

9/2008

9

Interkulturelle Mädchenarbeit –
Eine Zukunftsaufgabe!

IMPRESSUM

BAG Mädchenpolitik e.V.
Dircksenstr. 47
10178 Berlin

Verantwortlich i.S.d.P.:
Vorstand der BAG Mädchenpolitik e.V.

Redaktion:
Ursula Bachor, Sabine Sundermeyer

Lektorat:
Ursula Bachor

Gestaltung:
designbüro drillich

BAG-Info Nr. 9/2008

*Die Beiträge geben nicht in jedem Fall die Meinung der Redaktion wieder.
Die Verantwortung für die einzelnen Beiträge liegt bei den
Autorinnen und Autoren.*

*Gefördert aus Mitteln des Kinder- und Jugendplans des
Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)*

Vorwort

Ambiguitätstoleranz – im BAG-Info 5 von Gabriele Dina Rosenstreich definiert als Fähigkeit »Unterschiede stehen lassen zu können und in Widersprüchen denken zu können« – dieser Aspekt von interkultureller Kompetenz war für die Produktion von BAG-Info 9 von uns in der Redaktion gefordert!

Damit wird auch deutlich, dass die BAG Mädchenpolitik der Thematik der Interkulturellen Mädchenarbeit schon seit einiger Zeit Bedeutung beimisst. In der Konzeption der BAG heißt es »Angesichts der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft in der BRD basieren Mädchenarbeit und Mädchenpolitik auf dem Grundsatz der Anerkennung kultureller Vielfalt. Vor diesem Hintergrund engagieren sie sich für rechtliche und tatsächliche Voraussetzungen zur gleichberechtigten Teilhabe von Mädchen und jungen Frauen an allen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe. Dies gilt insbesondere für den Abbau sozialer Ungleichheit, die auf Migration, regionalen Disparitäten und Geschlechtszugehörigkeit beruht. Die bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die dafür notwendige Analyse ganzheitlich ausgerichtet sein muss und damit geographische, politische, sozialräumliche und sozialökonomische, kulturelle, spirituelle und individuelle Kontexte berücksichtigt werden. Mädchenarbeit und Mädchenpolitik verändern gesellschaftliche Machtstrukturen und erweitern subjektive Machtpotenziale. Sie sind Mittel zur Herstellung von Gerechtigkeit und tragen dazu bei, ein menschengerechtes Leben in Freiheit, Frieden, Gleichberechtigung und Solidarität zu führen.«

Diesen Gedanken verpflichtet, sind wir im Vorstand der BAG Mädchenpolitik froh, viele Facetten von Interkulturalität in diesem Heft anzuleuchten. Auch wenn wir dankbar waren, dass erstmalig ein Doppelheft zur Verfügung stand, so mussten wir bewältigen, dass trotzdem nur einige Facetten von Interkultureller Mädchenarbeit, Theoretisches und Praktisches und vor allem ein begrenzter Anteil dieser Facetten in diesem Heft druckbar waren. Eine Lösung haben wir darin gefunden, die hier abgedruckten Kurzfassungen von zwei Beiträgen auf unserer homepage in vollem Umfang zum Download abzu drucken.

Wir hoffen mit dieser Veröffentlichung zur Meinungsbildung beizutragen und erwarten die mündige Leserin/den mündigen Leser, die/der Widersprüche als Gewinn zur Meinungsbildung schätzt. Übereinstimmungen und Nicht-Übereinstimmungen werden auftauchen. Auch wenn wir uns auf der Ebene der BAG Mädchenpolitik schon seit einigen Jahren mit Interkulturalität beschäftigen, so sind wir doch erst am Anfang einer Verständigungskultur.

Eine noch größere Vielfalt bei den Autorinnen und Autoren wäre wünschenswert gewesen. Hier mussten Anspruch und Wirklichkeit sich finden.

Keinesfalls sollten alte Muster reproduziert und gesellschaftlich tabuisierte Themen wie Gewalt gegen Mädchen und Frauen an »der« Migrantin in der Opferperspektive abgearbeitet werden. Hier war der Internationale Kongress »Islam Frauen Europa« vom November 2008 in Hannover sehr hilfreich (Infos: www.rewi.uni-hannover.de).

Mein Dank geht im Namen des Vorstandes der BAG Mädchenpolitik an den Arbeitskreis Feministisch-Interkulturelle Mädchenarbeit e.V. (Berlin), ein Mitglied der BAG Mädchenpolitik, für die maßgebliche Arbeit an der Vorbereitung und Durchführung der Tagung, welche hier dokumentiert werden konnte – plus weitere fachlich relevante Facetten zum Thema. Insbesondere geht ein Dank an Ursula Bachor, die großes Engagement in die Produktion dieses Heftes gesetzt hat!

Mit der Hoffnung, im Such-Prozess etwas zu finden, wünschen wir allen Leserinnen und Lesern Wissenszugewinn, Bestätigung, Irritation und Dialogbereitschaft.

Möge diese Veröffentlichung ein Puzzle-Teil sein, um unsere interkulturelle Kompetenz zum Wohle von Mädchen und jungen Frauen zu erweitern.



Sabine Sundermeyer
für den Vorstand der BAG Mädchenpolitik e.V.

Inhalt

Interkulturelle Mädchenarbeit – Eine Zukunftsaufgabe!

<i>Ursula Bachor</i> Einführung	7
<i>Silvia Staub-Bernasconi</i> Interkulturelle Mädchenarbeit als Menschenrechtsbildung	14
<i>Vera King</i> Die Suche nach dem Eigenen – Bildungsprozesse junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund	36
<i>Birgit Rommelspacher</i> Feminismus und kulturelle Dominanz Kontroversen um die Emanzipation »der« muslimischen Frau	50
<i>Ali Ucar</i> Zur Situation von Mädchen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich	56
<i>Mohtaram Zaherdoust</i> Volljährigkeit – Kommentar zu Zivilgesellschaft und Menschenrechten im Iran und in Afghanistan	59
<i>Susette Wahren</i> Volljährig, was nun ...? Ein Videoprojekt	64
<i>Yekta Arman</i> Interkulturelle Theaterarbeit im Genderblick	66
<i>Mitja Sabine Lück</i> Antirassistische Mädchenarbeit – Qualitätsstandards, Erfahrungen und Methoden	68
<i>Maureen Maisha Eggers</i> Das Verhältnis von Mädchenarbeit und kritischer Weißseinsforschung – Eine Reihe von Überlegungen	75

<i>Sabine Sundermeyer</i> Viele Welten leben – Aspekte interkultureller und erlebnisorientierter Mädchenarbeit	79
<i>Trixiwiz e.V.</i> Was ich über die Welt weiß – What the world should know about me	90
<i>Mädchentreff Zimtziehen</i> Eine Insel im Meer zwischen den Kulturen – Die Multikulturelle Mädchengruppe am Schlaatz	92
<i>MÄDEA, Stiftung SPI</i> Mädchen-Umfrage zu Gleichberechtigung von Menschen verschiedener kultureller Herkunft	97
10 Jahre BAG Mädchenpolitik	101
Bildnachweise	103

Ursula Bachor Einführung



Grundlage dieser Dokumentation ist die bundesweite Fachtagung »Interkulturelle Mädchenarbeit – Eine Zukunftsaufgabe!« 2006 in Berlin. Eine Tagung der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V., ausgerichtet durch den Arbeitskreis Feministisch-Interkulturelle Mädchenarbeit e.V., dem Verbund der Berliner Mädchenprojekte.

