanderergruppen sind vielfältiger geworden, und

---

<sup>4</sup> Wobei wir betonen müssen, dass dieser Zusammenhang von rechter Theoriebildung und sozialer Praxis nicht von Veronika Kabis-Alamba hergestellt wurde, dieser ist unserer Ansicht nach jedoch (über-)deutlich.

- ◆ es existieren unterschiedliche Generationen von MigrantInnen.
- ◆ Auch die Partizipationschancen der Einzelnen differieren stark (z.B. besteht für Kinder von AsylbewerberInnen nach wie vor keine Schulpflicht!),
- ◆ Abweichendes Verhalten, wie etwa gewalttätiges Handeln, lässt sich nicht aus "den kulturellen Merkmalen der Jugendlichen" extrahieren.
- ◆ Auch Generationskonflikte sind für sämtliche Familien "normal".
- ◆ Gerade MigrantInnen "stellen sich tagtäglich auf veränderte Bedingungen" ein.
- ◆ Nicht die Pädagogik, sondern die Politik entscheidet über die Zukunftschancen (auch von MigrantInnen),
- ◆ Viele der Aufgaben, die an die Sozialarbeit delegiert werden (z.B. Gewaltprävention, bildungsbezogene Re-Edukationsmaßnahmen etc.), wären durch eine rechtliche und politische Gleichbehandlung aller hier lebenden Menschen bereits überflüssig.
- ◆ Jugendhilfe darf Selbstethnisierungsprozesse nicht dort unterstützen, wo sie durch gesellschaftliche Ausgrenzung, kulturalistische Stigmatisierung und Diffamierung durch Mehrheitsangehörige initiiert wurden
- ◆ und muss den jeweiligen Jugendlichen die letztendliche Entscheidung dennoch überlassen.
- ◆ Ziel ist eine "moderne Pädagogik der Einwanderungsgesellschaft" im Dienste einer gerechten Zukunftschance für sämtliche Jugendliche, ob Mädchen oder Junge, ob einheimisch oder zugewandert.

## Von der Grenze geschlechtsbezogener Sicht

Als PraktikerInnen der geschlechtsbezogenen Pädagogik, die wir unsere Haltungen, Konzepte und Methodiken aus den Erkenntnissen von Frauenforschungen, kritischen Männerforschungen und Auseinandersetzungen mit der Allgemeinen & Mainstream- Pädagogik beziehen, sind wir an **den besonderen Lebenswelten von Mädchen und Jungen** interessiert, um ihnen in angemessener Weise Rechnung zu tragen. Anknüpfend an **ihren** Vorstellungen von Leben, Wünschen an und Bewältigungsformen für den Alltag entwickeln wir unsere Arbeit.

In der Praxis mit Jugendlichen lässt sich bald feststellen, dass die Handlungskonzepte der geschlechtsbezogenen Pädagogik, in der ausschließlich dem **Phänomen Geschlecht** Bedeutung beigemessen wird, nicht zufriedenstellend sind - sowohl für **die** Jugendlichen, als auch für **uns** PädagogInnen, da sie sowohl dem Alltagshandeln von Jugendlichen, als auch ihren unterschiedlichen Lebens- bzw. Zukunftschancen nicht gerecht werden. Wer kann sich wohl leichter integrieren:

ein deutschsprechender Junge mit türkischem Pass oder ein ausschließlich russisch sprechender mit deutschem Pass? Wer wird sich eher einen Weg auf dem Arbeitsmarkt bahnen können: ein deutsches Mädchen mit Eltern, die in alte deutsche Tradition vergraben sind oder ein schwarzes Mädchen, das sich für Technik begeistert einsetzt?

Grundsätzlich fließen die identitätskonstituierenden Strukturen „**Rasse**“, **Klasse** und **Nation** ebenso in die Lebensstile und Selbstverständnisse von Mädchen und Jungen ein wie **Geschlecht & Alter(sprivilegien)**, ob nun „Streber“, „Luder“, „Skaterin“, „Punk“, „Sportlerin“, „Rapper“, „Skinhead“ oder „Girly“.

