

Die folgenden drei (Teil-) Artikel gehören eigentlich zusammen und wurden geschrieben für den Sammelband: Nicklas, Hans/Müller, Burkhard/Kordes, Hagen (Hrsg.) (2006): Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. Frankfurt a.M.: Campus.

Die Artikel folgen einer von den Herausgebern geplanten Einteilung des Handbuchs nach
a) Problematisieren, b) Interpretieren und c) Intervenieren.

Die Herausgabe des Bandes zog sich leider über mehr als vier Jahre. Nach Auseinandersetzungen mit den Herausgebern ist schließlich lediglich der dritte Artikel letztlich im Sammelband erschienen: Leiprecht, Rudolf (2006): Generation und Geschlecht in interkulturellen Ansätzen: Veränderungsperspektiven auf unterschiedlichen Handlungsebenen. Dort: S. 381-390. In der vorliegenden Formatierung beginnt dieser Text ab S. 23.

Rudolf Leiprecht & Helma Lutz
Generation und Geschlecht in interkulturellen Ansätzen:
Das Problem vereinheitlichender Setzungen

1. Veränderungen in den Generationen- und Geschlechterverhältnissen

Wer sich heutzutage mit Generationen- und Geschlechterverhältnissen befassen will, kommt um die zur Kenntnisnahme von Veränderungen kaum herum. Die Auswirkungen von historisch-gesellschaftlichen Wandlungsprozessen auf die Generationen- und Geschlechterverhältnisse sind überdeutlich.

In den westlichen Industriestaaten haben technologische Entwicklung und sozialer Wohlstand beispielsweise zu einer Verlängerung der durchschnittlichen Lebenserwartung geführt: Allein schon diese Tatsache und die „damit verbundene Veränderung der Normalbiographie macht auf die fundamentale Veränderung des Generationenverhältnisses in der Moderne aufmerksam. Noch nie haben so viele Generationen so lange gleichzeitig in der Gesellschaft und in den Familien zusammengelebt.“ (Liebau 1997a, 7) Im Durchschnitt wird die Altersphase immer länger und gibt es immer mehr ältere Menschen. Parallel dazu dehnt sich die Phase von Jugend und Jugendlichkeit immer mehr aus, wobei es im rein quantitativen Verhältnis zwischen der alten und der jungen Generation zu einem Ungleichgewicht kommt: Zahlenmäßig stehen immer weniger junge Menschen immer mehr älteren Menschen gegenüber.

Gleichzeitig haben sich auch die Geschlechterverhältnisse verändert, und es lohnt sich zweifellos, die ‚Dinge‘ nicht getrennt, sondern in ihrem Zusammenhang zu denken. Darauf macht uns auch die Soziologin Elisabeth Beck-Gernsheim aufmerksam: Am Anfang und am Ende des menschlichen Lebenslaufs, so Beck-Gernsheim, ist der Mensch in besonderer Weise

auf Unterstützung durch andere Personen angewiesen. Dies sind „in unserer Gesellschaft (...) vor allem die Frauen“, die sich meist zuständig fühlen, aber auch als zuständig angewiesen werden, wenn es um „Unterstützungsaufgaben im Generationenverhältnis“ geht - „sowohl für die Versorgung der Kinder wie für die Versorgung der älteren Menschen“ (Beck-Gernsheim 1996, 25). Und wenn es auch sicher wahr ist, dass Männer der jüngeren Generation sich etwa bei der Kindererziehung im Durchschnitt mehr als ihre Väter und Großväter engagieren, so ist dennoch überdeutlich, dass bei der Beteiligung an diesen Versorgungs- und Unterstützungsaufgaben Männer im Vergleich zu Frauen immer noch erheblich unterrepräsentiert sind. Gleichzeitig wollen Frauen nicht auf die traditionelle Mütter- und Hausfrauenrolle reduziert werden und eine eigenständige Lebensplanung realisieren, die die Möglichkeit zur qualifizierten Berufstätigkeit miteinschließt. Das Arbeitsvermögen, das sich exklusiv Versorgungs- und Unterstützungsaufgaben zuwendet und ganz überwiegend von Frauen getragen wird, wird heute „zur knappen Ressource im Generationenverhältnis“ (ebd., 37). Was tun? Ein Weg zurück zur Sonderrolle der Frau ist, so Beck-Gernsheim, nicht möglich, will man nicht gegen den fundamentalen Anspruch auf Freiheit und Gleichheit verstoßen. Ein zweifellos sinnvoller und notwendiger Ausbau von entsprechenden Dienstleistungen in verberuflichter Form findet jedoch zunehmend seine Grenzen, etwa durch eine sich immer dringlicher stellende Kostenfrage. Den langfristig einzig erfolgversprechenden Weg sieht Beck-Gernsheim deshalb darin, dass Männer ein größeres Engagement bei Unterstützungsaufgaben im Generationenverhältnis zeigen müssen, und dass dieses größere Engagement durch strukturelle Maßnahmen stimuliert und gefördert werden muss. Sie kommt zu dem Schluss: „Pointiert formuliert: Ohne Geschlechtervertrag kein Generationenvertrag. Die Zukunft des Generationenvertrages wird davon abhängen, ob es gelingt, das Geschlechterverhältnis neu zu gestalten.“ (ebd., 41)

Zeitgleich zu den Veränderungen in den Generationen- und Geschlechterverhältnissen finden in den europäischen Gesellschaften Entwicklungen statt, die sich nur sehr grob mit Begriffen wie Internationalisierung und Globalisierung fassen lassen. Die Bevölkerungsstruktur der meisten dieser Gesellschaften hat sich in den letzten 50 Jahren durch Migrations- und Dekolonialisierungsprozesse, aber auch durch die Herausbildung neuer Nationalstaaten erheblich verändert. Zudem schreitet ein europäischer Einigungsprozess voran, der eine weitere Heterogenisierung der Bevölkerungen wahrscheinlich macht. In der Mehrzahl der europäischen Gesellschaften lässt sich heute eine real existierende Vielfalt an Sprachen, Lebensweisen, Religionen

und Traditionen feststellen. Darüber hinaus gibt es einen weltweit vernetzten Austausch nicht nur im Personen- und Warenverkehr, sondern auch im Bereich von Informationen, der gewaltige Ausmaße erreicht hat. Fortschreitende Prozesse von Enttraditionalisierung, Pluralisierung und Individualisierung können heute als wichtige Merkmale europäischer Gesellschaften angesehen werden, Prozesse, die in der Regel allerdings unter Bedingungen struktureller Ungleichheit verlaufen.

Nimmt man die Veränderungen insgesamt zur Kenntnis, dann wird deutlich,

- dass die „Rede von Generationseinheiten, die ja objektive Lage, vorherrschende Praktiken und subjektive, in umgrenzten Gruppen aufeinander bezogene Haltungen umfassen, sehr schwierig“ wird (Liebau 1997b, 24);
- und dass es zunehmend problematischer wird, von *den* Männern und *den* Frauen zu sprechen, da die Vorstellungen über und die Realisierungsformen von ‚Männlichkeit‘ oder ‚Weiblichkeit‘ immer vielfältiger werden.¹

Gleichzeitig wird auch deutlich, dass die Erfahrungen und Interpretationsressourcen vieler Menschen nicht mehr an einen konkreten Ort - etwa eine Gemeinde, eine Region, eine nationale Gesellschaft - gebunden sind, sondern sich im Kontext von Migrationsbiographien vielfältigt haben, und dass für immer mehr Menschen, die in einer Gesellschaft zusammen leben, Erstsprache, Familiensprache, Umgangssprache, Amtssprache und Berufssprache nicht auf eine einzige Sprache zu reduzieren sind.

Die angedeuteten gesellschaftlich-historischen Entwicklungen in den Geschlechter- und Generationenverhältnissen und im Verhältnis von Mehrheitsgesellschaft und Minderheitengruppen müssen als Herausforderung begriffen werden, um zu *bewusst gestaltenden* Veränderungen zu kommen, die zu einem Abbau vorhandener sozialer Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten und Ausgrenzungen in diesen Verhältnissen beitragen können. Starre und vereinheitlichende Beschreibungen über Frauen, Eingewanderte, Jugendliche usw. sind hier jedoch wenig hilfreich, zumal die laufenden Entwicklungen, in all ihren Widersprüchlichkeiten, insgesamt eher auf

¹ Sofern eine solche Rede über *die* Frauen und *die* Männer jemals unproblematisch war und obwohl es zweifellos immer noch dominierende Normen und Erwartungen darüber gibt, was ‚richtige‘ Frauen und Männer zu tun und zu lassen haben, und obwohl die strukturellen Voraussetzungen bestimmte Vorstellungen und Lebensweisen unterstützen und andere eher behindern.

Prozesshaftigkeit, Dynamik und Pluriformität hinweisen. Starre und vereinheitlichende Beschreibungen behindern den Abbau von Benachteiligungen, Ungerechtigkeiten und Ausgrenzungen, ja sie dienen häufig als Rechtfertigung von strukturellen Verhältnissen, die für bestimmte Gruppen jeweils nur ganz bestimmte Möglichkeitsräume zulassen. Auf zwei für interkulturelle Ansätze genauso prominente wie problematische Formen solcher einseitigen Setzungen im Kontext von Generation und Geschlecht wollen wir deshalb etwas genauer eingehen.

2. Naturalisierende Setzungen von Generation und Geschlecht

Bei der Thematisierung von Generation und/oder Geschlecht wird oft davon ausgegangen, dass es sich hierbei um Phänomene handelt, die fraglos gegeben sind und kaum weiterer sozialwissenschaftlicher Erklärung bedürfen: Das menschliche Leben ist nun mal in Geschlechter- und Generationenverhältnisse eingebettet und hat - so eine häufig zu hörende Schlussfolgerung - in irgendeiner Weise mit biologischen Prozessen zu tun. Geschlechterunterschiede ermöglichen die sexuelle Vereinigung von Mann und Frau, dadurch kann es zu Zeugung neuen Lebens kommen, das schließlich nach Schwangerschaft und Geburt, beides eine Frauen vorbehaltene Leistung, das Licht der Welt erblickt. Damit ist dann ein Grundbaustein für die natürliche Abfolge von Zeugung, Geburt, Aufwachsen, Älterwerden und Altern gelegt, und genau diese Abfolge bringt wiederum verschiedene Altersgruppen hervor, also Generationen, die innerhalb eines gesellschaftlichen Zusammenhangs zusammenleben. Geschlecht und Generation scheinen hier auf eine harmonische und natürliche Weise miteinander verbunden zu sein.

Nun sind biologische Vorgänge etwa im Prozess des Heranwachsens und des Alterns oder bei der Entwicklung von Geschlechtsorganen unbestreitbar. Solche biologischen Vorgänge werden jedoch nicht selten zum Anlass genommen, Generation oder Geschlecht auf das Biologische zu reduzieren und/oder naturalisierende Determinismen zu behaupten (vgl. hierzu kritisch Dracklé 1996; Leiprecht 1996; Hey 1994).

Die Jugendphase wird dann zum Beispiel als eine Zeit des ‚Sturm und Drangs‘ konstruiert, in der es gilt, sich für das reife Leben in der Erwachsenenengesellschaft ‚die Hörner abzustoßen‘. Jugend wird so zu einer biologischen Konstante eines ‚wilden Übergangs‘ zur ‚vollen Reife‘ gemacht, eine Angelegenheit, die sich angeblich in jeder Gesellschaft in stets ähnlicher Weise

mit den Heranwachsenden vollzieht. Soziale Prozesse werden hier als natürliche dargestellt (vgl. Cohen 1986). Eine solche Wahrnehmung von Jugend tendiert nicht nur dazu, die Gruppe der Altersgleichen als homogene Gruppe zu betrachten oder bestimmte Vorstellungen, die für Teilgruppen gelten mögen, als allgemein gültig anzunehmen (so wurde mit dem Bild des ‚Sturm und Drangs‘ zwar von *der* Jugend gesprochen, gemeint waren jedoch männliche Jugendliche). Eine solche Wahrnehmung beinhaltet auch den „Geist der Beschwichtigung“ (ebd., 35) und ein Nicht-Ernst-Nehmen von als ‚ungezogen‘, ‚ungeduldig‘ oder ‚rebellisch‘ empfundenen Äußerungen. Zugleich werden aktuelle gesellschaftliche Prozesse ausgeklammert und/oder vernachlässigt.