Der Berliner Arbeitskreis wurde 1986 im Westteil Berlins gegründet, 1990 kamen die Mädchenprojekte aus dem Ostteil der Stadt hinzu, 1994 folgte die Vereinsgründung. Bundesweit bekannt wurde der Verein 1995 durch die Veranstaltung der MÄDIALE in Berlin mit 1.500 Mädchen und durch die jährliche Herausgabe des Interkulturellen LUZIE-Kalenders, 2006 im 10. Jahr. 1997 entwarf der Arbeitskreis die 1. Leitlinien für Mädchenarbeit in Berlin, es folgten zahlreiche Fortbildungen u. a. zu Interkulturelle Kompetenz, Qualitätsmanagement und gemeinsame Politikberatung im Prozess der Dezentralisierung von der Landes- auf die Bezirksebene. Die Mitgliedsprojekte sind aktiv im jeweiligen bezirklichen Jugendhilfeausschuss und engagieren sich in der geschlechtergerechten, interkulturellen Jugendhilfeplanung. Mit der Fachtagung wollten die Veranstalterinnen einen bundesweiten interdisziplinären Dialog anregen, in dem konkrete Perspektiven für eine Verbesserung der Lebenssituationen für Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund entwickelt werden. Fachvorträge, Workshops und World Café luden ein zum interkulturellen Dialog, zum Austausch praktischer Erfahrungen im Bundesgebiet.

Geprägt von den Berliner Erfahrungen, befasste sich die Tagung auf der praktischen Ebene vorrangig mit den Lebenssituationen von Mädchen aus dem islamischen Kulturkreis und hinterfragte die notwendige Öffnung der bundesrepublikanischen Gesellschaft und ihrer Institutionen zur Integration. Gleichzeitig thematisierte sie die positiven Ergebnisse langjähriger Erfahrungen in dem vielfältigen Engagement interkultureller Mädchenarbeit, in der Bildungs- und Kulturarbeit, der Schulbezogenen Jugendsozialarbeit, den Hilfen zur Erziehung. Beispielhaft präsentierte und analysierte die Tagung soziale Erfahrungsprozesse in Zusammenhang mit den Gestaltungsmöglichkeiten von Institutionen und in/formellen Lernorten wie: Interkulturelle Mädchenzentren, Schule, Theater. »Interkulturelle Mädchenarbeit – Eine Zukunftsaufgabe!« positionierte sich

zwischen dem Verständnis von Interkultureller Mädchenarbeit als Menschenrechtsbildung und der Position der Bundesregierung, die Integration als Schlüsselthema begreift.

Im Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD vom 11.11.2005 formuliert die Bundesregierung: »Eine gelungene Integration der Menschen, die auf Dauer zu uns kommen, ist von grundlegender Bedeutung für die innere Verfassung unserer Gesellschaft.« Integrationspolitik gilt als Querschnittsaufgabe verschiedener Politikbereiche und bleibt ein erklärter Schwerpunkt der Bundespolitik. Sie will die interkulturelle Kompetenz in der Jugendhilfe stärken, den interreligiösen und interkulturellen Dialog fördern und sich insbesondere für die Gleichstellung von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund einsetzen. Im Dialog mit dem Islam sieht sie eine besondere Bedeutung.

An dieser Schnittstelle interkultureller Arbeit mit Mädchen und jungen Frauen begegnen sich Praxis, Forschung und Politik und können sich produktiv ergänzen in der Umsetzung der gemeinsamen Zielrichtung, einer gleichberechtigten Teilhabe von Mädchen und jungen Frauen verschiedener kultureller Herkunft am politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben in der Bundesrepublik Deutschland. Besondere Aufmerksamkeit gilt der Initiierung von positiven Erfahrungsprozessen für *alle* Mädchen und junge Frauen in einer Einwanderungsgesellschaft und der Förderung ihrer interkulturellen Kompetenz.

Das spannende Thema ist die Migrationserfahrung als gewinnbringende Ressource und die Bereitschaft zur strukturellen Umwandlung z. B. des Bildungssystems. Bei intelligenter Förderung durch Bildung und Ausbildung führt dies zu einer gesellschaftlichen Bereicherung an den Rohstoffen Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenz.

Seit der Verabschiedung und des Inkrafttretens des Zuwanderungsgesetzes zum 1. Januar 2005 hat sich die Bundesrepublik als Einwanderungsland definiert. Und allmählich bewirkt die Anwendung des neuen Gesetzes, wie die Sprachförderung durch Integrationskurse, auch in der Bevölkerung ein Bewusstsein der neuen Selbstdefinition.

Allerdings hat die jahrelange politische Unentschiedenheit ihre Spuren hinterlassen und blinde Flecken in der pädagogischen Praxis vernachlässigt, auch im Bereich der Mädchenarbeit und -politik.

So nehmen stellvertretend die 2004 erschienenen Berliner Leitlinien »Geschlechterdifferenzierte Arbeit mit Mädchen und Jungen in der Jugendhilfe« zwar Bezug auf Mädchen mit Migrationshintergrund, allerdings in gewohnter Form. Mädchen sollen darin unterstützt werden, kulturelle Einflüsse zu reflektieren und ihre Entwicklungs- und Handlungspotentiale zu stärken.



Die notwendige Reflexion der Mehrheitsgesellschaft als Einwanderungsgesellschaft mit Weiterentwicklungs-, Fortbildungs- und Veränderungsbedarf ist leider ausgeblendet.

Dies spiegelt sich trotz zunehmender Professionalisierung auch in der bundesweiten Debatte um die adäquate Umsetzung von Gender Mainstreaming wider. Diese Leerstelle gilt es fachpolitisch und -pädagogisch zu füllen und interkulturelle Kompetenz als Querschnittsaufgabe auf allen Ebenen zu etablieren. Das bedeutet für die Interkulturelle Mädchenarbeit die unterschiedlichen Diskurse zu Menschenrechtsbildung, Mädchenarbeit, Gender Mainstreaming, Migration, Ethnic Mainstreaming, Bildungsarbeit zusammenzuführen und adäquate aktuelle Handlungsperspektiven aufzuzeigen für die Jugendhilfeplanung und fachpädagogische Alltagspraxis in der Mädchenarbeit.