Diese Strukturen sind miteinander verquickt, sie durchkreuzen und überlagern, modifizieren und begünstigen sich und schließen sich zuweilen aus. Und auch Differenzen zwischen Mädchen oder zwischen Jungen wirken nicht nur auf der Ebene **weniger oder mehr Mädchen** oder **richtiger oder falscher Junge!** Selbst diese geschlechtstypischen Differenzen lassen sich nicht nur mit der Kategorie Geschlecht verstehen. Wie ist denn nun die selbstbewusst auftretende Erzieherin islamischen Glaubens zu bewerten, wenn sie für das Tragen ihres Kopftuchs im christlichen Kindergarten kämpft? Und welches Selbstverständnis von Weiblichkeit mag sie selbst betonen? Auch für die Betrachtung der Verhältnisse unter den Geschlechtern, zwischen Mädchen und Jungen, sind die Erklärungsangebote aus der rein geschlechtsbezogenen Pädagogik unzureichend.<sup>5</sup>

Viel ertragreicher für die geschlechtsbezogene pädagogische Praxis sind Ansätze, die andere als ausschließlich auf Geschlecht bezogene **Subjektpositionierungen im gesellschaftlichen Bezugsrahmen** miteinbeziehen, d.h. die der Vielschichtigkeit von Selbstthematierungen einzelner Individuen entgegen kommen. Gefragt ist ein konzeptionelles Instrumentarium, das vermag, die Herstellungspraxen der Geschlechtszugehörigkeit mit den kulturbezogenen Selbstdarstellungen verschränkt zu betrachten (vor dem Hintergrund der hiesigen hierarchischen Verhältnisse zwischen den Geschlechtern, zwischen den Kulturen, zwischen den sexuellen Lebensstilen, zwischen den Klassen usw. usf.).

---

<sup>5</sup> Dies ist übrigens durchaus auch als Selbstkritik an unserer eigenen pädagogischen Arbeit in Frille zu verstehen. Das vorliegende Konzept entstand genau aus den Zweifeln in der Praxis ausschließlich geschlechtsbezogener Pädagogik.

## Die Relationalität

”Die Geschlechtszugehörigkeit wird im ständigen Prozess neu- und umformuliert und die Hierarchie zwischen den Geschlechtern wird relational hergestellt”(Sedef Gümen 1999, S.227).

Mit dieser Sicht ist es möglich, auch Differenzen jenseits der geschlechtstypischen wahrzunehmen. Darüber hinaus schafft die Erkenntnis des Prozesscharakters und damit der Veränderlichkeit geschlechtlicher und anderer Selbst(re)präsentationen überhaupt erst umfassende Eingriffsmöglichkeiten für Subjekte in herrschende Praxen. Das ist nicht so zu verstehen, dass sämtliche sozialen Beziehungen und Verhältnisse immer neu verhandelt werden oder werden müssten. Denn Menschen begegnen sich wie selbstverständlich stets vor dem Hintergrund ihrer biographischen und kulturbezogenen Erfahrungen und Interpretationen. Aber der Blick auf die Relationalität von Geschlechtlichkeit macht ein Entkommen aus dem statischen und starren Gesellschafts- und Menschenbild, in dem handelnde Subjekte nicht vorkommen, lebbar. Dadurch kommen wir insbesondere den (noch suchenden und wechselhaften) Identitätsentwürfen und Subjektpositionierungen von Jugendlichen entgegen.

Wir halten fest, dass das Geschlechterverhältnis nicht in einem luftleeren Raum existiert, sondern durch andere soziale Prozesse und Ungleichheitsverhältnisse wie z.B. der Nationalstaatlichkeit (Inländerin/Ausländerin, dazugehörig/nichtdazugehörig) mitstrukturiert wird, genauso wirkt es auf andere Verhältnisse strukturierend und organisierend. Das Geschlechterverhältnis ist somit stets im Kontext zu betrachten. Mit der entfalteten Perspektive wirken wir einmal der pauschalen Hierarchisierung zwischen obigen Dimensionen entgegen, die vielfach von MigrantInnen und Schwarzen Feministinnen kritisiert wurde: Der weiße westliche Feminismus würde ausschließlich die Kategorie Geschlecht gelten lassen und damit sei Sexismus die einzige und wahrhaftige Unterdrückungsstruktur und alle anderen Strukturen würden dem bipolaren Klassifikationsprinzip von männlich und weiblich zugeordnet (in dem Sinne: andere Unterdrückungsmechanismen kommen noch dazu, spielen aber keine entscheidende Rolle). Das erinnert an die alte und verworfene These von Haupt- vs. Nebenwiderspruch.

Wenn wir die Geschlechterhierarchie in sozialpolitische Kontexte stellen, sind wir nun auch in der Lage, das Zusammenspielen und das gleichzeitige Wirken verschiedener

Hierarchien zu begreifen. Wir bekommen die Relationen und Verschiebungen von Verhältnissen in den Blick und können das soziale und gesellschaftliche Positioniertsein von Frauen und Männern als (lebens-)kulturbezogene Leitbilder von Mädchen und Jungen erfassen.

## Die Position

Es fließen neben anderen sowohl **geschlechtstypische** als auch **ethnisierende Codierungen** in verschiedener, jedoch in gleichermaßen bedeutsamer Weise in die gesellschaftlichen und sozialen Positionen von Männern/Jungen und Frauen/Mädchen mit ein.