Ähnliche Naturalisierungen finden sich ebenfalls in Bezug auf die Geschlechterverhältnisse. So wird die Beobachtung, dass Männer und Jungen aggressiver sind als Frauen und Mädchen, nicht nur häufig auf biologische Ursachen zurückgeführt. Es wird auch versucht, damit die Tatsache männlicher Dominanz als biologisch unvermeidlich und gerechtfertigt zu begründen. Ein gutes Beispiel sind hier die Arbeiten von Steven Goldberg. Die Autorität und Führerschaft von Männern ergibt sich nach Goldberg als Folge „unvermeidlicher soziale(r) Erscheinungsformen der menschlichen Physiologie“ (Goldberg 1974, 40), und alle Versuche, andere Geschlechterverhältnisse einzuführen, sind zum Scheitern verurteilt, da ihnen „der unerbittliche Zwang sexueller und familiärer biologischer Kräfte“ (ebd., 36) gegenüber steht. Der Mann ist angeblich mit einer naturgegeben stärkeren Tendenz zur Dominanz ausgestattet, und Männer werden deshalb zur Vorherrschaft neigen, einerlei, welches spezielle Verhalten dazu benötigt wird: „Kämpfen, für Wählerstimmen Babies küssen oder sonst was ... das in der jeweiligen Gesellschaft nötige Verhalten lässt sich nicht vorhersagen, weil es von sozialen Faktoren abhängt. Aber ganz gleich, wie es aussieht - Männer werden es zeigen.“ (ebd., 68) Richard C. Lewontin, Steven Rose und Leon J. Kamin zeigen in ihrer Kritik an Goldberg eindrucksvoll, wie wenig haltbar gerade auch aus einer biologischen Perspektive heraus solche biologisch-deterministischen Konstruktionen sind. Sie kommen zu dem Schluss: „Wenn das Patriarchat - im Sinne Goldbergs - jede Erscheinungsform zwischen Kinderküssen und Kreuzfahrten annehmen kann, dann muss die Leine, an der die Gene die Kultur laufen lassen (was immer mit diesem Konzept gemeint sein mag), sehr lang sein und sich in jede Richtung bewegen lassen. Damit wird jede Spekulation über die genetischen Grenzen möglicher Beziehungsformen zwischen Männern und Frauen wissenschaftlich und prognostisch wertlos. Sie kann nur noch ideologischen Zwecken dienen.“ (Lewontin et al. 1988, 128)

Mit dem (Wieder-) Erstarben der Sozio-Biologie gewinnen biologisch-deterministische und biologisch-reduktionistische Argumentationen auch in alltäglichen Diskursen ein größeres Gewicht. Sie finden im Alltagsbewusstsein des scheinbar fraglos Gegebenen eine Unterstützung und liefern ihm zugleich pseudo-wissenschaftliche Erklärungen. Naturalisierende Vorstellungen auf dem Gebiet von Geschlecht und Generation können sich zudem mit parallelen Vorstellungen über die angeblich naturgegebenen Gründe der Unvereinbarkeit verschiedener Kulturen und der Unaufhebbarkeit von kulturellen Differenzen verbinden (vgl. Barker 1981; Balibar 1989). Die verbreitete Selbstverständlichkeit der Naturalisierung von Geschlecht und Generation kann Naturalisierungen auch im interkulturellen Bereich unterstützen, und mit Prozessen wechselseitiger Anrufung und Mobilisierung muss gerechnet werden (vgl. Scott 1986; Leiprecht 2001).

3. Einseitige Setzungen in dominanten Denkfiguren von Ausländerpädagogik und Interkultureller Pädagogik

Bei der Thematisierung von Generationen- und Geschlechterverhältnissen haben sich zunächst in der so genannten Ausländerpädagogik und später in der Interkulturellen Pädagogik eine Reihe von dominanten *Denkfiguren* entwickelt, die bis heute von hoher Relevanz sind. Diese Denkfiguren haben den Status von Kernbestandteilen der Beschreibung des Verhältnisses zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrantengemeinschaft erhalten (vgl. Lutz & Huth-Hildebrandt 1998; Huth-Hildebrandt 1999; Krüger-Potratz & Lutz 2002). Ihre Legitimation verdanken sie der Grundidee, dass die Angehörigen der eingewanderten Gruppen eine von der autochthonen deutschen Mehrheit abzugrenzende Identität besitzen, und sich damit Eingewanderte (und deren Nachkommen) in erster Linie dadurch auszeichnen, dass sie (kulturell, sozial, äußerlich sichtbar) *anders* sind. Diese Wahrnehmung des ‚Anderssein‘ wiederum wird in einem Prozess der ‚Besonderlichung‘ (Gümen 1998) hergestellt, der von stereotypen Setzungen gekennzeichnet ist. Nun ist es für unseren Argumentationsgang weniger bedeutsam, dass es die Phänomene, die mit diesen Denkfiguren und Setzungen beschrieben werden, in der empirischen Realität *auch* gibt (neben vielen anderen). Wichtiger ist die Einseitigkeit und Ausschließlichkeit, wie in der Folge Wissenschaftler/innen, Pädagog(inn)en, Sozialarbeiter/innen,

Journalist(inn)en usw. mit Hilfe dieser Denkfiguren und Setzungen Angehörige von eingewanderten Gruppen wahrnehmen, beobachten und einordnen; hier wurde eine binäre Struktur konstruiert, bei der es sich auf beiden Seiten der Dichotomie (Migrantengemeinschaften versus Mehrheitsgesellschaft) um homogene und statische Einheiten zu handeln scheint. Wir wollen im Folgenden einige der wichtigsten *Figuren* vorstellen.

a) Das muslimische Patriarchat und die unterdrückte Türkin

Bereits in der zweiten Hälfte der 1970er Jahre veränderte sich die Debatte über Ausländer/innen in eine Debatte über Türk(inn)en. Die ‚Besonderlichung‘ dieser Gruppe, die zu dem damaligen Zeitpunkt demographisch noch keineswegs die größte Migrantengruppe war, wurde an ihrer muslimischen Herkunft und Kultur festgemacht. Die fortschreitende ‚Orientalisierung‘ (Lutz 1991) der türkischen Arbeitsmigrant(inn)en erfolgte über den Geschlechter-Code: Das muslimische Patriarchat, gleichgesetzt mit strikter Trennung der männlichen und weiblichen Lebenswelten, traditionelle patriarchale Partnerbeziehungen, in denen Frauen unterdrückt und verachtet werden, und die Begriffe Ehre, Schande und Jungfräulichkeit hielten in pädagogischen Debatten Einzug. Dieses Denkmodell hat sich in den vergangenen Jahrzehnten ausdifferenziert. Die genannten Merkmale werden nicht mehr, wie anfänglich, der dörflichen Herkunft zugeschrieben, sondern bilden mittlerweile das Kernstück eines ‚Kulturmodells‘, welches davon ausgeht, dass Islam und Christentum unterschiedliche und miteinander im Konflikt stehende Geschlechter-Codes repräsentieren. Während die islamische Seite für Ungleichheit steht, wird der christlichen und westlichen (oft als Synonyme präsentierten) Seite ein gleichberechtigter Umgang der Geschlechter zugeschrieben. Individuen werden als Repräsentanten kollektiver Kulturen betrachtet und Fragen über individuelle Zuordnungen stellen sich in einem solchen Diskursrahmen meist nicht mehr. Entsprechende Denkfiguren zum muslimischen Patriarchat, das nicht nur für die Unterdrückung von Frauen und Mädchen, sondern auch für das (Schul-)Versagen der Jungen verantwortlich gemacht wurde, da der autoritäre männliche Erziehungshabitus die autonome Entwicklung der Jungen behindere, haben im Laufe der Jahre ihre eigene Dynamik entwickelt und eine Verbreitung weit über die Fachdiskurse hinaus gefunden.

Aus einer Untersuchung unter Jugendlichen ging beispielsweise hervor, dass autochthone Jugendliche solche Denkfiguren als Folie für rassistische Begründungsmuster benutzen.

Männliche autochthone Jugendliche, die sich ansonsten *nicht* für die Gleichberechtigung der Geschlechter interessierten, präsentierten sich plötzlich als Anwälte und Befreier ‚der fremden Frauen‘. Mit einer solchen antisexistischen Argumentation konnten sie nicht nur auf Zustimmung und Anerkennung von Seiten der Mädchen in der Klasse rechnen, sondern fand auch die *gegen* Eingewanderte und Einwanderung gerichtete Position eine scheinbar respektable und allseits akzeptierte Ausdrucksform (vgl. Leiprecht 2001, 369ff.).

b) Debatten über das Kopftuch

Eine zweite Denkfigur, die in engem Zusammenhang mit der ersten steht, bezieht sich auf das ‚Kopftuch‘. Europaweit haben sich in den vergangenen Jahrzehnten Debatten entwickelt über die (Nicht-) Zulassung in der Schule von Mädchen und Lehrerinnen, die Kopftücher tragen; und gibt es Auseinandersetzungen über die Frage, ob das Tragen von Kopftüchern im Arbeitsleben eine Zumutung für das Klientel der jeweiligen Berufsgruppe ist, etwa für die Kunden einer Bank oder eines Supermarktes (vgl. Lutz 1999). Kaum ein anderes Kleidungsstück hat gegenwärtig einen so hohen symbolischen Gehalt. In der Regel wird davon ausgegangen, dass das Tragen des Kopftuchs Ausdruck eines orthodoxen muslimischen Glaubensbekenntnisses ist und damit die Ablehnung des Gleichheitsgrundsatzes der Geschlechter repräsentiert. Insbesondere die Schule hat sich zum Kampfplatz eines ideologischen Diskurses entwickelt, auf dem säkulare erzieherische Inhalte religiösen Manifestationen gegenübergestellt werden. Obgleich im Gegensatz zu Frankreich, wo der Schulhof die Funktion eines Mikrokosmos der Nation erhält und dort der Kampf gegen das Kopftuch nicht nur eine edukative, sondern auch eine nationale Funktion erfüllt, in der Bundesrepublik die Auseinandersetzung aufgrund der föderalen Organisation des Bildungssystems und auch aufgrund des weiterhin bestehenden Einflusses der Kirchen auf die Schulpolitik, nicht einheitlich ist, gibt es auch hier ständige Auseinandersetzungen zum Thema. Im Prinzip kann man dabei zwei Stränge unterscheiden: Zum Einen die Ablehnung der Kopftuchbedeckung bei Schülerinnen, die in der Regel damit begründet wird, dass sie nicht durch die eigene, autonome Entscheidung der Trägerinnen zustande kommt, sondern unter dem Zwang der Eltern erfolgt; zum Anderen das Verbot dieser Kopfbedeckung für Lehrerinnen, die als ein Angriff auf säkulare und christliche Wertevermittlung in der Schule gilt. So geht aus der Analyse der jüngsten deutschen ‚Kopftuchurteile‘ von Yasemin

Karakaşoğlu (vgl. Karakaşoğlu 2002) hervor, dass etwa das Landesverwaltungsgericht Baden-Württemberg das Tragen eines Kopftuchs durch eine Lehrerin als Gefährdung des staatlichen Auftrags, „die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern zu fördern und auf die Beseitigung von Nachteilen hinzuwirken“ interpretiert (zitiert in ebd., 9). Gefürchtet wird dabei offensichtlich insbesondere die symbolische Verführungskraft des Kopftuchs, die zudem, wie etwa beim ‚Fall Ludin‘, als Angriff auf die in der Baden-Württembergischen Verfassung festgelegten christlichen Grundsätze interpretiert wird: „Es liegt nahe, dass die Schüler die mit dem Kopftuch verbundenen religiösen Vorstellungen der Klägerin auf Grund der gegebenen Neigung der Nachahmung von Vorbildern für sich aufgreifen und möglicherweise unüberlegt zu eigen machen“ (ebd., 10 ff.). Zugeständnisse bei kopftuchtragenden Lehrerinnen wurden interessanterweise dann gemacht, wenn es sich um vom Christentum zum Islam konvertierte deutsche Frauen handelte, denen die Kenntnis der säkularen und christlichen Grundwerte der BRD nicht abgesprochen werden könne (ebd.). Während in dem berühmten ‚Kruzifixurteil‘ in Bayern festgestellt wurde, „dass niemand das Recht habe, von der Konfrontation mit fremdem Glaubensbekenndungen, kultischen Handlungen und religiösen Symbolen verschont zu bleiben“ (ebd., 13), werden in Bezug auf die symbolische Wirkung des Kopftuchs offenbar andere Maßstäbe zugrunde gelegt. Insbesondere für betroffene junge Frauen lässt sich feststellen, dass das Ausprobieren von oder das Spiel mit ‚identity markers‘, das in der Regel als charakteristisch und legitim für die Jugendphase gilt, im Falle des Kopftuchtragens nicht toleriert, sondern aufgrund der damit verbundenen Polarisierung von Geltungsansprüchen eher dazu führt, dass langfristig wirksame Entscheidungen zu einem sehr frühen Zeitpunkt getroffen werden müssen. Nicht selten ist damit die soziale Exklusion aus Schule und Arbeitsmarkt verbunden.