Es gibt fachpolitische Aussichten: Die vielfältige Ausdifferenzierung der Geschlechterrollen in Migrantenmilieus bestätigt die Studie des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend zu Sinus-Milieus der deutschen Gesellschaft. Sie untersucht das Verhältnis von sozialer Lage und Grundorientierung zwischen Unter-, Mittel- und Oberschicht, bezogen auf traditionelle Werte, Modernisierung und Neuorientierung.

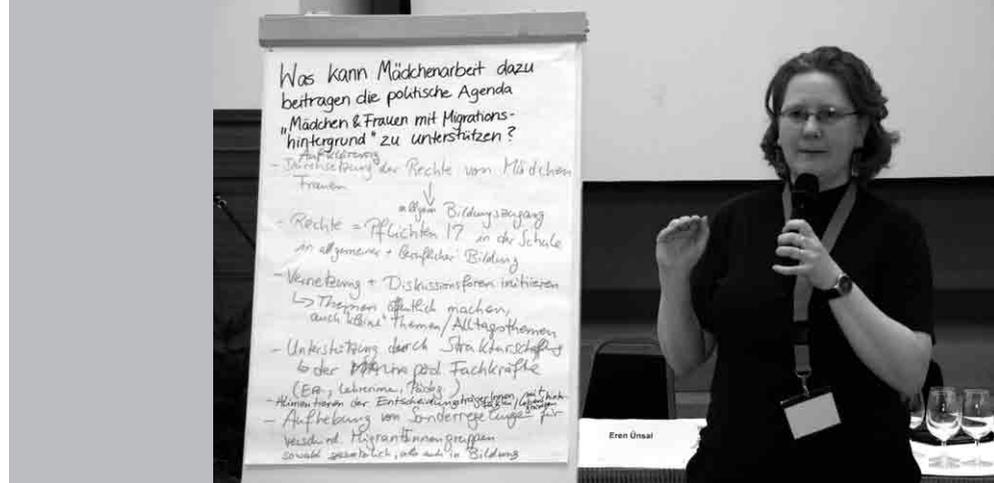
Das gleichstellungspolitische Rahmenprogramm (GPR) 2008–2011, »Strategien für ein geschlechtergerechtes Berlin«, der Senatsverwaltung für Wirtschaft, Technologie und Finanzen erkennt Integration als Herausforderung und benennt im 1. Handlungsfeld: Gleichberechtigte Teilhabe an Bildung und Erwerbsleben u. a. als Ziel: Entwicklung spezifischer gendersensibler Konzepte für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Migrationshintergründen. Im 2. Handlungsfeld: Recht auf Selbstbestimmung/gesellschaftliche Teilhabe, Anerkennung von migrationsspezifischen Erfahrungen und Kenntnissen als Ressourcen.

Tagungsprogramm und Dokumentation

In ihrer Einführung skizzierte *Prof. Dr. Staub-Bernasconi* die verschiedenen Wanderungsbewegungen nach Deutschland ab 1945 und die gesellschaftlichen Veränderungen der BRD. Es gilt eine soziale Integrationspolitik zu entwickeln und sich dafür zu entscheiden, für alle Menschen den Weg für eine gleichberechtigte Teilhabe an der Gesellschaft zu ebnet. In Relation zur »Transnationalen Arbeit« der Weltgesellschaft entwarf sie eine erste Theorieskizze für »Transkulturelle Mädchenarbeit«, die Menschenrechtsaspekte integriert. Am Beispiel von BildungsaufsteigerInnen erörterte *Prof. Dr. Vera King* die Bedeutung der Verschränkung von Gender und Migration in der Adoleszenz und die ungleich höheren persönlichen Leistungsanforderungen an Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. *Dr. Necla Kelek* fokussierte ihren subjektiv pointierten Beitrag »Mädchen und Islam« aus der Binnensicht auf Beispiele von Erziehungsvorstellungen und -verhalten türkischer MigrantInnen und ihr Verhältnis zu Integration sowie auf das Schweigen der Zivilgesellschaft. Ein Beitrag, der sehr kontrovers diskutiert wurde. Im World Café, moderiert von *Eren Ünsal, Dipl.-Päd.*, verständigten sich die TeilnehmerInnen über die zentrale Frage: Was kann Interkulturelle Mädchenarbeit dazu beitragen die politische Agenda Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund zu unterstützen?



In den Workshops veranschaulichte und diskutierte *Anita Mächler*, ehem. Direktorin des Lessing-Gymnasiums in Berlin Mitte, mit »Ethikunterricht als Chance?« die Bedeutung des Ethikunterrichts an Schulen als Beispiel gelebter Toleranz. *Mitja Sabine Lück* bot der weißen Mehrheitsgesellschaft Möglichkeiten zur Selbstreflexion, theoretisch und praktisch. Antirassistische Mädchenarbeit als Weg (Methode) zum Entdecken eigener blinder Flecken. *Mohtaram Zaherdoust* und *Susette Wahren* thematisierten Volljährigkeit als Diskrepanz zwischen Gesetz und familiärer Norm an einem Videoprojekt des Mädchenladens Spandau zu Zwangsverheiratung und einem Kommentar zu Menschenrechten und Zivilgesellschaft im Iran und in Afghanistan. *Dr. Yekta Arman* formulierte Theaterarbeit als Chance, auch für eher zurückhaltende Mädchen



und Jungen sich auszudrücken und ihre Interessen in die Öffentlichkeit tragen zu lernen.

Dr. Maisha Eggers, HU Berlin, leitete die abschließende Podiumsdebatte zur Zukunftsfähigkeit Interkultureller Mädchenarbeit mit fachlichen Impulsen von *Prof. Dr. Ali Ucar*, TU Berlin, zu »Interkulturelle Arbeit als pädagogische Methode«, *Muna Naddaf*, M.A., Islamwissenschaftlerin, zu »Generationenübergreifender Dialog mit arabischen Mädchen und ihren Müttern«, *Mia Kaspari*, Schauspielerin und Regisseurin, zu »Deutschland als Einwanderungsgesellschaft« und *Ulrike Häfner*, Master of Social Work, BAG Mädchenpolitik e.V., zu »Mädchenrechtspolitik als Menschenrechtsbildung«. Leider standen nicht alle Tagungsbeiträge zum Abdruck zur Verfügung.