Zur Verdeutlichung seien einige Beispiele des Arbeitsmarkts angeführt:

In einem Handbuch für die Berufsberatung wird behauptet, dass junge Migrantinnen im Vergleich zu deutschen Mädchen eher „tugendhafte“ Berufe wählen würden, also solche, die als Verlängerung von Familienarbeit angesehen werden. Sie erklären diesen „Trend“ von Migrantinnen damit, dass sie von ihren Eltern so (über-)behütet würden und sich im Berufsfeld nicht „frei“ bewegen dürften (vgl. Sedef Gümen, 1999, S. 233 und Bundesanstalt für Arbeit; S.123-181).

In einer Untersuchung von Nora Rätzzel und Ülkü Sarica (1994) wurde von ihnen festgestellt, dass, wenn Mädchen ohne deutschen Pass andere Berufe ergreifen wollen, ihnen vom Arbeitsamt davon abgeraten wird, da sie keine Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätten (vgl. Sedef Gümen, 1999; S.233). Die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die durch Zuschreibung weiblicher und männlicher Eigenschaften mitorganisiert wird, wird von einer „rassistischen Arbeitsteilung überlagert und dadurch transformiert“ (vgl. Sedef Gümen, 1999; S.233 und FeMigra 1994; S.54) Andere Beispiele zeigen, dass hochqualifizierte MigrantInnen kaum einen Platz in „oberen Etagen“ und machtvollen (gesellschaftlichen) Positionen finden. Und im Vergleich dazu eher und mehr mehrheitsdeutsche Frauen in diese Positionen gelangen, was durch die Hierarchisierung zwischen Frauen erst möglich wird - z.B. durch die Beschäftigung von Migrantinnen im informellen Sektor (Privathaushalt usw.). Und hier verschieben sich die Trennlinien zwischen männlichen und weiblichen Tätigkeiten, denn die hierarchische Trennung verläuft hier nicht mehr „primär zwischen den Geschlechtern, sondern zwischen Frauen unterschiedlicher

Herkunft und Klassenzugehörigkeit.“ (Sedef Gümen, 1999; S.233 und FeMigra 1994; S.54)

Wir machen in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass eine Vielzahl von Restriktionen, Auflagen und Gesetzen diesen Arbeitsmarkt regeln, regulieren und ethnisieren. Genauer gesagt, sind es die Sondergesetze um Menschen Anderer Zugehörigkeiten, hervorgehoben derjenigen ohne einen deutschen Pass! Ein Gesetz stellt das „Inländerprimat“ (§ 19 Arbeitsförderungsgesetz) dar, welches den Zugang von MigrantInnen zu Berufen und Arbeitsplätzen erschwert oder verhindert. Mit dem Einsatz des „Inländerprimats“ bei Stellenbesetzungen und Ausbildungsplatzvergaben werden - unabhängig von der jeweiligen Qualifikation - „Inländer“ gegenüber den „Ausländern“ bevorteilt, indem die Stellen ausschließlich an „Inländer“ vergeben werden und erst dann, wenn sich kein „Inländer“ mehr finden lässt, „Ausländer“ zugelassen werden.

Zunächst zeigen diese Beispiele, dass der Arbeitsmarkt gleichsam geschlechtlich und ethnisch segmentiert wird. Diese **Segregationsprozesse** betreffen allerdings nicht nur den Arbeitsmarkt, denn (geschlechtliche und ethnische) Zugehörigkeiten spielen in jeder (sozialen) Sphäre eine tragende Rolle. Ferner sind die (geschlechtlichen und ethnisierenden) Codierungen mit Zuschreibungen verknüpft, die **sowohl fremdtätig als auch selbsttätig** vorgenommen werden. Diese wiederum wirken sich maßgeblich auf das soziale und gesellschaftliche Positioniertsein von einzelnen Menschen und Gruppierungen aus.

## Was heißt das nun für die geschlechtsbezogene Pädagogik?

In der geschlechtsbezogenen Pädagogik liegt der Fokus hauptsächlich auf der Betrachtung des Phänomens „Geschlecht“, ohne (üblicherweise) andere alltagsrelevante Kategorien wie z.B. „Ethnizität“ angemessen miteinzubeziehen. Für die Frauenforschung konstatiert Sedef Gümen zwei Tendenzen, die wir in der Weise auch für die geschlechtsbezogene Pädagogik feststellen können. Einmal gibt es die Analysen des Geschlechterverhältnisses, die keinen Bezug auf Einwanderung, Ethnisierung und Migrantinnen nehmen und gleichzeitig den Anspruch erheben, allgemeingültige Aussagen formulieren zu können.