c) Zwischen-den-Kulturen: ‚morgens Deutschland - abends Türkei‘

Mit dem Kopftuch-Tragen ist aber in der Regel noch eine andere Denkfigur verbunden, die in pädagogischen Diskursen unter der Terminologie ‚modern versus rückständig‘ verhandelt wird. Sobald sich der Blick von den Eltern auf die Kinder der Migrant(inn)en richtete, und hier mit dem ‚Generationenbegriff‘ = erste, zweite, dritte Generation etc. operiert wurde, wurde das Elternhaus zum Risikofaktor für die Integration der Kinder in die Aufnahmegesellschaft

erklärt. Bei letzterem wurde kulturelle Zerrissenheit konstatiert, als deren Ursache die starke Bindung des Elternhauses an die ‚Herkunftskultur‘ einerseits und die Konfrontation mit der ‚deutschen‘ Kultur andererseits galt (Schrader et al. 1979): ‚Morgens Deutschland, abends Türkei‘ - so auch der gleichnamige Titel einer viel beachteten Fotoausstellung in Berlin (Kunstamt Kreuzberg, 1981) - wurde zur Metapher für diese Denkfigur. Während Integrationsprobleme noch in den 1970er Jahren als Sprachdefizite in Verknüpfung mit sozialen Schwierigkeiten identifiziert wurden, erfolgte in den 1980er Jahren die Ablösung dieser Erklärungsmodelle durch die Kulturdifferenz-These, in deren Mittelpunkt wiederum die Kategorie Geschlecht stand. Insbesondere die Mutter galt nun als Adressatin einer staatlichen, auf Modernisierung der Migrantenfamilien ausgerichteten Integrationspolitik (Kühn 1979). In Anlehnung an die us-amerikanische Kulturkonflikthypothese, die von einem Modell fortschreitender Akkulturation der Einwandererfamilien (three-generation-assimilation cycle) ausgeht, in dem die erste Generation als ‚lost generation‘ gilt und die Ak- oder Enkulturation frühestens bei der zweiten Einwanderer-Generation konstatiert wird, entstanden Konzepte, die in Bezug auf die Rolle der Migrantin in spezifischer Weise auf *Veränderungen* setzten. Vor allem die zweite Generation wurde als ‚Opfer des Kulturkonflikts‘ gesehen.

Problematisch an den hier beschriebenen *Denkfiguren* sind vor allem zwei Aspekte:

- Erstens wird der Blick im interkulturellen Raum einseitig auf die Gruppe der Eingewanderten gerichtet; ihnen werden Defizite attestiert und angelastet. Dagegen bleibt die Integrationsfähigkeit von Institutionen (Kindergarten, Schule etc.) außerhalb des Blickfelds.
- Zweitens verhindert die *Einseitigkeit* binärer Zuschreibungen die Wahrnehmung von Dynamiken und Mischformen im Identifikationsprozess von Eingewanderten, die in der anglo-amerikanischen Debatte kulturelle Hybridität genannt werden.

Literatur:

Balibar, Étienne (1989): Gibt es einen neuen Rassismus? In: Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. 31.Jg. Heft 3. Hamburg/Berlin Mai/Juni 1989. S. 369-381.

Barker, Martin (1981): The New Racism. Conservatives and the Ideology of the Tribe. London.

Beck-Gernsheim, Elisabeth (1996): Generation und Geschlecht. In: Liebau & Wulf (Hrsg.): S. 24-41.

- Cohen, Phil (1986): Die Jugendfrage überdenken. In: Lindner, Rolf & Wiebe, Hans-Hermann (Hrsg.): *Verborgenes im Licht - Neues zur Jugendfrage*. Frankfurt a.M.:
- Dracklé, Dorle (Hrsg.) (1996): Zur Einführung. In: Dracklé, Dorle (Hrsg.) (1996): *Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*. Berlin/Hamburg: Dietrich Reimer. S. 7-13.
- Goldberg, Steven (1974): *The Inevitability of Patriarchy*. New York.
- Gümen, Sedef (1998): Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie 'Ethnizität'. In: *Das Argument*. 40.Jg., Nr.224, Heft 1-2/98. Hamburg. S. 187-202.
- Hey, Barbara (1994): Die Entwicklung des *gender*-Konzepts vor dem Hintergrund poststrukturalistischen Denkens. In: *L'Homme. Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft*. 5. Jg. Heft 1. S. 7-26.
- Huth-Hildebrandt, Christine (1999): Die fremde Frau. Auf den Spuren eines Konstrukts der Migrationsforschung. (= *interkulturelle studien*, 29): Münster (Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik).
- Karakaşoğlu, Yasemin (2002): Die ‚Kopftuch-Frage‘ an deutschen Schulen und Hochschulen. *iks Quer-Format* 6, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Erziehung.
- Krüger-Potratz, Marianne & Lutz, Helma (2002): *Sitting on a crossroad - Wie werden kulturelle, nationale, ethnische und Geschlechterdifferenzen theoriegeleitet erfasst und mit welchen Instrumenten werden sie erhoben?* In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*. Münster: Waxmann (im Druck).
- Kühn, H. (1979): *Stand und Weiterentwicklung der Integration der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familien in der Bundesrepublik Deutschland*. Memorandum des Beauftragten der Bundesregierung. Bonn.
- Kunstamt Kreuzberg (Hrsg.) (1981): *„Morgens Deutschland - abends Türkei“*. Ausstellungskatalog zur gleichnamigen Ausstellung vom 26.Mai bis 23.August 1981.
- Leiprecht, Rudolf (1996): Rassismen und die Macht der Zuschreibung: Die ‚Frage nach der Jugend‘ und die ‚Frage nach der Kultur‘ (Anmerkungen aus der Rassismusforschung): In: Dracklé, Dorle (Hrsg.): *Jung und wild. Zur kulturellen Konstruktion von Kindheit und Jugend*. Berlin: Dietrich Reimer. S. 240-272.
- Leiprecht, Rudolf (2001): *Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden*. Münster: Waxmann.
- Lewontin, Richard C. & Rose, Steven & Kamin, Leon J. (1988): *Die Gene sind es nicht Biologie, Ideologie und menschliche Natur*. München/Weinheim: Psychologie Verlags Union. Zuerst in englischer Sprache (1984).
- Liebau, Eckart (1997a): Einleitung. In: Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997): S. 7-14.
- Liebau, Eckart (1997b): *Generation - ein aktuelles Problem?* Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997): S. 15-38.
- Liebau, Eckart (Hrsg.) (1997): *Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und*

Gesellschaft. Weinheim/München: Juventa.

Liebau, Eckart & Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): *Generation - Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Lutz, Helma (1991): *Welten Verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der BRD*. Frankfurt a.M.: IKO.

Lutz, Helma (1999): *Anstößige Kopftücher - Kopftuch-Debatten in den Niederlanden*. In: Klein-Hesseling, R. & Nökel, S. & Werner, K. (Hrsg.): *Der neue Islam der Frauen*. Bielefeld: transcript, S. 35-61.

Lutz, Helma & Huth-Hildebrandt, Christine (1998): *Geschlecht im Migrationsdiskurs*. In: *Das Argument*, Nr. 224, S. 159-173.

Schrader, A. & Nikles, B. W. & Hartmut M. & Griese, H.M. (1979): *Die Zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik*. Königstein/Ts.

Scott, Joan W. (1986): *Gender: A Useful Category in Historical Analysis*. In: *The American Historical Review*, 91.Jg. Heft 5. S. 1053-1075.

Rudolf Leiprecht & Helma Lutz
Generation und Geschlecht in interkulturellen Ansätzen:
Die Begriffe Geschlecht und Generation und ihre Verbindungen

a) Der Begriff Geschlecht

Als Reaktion auf die gesellschaftliche Benachteiligung, Unterdrückung und Missachtung von Frauen unterlagen Autorinnen, die den emanzipatorischen Frauenbewegungen nahestanden, immer wieder der Versuchung, in einer Art Gegenwehr Frauen als die ‚besseren Menschen‘ zu beschreiben. Dagegen sprachen sich jedoch andere Autorinnen aus, die es ablehnten, geschlechtsspezifische gesellschaftliche Ungleichheit auf biologische Unterschiede zurückzuführen. Besonders die Einführung des *gender*-Konzepts² richtete sich - in den Worten von Barbara Hey - „gegen die Reduzierung des Geschlechterunterschiedes auf die Biologie bzw. seine Naturalisierung und betont(e) die grundlegende soziale Qualität dieser Unterscheidung, wobei *sex* für den biologischen, *gender* für den sozialen bzw. kulturellen Aspekt der Geschlechtsidentität steht.“ (Hey 1994, 7) Diese begriffliche Unterscheidung hatte immense Bedeutung angesichts der gesellschaftlichen Dominanz naturalisierender Reduktionismen und Determinismen. Die Kategorie Soziales Geschlecht (*gender*) sollte die Kategorie biologisches Geschlecht (*sex*) nicht ersetzen, sondern ergänzen. Gleichzeitig konnte mit Hilfe von *gender* das Primat des sozialen Geschlechts gegenüber dem biologischen Geschlecht formuliert werden: Die Gestaltung und Veränderung der sozialen Geschlechterverhältnisse sollten nicht mit dem Hinweis auf biologische Grenzen reduziert werden können (vgl. Nicholson 1994, 200; Hey 1994, 7).

Allerdings führte eine dichotomische Betrachtungsweise des Verhältnisses zwischen *sex* und *gender* in Analogie zur alten Dichotomie von Natur und Kultur dazu, *sex* als einen Bereich der reinen Natur zu betrachten und zugleich Natur als eine *unveränderliche* Größe einzusetzen. *Gender* hingegen wurde im Gegensatz zu *sex* als ein Bereich der Kultur konzipiert. Während das biologische Geschlecht mehr oder weniger implizit und kaum thematisiert weiterhin als Resultat von biologischen Festlegungen galt, wurde das soziale Geschlecht als ein ‚offenes‘

² Von vielen Autorinnen wird in diesem Zusammenhang auf den Psychologen Robert Stoller hingewiesen, der in einer Veröffentlichung von 1968 die *sex/gender*-Unterscheidung prägte, um darzulegen, warum und inwiefern die Geschlechtsidentität nicht zwangsläufig mit dem biologischen Geschlecht übereinstimmt (vgl. McIntosh 1991, 845).

Feld von potentiellen *Veränderungsmöglichkeiten* interpretiert. Es war vor allem Judith Butler (1990/1991^{II}), die sich grundlegend gegen jede Form des Determinismus aussprach und dazu aufforderte, die Gründe zu hinterfragen, die zu biologischen, aber auch zu soziokulturellen Determinismen führen. Statt Determinismen verschiedenster Art aufzusitzen, muss nach Butler stärker auf die *Möglichkeitsbeziehungen* geachtet werden, die durch deterministische Konstruktionen verdeckt werden.

„Geschlecht“ ist also nie absolut oder beständig, sondern immer kontextabhängig und (möglicherweise) umkämpft und umstritten (vgl. Hey 1994, 19). Veränderung und Heterogenität sind hierbei ebenso wie Herrschaft und Macht wichtige Begriffe. In diesem Sinne ist es also sinnvoll, über Geschlechter*verhältnisse* zu sprechen.

Damit wurde gleichzeitig die Thematisierung von Männlichkeit ermöglicht. Eine noch sehr junge kritische Männerforschung beginnt sich zu entwickeln, die analog zur Frauenforschung davon ausgeht, dass von Männlichkeit nur im Plural gesprochen werden kann und Männlichkeiten *sozial konstruiert* werden. Der Männerforscher Robert Connell führte den Begriff der hegemonialen Männlichkeit ein und wies darauf hin, dass innerhalb eines umfassenden Rahmens hegemonialer Männlichkeit einerseits „spezifische Geschlechterbeziehungen von Dominanz und Unterordnung zwischen Gruppen von Männern“ bestehen (Connell 1999, 99), andererseits die Mehrzahl der Männer von der Vorherrschaft dieser Männlichkeitsform profitiert, weil sie an „dem allgemeinen Vorteil, der den Männern aus der Unterdrückung der Frauen erwächst“, teilhaben (ebd., 100).

Insgesamt kann mit Sedef Gümen heute davon ausgegangen werden, dass „Geschlecht als *durch und durch soziales Phänomen* und im *größeren Zusammenhang gesamtgesellschaftlicher Prozesse* zu erfassen (ist). Dieser theoretische Wendepunkt bereitet den Weg dafür, andere Kategorien wie ‚Ethnizität‘ oder ‚ethnische Differenzen‘ aufzunehmen“ (Gümen 1998, 188).

b) Der Begriff Generation

Wie bereits angedeutet,³ hat auch der Begriff Generation im Bereich der Interkulturellen Pädagogik eine besondere Relevanz erhalten seitdem Eingewanderte in Generationen eingeteilt

³ Siehe den Beitrag *Das Problem vereinheitlichender Setzungen* von Lutz/Leiprecht im vorliegenden Band.

wurden.