Die Tagungsdokumentation haben wir um weitere Facetten ergänzt: *Prof. Dr. Ali Ucar* weist eindringlich auf die begrenzten beruflichen Aussichten von Mädchen aus marginalisierten Lebenslagen hin und fordert eine Umsteuerung im Bildungssystem. *Prof. Dr. Birgit Rommelspacher* diskutiert die eindimensionale Zuschreibung eines orthodoxen westlichen Feminismus auf Muslima als sog. Andere und zeigt die Vielfalt an Selbstkonzepten muslimischer Frauen. *Prof. Dr. Maisha Eggers* entwirft neue Handlungs- und Reflexionsfelder für Mädchenarbeit im Kontext der Weißseinsforschung. *Sabine Sundermeyer* entdeckt in ihrem Theorie-Praxisbeitrag die Chancen der Erlebnispädagogik als praktisch erlebte Vielfalt interkultureller Lebenswelten. *Die Zimticken* beschreiben die Entwicklung interkultureller Mädchenarbeit in Potsdam bis zum aktuellen Patinnenprojekt. *Mädchen von MÄDEA*, Berlin, befragen BesucherInnen der Kinder- und Jugendmesse des Bezirks Berlin Mitte zu Gleichberechtigung von Menschen verschiedener kultureller Herkunft mit überraschenden Ergebnissen zur Diskrepanz zwischen Wahrnehmung und gelebter Realität.

Erfahrungen und Ergebnisse der Fachtagung

Die Tagung erreichte ca. 100 TeilnehmerInnen aus dem Bundesgebiet, Italien und der Schweiz, in der Mehrheit Fachfrauen aus Berlin.

Interkulturelle Mädchenarbeit mit dem Akzent auf interaktivem Impetus, dem dialogischen Moment der Begegnung, wurde kritisch reflektiert hinsichtlich ihrer Eignung für die Pädagogik in der Einwanderungsgesellschaft.

Mädchenarbeit hat die Aufgabe, ein kritisches Bewusstsein herzustellen und zu fördern. Das bedeutet auch im Sinne der Antirassistischen Mädchenarbeit die Definitionsmacht von Weißsein kritisch zu hinterfragen und die Erkenntnisse der noch jungen Disziplin der kritischen Weißseinsforschung in die pädagogischen Konzepte aufzunehmen.



Will sich Interkulturelle Mädchenarbeit als Menschenrechtsbildung profilieren, verändert sich die Zuordnung von der Interkulturellen zur Transkulturellen Mädchenarbeit. Sie bezieht sich dann auf die Folgen globaler Wanderungsprozesse und setzt sich vor allem ein für die uneingeschränkten Entwicklungschancen von Mädchen im Sinne der Menschenrechte. Insbesondere für die Prävention und den Schutz vor Gewalt.

Der Begriff der interkulturellen Arbeit ist fachpolitisch umstritten. Es besteht die Gefahr der Kulturalisierung von sozialen Problemlagen. Ein Zusammenhang von Interkultureller Mädchenarbeit und Menschenrechtsbildung ist gegeben, da die direkte Kulturarbeit einen relativ geringen Platz einnimmt und die vorrangigen Themenfelder der Bereitstellung von positiven Ressourcen zur Entwicklung von Mädchen zuzuordnen sind, zum Beispiel in der Bildung.

Vielleicht war diese Tagung der Wendepunkt in der Interkulturellen Mädchenarbeit. Hin zur Transkulturellen Mädchenarbeit. In der Vergegenwärtigung des globalen Zusammenhangs wurde der Blick geschärft für die nicht nur bundesrepublikanischen Fragen zur Einwanderungsgesellschaft. Ein Thema für Europa! Die Auseinandersetzung mit dem Islam steht noch am Anfang.

Schlussfolgerungen und Perspektiven

- Interkulturelle Mädchenarbeit ist eine Zukunftsaufgabe für Pädagogik, Politik und Forschung!
- Interkulturelle Mädchenarbeit leistete und leistet einen wichtigen Beitrag zur Integration von Mädchen mit Migrationshintergrund und ihren Familien.
- Interkulturelle Mädchenarbeit ist relevant für die Kinder- und Jugendhilfe durch die Verknüpfung von Gender und Migration in der individuellen Förderung von Mädchen und jungen Frauen.
- Interkulturelle Mädchenarbeit muss durch entsprechende Förderungsprogramme des Bundes und der Länder gestärkt und weiterentwickelt werden.
- Die mehr als 25-jährige Praxis Interkultureller Mädchenarbeit soll hinsichtlich ihrer Leistungen im Integrationsprozess unter der Maßgabe selbst bestimmten Handelns von Mädchen und jungen Frauen in der Einwanderungsgesellschaft erforscht werden. Die Ergebnisse sollen in die weitere Profilierung der Kinder- und Jugendhilfe des Bundes und der Länder in den Feldern Migration und Gender einbezogen werden.
- Die besten Praxismodelle Interkultureller Mädchenarbeit sollen gesammelt und veröffentlicht werden.
- Die Tagung markiert einen Wendepunkt in der Interkulturellen Mädchenarbeit. In der Auseinandersetzung mit Menschenrechtsbildung kommt die »Transkulturelle Mädchenarbeit« auf den Plan. Eine neue theoretische Skizze mit hoher Praxisrelevanz für die Einwanderungsgesellschaft!

Wir danken den ReferentInnen und AutorInnen, die uns aus der Sicht von Wissenschaft, Pädagogischer Praxis und Kultur auf diesem Weg begleitet haben.

Ein ganz besonderer Dank gilt den vier Vorstandsfrauen des Arbeitskreises Feministisch-Interkulturelle Mädchenarbeit e.V.: Kerstin Florikiw, Kerstin Kittler, Kerstin Richter, Anja Wolff und Lisa Biehl für die gelungene Ausrichtung der Fachtagung.

Ursula Bachor M.A.

Konzept und Programm der Fachtagung »Interkulturelle Mädchenarbeit – Eine Zukunftsaufgabe!«, Leiterin von MÄDEA, Stiftung SPI, Berlin, maede@stiftung-spi.de



Silvia Staub-Bernasconi Interkulturelle Mädchenarbeit als Menschenrechtsbildung

Da sich die Diskussion um Einwanderung und Integration zur Zeit fast ausschließlich um die Zugewanderten aus der Türkei und dem Balkan dreht, macht es Sinn, sich in aller Kürze die Einwanderungsgeschichte Deutschlands ab 1945 zu vergegenwärtigen. Dies ist umso notwendiger, als diese Zugewanderten aus der Türkei in den heutigen öffentlichen Debatten umstandslos pauschal zu Muslimen umdefiniert werden, wie Necla Kelek in einem Rundgespräch im Schweizer Fernsehen zur Verblüffung der Teilnehmenden bemerkte und ihre Gesprächspartner mit Recht fragte: Darf ich Sie ab jetzt als Christen ansprechen? Die Verlegenheit war allen anzusehen!

Deutschland als Einwanderungsgesellschaft?

.....