Zum anderen wenn Kategorien wie Nationalität, Ethnizität oder kulturelle Differenz auftauchen, dann wird unterstellt, es handle sich hierbei um ein Sonderphänomen, welches ausschließlich für die davon in negativer Weise betroffenen Mädchen und Frauen relevant sei. (vgl. Sedef Gümen; S.233f)

Die Anerkennung des Verwobenseins der gesellschaftlichen Dimensionen wie „Geschlecht“, „Klasse“ und „Ethnizität“ und deren relationaler Herstellungsweisen, die jeweiligen (Teil- und Mehrfach-) Zugehörigkeiten der einzelnen Mädchen und Jungen und die verschiedenen sozialen Plätze, die ihnen zugewiesen werden, wirkt einseitigen Betrachtungsweisen und der Überbetonung der Bedeutung (häufig gar nur) einer Kategorie/Zugehörigkeit entgegen. Zudem stützt es die Überwindung erzeugter Vernachlässigungen und Vereinseitigungen von (jugendlichen) Lebensrealitäten.

Mit dem Einbezug jeder als relevant zu beobachtenden Kategorien würde die geschlechtsbezogene Pädagogik (teilnehmendenorientiert) daran anknüpfen, was für Mädchen und Jungen alltäglich erfahrbar ist und würde letztlich **angemessen geschlechtsbezogen sein**.

Ein interessantes Instrumentarium aus Sicht einer Kritischen Männerforschung, die sowohl **Männlichkeit** als auch **Fremdenfeindlichkeit** in den Fokus nimmt, bieten Edgar J. Foster und Georg Tillner (1998) indem sie die alltägliche Identitätskonstruktion als eine Kombination unterschiedlicher Bezüge erfassen. Männlichkeit, verstanden als soziokulturelles Phänomen, stellt sich demzufolge in dreierlei Hinsicht her: Dominanz, Artikulation und Identitätsräume.

In der alltäglichen Identitätspraktik besteht Männlichkeit aufgrund ihrer **Dominanz**. Die Autoren halten fest, „dass männliche Jugendliche ihre Identität vor allem über Erfolgs- und Überlegenheitsansprüche herstellen“ (S.82). Und diese strukturell gefestigte Dominanzposition von Jungen und Männern korrespondiert ausgezeichnet mit „der >>ethnischen Gewalt<< mit dem >>natürlichen<< Machtanspruch“ (ebd.) der Mehrheitsangehörigen. Mit dem Rückbezug auf Stuart Hall fassen die Autoren jedwede personale Identität als **Artikulation** unterschiedlicher Identitätssegmente. Damit ist die doppelte Bedeutung gemeint von sich ausdrücken, sich beschreiben, sich vermitteln und andererseits artikuliert sein, bestimmt sein, eben identifiziert sein. Der „alltägliche Kampf um Identität“ (85) findet nun stets in vordefinierten **Identitätsräumen** statt. Erst durch die Spaltung der Gesellschaft in unterschiedliche Lebensräume werden Ein- und Ausschlussprozesse möglich und nötig. Erst durch

die Abgrenzung unterschiedlicher Lebenswelten voneinander werden Identitäten gesellschaftlich produziert. Hier wären hervorgehoben zu betrachten: privat vs. öffentlich, Familie vs. Arbeit, Frauenwelt vs. Männerwelt, Dominanzkultur vs. Minderheitenkulturen, Jungenräume vs. Mädchenräume, erste Generation der Einwanderer vs. dritte Generation usw. usf.

Das bedeutet für „uns geschlechtsbezogene PädagogInnen“, dass wir die jeweils vorhandenen Lebenswelten von Jugendlichen betrachten und berücksichtigen sollten, in Hinsicht auf ihre Partizipationschancen in der sich multikulturalisierenden Gesellschaft einerseits und andererseits im Hinblick auf ihre jeweiligen Identitätspraktiken.