Die Kategorie der Generation ist in der Erziehungswissenschaft und in der Soziologie immer schon erklärungsbedürftig gewesen, denn die Kriterien für diese Einteilung - klassisch wurde von einer biologischen Wirkungsdauer von 30 Jahren ausgegangen - sind nie ganz klar zu fassen und die Übergänge sind fließend. Dazu kommt noch die Tatsache, dass in der Moderne die Geschwindigkeit und die Dynamik soziokultureller Veränderungen einer Gesellschaft gestiegen ist, so dass der Rekurs auf generationsübergreifend erlebte ‚Schlüsselereignisse‘ schwieriger wird. Es lassen sich mindestens drei Fachdiskurse zu unterschiedlichen Generationenbegriffen (der genealogische Generationenbegriff, pädagogische Generationenbegriff und der historisch-soziologische Generationenbegriff) feststellen.

Genealogischer Generationenbegriff

Der genealogische Generationenbegriff findet sich beispielsweise in der Familiensoziologie oder der Ethnologie. Gemeint ist die Abstammungslinie im genealogischen Sinne, und hier lassen sich matrilineare und patrilineare Traditionen entdecken. In vielen Gesellschaften - so auch in den westlichen - werden Verwandtschaftsstammbäume vom männlichen Familiennamen ausgehend konstruiert. Wenn auch die Familienformen sich vervielfacht haben und neue Reproduktionstechniken für Irritationen sorgen können, scheint der Begriff selbst kaum umstritten. Die genealogischen Linien lassen sich damit nach wie vor zeichnen (vgl. Liebau 1997, 26ff.).

Deutlich ist jedoch, dass die eher mikrosoziale Perspektive einer Familiengeschichte nur im Rahmen eher makrosozialer Perspektiven angemessen erfasst werden kann: Im Zuge der gesellschaftlichen Modernisierung existieren immer mehr Familienformen nebeneinander, und die familiären Generationenverhältnisse haben sich erheblich verändert. Die durchschnittliche Verlängerung der Lebenserwartungen macht die Existenz von vier bis fünf Generationen eines Familienzusammenhangs zu einem bestimmten Zeitabschnitt möglich, ja wahrscheinlich. Sie führt zudem zu einer neuen Gliederung von Lebensphasen und trägt gemeinsam mit der Verringerung von Kinderzahlen zu einem Vier-Stufen-Schema des Lebenslaufs bei.⁴ Das

⁴ Eine Elterngeneration hat heute nach dem Volljährig-Werden der Kinder noch eine durchschnittliche Lebenserwartung von 30 bis 35 Jahren: „Sie steht dann eher in der Mitte als am Ende ihres Lebens“

Einzelkind oder das Geschwisterpaar sind heute in Westeuropa die Norm. Das wichtigste Motiv zur Generativität ist nicht mehr die Alterssicherung, sondern der Wunsch von Erwachsenen auf eine befriedigende Lebensform: „Dem entspricht das heute dominierende Konzept der Elternschaft, zu dem auch die selbstverständlich verfügbare Geburtenregulierung gehört. Dieses Konzept zwingt die Eltern - mindestens die Mütter - zur bewussten Entscheidung für ein Kind. Kinder werden damit zu geplanten Projekten. Die logische Folge daraus ist, dass sich die Eltern nunmehr in einem weit höheren Maß als in früheren Zeiten auch für das ‚Gelingen‘ des Kindes als Person verantwortlich fühlen (müssen). Es reicht nicht mehr hin, wenn Kinder einfach nur ‚Mitlaufen‘, gerade so aufwachsen, dass sie lediglich die ihnen zugeordneten Funktionen bzw. Aufgaben wahrnehmen können. Darum muss in die modernen Kinder so hoch investiert werden: Zeit, Geld und Zuwendung, ökonomisches, soziales, kulturelles und ‚emotionales‘ Kapital.“ (Liebau 1997, 28)

Pädagogischer Generationenbegriff

Für die Erziehungswissenschaft kann behauptet werden, dass sie sich durch die Frage nach dem Verhältnis der Generationen und ihrem Umgang miteinander als Wissenschaft überhaupt erst konstituiert (Liebau 1997, 8). Friedrich Schleiermachers Überlegung aus dem Jahre 1826, wonach die ältere Generation dafür sorgt, „dass die jüngere erwachsen und damit selbst zur älteren Generation werden kann“ (ebd., 31), kommt einem pädagogischen Generationenbegriff bereits recht nahe. Menschen sind Lebewesen, die auf eine Gesellschaft als Lebenserhaltungssystem angewiesen sind und gleichzeitig ‚von Natur aus‘ das Potenzial zur Aneignung der zivilisatorischen, technischen, künstlerischen usw. Gegebenheiten auf dem jeweiligen gesellschaftlich-historischen Stand haben.⁵ Mit der Sterblichkeit des Menschen ist dem Fortbestand des Individuums eine sich mit der gesellschaftlichen Entwicklung zwar verändernde, aber letztlich dennoch unentkommene Grenze gesetzt. Soll mit dem Tod von Individuen nicht auch die Gesellschaft ein Ende finden, ist die Gesellschaft und damit auch die „Gattungsexistenz des

(Liebau 1997, 27).

⁵ Die Besonderheit des Menschen ist durch seine ‚gesellschaftliche Natur‘ gegeben, die ihn „als einziges Lebewesen ‚biologisch‘ dazu befähigt (...), sich zu vergesellschaften und an der Reproduktion des gesellschaftlichen Lebens teilzuhaben“ (Holzkamp 1983, 55).

Menschen“ (Sünkel 1997, 198) auf die Weitergabe und Vermittlung des „nicht-genetischen Erbes“ (ebd.) an die nächste Generation angewiesen, und genau hier zeigt sich das Wesen (intentionaler) Erziehung und Sozialisation. Dem Pädagogen Wolfgang Sünkel zufolge bezeichnet der pädagogische Generationenbegriff deshalb „keine wie auch immer umschreibbare ‚Kohorte‘, sondern eine ‚Funktion‘“ (ebd., 200). Es ist ein besonderer Fall, „als Kind und Jugendlicher (...) zur aneignenden, als Erwachsener zur vermittelnden Generation“ zu gehören (ebd.), allerdings ein Fall, der dem traditionellen Erziehungsverständnis entspricht. Es gibt jedoch noch eine Vielzahl anderer Fälle.

So weist Sünkel darauf hin, dass „es in Immigrantenfamilien häufig die Kinder (sind), welche die aufnehmende Kultur vermitteln, während sie in Bezug auf die Herkunftskultur zugleich die Aneignenden sind.“ (Sünkel 1997, 200ff.) Das Erziehungsverhältnis ist hier Sünkel zufolge „zugleich in zwei historisch verschiedenen Gestaltungen wirksam ..., die oft nur schwer oder gar nicht zusammenzubringen sind, wodurch Erziehungskonflikte und -katastrophen heraufbeschoren werden können. Eine ähnliche, aber größer dimensionierte Struktur finden wir in Entwicklungsländern vor, die sich in der sogenannten Modernisierung befinden. Hier werden in der Regel die Jüngeren die Vermittler des Neuen sein; und das Problem liegt dabei in der radikalen Umkehrung des Erziehungsverhältnisses, weil die Vermittler der neuen nicht mehr auch zugleich die Aneigner der alten Kultur sind.“ (ebd.)

Zweifellos gibt Sünkel hier wichtige Hinweise. Es wird jedoch auch deutlich, dass ein Begriff, der eine bestimmte Funktion (vermittelnde Generation - aneignende Generation) beschreiben soll, kaum in der Lage ist, komplexe Verhältnisse zu erfassen, ja es zu groben Simplifizierungen kommen kann, die vereinheitlichende Setzungen unterstützen.⁶ Sünkel erwähnt für „Entwicklungsländer“ zwar Prozesse von „sogenannte(r) Modernisierung“, die er bei Migrationsprozessen jedoch nicht registriert.⁷ Auf diese Weise wird ein (leider weit verbreitetes) *binäres* Muster von Tradition und Modernität reproduziert, das übersieht, dass ökonomischer und sozialer Wandel länderübergreifend und weltweit stattfindet, und traditionelle Prozesse auch im Einwanderungsland und Modernisierungsprozesse auch im Herkunftsland vorkommen (vgl.

⁶ Siehe unseren Beitrag *Das Problem vereinheitlichender Setzungen* in der vorliegenden Dreier-Folge.

⁷ Ganz abgesehen davon, dass interessant wäre, zu erfahren, ob er für das Einwanderungsland Deutschland Modernisierung auch als ‚sogenannt‘ relativieren würde.

hierzu Gültekin 2003, 28ff.). Sünkels Rede von *der* ‚aufnehmenden Kultur‘ und *der* ‚Herkunftskultur‘ unterstützt diese dichotomisierende Denkweise, wobei in Wirklichkeit auf keine der beiden Seiten der Konstruktion eine Homogenität gegeben sein dürfte.

Zudem erscheint aus Sünkels Perspektive ein bestimmtes Phänomen als exklusiv mit Einwanderung oder mit „Entwicklungsländern“ verbunden. Dies muss jedoch keineswegs so sein. Dasselbe Phänomen lässt sich auch als eine *allgemeine* Tendenz westlicher Gesellschaften der Gegenwart beschreiben. So weist der Pädagoge Eckart Liebau daraufhin, dass es „in den postmodernen Gesellschaften der Gegenwart (...) keine eindeutigen Schwerpunkte mehr (gibt); die Altersgruppen und Lebensphasen stehen nun als tendenziell gleichwertige nebeneinander. Ungleichzeitigkeiten werden nicht mehr nach dem linearen Fortschrittmuster des ‚Noch nicht‘ oder ‚Nicht mehr‘ aufgelöst, sondern als solche akzeptiert. Lernen wird nicht mehr als abschließliche Aufgabe der Jugendzeit definiert, sondern zu einer auf Dauer gestellten, lebensbegleitenden Aufgabe. Das hat wiederum erhebliche Folgen für die Generationenbeziehungen und das Generationenverhältnis. Denn nun kann Autorität nur noch bereichsbezogen zur Geltung gebracht werden; sie löst sich (wenn man von der Kindheit im engeren Sinne absieht) weitgehend vom Altersstatus ab und bindet sich an Kompetenz und daran geknüpfte Anerkennung.“ (Liebau 1997, 17)

Historisch-soziologischer Generationenbegriff

Nach Karl Mannheim (1928) kann man davon ausgehen, dass es bei Generation um eine Gruppe von Gleichaltrigen geht, deren Habitus und Erfahrungszusammenhang als homogen gilt, oder zumindest von den Betroffenen als Grundlage einer imaginären Gruppengemeinschaft gesehen wird. „Zur intensivsten Form der Generationsbildung (*Generationseinheit*) kommt es nach Mannheim jedoch erst dann, wenn zu der *Erlebnisparallelität* auch eine *Gemeinsamkeit der Reaktion* auf zeitgeschichtliche Entwicklungen hinzukommt. Diese kann sich in der Form von ähnlichen Weltansichten, Lebensstilen, Einstellungen und Handlungsformen äußern und sich in gemeinsamen Aktionen und Organisationsformen niederschlagen.“ (Büchner 1998, 242) Retrospektiv entstehen auf diese Weise Sinngebungskonstruktionen wie etwa die ‚Kriegsgeneration‘, die ‚Nachkriegskindergeneration‘, die ‚Skeptische Generation‘ (Schelsky), die 68er-Generation (Preuss-Lausitz), oder die ‚Generation Golf‘ (Illies 2000), denen jeweils

über ihre Eigenschaft als ‚Zeitzeugen‘ auch gemeinsame Interessen, Mentalitäten und Aktionsformen zugeschrieben werden. Diese scheinbare ‚Gleichheit der Gleichaltrigen‘ (Büchner 1998, 237) muss jedoch (klassen-, nationalitäts- und geschlechtsspezifisch) differenziert werden, und bricht sich ebenso im ‚Nebeneinander der verschiedenen Generationen‘ (Mannheim 1928). Denn im Zusammenleben von Jüngeren und Älteren konstituiert sich ein spezifisches *Generationsverhältnis*, „das sowohl von Gesellschaft zu Gesellschaft als auch in Abhängigkeit von der jeweiligen zeitgeschichtlichen Situation unterschiedliche Formen annehmen kann“ (ebd., 237). Aus den Interaktionen zwischen Jung und Alt entwickelt sich gesellschaftliche Dynamik, Stagnation oder sozialer Wandel; die Vielfalt der Generationsbeziehungen wird also zum „Mutationspotential der Gesellschaft“ (ebd).