Ich beginne mit folgender These: Deutschland wollte kein Einwanderungsland sein. Deshalb ist es zu einer multikulturellen Gesellschaft geworden! (vgl. Nieke 2006: 41)

Für Deutschland lassen sich vier Einwanderungsströme unterscheiden (Nieke 2006: 41–42):

- Ab 1945 haben wir eine Einwanderung von Flüchtlingen aus den Ostgebieten sowie solchen aus der Sowjetunion; diese wurden durch einen steuerfinanzierten Lastenausgleich für verlorene Vermögenswerte in der alten Heimat finanziell bei ihrer Integration aktiv unterstützt. Die Zugewanderten wurden – u.a. aufgrund einer nach wie vor bestehenden Vorstellung eines Staates als Abstammungsgemeinschaft des Blutes (*jus sanguinis*) versus eines Staates als Willensnation vernunftfähiger Menschen (*jus solis*) ohne Weiteres als Gleiche akzeptiert.

- Ab 1955 wurden aufgrund des einsetzenden Konjunkturbooms und fehlender Arbeitskräfte im Niedriglohnsektor solche aus den Mittelmeerstaaten angeworben. Leitlinie der Migrationspolitik war das Rotationsprinzip: Nur ledige Arbeitnehmer durften einreisen und mussten nach spätestens fünf Jahren das Land wieder verlassen, um den Arbeitsmarkt flexibel, d.h. nach den Forderungen der Wirtschaft gestalten zu können. Dieses Prinzip wurde aber von der Wirtschaft selber wegen der hohen Einarbeitungskosten durchbrochen. So musste der Familiennachzug akzeptiert werden und damit – ohne dies beabsichtigt zu haben – war der Grundstein für eine multikulturelle Gesellschaft gelegt. Allerdings verweigerte man den Familien und vor allem den Kindern die dauerhafte Integration – nicht zuletzt durch die Forderung der Kultusministerkonferenz (KMK) an die Schulen, die »Rückkehrfähigkeit der Ausländer« zu erhalten; daraus entstanden muttersprachliche Klassen und ebensolcher Unterricht, teilweise auch gegen den Willen der Zugewanderten und Kinder. Weil diese Zuwanderung von meist billigen Arbeitskräften, die diejenigen Arbeiten übernahmen, welche die Einheimischen nicht mehr übernehmen wollten, gab es damals noch keine Konkurrenz um Arbeitsplätze und Wohnungen. Die einheimische Bevölkerung wurde von diesen MigrantInnen unterschichtet und erfuhr dadurch lohn- und statusmäßig einen sozialen Aufstieg am Arbeitsplatz, ohne dafür sehr viel, je nachdem nichts in Bildung und Ausbildung investiert zu haben. Trotzdem oder gerade deswegen gab es Abwehr und Fremdenfeindlichkeit (»Messerstecher«, »Makkaronifresser«, »Spaghetti«) aus Angst vor Überfremdung, vor der Zerstörung der einheimischen kulturellen Werte und Normen.
- Die zunehmende Internationalisierung – insbesondere der Medien mit ihrem Transport von Bildern über die Konsumgewohnheiten des reichen Nordens, begleitet durch immer billigere Fernverkehrsmittel, die Entstehung von mafiös strukturierten Fluchtwegen – brachte ab den 80er Jahren viele politische, aber auch Wirtschaftsflüchtlinge nach Europa, die aufgrund der uneingeschränkt geltenden Asylverheißung des Grundgesetzes ihr Bleiberecht zu sichern versuchten. Auf diesem Hintergrund entstand die Debatte über den Missbrauch des Asylrechts und die »Scheinasylanten«. Es kam zu gewalttätigen Übergriffen von Rechtsradikalen, die sich der klammheimlichen Zustimmung großer Teile der Bevölkerung sicher sein konnten. Die größte öffentliche Feindschaft und zahlreiche rassistische Attacken im öffentlichen Bereich zogen allerdings diejenigen mit dunkler Hautfarbe auf sich; aber »im Stillen«, d.h. im Wohnquartier, in der Schule, am Arbeitsplatz, im Freizeitverein gab es ebenfalls Abwehr, Diskriminierung und Ausschluss.

- Die letzte große Einwanderungswelle bestand und besteht aus deutschstämmigen Spätaussiedlern, denen auf der Basis ihrer deutsch-nationalen Abstammung sowie des Grundgesetzes eine Einreiseberechtigung sowie Hilfen zur Integration zustehen. Die erste Gruppe integrierte sich weitgehend problemlos. Erst seit etwa 1990 sind Ethnisierungstendenzen und eine entsprechend darauf reagierende Ablehnung der unter sich meist russisch sprechenden Einwanderer festzustellen. Davon sind rund 30 % mennonitischen Glaubens. Dass dieser Glaube teilweise Pflichten gegenüber dem demokratisch verfassten Rechtsstaat ablehnt, eine religiös legitimierte, streng patriarchale, innerfamiliäre Mädchen und Frauen diskriminierende Macht- und Gewaltkultur aufrechterhält und sich nach außen gegen jeden Einfluss abschottet, war noch kaum je öffentlich diskutiertes Thema – handelt es sich in diesem Fall eben um »Deutschstämmige«. Ihnen werden auch die verschiedensten finanziellen, sprachlichen und kulturellen Integrationsmaßnahmen zuteil (Klassen 2004: 225–264).

Schon nur dieser kleine Überblick zeigt, wie unterschiedlich man, je nach Gesellschaftsbild – Abstammungsgemeinschaft des Blutes versus Willensnation – und politischem Interesse, Integration definieren kann. Den Einen, den »Blutsverwandten« verhilft man zu sozialstruktureller, ökonomischer Integration über steuerfinanzierte Beiträge, unabhängig von der von ihnen so genannten »mitgebrachten Kultur oder Religion« und Staatsablehnung. Von anderen erhofft man sich die Rückkehr und fordert von höchster offizieller Seite, der KMK, die Ausrichtung des primären Schulsystems auf dieses Ziel. Was mit den Frauen und Müttern nach dem Familiennachzug bezüglich Integration passierte, interessierte lange Zeit niemanden, auch die mittelständische Frauenbewegung nicht. Man verließ sich nicht nur auf eine quasi-automatische, sozioökonomische Integration, sondern ging davon aus, dass die zweite und dritte Generation die säkularen Werte der Zivilgesellschaft ebenso automatisch als die von vorneherein überlegenen übernehmen würde.