## Und die Interessenlagen

Sowohl in der erzieherischen Jugendhilfe als auch in der Jugendarbeit bzw. Jugendbildung sind wir angehalten, unsere Konzepte am **Bedarf** der Jugendlichen zu orientieren! Dies umfasst aus der bis hierher entfalteten Perspektive zwei grundlegende Ebenen: Zum einen versuchen wir, im direkten Kontakt mit Jungen und Mädchen die vielfältigen **Bedürfnisse** zu verstehen und jeweils prozeßorientiert methodisch-didaktisch darauf einzugehen. Unter Bedürfnisse wollen wir jedoch nur die subjektiv erlebten und prinzipiell „abfragbaren“ Bestrebungen fassen, wie etwa: „ich fühle mich bedroht und möchte mich wehren“. Auf der anderen Seite besitzt jedes gesellschaftliche Individuum vermittelt über seine Gruppenzugehörigkeit(en) eine objektive **Interessenlage**, wie etwa: „als blondes Mädchen bin ich stets von sexistischer Gewalt bedroht“. Ursprünglich als (marxistisches) Konzept für die Arbeiterklasse entwickelt (vgl. in medienpädagogischer Konzeption: Franz Dröge 1994), wird mit dieser Unterscheidung betont, dass die gesellschaftliche Ordnung jenseits vom Wollen, Wünschen und „Begehren“(vgl. Olaf Jantz / Regina Rauw in diesem Band) die alltäglichen Räume der zwischenmenschlichen Begegnung (mit)strukturiert. Damit sollen nicht subjektive und objektive Dispositionen gegeneinander ausgespielt werden. Denn beide Dimensionen existieren gleichzeitig, bedingen einander und beeinflussen sich im „gelebten Alltag“. Doch zuweilen gerät die eine oder die andere Seite aus der Betrachtung geschlechtsbezogener Analysen. Somit betonen wir, dass es neben dem subjektiven Empfinden stets objektive



Bedeutungsstrukturen gibt, die sich auf die jeweiligen Machtverhältnisse zwischen unterschiedlichen Teilen einer Gesellschaft begründen. Egal ob ein Junge sich offen sexistisch verhält, er kann stets (wenn auch nur bedingt) von der Geschlechterhierarchie profitieren, gemäß der **Patriarchalen Dividende** (Robert W. Connell). Wenn ein schwarzer Junge sich selbst als weiß (und damit als „normal“) ansehen mag, so ist er dennoch von der Fremdzuschreibung als Schwarzer betroffen. Selbst wenn er seine Hautfarbe nicht thematisiert, sollten wir stets unser „interkulturelles Wissen“ über rassistische Zuschreibungen im Hinterkopf behalten. Sich lediglich auf die Ebene der Bedürfnisse zu konzentrieren hieße die dominanten Bedeutungsstrukturen geschlechtstypischer und kulturbezogener Vergesellschaftung zu leugnen.

**Erst durch die systematische Berücksichtigung der Interessenlagen aller Beteiligten ist ein Blick auf Kultur und Geschlecht „unserer Jugendlichen“ gehaltvoll und den Subjekten gegenüber angemessen möglich!**

## **Aber was meint denn Kultur?**

Professionelles interkulturelles Handeln ist also ebenso voraussetzungsreich wie die geschlechtsbezogene Pädagogik. Es bedarf (selbst)kritischer Auseinandersetzungen um **Kultur** und ein ständiges Überprüfen der Konzeptualisierungen von interkultureller Pädagogik anhand empirischer Zusammenhänge mit den handlungsleitenden Fragen: Welche interkulturellen Wirklichkeiten erzeuge ich mit meiner Praxis? Oder: Mit welchen Vorannahmen begeben mich in ein sogenanntes interkulturelles Arbeitsfeld? Und: Wie folgenreich ist mein interkulturelles Agieren und für wen (für welche Jugendliche und inwiefern)?

Folgt man der Debatte um **Interkulturalität** in der pädagogischen Praxis (vgl. zusammenfassend: Iman Attia 1997), so ist festzustellen, dass weitestgehend Defizitsicht und Differenzbehauptungen vorherrschen. Immer wieder ist die Rede von Problematiken, Schwierigkeiten, Kulturkonflikten, Unverständnis, Unzugänglichkeiten oder gar Kulturschock und Modernisierungsrückstand (vgl. zusammenfassend: Paul Mecheril, Siavash Miandashti, Melanie Plößler und Jürgen Raithel 2000, S.1ff).

Wir verstehen Kultur zunächst einmal als **Lebensform** einer größeren, auf eine Geschichte zurückblickenden Menschengruppe, welche die Lebensstile jedes einzelnen Gruppenmitglieds grundlegend beeinflusst (vgl. Paul Mecheril 1998, S.288). Mit Kultur ist darüber hinaus eine **kollektive Praxis** von Menschengruppen gemeint, die sich durch Handeln ihre **gesellschaftlichen Lebensbedingungen** aktiv und verändernd aneignen (vgl. Iman Attia, 1997 nach Clarke, 1979). Somit bildet Kultur den Rahmen und Kontext aus, innerhalb dessen die Zugehörigen der jeweiligen Kultur(en) **Bedeutungen von Denk- und Handlungsweisen** produzieren und verändern (vgl. Stuart Hall, 1998). Wesentlich dabei ist die Entwicklung von gemeinsamen und geteilten Bedeutungen. "Die ‚gemeinsame‘ Kultur ist tatsächlich ein vielfach gebrochener, dezentrierter gesellschaftlicher Prozess, durch dessen alltägliche wie auch imaginäre Komponenten und Strukturen Menschen differenter Herkunft, Geschichte, Klasse und Geschlecht ihr Leben wahrnehmen, ihm Sinn unterstellen und handelnd eingreifen und so ihre Identität zugleich produzieren und ausdrücken. Kulturelle Identitäten sind also nicht Wesen, sondern Positionierungen; sie bilden instabile Identifikationspunkte oder Nahtstellen."(Edgar J. Foster, Georg Tillner 1998, S.80) So betrachtet stellen kulturelle Praxen auch Unterscheidungspraxen dar, denn was von wem wie unterschieden wird, ist Kennzeichen einer jeden Kultur.