Hiermit sind aber gleichzeitig auch Konflikte und Auseinandersetzungen angesprochen, werden Machtverhältnisse aktiviert, *Generationskonflikte* um gesellschaftlichen Einfluss und Teilhabe ausgetragen. Bis vor kurzem (genauer: bis zur Gründung der ‚Grauen Panther‘) wurden insbesondere den jüngeren Generationen Radikalität und Veränderungsbestreben attestiert. Es gibt eine lange Tradition der Zuschreibung und Reduktion von gesellschaftlichen Problemen auf die Jugend, so etwa bei Rassismus, Gewalt und Kriminalität; umgekehrt werden in einer die Jugendlichkeit zelebrierenden Gesellschaft älteren Generationen Stillstand, Autoritätshörigkeit und Veränderungsresistenz angelastet oder kommt es zu ‚ageism‘, zu Altersdiskriminierung. In beiden Fällen wird sichtbar, dass das gesamte Vokabular, das in diesem Zusammenhang relevant ist, wie etwa Generationenkonflikt, Generationenmentalität, Generationenvertrag etc. auf der sozialen Konstruktion von Alterskohorten basiert, in diesem Sinne also vergleichbar ist mit der Konstruktion von Geschlecht.

Betrachtet man nun Lebensalter als eine Differenzlinie und untersucht ‚Kohorteneffekte‘ oder Generationendifferenzen, dann muss jedoch die *Brechung* dieser Linie durch andere mitberücksichtigt werden. Nimmt man beispielsweise bei der Altersphase Jugend nicht nur historische Unterschiede zur Kenntnis, sondern untersucht in einer gegebenen Gesellschaft Jugend etwa im Zusammenhang mit sozialer Klasse, dann wird u.U. deutlich, dass die Jugendphase als besonderes Moratorium ein Luxus ist, der „wie jeder Luxus vor allem für die Armen und sozial Ausgegrenzten ein Wunschtraum (bleibt), der nur von wenigen unter ihnen realisiert werden kann“ (Kongidou/Tsiakalos 1995). Mit diesen Worten machen Dimitra Kongidou und Georgios Tsiakalos auf die Situation in Griechenland aufmerksam, wo - wie in vielen anderen Ländern

auch - die Gruppe der Roma sozial ausgegrenzt wird und in der Folge auch keine besondere jugendliche Lebensform für junge Roma existiert.

Kongidou und Tsiakalos sehen in ihrer Analyse zurecht davon ab, Ethnizität und Kultur hinzuzuziehen. Die Realität des Fehlens einer Jugendphase kann mit sozialer Klasse bereits hinreichend erklärt werden, während Erklärungen, die in diesem Fall Ethnizität und Kultur benutzen, zu ethnisierenden und kulturalisierenden Schlussfolgerungen kommen und von gesellschaftlichen Ausschlussmechanismen ablenken, Schlussfolgerungen, die Armut als *eine Folge* von Ethnizität und Kultur interpretieren und den Betroffenen damit die Verantwortung für eine Situation der Ausgrenzung und Benachteiligung zuschreiben. Zugespitzt formuliert: Die Roma in Griechenland würden eine gleichberechtigte soziale Position einnehmen, wenn sie sich nur nicht so ‚anders‘ verhalten würden.

c) Verbindungen und Differenzlinien

In jüngster Zeit entwickelt sich eine erziehungswissenschaftlichen Debatte über die *Erweiterung von Differenzlinien*; es kann und soll nicht mehr jeweils *exklusiv* und *isoliert* auf Klasse, Ethnizität, Nationalität, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Kultur, Generation usw. fokussiert werden, sondern zunehmend wird die Erweiterung und Öffnung angestrebt. Zugleich wird deutlich, dass dabei nicht nur die Differenzen als separate Linien, sondern auch die *Kreuzungen* und *Verschränkungen* derselben bedacht werden müssen (vgl. Lutz/Wenning 2001, 19ff). Aus der Genderforschung heraus hat sich dazu eine Debatte entwickelt, die vor allem von us-amerikanischen schwarzen Feministinnen vorangetrieben wurde. Kimberlé Crenshaw (1994) und Valerie Smith (1998) fordern eine, wie sie es nennen, ‚*Intersektionalitätsanalyse*‘, die davon ausgeht, dass es notwendig und möglich ist, verschiedene Differenzlinien in ihrem Zusammenspiel und in Bezug auf die Gleichzeitigkeit ihrer Wirkung zu untersuchen. Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Feststellung, dass alle Menschen sozusagen am Schnittpunkt (*intersection*) dieser Kategorien positioniert sind und dort ihre Loyalitäten und Präferenzen entwickeln. Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität. Die Herausforderung an Theorie, Forschung und Praxis ist nun, nicht nur von der Komplexität der Differenzlinien zu sprechen, sondern Instrumente und Methoden zu entwickeln, mit denen diese Komplexität als *Verhältnis* berücksichtigt, untersucht und ‚fassbar‘

gemacht und damit umgegangen werden kann.⁸ Dabei müssen für einen konkreten Gegenstand oder eine bestimmte Konstellation jeweils begründete Entscheidungen darüber getroffen werden, welche Differenzlinien aus welchen Gründen und in welcher Weise von Bedeutung sind; und die herangezogenen Kategorien zur Beschreibung und Analyse von Differenzlinien müssen als Mindestbedingung so formuliert sein, dass sie Dynamiken und Widersprüchlichkeiten erfassen können und essenzialisierende und dichotomisierende Schlussfolgerungen vermeiden helfen.

Literatur:

Büchner, P. (1998): Generationen und Generationsverhältnis. In: Krüger, Heinz-Hermann & Helsper, W. (Hrsg.) Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske und Budrich, S. 237-245.

Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt a.M. . Zuerst in englischer Sprache (1990).

Connell, Robert W. (1999): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten. Opladen.

Crenshaw, Kimberlé (1994): Mapping the Margins: Intersectionality, Identity politics and Violence against Women of Color. In: Fineman, Martha & Rixanne, Mykitiuk (Hrsg.): The public nature of private violence. New York: Routledge. S. 93-118.

Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration - Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske & Budrich.

Gümen, Sedef (1998): Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie 'Ethnizität'. In: Das Argument. 40.Jg., Nr.224, Heft 1-2/98. Hamburg. S. 187-202.

Hey, Barbara (1994): Die Entwicklung des *gender*-Konzepts vor dem Hintergrund poststrukturalistischen Denkens. In: L'Homme. Zeitschrift für Feministische Geschichtswissenschaft. 5.Jg. Heft 1. S. 7-26.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Illies, Florian (2000): Generation Golf. Eine Inspektion. Frankfurt a.M.: Fischer.

Kongidou, Dimitra & Tsiakalos, Georgios (1995): Gesellschaften ohne Jugend. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): ‚In Grenzen verstrickt ... ‚ Jugendliche und Rassismus in Europa. Duisburg: DISS. S. 24-41.

⁸ Siehe dazu auch den Versuch einer Darstellung der Linien als Spannungsverhältnisse im sozialen Raum bei Krüger-Potratz/Lutz 2002; vgl. außerdem unseren Beitrag *Veränderungsperspektiven auf unterschiedlichen Handlungsebenen* im vorliegenden Band.

Krüger-Potratz, Marianne & Lutz, Helma (2002): Sitting on a crossroad - Wie werden kulturelle, nationale, ethnische und Geschlechterdifferenzen theoriegeleitet erfasst und mit welchen Instrumenten werden sie erhoben? In: *Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung*. 8.Jg., Nr.2. Münster: Waxmann. S. 81-92.

Liebau, Eckart (1997): Generation - ein aktuelles Problem? Liebau, Eckart (Hrsg.): S. 15-38.

Liebau, Eckart (1997): Das Generationenverhältnis. Über das Zusammenleben in Familie und Gesellschaft.

Liebau, Eckart & Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich. S. 11-24.

Mannheim, Karl (1928): Das Problem der Generationen. In: *Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie* 7, Heft 2, S. 157-185; Heft 3, S. 309-330.

McIntosh, Mary (1991): Der Begriff ‚gender‘. In: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften. Themenheft Sex/Gender*. 33. Jg., Heft 6. Hamburg. S. 845-860.

Nicholson, Linda (1994): Was heißt ‚gender‘? In: Pühl, Katharina (Red.) (1994): *Geschlechterverhältnisse und Politik*. Herausgegeben vom Institut für Sozialforschung Frankfurt. a.M. S. 188-221.

Scott, Joan W. (1986): Gender: A Useful Category in Historical Analysis. In: *The American Historical Review*, 91.Jg. Heft 5. S. 1053-1075.

Smith, Valerie (1998): *Not just Race, not just Gender. Black Feminist Readings*. New York/London: Routledge.

Stoller, Robert J. (1988): *Sex and Gender*. London.

Sünkel, Wolfgang (1997): Generation als pädagogischer Begriff. Liebau, Eckart (Hrsg.): S. 195-204.

Trettin, Käthe (1994): Braucht die feministische Wissenschaft eine ‚Kategorie‘? In: Wobbe, Theresa & Lindemann, Gesa (Hrsg.) (1994): *Denkachsen. Zur theoretischen und institutionellen Rede vom Geschlecht*. Frankfurt a.M. S. 208-235.

Rudolf Leiprecht

Generation und Geschlecht in interkulturellen Ansätzen: Veränderungsperspektiven auf unterschiedlichen Handlungsebenen

Verbindungen von Generation und Geschlecht

In Bezug auf Interventionen, eingreifendes Handeln und bewusste Veränderungsversuche finden die Begriffe Generation und Geschlecht in ihrer Verbindung mit Fragen von Einwanderung oder Interkulturalität eine unterschiedliche Verwendung und benennen unterschiedliche Gegenstands- bzw. Problembereiche.⁹ In den verschiedenen Arbeitsfeldern von Gesundheit, Sozialer Arbeit und Pädagogik lassen sich mit der Verknüpfung von Generation, Geschlecht und Kultur einzelne Adressat(inn)engruppen kennzeichnen und zugleich Arbeitsansätze benennen. Dabei sind Themen wie die *Versorgung und Pflege alter Migrant(inn)en* (Kaewnetara/Uske 2001) oder das *Sterben in der Fremde* auch in den jeweiligen Fachdebatten durchaus neu (Tan 1998), und wenn auch Ansätze zur *interkulturellen Mädchenarbeit* bereits etwas länger diskutiert werden, so stecken auch diese Ansätze noch in den Kinderschuhen (Otyakmaz 1999).

Für die geschlechtsbezogene Jugendarbeit wird beispielsweise ein Mehr an Wissen über ‚gelingende‘ Lebensläufe von Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund gefordert, um einseitige Defizitperspektiven zu vermeiden (ebd., 9), und es wird betont, dass Konflikte in Migrationsfamilien zwischen Eltern und ihren Söhnen und Töchtern nicht - wie dies in Theorie und Praxis viel zu oft geschieht - nur als *Kulturkonflikte* interpretiert, sondern auch als *Generationen-* und *Familienkonflikte* angesehen werden (ebd., 11). Zudem wird die Anerkennung der ‚eigenethnischen‘ oder ‚gemischtethnischen‘ Peergroups verlangt, da sie „für Jugendliche mit Migrationshintergrund zu einem wichtigen Ort des Austausches über alltägliche Probleme und Konflikte mit den Eltern sowie mit Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft“ werden

⁹ In sozialpolitischen Kontexten wird der Generationenbegriff etwa bei der Rentenfrage und dem sogenannten Generationenvertrag herangezogen, um strukturelle Entwicklungen zu thematisieren und Lösungswege zu finden. Auch Verbindungen zu Geschlecht und Einwanderung werden hier angesprochen, wenn beispielsweise diskutiert wird, ob ungünstige demographische Entwicklungen durch Zuwanderung und „die Fertilität von zuwandernden Frauen“ ausgeglichen werden könnten (vgl. Unabhängige Kommission Zuwanderung 2001, 67ff.): Bei solchen Verbindungen besteht zweifellos die Gefahr, dass bei einem unreflektierten Gebrauch der Begriffe Generation und Geschlecht ein naturalisierender Reduktionismus (siehe unseren Beitrag *Das Problem vereinheitlichender Setzungen* in der vorliegenden Dreier-Folge) reproduziert und zusätzlich ein instrumentalisierender Blick auf Eingewanderte unterstützt wird.

können (ebd., 13). Dabei geht es nicht darum, Ansätze zu verfolgen, die eine ethnische Segregation fördern, sondern verschiedene Gruppenzusammenhänge möglich zu machen und jugendgerechte Räume zur Verfügung zu stellen (Deinet 1998), wobei im Rahmen eines subjektorientierten Ansatzes eine zentrale Aufgabe darin zu sehen ist, „durch Strukturen wechselseitiger Anerkennung als Subjekt gekennzeichnete soziale Beziehungen zu ermöglichen, in denen Bildungsprozesse in Richtung auf eine selbstbewusste und selbstbestimmte Lebenspraxis möglich werden“ (Scherr 1998). Zurecht weist Berrin Özlem Otyakmaz übrigens darauf hin, dass an ethnischer Trennung Jugendliche der Mehrheitsgesellschaft „in einem erheblichen Maße beteiligt sind (und) selten thematisiert wird, dass junge Deutsche, die in einem multikulturellen Land aufwachsen, sich nur unter Deutschen aufhalten und dies eine Gefährdung der inneren Sicherheit darstellen könnte“ (Otyakmaz 1999, 14).