So entstand das, was die Pisa-Studie über Deutschland zutage brachte: Der entscheidende negative Einfluss der sozialen, in besonderem Maße der ausländischen Herkunft auf den Bildungserfolg und damit auf die gesellschaftliche (Nicht)Integration über Bildung und Erwerbsarbeit. Und aufgrund dieser Misserfolgsgeschichte entstand auch das, was verzweifelte Lehrer in Neukölln an die Öffentlichkeit brachten. Daraus folgte ein politisches und mediales Hickhack darüber, ob die Familien und Familienstrukturen oder die Lehrerschaft und Schulstrukturen oder die Medien an der Misere Schuld seien, gefolgt von den Zauberrezepten »Sprachkurse«, »bessere Kommunikation«, die Anrufung

einer »deutschen Leitkultur«, die »Schaffung einer Willkommenskultur«, wie wenn sie nicht schon längst alle da wären. Kurz, wir haben das, was als Kulturalisierung sozialstruktureller und damit sozialpolitischer Probleme bezeichnet werden muss. Kulturelle Integration kann bei gutgemeinten Appellen, reinem »Verbalismus« stehen bleiben und ist vor allem viel billiger zu haben als eine Sozialpolitik, die auf die sozialstrukturellen Integrationsprobleme *sowohl der zugewanderten als auch der einheimischen Unterschicht, der fehlenden Arbeitsplätze, antwortet*. So bleibt gerade die Macht und Verantwortung der Wirtschaft ausgeblendet, die ja diejenige war, welche einen sehr großen Anteil derjenigen Immigranten nach Deutschland holte, die heute abgelehnt werden, also Teil des Problems war und ist, ohne Teil der Problemlösung zu sein. Kultur und Integration werden dadurch zu rein ideologischen Begriffen ohne jeden empirischen Gehalt.

Konzeptionen von Pädagogik und Sozialer Arbeit zur Arbeit mit MigrantInnen

Nach diesem Rückblick soll nun auf die Frage eingegangen werden, wie die Pädagogik und Soziale Arbeit auf diese Situation antwortete (vgl. hierzu Nieke 2006, Haubner 2005: 43–45, Schmitz 2006).

Erste Phase – die 70er Jahre: Ausländerpädagogik mit den Zielen Rückkehr oder Assimilation

Der in den 60er, 70er Jahren dominierende Umgang mit MigrantInnen hatte folgende Merkmale:

- *Kulturbegriff*: Die MigrantInnen sollten sich zu einer als homogen und stabil verstandenen modernen Kultur in Beziehung setzen; es dominierten die Werte Bildung, Erwerbsarbeit, Aufstieg durch Leistung.
- *Gesellschaftsbild*: Hier dominierte das Bild einer funktional differenzierten Gesellschaft, die über den Bildungsweg Aufstiegschancen mehr oder weniger für alle bereithält.
- *Das Bild der MigrantInnen*: Man sieht sie als ArbeitsmigrantInnen; vor diesem Hintergrund beurteilte man sie als defizitär und rückständig: Es ging um Schulbildungs-, Sprach- und Sozialisationsdefizite im Hinblick auf die industriellen Tugenden.
- *AdressatInnen* der Integrationsbemühungen waren die Migrantenkinder.
- *Die verfolgten Ziele* waren zwiespältig bis paradox: Es ging vor allem um Rückkehrfähigkeit und zugleich Assimilation bzw. Arbeitstugenden.

- Die daraus abgeleiteten *Praxisleitlinien* bestanden aus Kompensations-, Fördermaßnahmen und zugleich muttersprachlichen Schulen und Unterricht, um möglichst beide Ziele zu erreichen.
- *Beurteilungskriterium* für die Bestrebungen der Ausländerpädagogik war die deutsche Gesellschaft und Kultur als »Moderne« im Sinn einer kompakten Einheit; die Moderne.

Die Kritik an dieser Konzeption von Ausländerpädagogik ab etwa 1984 ff artikuliert sich u.a. wie folgt: Zum Einen habe sie ihr Ziel nicht erreicht und zwar, weil sie die ökonomischen, politischen und rechtlichen Ursachen der verfehlten Integration ausklammere und mit der doppelten Zielsetzung der Rückkehr und Assimilation die Quadratur des Kreises versuche. Entsprechend gehe es um die Ausweitung der pädagogischen Arbeitsbereiche auf außerschulische Jugendarbeit und berufliche Bildung. Des Weiteren wäre ihre Bezugsgröße der Ethnozentrismus der Mehrheitsgesellschaft – gebündelt in der These der Dominanzkultur westlicher Gesellschaften. Statt von Defiziten, solle man von Differenzen ausgehen.

Zweite Phase nach 1980: Interkulturelle Pädagogik und Soziale Arbeit mit dem Ziel der Anerkennung der Gleichwertigkeit fest umrissener Kulturen mit vorwiegend national-ethnischem Inhalt

Es sind die Jahre der »multikulturellen Begeisterung« über »Differenzen« (Nieke 2006: 42). Die aufgrund der Migrationspolitik entstandene Realität der multikulturellen Gesellschaft wird nun zum positiv besetzten Wert und gesellschaftlichen Leitbild. In den Worten von Heiner Geissler (CDU): »... Multikulturelle Gesellschaft bedeutet die Bereitschaft, mit Menschen aus anderen Ländern und Kulturen zusammen zu leben, ihre Eigenart zu respektieren, ohne sie germanisieren oder assimilieren zu wollen.« (1990). Es entsteht die »Bereicherungsthese« unter der Bedingung eines »sich vorurteilsfreien Einlassens auf andere Kulturen, vor allem solche, die durch Zuwanderung vor der eigenen Haustür zu erleben seien.« (Nieke 2006: 42)

- *Kulturbegriff*: Sein zentrales Merkmal ist positiv konnotierte Vielfalt, Buntheit, Prozesshaftigkeit, wobei sich diese Vielfalt in der Regel vorwiegend auf sogenannt ethnisch-nationale oder religiöse Kulturen bezieht, die alle als gleichwertig definiert werden.
- *Das Gesellschaftsbild* ist dasjenige einer multikulturellen Gesellschaft, der bereichernden Koexistenz von Einzelkulturen, seien es unterschiedliche deutsche oder fremdländische Milieus; dass Milieus Teil einer gesamtgesellschaftlichen Schichtung sind, wird ausgeblendet; es ist die Zeit des Ab-

schieds der Theoretiker der Pädagogik, Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit vom Klassen- und Schichtungs-begriff als Ungleichheits- und Unrechtsordnung, letzteres nämlich dort, wo zugeschriebene Merkmale wie ausländische Herkunft, Geschlecht, Hautfarbe usw. die gesellschaftliche Teilhabe an Bildung, Erwerbsarbeit und Einkommen be- und verhindern.