Unserer Auffassung nach ist Kultur also nicht klar eingrenzbar, sondern ist Einflüssen und Veränderungen von außen und innen ausgesetzt (siehe auch weiter oben). Spricht man über Kultur oder über kulturelle Differenz, beschreibt man nicht einfach nur vorhandene **Lebensrealitäten**, sondern stellt sie darüber überhaupt erst her. Und das hat häufig die monologische Erzeugung von Stereotypisierungen, Klischees und Festschreibungen für diejenigen in unangenehmer Weise zur Folge, über die gesprochen wird, am Beispiel des sog. **islamischen Kulturkreis** wird das überdeutlich. Wenn wir **unseren** Jugendlichen einmal zuhören, dann fällt es wie Schuppen von den Augen, wie einfach das Schema kultureller Zuschreibungen funktioniert! Nicht als Einzelbeispiel innerhalb der Untersuchungen von Martina Weber (1999) berichtet eine Schülerin türkischer Herkunft aus der 10.Klasse eines Gymnasiums: "Unsere Klasse fährt nach England. Das kostet 975 Mark inklusive Taschengeld. Ich habe meiner Lehrerin gesagt, dass ich mir das nicht leisten kann, das ist zu teuer. Da meinte sie: 'Du darfst bestimmt nicht.' Ich kann mir das nicht

leisten. Von meinen Eltern aus kann ich mitfahren, aber ich will ihnen diese große Last nicht zumuten. Meine Lehrerin sagt nur: ‚Du darfst bestimmt nicht.‘ ...”(S. 57f) Doch welcheR meint dieses Beispiel sei besonders zugespitzt zu werten, der / die irrt. Immer wieder berichten Jugendliche Anderer Zugehörigkeiten, dass sie persönliche Entscheidungen, die bei als einheimisch identifizierten Menschen hingenommen werden, besonders rechtfertigen müssen!

Dennoch eröffnet die pädagogisch arrangierte Auseinandersetzung um Kultur - trotz der benannten Gefahren und Zusammenhänge - die Möglichkeit, nachhaltige Bildungsprozesse zu initiieren. In emanzipatorischer Zielsetzung werden unter der Berücksichtigung oben entfalteter Zusammenhänge sowohl die Fremd- und Selbstverständnisse von Gruppen als auch die unterschiedlichsten Zugehörigkeiten und ferner auch die inter- und intrapersonellen Differenzen zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen gleichberechtigt verhandelbar. Dies ist für die Pädagogik so wichtig, weil **Kultur ein zentrales gesellschaftlich bestimmtes und lebensweltliches Konzept** darstellt, indem sich die Alltagssubjekte wechselseitig identifizieren und beschreiben und die Kultur eine wesentliche Dimension der Selbstthematizierung von Subjekten offenbart (vgl. Paul Mecheril, 1998).

## Dominanzkulturen

Kultur ist hier nicht nur auf der Ebene von inhaltlicher (faktischer und imaginärer) Differenz zu verstehen, sondern auch als Machtphänomen. Wir verwenden hier den von Birgit Rommelspacher (1995) geprägten Begriff der Dominanzkultur. Dominanzkultur meint das Geflecht verschiedener Machtdimensionen, die in gegenseitiger Wechselwirkung stehen. Macht wird dann zur Dominanz, wenn sich viele Machtquellen vernetzen und damit ein Anspruch auf soziale Unterscheidung und Überlegenheit durchgesetzt wird. Unsere Lebensweisen, Selbstverständnisse und die Bilder, die wir vom Anderen entwerfen, lassen sich in Über- und Unterordnungsverhältnisse kategorisieren (vgl. Birgit Rommelspacher, 1995; S.22f). Dieses Prinzip setzt Gruppen und ihre jeweiligen Mitglieder in ungleiche Verhältnisse, das ungleiche Verhältnis zwischen Mehrheit und Minderheiten ist demnach von einer

Kultur der Dominanz geprägt. Verschiedene Mitgliedschaften (Teil- oder Vollmitgliedschaften) bedeuten unterschiedliche politische Partizipations-, Einfluss- und Zugangsmöglichkeiten zu gesellschaftlichen und sozialen Ressourcen und Positionen und das hat wiederum Auswirkungen auf die Verfügungen und die Bestimmtheit über die eigene Lebensgestaltung.