Neben der Benennung von Adressat(inn)engruppen und Arbeitsansätzen zeigt sich, dass im Kontext des Begriffs Generation auch grundlegende pädagogische Prozesse angesprochen werden. Dabei werden unterschiedliche Schwerpunkte gesetzt, die jedoch in Bezug auf Intervention in der Regel *die Ebene der konkreten Arbeit mit Einzelnen und Gruppen* (siehe unten) beschreiben. Ein Beispiel aus dem Praxisfeld Jugendarbeit: Lothar Böhnisch weist hier darauf hin, dass Jugendarbeiter/innen als relevante Erwachsene auftreten müssten, die gleichzeitig anders sein sollten als diejenigen Erwachsenen, die am sozialen Ort dieser Jugendlichen relevant seien. Er erhofft sich *Subjekt-Subjekt-Beziehungen* zwischen Jugendarbeiter(inne)n und Jugendlichen (Böhnisch 1998, Böhnisch et al. 1998). Nur so ließen sich *andere* Erfahrungsräume öffnen und eine vertrauensvolle Beziehung zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiter/innen aufbauen, um den Ablösungsprozess vom Elternhaus begleiten und einen eigenen Weg zum Erwachsen-Werden unterstützen zu können.

Burkhard Müller betont demgegenüber eine prinzipiell antagonistische Differenz der Generationen, aus der sich eine *Generationenspannung* ergebe (Müller 2000). Bei Beziehungen zwischen Jugendlichen und Jugendarbeiter(inne)n könne es sich nicht nur um Subjekt-Subjekt-Relationen zwischen Personen mit Unterschieden des Alters, Geschlechts oder der Herkunft handeln. Jugendarbeiter/innen würden von Jugendlichen auch als „Objekt der jugendlichen Entwicklungsthematik“ benutzt (ebd., 126). Jugendarbeit sei ein Angebot von Erwachsenen, „die nicht Eltern sind und doch und gerade so zugleich als Repräsentanten einer elterlichen

Welt bekämpft oder auch gesucht“ würden (ebd., 127), und Jugendarbeiter/innen müssten lernen, „die Gespaltenheit ihrer eigenen Gefühle zu verarbeiten, welche unvermeidlich sind, wenn sie selbst zum Objekt jugendlicher Aggression (oder Verführungskunst)“ würden (ebd., 126). Eine solche grundlegende Generationenspannung sei von zusätzlichen Kränkungen überlagert: „Anders als in Zeiten, in denen bürgerliche Jugendliche für ihre sozialen Privilegien mit harten Ablösungskämpfen vom Elternhaus zahlen mussten, sind es heute gerade marginalisierte Jugendliche (...), die sowohl bei der Ablösung vom Elternhaus als auch beim Erkämpfen sozialer Chancen das harte Ende erwischt haben. Da Jugendarbeit ihnen aus beidem nicht den großen Ausweg, sondern bestenfalls kleine Unterstützungen und Fluchtmöglichkeiten anbieten kann, wirkt ihr Angebot umso kränkender, je weniger sie das wahr haben will. (...) Die Reaktionen der jugendlichen Nutzer darauf (Destruktivität, Anmache, Unverbindlichkeit, Verächtlichmachen der deutschen Verhältnisse etc.) sind für Jugendarbeiter ihrerseits kränkend.“ (ebd., 128) Sie müssten diesbezüglich die Fähigkeit entwickeln, „die pädagogischen Mittel nicht als Mittel der Rache, sondern konstruktiv zu gebrauchen“ (ebd.).

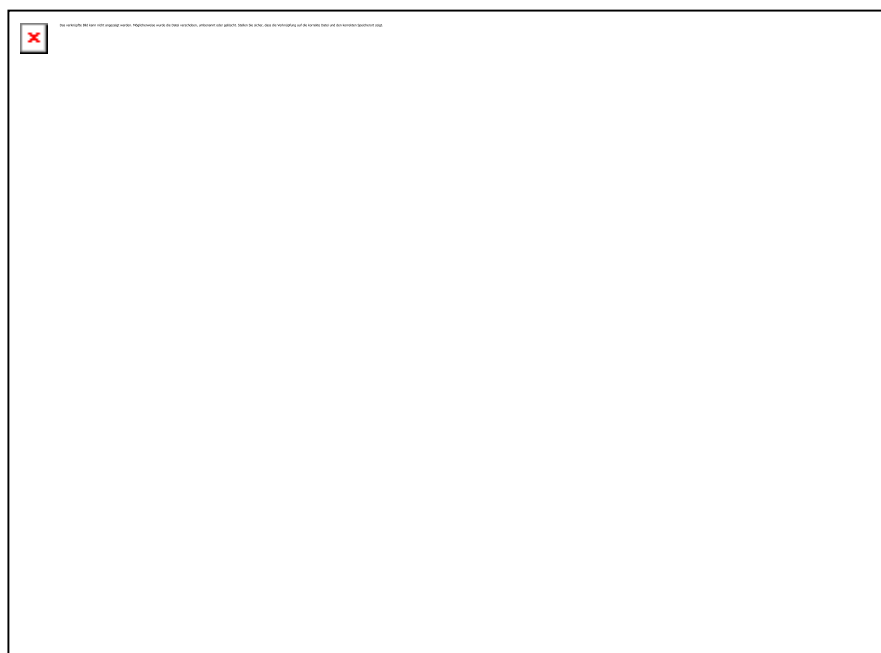
Nachvollziehbar ist, dass Pädagog(inn)en an dieser Stelle u.a. darauf angewiesen sind, die eigenen Bilder über Jugendliche und ihre sozialen Kontexte zu reflektieren. Dabei kommen die Bilder von der eigenen Jugend mit ins Spiel, aber auch soziale Konstruktionen über die eigene Generation, die oft als ‚irgendwie besser‘, auf jeden Fall aber als ‚ganz anders‘ behauptet wird. Solche Konstruktionen und Bilder und damit verbundene Sehnsüchte, Hoffnungen und Erwartungen können möglicherweise unbewusst in die Arbeit eingehen und den Blick auf konkrete Jugendliche und deren Situation verstellen. Aus demselben Grund müssen hier Konstruktionen und Bilder von marginalisierten Jugendlichen, von eingewanderten Jugendlichen, von Jungen und jungen Männern und von Mädchen und jungen Frauen bewusst gemacht und gegebenenfalls hinterfragt werden (vgl. hierzu Fleßner 2000), aber auch jeweils die Konstruktionen und Bilder über die Eltern der Jugendlichen. Dabei ist es wichtig, nicht nur auf die *Eigenschaftszuschreibungen* der Konstruktion zu achten, sondern auch die *Konstruktionsweise* zu durchschauen.

Geschlecht, Generation und Kultur nicht als Marionettenmodelle konstruieren

Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion und die (sozial-) pädagogische Praxis ist es von besonderer Bedeutung, darauf zu achten, dass das *Verhältnis* der Individuen zu ihrer

Geschichte und ihren Zugehörigkeiten zu verschiedenen Kategorien und Schnittpunkten nicht vernachlässigt wird, genauso wenig wie die *Eigenbewegung* der Individuen in den mit diesen Kategorien und Schnittpunkten verbundenen gesellschaftlichen Räumen der Möglichkeiten und Behinderungen. Eine Erklärung des Handelns von Individuen, die lediglich auf der *Ableitung* von Makrofaktoren beruht, ist deshalb unangemessen, weil auf diese Weise allgemeine Vorstellungen konkreten Einzelnen oktroyiert werden. Genaue Kenntnisse über die *konkreten* Menschen, mit denen gearbeitet wird, über deren subjektive Begründungsmuster, Biographien, Lebenslagen und Lebenssituationen, sind in der pädagogischen Arbeit unverzichtbar (vgl. auch Scherr 2001). Dabei kommt es darauf an, Theorien und Erkenntnisse über Differenzlinien und ihre Genese und Geltung an Schnittpunkten¹⁰ für eine *untersuchende Haltung* zu nutzen, die zwar durch theorie- und erkenntnisgeleitete Fragen die ‚empirische Wirklichkeit‘ in besonderer Weise aufzuschlüsseln vermag, jedoch ihre Fragen *nicht* mit Antworten verwechselt.

Im Alltagsverständnis werden Makrofaktoren wie Geschlecht, Generation, Kultur usw. oft so konstruiert und verstanden, dass die Angehörigen einer anderen Kultur, eines anderen Geschlechts, einer anderen Generation *als Marionetten* wahrgenommen werden, die an den Fäden der einzelnen Makrofaktoren hängen (vgl. Leiprecht 1992). Das folgende Schaubild verdeutlicht diese Vorstellung:



¹⁰ Vgl. unseren Beitrag *Die Begriffe Geschlecht und Generation und ihre Verbindungen* in der vorliegenden Dreier-Folge.

Leider wird in der Theorie und Praxis (sozial-) pädagogischer Arbeitsfelder (geschlechtsbewusste Mädchen- und Jungenarbeit, Schule, Migrationsarbeit, Erwachsenenbildung, Altenarbeit usw.) das Vorhandensein eines solches Alltagsverständnis meist nicht in die Konzeptentwicklung und auch nicht in der Aus- und Weiterbildung von Fachkräften mit einbezogen. Die *kritische* Berücksichtigung und Thematisierung ist jedoch notwendig, um nicht bei einem solchen Alltagsverständnis stehen zu bleiben, sondern geeignete Wege zu finden, dieses zu *überschreiten* (Leiprecht 2001). Allerdings wird das Alltagsverständnis häufig von einseitigen Setzungen unterstützt, die leider im Fachdiskurs von (zuerst sogenannter Ausländerpädagogik und später) Interkultureller Pädagogik eine Tradition haben.¹¹

Interventionen sind zur Fortentwicklung von Wissenschaft und Forschung wichtig, um beispielsweise auch zu einer verbesserten Aus- und Weiterbildung von (sozial-) pädagogischen Fachkräften zu kommen. Die übliche Gegenüberstellung von Theorie und Praxis als unvereinbarer Gegensatz ist dabei meist wenig hilfreich.

Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion

Im Bereich der Frauen- und Geschlechterforschung plädiert beispielsweise Gudrun-Axeli Knapp für eine *theoretisch reflektierte Praxis*: Politische Sackgassen erweisen sich ihr zufolge oft als ein Zeichen von Theoriedefiziten, und jede Praxis beruht, auch wenn dies häufig nicht wahrgenommen wird, auf bestimmten Vorstellungen, also etwa auf dem soeben beschriebenen Alltagsverständnis von Geschlecht, Generation und Kultur, und ist damit bereits theoriehaltig. Solche Alltagstheorien, aber auch damit verbundene problematische Theorien aus Wissenschaft und Forschung, müssen ins Bewusstsein gehoben und der Reflexion zugänglich gemacht werden (vgl. Knapp 1997, 78). Für die Frauen- und Gleichstellungspolitik entwickelt Knapp deshalb drei theorie- und praxisbezogene Leitlinien: Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion. Dabei weist sie auf die notwendige Verbindung dieser drei Leitlinien hin, da jede für sich genommen in ein *spezifisches Dilemma* führt, die nur durch eine Kombination, aber auch durch eine bestimmte *inhaltliche* Fassung der jeweiligen Leitlinie, zu vermeiden ist:

- Die Akzentuierung der Forderung nach *Gleichbehandlung* kann dazu beitragen, dass strukturell angelegte Verhältnisse, die zu ungleichen Ausgangsvoraussetzungen führen,

¹¹ Siehe unseren Beitrag *Das Problem vereinheitlichender Setzungen* in der vorliegenden Dreier-Folge.

nicht angemessen berücksichtigt werden. „Die Gleichbehandlung von Ungleichen“, so bringt es Angelika Wetterer, Knapps Ausführungen positiv würdigend, auf den Punkt, „baut Ungleichheit nicht ab, sondern schreibt sie fort“ (Wetterer 2002, 43). Gleichstellung und Gleichbehandlung sollten deshalb im Kontext einer Antidiskriminierungspolitik formuliert werden, die auf eine strukturelle Benachteiligung aufmerksam macht und diese zu überwinden sucht.