- *Das Bild der MigrantInnen* ändert sich: Sozialdiagnostisch sucht man nicht mehr nach Defiziten oder Problemen, sondern nach Differenz.
- *AdressatInnen* sind alle Kinder, Jugendlichen, Schüler, Erwachsene als Mitglieder verschiedener (sub)kultureller Milieus.
- *Die angestrebten Ziele* sind die Anerkennung der Gleichwertigkeit der Kulturen unter pauschaler Ablehnung der westlichen Dominanzkultur sowie den Erhalt der kulturellen Identität der Individuen.
- *Die Handlungsleitlinien* der Praxis bestehen in der Information übereinander zum Abbau von Unkenntnis und zum vorurteilslosen Aufbau von Kontakten untereinander; es geht um Respekt gegenüber den »durch die verschiedenen Herkunftskulturen, Sprachen, Gebräuche und Religionen verursachten Sozialisations- und Verhaltensunterschieden, ohne sie als Mängelphänomene der Migranten zu definieren.« (Niekrawitz 1990, in Haubner 2005: 42).
- *Maßstab* zur Beurteilung der Bestrebungen der interkulturellen Arbeit ist der Verzicht auf den Dominanz- bzw. Hegemonieanspruch der westlichen Kultur und die positive Anerkennung der Gleichwertigkeit aller Kulturen und Religionen, ohne je die Frage zu stellen, ob zur so genannten westlichen Kultur auch menschenfreundliche Werte wie Freiheit, Demokratie und Gerechtigkeit, säkulare Demokratie gehören; und ohne je die Frage zu stellen, ob andere sogenannte »Kulturen« eventuell auch hegemoniale Ansprüche, Herrschaftsstrukturen, menschenfeindliche Diskriminierung, Ausbeutung und Gewalt kennen und institutionalisiert haben.

Im Rahmen interkultureller, pädagogischer oder Sozialer Arbeit erhält in dieser Phase das Merkmal der Kulturzugehörigkeit größte Relevanz – mit der Folge, dass Individuen nicht mehr Arbeitskräfte, und als solche Mitglieder einer Gesellschaft und den darin vorkommenden sozialen Teilsystemen Familie, Bildung, Wirtschaft und Stadtteil (mit bestimmten kulturellen und subkulturellen Rollenmustern) sind. Sie werden zum Einen auf wahrnehmbare Merkmale »vor der Haustüre« – andere Kleidung, Gerüche, Einkaufs- und Essensgewohnheiten, Sprache, Feste und Bräuche, anderes Aussehen usw. – reduziert. Zum Anderen werden sie von den VertreterInnen des Multikulturalismus zu TrägerInnen einer kompakten, homogenen nationalen, ethnischen oder/und religiösen Kultur gemacht, die nicht weiter zu hinterfragen ist. Dies geschieht ohne jede Rücksicht darauf, wie sich die kulturell Vereinnahmten zum kulturellen

und subkulturellen Kontext ihres Herkunfts- wie des Zuwanderungslandes, ihrer Familie, ihres Stadtteils als vernunftfähige Individuen in ein persönliches, ablehnendes, zustimmendes, ambivalentes oder neutrales Verhältnis setzen. Diese kulturelle Entpersonalisierung geschieht zudem ohne Rücksicht darauf, dass auch in den Herkunftsländern Identitäten aufgrund unterschiedlicher Zugehörigkeiten aus verschiedenen Rollensegmenten mit je besonderen Inhalten entwickelt wurden (z. B. als kulturelle tradierte Geschlechter-, Arbeits-/Produktionsrollen, Rollen in Religion, Politik, Stadt-Landkontexten, Öffentlichkeit usw.).

Aus lauter Angst der Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft vor Kolonisierung wird nicht einmal danach gefragt, ob und warum bestimmte Merkmale westlicher Kultur eventuell auch »bereichernd« oder gar »befreiend« für die Mitglieder anderer sozialkultureller Kontexte sein könnten, noch genauer: Warum denn so viele zuwandern wollten und wollen und warum die meisten nicht mehr zurückkehren wollen? So belässt man die Mitglieder der eigenen wie diejenigen der so genannt »fremden« Kultur in ihrem sozialen und kulturellen Korsett oder gar Gefängnis. Nur die positiven, bereichernden Seiten des kulturellen Zusammenlebens zu sehen, verkennt zudem die belastenden, sei es Armut, Erwerbslosigkeit, Unterbezahlung und soziale Unsicherheit, Flucht und Trauma, innerpsychische und gesellschaftlich auszutragende Kulturkonflikte.

All diese Überlegungen verlangen sehr viel Vorsicht bei der Einführung der Leitvorstellung »interkultureller Mädchenarbeit«. Die Leitidee des als Interkulturalismus verstandenen Multikulturalismus ist denn auch mit Recht immer größerer Kritik ausgesetzt. Dazu beigetragen haben nicht erst der 11. September 2001, sondern auch verschiedenste, in der Öffentlichkeit bekannt gewordene, sowie von Wissenschaftlerinnen dokumentierte

- Fälle von verweigerter Schul- und Ausbildung, Zwangsheiraten, (Massen-)Vergewaltigungen, Morde im Namen eines kulturell tradierten Ehrbegriffs; Fälle von Bekenntnissen von Vätern sogar im Fernsehen, dass es ihnen lieber wäre, ihre geschiedene Tochter sei tot als geschieden;
- Bürgerinitiativen gegen den Bau von Minaretten und Moscheen, ferner
- überforderte LehrerInnen in Schulen von SchülerInnen mit so genanntem »Migrationshintergrund«,
- aber auch unverblühte Morddrohungen gegenüber und Morde von Personen, die sich kritisch über den Islam äußern oder sich für einen aufgeklärten Islam engagieren.

Die rückwärts gewandte Reaktion auf diese Sachverhalte ist das, was man mit »Neo-Assimilationismus« bezeichnet, d. h. die pauschale Verpflichtung der

Zuwanderer auf ein verbindliches Bekenntnis zu den Grundlagen der einheimischen Kultur als so genannt deutscher oder gar christlicher »Leitkultur«. Was aber, wenn man sowohl diese in diesem Fall tatsächlich hegemoniale, kulturelle Assimilation als auch den Differenz- oder Kulturrelativismus ablehnt, weil beide die Integrationsprobleme einer Einwanderungsgesellschaft nicht zu lösen vermögen. Denn die kulturellen Differenzen werden nicht einfach verschwinden, auch wenn dies mit einem Bekenntnis zu einer Leitkultur gefordert und politisch durch obligatorische Integrations- und Sprachkurse verlangt wird. Sprachkurse bilden eine wichtige Voraussetzung, aber keine Garantie für eine gesellschaftliche Integration. Sonst wären alle Maghrebianer in den Banlieues von Frankreich längst integriert.

So wäre zu fragen: Gibt es eventuell eine Leitidee, die mit weniger möglichen Missverständnissen behaftet ist? Es gibt hierzu zwei neuere Antworten. Die erste fordert Arbeit und mithin »Mädchenarbeit in interkulturellen Zwischenwelten«.

Soziale Mädchenarbeit in interkulturellen Zwischenwelten?

.....