Die Zugehörigkeiten und Mitgliedschaften sind weder beliebig, noch frei wählbar. Sie sind von **formellen** und **informellen** gesellschaftlichen Dimensionen wie z.B. der Asylgesetzgebung, dem Ausländergesetz und dem Staatsbürgerschaftsrecht, und von eher informellen Kriterien wie phänotypischen Merkmalen beispielsweise der Hautfarbe abhängig. Die Gruppenmitgliedschaften bedeuten Zuschreibungen und diese Zuschreibungen implizieren zum einen, was Menschen zugestanden wird und was nicht und zum anderen, was sie sich selbst zugestehen und was nicht.

Interkulturalität ist also ein Feld, in dem Machtprozesse in Form von Entmachtung, Be- und Ermächtigungen von Bedeutung sind.

Die Kenntnisnahme der Relevanz von Machtprozessen im Kontext unseren interkulturellen und geschlechtsbezogenen Alltags eröffnet die Möglichkeit, die hergestellten Über- und Unterordnungsverhältnisse als Folie zur Reflexion von Handlungsweisen seitens der Jugendlichen und der PraktikerInnen innerhalb des pädagogischen Settings zu verwenden. Die Folie hilft dabei, Handeln einzuordnen. Inwieweit und wie überhaupt eröffne ich (Handlungs-)Räume für die Jugendlichen? Welche Haltung und welche konkreten (pädagogischen) Interventionen seitens der PädagogInnen fördern die Selbstbestimmung der Jugendlichen? Wie gehen wir mit den Widerständen der Jugendlichen um? Gegen wen und was widerstehen die Jugendlichen?

## **Interkulturalität**

Der hier verhandelte Kulturbegriff ist auf nationale und ethnische Gruppen bezogen, die mit kollektiven kulturellen Praxen verbunden werden. Den Bezug auf die Jugendkulturen einerseits (vgl. Dieter Baacke 1971 usw.) und andererseits die Besonderheit des Friller Ansatzes eines Bezugs auf das geschlechtsbezogene System der zwei Kulturen setzen wir dabei voraus (vgl. HVHS „Alte Molkerei Frille“ 1988 usw.).

Wir kennzeichnen Interkulturalität wie folgt: Bei gleichzeitiger Anwesenheit von Mehrheitsangehörigen und Minderheitenangehörigen; und im monokulturellen Zusammenhang sowohl bei mittelbarer („Meine Freundin ist Kurdin“), als auch bei unmittelbarer („Im Jugendzentrum hat sich das Klima verändert, seit so viele Andere da sind“) Thematisierung von Interkulturalität. (vgl. Paul Mecheril 1998; S. 293) **Nach dieser Bestimmung von "Interkulturalität" können wir davon ausgehen, dass wir (fast) immer interkulturell agieren und "interkulturelle Kompetenzen" in der pädagogischen Praxis gefordert sind.**

### **Fazit für die geschlechtsbezogene Pädagogik :**

Wir haben gesehen, für die Herstellungspraxen von Geschlechtszugehörigkeit und dem Geschlechterverhältnis sind natio-ethnische und klassen-konstituierende Dimensionen bedeutsam. Demnach sollten Kategorien wie **Ethnizität** und **Nationalität** dringend in die Konzepte der geschlechtsbezogenen Pädagogik aufgenommen werden. Auch auf die „Gefahr“ hin, dass sich unsere „alten“ Gewissheiten, Routinen, Sicherheiten und Selbstverständnisse verändern könnten. Wir gewinnen dadurch erst die Möglichkeit, die verschiedenen Differenzen und unterschiedlichen Ungleichheitsverhältnisse zwischen und unter (nicht nur) den Jugendlichen anzuerkennen.

Das bedeutet nicht, dass sowohl jede Differenz, als auch jedes Ungleichheitsverhältnis zu jeder Zeit und in jeder Situation für die pädagogische Arbeit bedeutsam ist. Das Herausarbeiten der Bedeutsamkeiten von Differenzen bleibt die Herausforderung an uns PädagogInnen.

Die Frage nach dem wie, wann, wo und wodurch welche Differenz in der Arbeit mit Jugendlichen relevant wird und Differenzen Unterschiede machen, mit denen PädagogInnen umgehen können sollten, kann äußerst verschieden sein, ist aber keineswegs beliebig.