- Wird die *Anerkennung von Differenzen* zu sehr betont, dann werden u.U. tradierte Stereotype reproduziert und bleibt das Denken in den binären Klassifikationsmustern von ‚weiblich‘ und ‚männlich‘ verhaftet, die jeweils mit bestimmten Eigenschaftszuschreibungen ‚gefüllt‘ werden (nach dem Muster: Frauen sind friedfertig, Männer sind kriegerisch). Differenz sollte deshalb *nicht* auf „geschlechtsspezifisch möglicherweise unterschiedliche Fähigkeiten, Orientierungen und Präferenzen“ bezogen werden und *nicht* „auf die Potenziale von Frauen und Männern“ zielen (ebd., 34). „Differenz bezieht sich auf das Geschlechterverhältnis als einem sozialen Strukturzusammenhang, der die Lebenssituation von Frauen und Männern nach wie vor präformiert und sie überhaupt erst zu Verschiedenen und Ungleichen macht. Diese zu Grunde liegenden Strukturen gilt es zu verändern, statt ihre Effekte als geschlechts,spezifische‘ Eigenschaften oder Fähigkeiten einmal mehr fort- oder festzuschreiben.“ (ebd.)
- Die Perspektive der *Dekonstruktion* ist unverzichtbar, um auf die Tatsache der sozialen Konstruiertheit aufmerksam zu machen und aufzuzeigen, welche Konstruktionsinhalte und Konstruktionsmuster vorliegen und welche Konstruktionsmechanismen wirken. Allerdings sind Veränderungsversuche auf „verallgemeinernde Aussagen über geschlechtstypische Problemlagen und Konfliktsituationen“ (ebd.) und eine kollektive Verständigung darüber [mit Betroffenen, möglichen Bündnispartner(inne)n, usw.] angewiesen. Verflüchtigt sich diese Möglichkeit zur Verallgemeinerung im Laufe einer fortschreitenden Dekonstruktion, dann lässt sich kaum noch bestimmen, welches allgemeine Problem gelöst werden soll, und noch weniger eine politische Bewegung zur Veränderung mobilisieren. Aus diesem Grund wird Dekonstruktion zwar als wenig hilfreich bei praktisch-politischen Veränderungsversuchen auf einer *strukturellen* Ebene eingeschätzt, gleichzeitig jedoch als notwendiges kritisches Korrektiv auf einer *diskursiven Ebene* gesehen, um der „Vereignschaftung von Geschlechterdifferenz“ (Knapp

1997, 82) entgegenzuwirken.

Vergleichbare Beiträge mit ähnlichen Lösungsvorschlägen zu Gleichheit, Differenz und Dekonstruktion lassen sich auch im Gegenstandsbereich interkultureller Ansätze formulieren. Insgesamt dürfte es gerade bei Überlegungen zur Intervention und Veränderung sinnvoll sein, solche Beiträge aus verschiedenen Disziplinen inhaltlich miteinander zu verbinden (vgl. Prengel 1993).

Interventionen auf unterschiedlichen Ebenen

Die Ausführungen von Knapp und Wetterer deuten schon an, dass Interventionen auf *unterschiedlichen* Ebenen stattfinden. Wir können dabei unterscheiden zwischen der strukturellen und institutionellen Ebene, der Ebene der Bedeutungen und Diskurse und der Ebene der konkreten Arbeit mit Einzelnen und Gruppen in pädagogischen Arbeitsfeldern.

Auf der *strukturellen und institutionellen Ebene* sind rechtliche Positionierungen und sozial-ökonomische Gegebenheiten als Quelle möglicher Beeinträchtigungen zu berücksichtigen und in eine Veränderungsperspektive mit einzubeziehen. Thematisiert werden muss hier zudem das Versagen einer Organisation, die für Angehörige von bestimmten Gruppen, die eigentlich mit zur Zielgruppe gehören, ein angemessenes und professionelles Angebot offenbar *nicht* gewährleistet und in der *Wirkung* dadurch aufgrund von Herkunft, Geschlecht oder Alter benachteiligt (institutionelle Diskriminierung).

Auf der *Ebene der Bedeutungen und Diskurse* ist beispielsweise auf die Berichterstattung in den Medien (in Zeitungen, im Fernsehen, im Radio, im Internet), aber auch auf Themensetzungen und Bedeutungskonstruktionen in Fachzeitschriften und bei Gesprächen im Kreis von Kolleg(inn)en zu achten. Stereotypisierenden Setzungen und einseitigen Zuschreibungen¹² muss entgegengetreten werden. Das Mittel der Dekonstruktion (etwa zur Aufdeckung gängiger Dichotomisierungen) kann hier hilfreich sein (siehe oben).

Auf der *Ebene der konkreten Arbeit mit Einzelnen und Gruppen* sollten subjektbezogene Ansätze im Mittelpunkt stehen, die weder in individualisierender Weise die Menschen als von

¹² Wie sie beispielsweise in den Denkfiguren zu eingewanderten Frauen und ihren Töchtern und Söhnen zu finden sind, die wir in unserem Beitrag *Das Problem vereinheitlichender Setzungen* im vorliegenden Band beschrieben haben.

Makrofaktoren wie Geschlecht, Kultur, Klasse, Generation usw. völlig losgelöste Wesen sehen, noch die Menschen als völlig determiniert durch diese Makrofaktoren auffassen (siehe oben). Der *Verhältnis*begriff ist hier entscheidend, und es ist hilfreich, diesen mit dem Begriff des *subjektiven Möglichkeitsraumes*, eines jeweils spezifischen Feldes von Möglichkeiten und Behinderungen, zu verbinden (Holzkamp 1983, 368ff.).¹³ Zudem sind defizitorientierte Ansätze, die an den vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen der Einzelnen vorbei gehen, zu vermeiden. Auch ist eine am Dialog orientierte Arbeitsweise einer belehrenden, die trotz bester Inhalte die beabsichtigte Informations- oder Wertevermittlung meist verfehlt, vorzuziehen.

Insgesamt geht es darum, multiperspektivische und verschiedene Makrofaktoren integrierende Ansätze zu entwickeln. Auf diesem Weg ist sowohl die erziehungswissenschaftliche Debatte als auch die pädagogische Praxis erst wenige Schritte gegangen (vgl. Prengel 1993).

Intergenerationale und intergeschlechtliche Ansätze

Vor allem auf der *Ebene der konkreten Arbeit mit Einzelnen und Gruppen* sind Ansätze angesiedelt, die zwischen den Geschlechtern und den Generationen vermitteln wollen.

In Trainings zum Gender Mainstreaming (siehe unten) wird mitunter auch versucht, Männer und Frauen einander näher zu bringen, *ohne* die Frage nach gesamtgesellschaftlichen Benachteiligungen, strukturellen Behinderungen oder Machtungleichgewichten mit zu thematisieren. Solche Ansätze sind mit Vorsicht zu genießen, vor allem, wenn sie behaupten, besondere weibliche oder männliche Ressourcen schützen zu wollen. Der Schritt zur Harmonisierung von gegebenen Konflikten, zur Reproduktion von Rechtfertigungsmustern und zur Naturalisierung und Essenzialisierung ist dann oft nicht mehr weit. Allerdings muss es zweifellos geeignete Ansätze geben, um in einer subjektbezogenen Weise und unter Berücksichtigung

¹³ In diesem Möglichkeitsraum eines Einzelnen sind *allgemeine* formationsspezifische Lage- und Positionsmerkmale innerhalb einer Gesellschaft wie soziale Klasse, Geschlecht, Generation, Kultur usw. enthalten. Gleichzeitig sagen diese allgemeinen Merkmale noch nichts aus über das *besondere Verhältnis* der Einzelnen zu den jeweiligen gesellschaftlichen Positionierungen und Lagebestimmungen, den damit vermittelten Möglichkeiten und Behinderungen, den entsprechenden gesellschaftlichen Bedeutungsverweisungen, ja, insgesamt, den gesellschaftlichen Bedingungen. Aus den über die subjektiven Möglichkeitsräume zu spezifizierenden gesellschaftlichen Bedingungen und Bedeutungen ergeben sich für die Einzelnen also weder automatisch bestimmte Denk- und Handlungsweisen noch sind diese als völlig beliebig zu charakterisieren, sondern die Einzelnen *verhalten* sich zu den darin liegenden Möglichkeiten und Behinderungen (Holzkamp 1993, 21ff.).

gegebener Räume von Möglichkeiten und Behinderungen für Geschlechterverhältnisse zu sensibilisieren und zu einer Kommunikation über bestehende Probleme im Geschlechterverhältnis und deren Lösung zwischen konkreten Männern und Frauen zu kommen, und zwar sowohl in gleichgeschlechtlichen als auch in gemischtgeschlechtlichen Gruppen (Kaschuba 1999).

Intergenerationale Ansätze bewegen sich im Prinzip auf derselben Interventionsebene. Meist geht es hier um Informationsvermittlung über Erlebnisse und Erfahrungen, die Angehörige einer älteren Generation als Zeitzeugen gemacht haben. Konzepte von Geschichtsforschung, Geschichtsarbeit und Oral History werden benutzt, um einen Austausch zwischen Angehörigen verschiedener Generationen zu erlebter und berichteter (also auch interpretierter) Geschichte zu organisieren. Das Sich-Hinein-Versetzen in andere Situationen und Lebensläufe gehört dabei genauso zum Ziel wie die Erfahrung des Werts eigener Geschichte für jüngere Menschen. Zudem ist es wichtig, um nicht falsche Homogenitäten über Generationen zu konstruieren, die jeweilige soziale Positionierung zu einem bestimmten Zeitpunkt und in einer bestimmten Konstellation herauszuarbeiten und die prinzipielle Möglichkeit von subjektiven Handlungsalternativen zu reflektieren. Gerade Erzählcafés zur Geschichte von Frauen unterschiedlicher Gruppen (etwa jüdische Frauen) im Nationalsozialismus können hier als Vorbild dienen (vgl. Dörr et al. 1999a; 1999b). Generell kann gesagt werden, dass eine intergenerationale Arbeit - auch in der Form von Erinnerungspädagogik - bei der Thematisierung von jüngeren Perioden der systematischen Menschenrechtsverletzung und/oder der systematischen Menschenvernichtung in der Geschichte eines Landes (etwa Holocaust in Deutschland, Diktaturen in Deutschland, Apartheid in Südafrika, Diktatur in Chile) eine hohe Bedeutung haben kann (vgl. Heyl 1997, 126ff.), wobei allerdings gerade in multikulturellen Einwanderungsgesellschaften neue Bearbeitungsformen zu finden sind und neue Fragen gestellt werden müssen (vgl. Fechner et al. 2000). So kommen bei Kindern von Eingewanderten durch die eigene Familiengeschichte u.U. andere Landesgeschichten in den Blick. Dabei dürfte es jedoch zu einfach sein, davon auszugehen, dass der Holocaust im Geschichtsbewusstsein junger Migrant(inn)en in Deutschland keine Rolle spielt. Wie sich zeigt, ist oft das Gegenteil der Fall (vgl. Georgi 2000; Fechner 2000).

Interkulturelle Öffnung und Gender Mainstreaming

Interessante Parallelen lassen sich zwischen Ansätzen der interkulturellen Öffnung (Banks 1994; Hinz-Rommel 1994; Kalpaka 1998; Dadzie 2000; Lange/Weber-Becker 2001) und des Gender Mainstreamings (vgl. Stiegler 2000; Von Gingsheim/Meyer 2001) feststellen, und Verbindungen scheinen sich geradezu anzubieten. Allerdings müssen wir hier vorsichtig formulieren. Interkulturelle Öffnung darf nicht mit Managing Diversity verwechselt werden, und: „Nicht überall, wo Gender Mainstreaming draufsteht, ist auch Gender Mainstreaming drin“, formuliert Wetterer skeptisch (Wetterer 2002, 25). Gender Mainstreaming kann als eine bewusste Weiterentwicklung und eine Verbreiterung von Frauenpolitik und Frauenförderung der 1980er Jahre und von Gleichstellungspolitik der 1990er Jahre verstanden und konzipiert werden, eine Politik, die auf vor allem auf der strukturellen und institutionellen Ebene ansetzt, muss es aber nicht.