Uns liegt hier nicht daran, Rezepte für die konkrete Arbeit mit Jugendlichen zu erstellen, die Antworten auf Fragen wie „Was mache ich als deutsche Pädagogin, wenn sich ein deutsches Mädchen kurdischer Herkunft aus dem Sauerland mit einem deutschen Jungen spanischer Herkunft aus dem Sauerland streitet?“ parat haben.

Vorwiegend geht es uns darum, Auseinandersetzungen um „Interkulturalität“ und Rassismus in die geschlechtsbezogene Pädagogik einzuführen, um letztlich Grundlagen und Konzepte derselben weiterzuentwickeln.

**Es hat sich für uns gezeigt: Die geschlechtsbezogene Pädagogik benötigt die interkulturelle Perspektive insofern, um überhaupt angemessen geschlechtsbezogen zu sein.**

Zweifelsohne wird überdeutlich, dass „Interkulturalität“ nicht nur ein relevantes Thema der Pädagogik ist, sondern ein äußerst politisches. Die Bedeutsamkeit der Postulate wie Selbstbestimmung und Partizipation, die in unserer geschlechtsbezogenen Praxis eine wesentliche Rolle spielen, sehen wir im Kontext von „Interkulturalität“ nochmals bestätigt.

## **Literatur:**

**Attia, Iman:** Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: **Paul Mecheril, Paul / Teo, Thomas** (Hrsg.) Psychologie und Rassismus. Hamburg, 1997.

**Dröge, Franz:** Konstitutionstheoretische Medienpädagogik. - Über Individualitätsformen, Medienkonsumformen und Medienpädagogik. In: **Hiegeman, Susanne / Swoboda, Wolfgang H. (Hrsg.):** Handbuch der Medienpädagogik. Opladen 1994, S.127ff.

**FeMigra** (Feministische Migrantinnen, Frankfurt): Wir, die Seiltänzerinnen. Politische Strategien von Migrantinnen gegen Ethnisierung und Assimilation. In: Cornelia Eichhorn/Sabine Grimm (Hrsg.) Gender Killer. Texte zu Feminismus und Politik. Berlin, 1994, 1995

**Flatz, Christian / Gärtner, Reinhold:** Kultur statt ‚Rasse‘. Analyse einer Bedeutungsverschiebung. In: **Flatz, Christian / Riedmann, Sylvia / Kröll, Michael (Hrsg.):** Rassismus im virtuellen Raum. Hamburg 1998, S.219ff.

**Foster, Edgar J. / Tillner, Georg:** Wie Männlichkeit & Fremdenfeindlichkeit zusammengehen. In: **Widersprüche** – Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- & Sozialbereich: Multioptionale Männlichkeiten? Bielefeld 1998, S.79ff.

**Gümen, Sedef:** Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“. In: **Kossek, Brigitte** (Hrsg.) Gegen-Rassismen. Konstruktionen, Interaktionen, Interventionen. Hamburg 2000.

**Hall, Stuart:** Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. Hamburg, 1994, 2000.

**Jantz, Olaf / Muhs, Wolfgang / Schulte, Rainer:** Der Prozeß der interkulturellen Begegnung. Überlegungen zu einer Didaktik der (antirassistischen) Begegnungspädagogik. In: **Juventa Verlag (Hrsg.):** Deutsche Jugend - Zeitschrift für Jugendarbeit. München/Weinheim November 1998.

**Mecheril, Paul:** Angelpunkte einer psychosozialen Beratungsausbildung unter interkultureller Perspektive. In: **Maria del Mar Castro Varela / Sylvia Schulze / Silvia Vogelmann / Anja Weiß** (Hrsg.) Suchbewegungen. Interkulturelle Beratung und Therapie. Tübingen, 1998.

**MEDIUM e.V. / Jantz, Olaf (Hrsg.):** Seminarunterlagen politische Bildung - Hintergründe für die wissenschaftlich-politische Arbeit in der Erwachsenenbildung. Band 1: Kritische Theorie gesellschaftlicher Strukturen, Geschlechteransatz, Antirassismus und Pädagogik. Göttingen 1997.

**Rommelspacher, Birgit:** Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin, 1995

**Terkessidis, Mark:** Psychologie des Rassismus. Opladen/Wiesbaden, 1998.

**Weber, Martina:** Zuschreibungen gegenüber Mädchen aus eingewanderten türkischen Familien in der gymnasialen Oberstufe. In: **Gieseke, Heike / Katharina Kuhs (Hrsg.):** Frauen und Mädchen in der Migration. Frankfurt a.M. 1999, S. 45ff.

---

Wir danken Ralf Steckert für die kritischen und erweiternden Anregungen zu unserem Manuskript!