Während Frauenpolitik und Frauenförderung als eine Interessenpolitik für Frauen beschrieben werden kann, bei der es darum ging, die Diskriminierung und Benachteiligung von Frauen abzubauen und ihre Partizipationsmöglichkeiten zu erhöhen, wurde bei der Gleichstellungspolitik das Geschlechterverhältnis insgesamt zum Thema gemacht. Eine bessere rechtliche Verankerung von Gleichstellung konnte durchgesetzt werden, und zudem wurde versucht, der (Selbst-) Kritik an der bisherigen Arbeit gerecht zu werden, also etwa eine implizite Orientierung an zu überwindenden Defiziten von Frauen zu vermeiden oder solche Anreizsysteme zu entwickeln, die innerhalb von Organisationen auf Gleichstellung zielen und dabei „darauf bauen, dass Konkurrenz und Belohnung mehr bewirken als Bestrafung“ (ebd., 26) Gender Mainstreaming wurde bei den Weltfrauenkonferenzen in Nairobi und Beijing von „Frauenbewegungen und NGO's des Südens“ mit dem Ziel vorgestellt, „die Gleichstellung der Geschlechter im Mainstream von Politik und Verwaltung, satt an deren Rändern zu verankern, sie zur Querschnittsaufgabe aller Ressorts und aller Teile der öffentlichen Verwaltung zu machen“ (ebd., 27). Allerdings stellen viele der bisher zur Anwendung gebrachten Konzepte eher ein Teil der Modernisierung und dem Versuch der Effektivierung von Verwaltungen dar. Mit harmonisierenden win-win-Vorstellungen, so die Kritiker/innen (vgl. etwa Nohr/Veth 2002), sollen beispielsweise Potenziale von Frauen innerhalb der Verwaltung besser genutzt werden, wobei der ökonomische Zweck im Vordergrund steht und der gleichstellungspolitische Nutzen

„als Nebeneffekt gedacht (ist), der sich einstellen kann, aber nicht muss“ (ebd., 28). Mit der Rede von den Potenzialen von Frauen ist man schnell bei Denkmustern, die eine naturalisierende Logik der Vereigenschaftung unterstützen, vor allem aber kommt es zu einer „sukzessiven Auflösung der Grenze zwischen Politik, Verwaltung und Ökonomie“ und dem „Aufstieg der Betriebswirtschaft zur neuen Leitdisziplin der Gleichstellungspolitik“ (ebd.). Zu befürchten ist, so Wetterer, dass Gender-Mainstreaming zwar viele rhetorische Veränderungen bringt, aber keine strukturellen Verbesserungen. Als ein Zeichen an der Wand wertet Wetterer es, dass es vereinbar zu sein scheint, ein Gleichstellungsgesetz für die private Wirtschaft in die Schubladen eines Ministeriums zu verbannen und gleichzeitig Gender-Mainstreaming einzuführen.

Es ist zu hoffen, dass bei praktischen Ansätzen Interkultureller Öffnung und Gender-Mainstreaming die Ziele, Inhalte und Methoden ernst genommen werden, die in den ursprünglichen Konzepten formuliert wurden. Die Überprüfung hinsichtlich ihrer Verwirklichung ist jedoch eine empirische Frage. Beide Konzepte stehen hinsichtlich ihrer Umsetzung am Anfang. In Bezug auf die Implementierung ist Gender Mainstreaming jedoch auf jeden Fall schon einige Schritte weiter. Seit 1999 ist es zur Leitlinie der EU-Gleichstellungspolitik geworden (Amsterdamer Vertrag) und seit 2000 auch in Deutschland für die öffentlichen Verwaltungen als Zielvorgabe eingeführt. Interkulturelle Öffnung gibt es indes nur in einigen wenigen Modellversuchen.

Geht man von den Konzepten aus, lassen sich einige Gemeinsamkeiten feststellen. Gemeinsam ist beiden Konzepten, dass sie in einer Institution oder Organisation (Sozialverwaltung, Polizeidienststelle, Schule etc.) kurzfristig gesehen die Personalauswahl neu konzipieren und das Angebot oder die Dienstleistung nach ethnozentrischen und geschlechtsbezogenen Beschränkungen durchforsten wollen und langfristig gesehen grundlegende Veränderungen in der Zusammensetzung der Personalstruktur, der Organisationsentwicklung und der Qualitätssicherung anstreben. Interkulturelle Öffnung und Gender Mainstreaming zielen auf eine bessere Passgenauigkeit in Bezug auf die möglicherweise multilingual, multikulturell und gemischtgeschlechtlich zusammengesetzte Klientel. Die Weiterbildung des vorhandenen Personals, die an bestimmten inhaltlichen Vorgaben orientiert sein sollte (Anerkennung von Diversität, Heterogenität und Intersektionalität, Abbau von Benachteiligung und Ausgrenzung, Überwindung eines kontraproduktiven Alltagsverständnisses von Geschlecht und Kultur etc.), spielt hierbei eine wichtige Rolle. Eine Ausweitung dieser Konzepte zur besseren Berücksichtigung einer

u.U. mehrere Generationen umfassenden Zielgruppe einer Institution oder Organisation dürfte sinnvoll und naheliegend sein.

Literatur:

Banks, James A. (1994/1999): An Introduction to Multicultural Education. Boston: Allyn & Bacon.

Böhnisch, Lothar (1998): Der andere Blick auf die Geschichte. Jugendarbeit als Ort der Identitätsfindung und der jugendgemäßen Suche nach sozialer Integration. In: Böhnisch, Lothar & Rudolph, M. & Wolf, B. (Hrsg.): Jugendarbeit als Lebensort. Jugendpädagogische Orientierungen zwischen Offenheit und Halt. Weinheim/München. S. 19-38.

Dadzie, Stella (2000): Toolkit for Tackling Racism in Schools. London: Trentham.

Deinet, Ulrich (1998): Aneignung und Sozialer Raum. Prämissen einer jugendorientierten Offenen Jugendarbeit. In: Kiesel & Scherr & Thole (Hrsg.): S. 127-146.

Dörr, Bea & Kaschuba, Gerrit & Maurer, Susanne (1999a): Tübinger Erzählcafé zum Nationalsozialismus: Kollektives Erinnern von Frauen im Generationenaustausch. In: Kilian, Eveline & Komfort-Hein, Susanne (Hrsg.): GeNarrationen. Variationen zum Verhältnis von Generation und Geschlecht. Tübingen: Attempto. S. 72-98.

Dörr, Bea & Kaschuba, Gerrit & Maurer, Susanne (1999a): „Endlich habe ich einen Platz für meine Erinnerungen gefunden ...“ Kollektives Erinnern von Frauen in Erzählcafés zum Nationalsozialismus. Pfaffenweiler: Centaurus.

Fechler, Bernd (2001): Zwischen Tradierung und Konfliktvermittlung. Über den Umgang mit „problematishen“ Aneignungsformen der NS-Geschichte in multikulturellen Schulklassen. Ein Praxisbericht. In: Fechner, Bernd et al. (Hrsg.): S. 207-228.

Fechler, Bernd & Kößler, Gottfried & Lieberz-Groß, Till (Hrsg.) (2001): „Erziehung nach Auschwitz“ in der multikulturellen Gesellschaft. Pädagogische und soziologische Annäherungen. Weinheim/München: Juventa.

Fleißner, Heike (2000): Frech, frei und fordernd, oder? Mädchenbilder von Pädagoginnen und ihre Bedeutung für die Mädchenarbeit. In: Müller, Burkhard K. & King, Vera (Hrsg.): S. 75-92.

Georgi, Viola (2001): Wem gehört deutsche Geschichte? Bikulturelle Jugendliche und die Geschichte des Nationalsozialismus. In: Fechner, Bernd et al. (Hrsg.): S. 141-162.

Hafenegger, Benno & Henkenborg, Peter & Scherr, Albert (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.

Herwartz-Emden, Leonie (1996): Die Bedeutung der sozialen Kategorien Geschlecht und Ethnizität für die Erforschung des Themenbereichs Jugend und Einwanderung. Zeitschrift für Pädagogik. 43.Jg. Nr.6.

Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande,

Israel, USA. Hamburg: Krämer. Heyl, Matthias (1997): Erziehung nach Auschwitz. Eine Bestandsaufnahme. Deutschland, Niederlande, Israel, USA. Hamburg: Krämer.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York.

Holzkamp, Klaus (1983): Grundlegung der Psychologie. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a.M./New York: Campus.

Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA - Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft Nr.3/4. Frankfurt a.M.: Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik. S. 77-80.

Kaschuba, Gerrit (1999): Gender Trainings: Workshops zur Sensibilisierung für das Geschlechterverhältnis. In: Jelich, F.J. & Schneider, G. (Hrsg.): Politik und politische Bildung für das 21. Jahrhundert. Recklinghausen. S. 81-90.

Kawenetara, Eva & Uske, Hans (2001): Migration und Alter. DISS-Journal Nr.8. Duisburg: Institut für Sprach- und Sozialforschung.

Kiesel, Doron & Scherr, Albert & Thole, Werner (Hrsg.) (1998): Standortbestimmung Jugendarbeit. Theoretische Orientierungen und empirische Befunde. Schwalbach/Ts. : Wochenschau Verlag.

Knapp, Gudrun-Axeli (1997): Gleichheit, Differenz, Dekonstruktion: Vom Nutzen theoretischer Ansätze der Frauen- und Geschlechterforschung für die Praxis. In: Krell, Gertraude (Hrsg.): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen - Problemanalysen - Lösungen. Wiesbaden. S. 77-85.

Lange, Matthias & Weber-Becker, Matthias (2001): In: Leiprecht, Rudolf & Riegel, Christine & Held, Josef & Wiemeyer, Gabriele (Hrsg.): International Lernen - Lokal Handeln. Interkulturelle Praxis ‚vor Ort‘ und Weiterbildung im internationalen Austausch. Erfahrungen und Erkenntnisse aus Deutschland, Griechenland, Kroatien, Lettland, den Niederlanden und der Schweiz. Frankfurt a.M.: IKO.

Leiprecht, Rudolf (1992): „Pech, dass Ausländer mehr auffallen ...“. Zum Reden über die Kultur der ‚Anderen‘ und auf der Suche nach angemessenen Begriffen und Ansätzen für eine antirassistische Praxis (nicht nur) mit Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Unter Anderen - Rassismus und Jugendarbeit. Duisburg: DISS. S. 93-130.

Leiprecht, Rudolf (2001): Kritisch gegenüber Kulturalisierungen. Zentrale Gesichtspunkte antirassistischer Bildung. In: Butterwegge, Christoph & Hentges, Gudrun (Hrsg.): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen: Leske & Budrich.

Lutz, Helma & Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenz - Einführung in die Debatten. In: Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske & Budrich. S. 11-24.

Müller, Burkhard K. (2000): Jugendarbeit als intergenerationaler Bezug. In: Müller, Burkhard K. & King, Vera (Hrsg.): S. 119-142.

Müller, Burkhard K. & King, Vera (Hrsg.) (2000): Adoleszenz und pädagogische Praxis. Bedeutungen von Geschlecht, Generation und Herkunft in der Jugendarbeit. Freiburg im Brsg.: Lambertus.

Nohr, Barbara & Veth, Silke (Hrsg.) (2002): Gender Mainstreaming. Kritische Reflexionen einer neuen Strategie. Rosa Luxemburg Stiftung: Texte 7. Berlin.

Otyakmaz, Berrin Özlem (1999): Lebenswelten jugendlicher Migrantinnen. Konsequenzen für die interkulturelle Mädchenarbeit. In: AJS Informationen - Analysen, Materialien, Arbeitshilfen zum Jugendschutz. Nr.3, 35. Jg. Stuttgart: Aktion Jugendschutz. S. 9-15.

Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen: Leske & Budrich.

Scherr, Albert (1998): Subjektivität und Anerkennung. Grundzüge einer Theorie der Jugendarbeit. In: Kiesel & Scherr & Thole (Hrsg.): S. 147-163.

Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik. 31.Jg. Nr.4. S. 347-357.

Stiegler, Barbara (2000): Wie Gender in den Mainstream kommt. Konzepte, Argumente und Praxisbeispiele zur EU-Strategie des Gender Mainstreamings. Bonn: Friedrich-Ebert-Stiftung.

Tan, Dursun (1998): Das fremde Sterben. Sterben, Tod und Trauer unter Migrationsbedingungen. Frankfurt a.M.: IKO.

Unabhängige Kommission Zuwanderung (Hrsg.) (2001): Zuwanderung gestalten, Integration fördern. Berlin: Bundesministerium des Inneren.

Von Gingsheim, Gabriele & Meyer, Dorit (Hrsg.) (2001): Gender Mainstreaming. Neue Perspektiven für die Jugendhilfe. Berlin: Sozialpädagogisches Institut/Fata Morgana Verlag.

Wetterer, Angelika (2002): Strategien rhetorischer Modernisierung. Gender Mainstreaming, Managing Diversity und die Professionalisierung der Gender-Expertinnen. In: Netzwerk Frauenforschung NRW (Hrsg.): Journal Nr.14. Dortmund. S. 24-38.