Sie geht davon aus, dass sich die Soziale Arbeit »einstweilen auf die Realität andauernder, stabiler kultureller Zwischenwelten einstellen« muss (Nieke 2006, unter Bezug auf Gemende 2002, Hettlage 1984). Mit Zwischenwelten ist die »eigenständige Weiterentwicklung der mitgebrachten Herkunftskultur im Einwanderungsland« und die Bewältigung einer schwierigen Ich-Wir-Balance gemeint, die sich hegemonialen Assimilationszumutungen und dem Aufholen vermeintlicher Modernitätsrückstände im Sinn von Defiziten entzieht. (Nieke 2006: 45). Mit dieser Definition bleibt unerwähnt, dass auch subkulturelle Milieus oder »Zwischenwelten« einen Ort in der gesamtgesellschaftlichen Schichtung einnehmen. Desgleichen bleibt offen, welche Assimilationsforderungen (un)zumutbar sind; gehören zum Beispiel geschlechtsbezogene Diskriminierungsfreiheit, Meinungs-, Religions-, Versammlungsfreiheit, säkularer Rechtsstaat und Demokratie dazu? Kaum, da vom Autor die Zumutung, Menschenrechte als neuen Maßstab im Ausbalancieren zwischen »Ich« und »Wir« einzuführen, explizit wie folgt problematisiert wird: Menschenrechte sind als übergeordneter Maßstab problematisch, wenn sie »zur Begründung dafür herangezogen werden, kulturellen Gruppen bestimmte Praktiken, die sich nur auf ihre eigenen Angehörigen beziehen, zu verbieten, weil diese Praktiken in ihren Auswirkungen auf die Betroffenen in der Außenperspektive deren Menschenrechte verletzen«. Als Beispiel wird die frühe Zwangsverheiratung eines Mäd-

chens mit Migrationshintergrund aus Gründen der Familienehre angeführt, welche aus der Sicht ihrer deutschen Lehrerin »die Selbstentfaltungsmöglichkeiten dieses Mädchens etwa durch ein Studium ... verhindern« soll (S. 46).

Nieke zufolge werden die Menschenrechte in ihrer ursprünglichen Geltung fälschlicherweise erweitert, indem sie das Mädchen nicht nur vor dem illegitimen Zugriff des Staates, sondern vor beschränkenden Praktiken in ihrer eigenen Lebenswelt und Kultur schützen sollen – Praktiken, welche die Betroffenen manchmal selbst bejahen würden (vgl. ebd.: 46). Dass die Angst vor Ausstoßung aus der Familie zu einer Bejahung solcher Praktiken führen kann, bleibt unreflektiert. Menschenrechte seien »unbestreitbar ethno- und eurozentrisch« und ließen sich keineswegs universal begründen (ebd.: 46). Abgesehen davon, dass hier Menschen als Gefangene ihrer als homogen angenommenen Kultur und Lebenswelt definiert werden, werden Menschenrechte Teil der Dominanzkultur und Assimilationszumutungen des Westens. Die Folge davon ist, dass es keine Legitimation gibt, die Verweigerung von Bildungschancen gegenüber Mädchen und jungen Frauen durch die eigene Familie, aber auch durch die Schule, ferner kulturell legitimierte Beschneidungen, Zwangsheiraten, Frauen diskriminierung, Mädchenprostitution, Witwenverbrennungen usw. zu kritisieren oder gar zu bekämpfen und damit die klaren Grenzen der Toleranz aufzuzeigen.

Welche Folgen Zwischenwelten für Mädchen und junge Frauen haben können, zeigt uns der Bericht von Fadela Amara, *Weder Huren noch Unterworfenen*: In französischen Banlieues mit einem hohen Anteil an erwerbslosen Vätern und männlichen Jugendlichen werden sie von den »großen Brüdern« kontrolliert und beherrscht, wobei diese die Vorstellung von Familienehre auf die Quartierlehre ausgeweitet haben, die von den Mädchen und jungen Frauen nicht ohne massive Sanktionen – bis zum Tod – beschmutzt werden darf.

Menschenrechte dürfen nicht durch die westlichen Gesellschaften vereinnahmt werden. Sie sind eine Antwort darauf, was Menschen einander lokal, national und weltweit, im Rahmen welcher Gesellschaft und Kultur auch immer, an Leid und Unrecht, an Bedürfnisbefriedigungsverweigerung antun können und welche institutionellen Regeln, Mittel und Instrumente sie geschaffen haben, um dieses Leiden zu potenzieren und institutionell zu anonymisieren. Mit andern Worten muss der Mensch vor dem Würgegriff des Menschen geschützt werden (Staub-Bernasconi 2006: 280).

Dazu kommt die Tatsache, dass die Universalität der Menschenrechte nicht von ungefähr fast ausschließlich von Machthabern, politischen Potentaten,

Autokraten und Diktatoren, kurz von allen, die an der Macht bleiben wollen – und dazu gehören auch Patriarchen – abgelehnt werden. Dass dies von deutschen Migrationstheoretikern nicht gesehen wird, ist besonders befremdlich, ist doch die UNO-Menschenrechtserklärung von 1948 eine direkte Antwort auf die Ungeheuerlichkeiten des Naziregimes und Holocaust.

Das Konzept der Zwischenwelten ist, wenn ich das richtig sehe, eher Teil des Problems als Teil der Problemlösung. Vielleicht ist es der erste Teil eines Lösungsansatzes, der aber sorgfältig begleitet werden muss, um nicht zur Segregation zu führen (Kleijwegt 2008). Ein Konzept, das Menschenrechtsbildung einführt, müsste aber eher von transkultureller Mädchenarbeit sprechen.

Transkulturelle Mädchenarbeit und Menschenrechtsbildung

Transkulturelle Arbeit denkt »Kultur« jenseits des Gegensatzes von Eigen- und Fremdkultur« (Welsch 2002). Kulturen sind weder homogen noch gegeneinander strikt abgrenzbar, noch muss man von grundsätzlichen Verständigungsschwierigkeiten ausgehen, sofern man nach dem allen Menschen Gemeinsamen sucht, das in den Menschenrechten eine universelle, globale, kulturelle, minimaethische und rechtliche – Basis gefunden hat. Kulturelle Differenz kann innerhalb dieses weltgesellschaftlichen Rahmens Bereicherung, aber ebenso Resultat von Eroberungskriegen, Kastenstrukturen, Ausbeutung, Über- und Unterschichtung, Diskriminierung und Herrschaft sein. Das gilt beispielsweise für die so genannte Weiblichkeits- und Männlichkeitskultur. Transkulturelle Arbeit ist noch längst keine etablierte Arbeitsform; darum muss ich da etwas ausführlicher werden.

■ *Der Kulturbegriff:* »Kulturen« per se als etwas abgrenzbar frei Schwebendes gibt es nicht – dies ist eine, auch in der Ethnologie überholte Vorstellung. Es gibt nur kleinere oder größere Interaktionsfelder von Menschen, die miteinander bestimmte Bilder, Theorien, Werte, Ziele und Normen über sich selber, den Andern, die Gesellschaft, die Natur oder Gott teilen. Jede Rede über »andere oder fremde Kulturen« als Ganzheiten führt in die Irre: Sie missachtet die Tatsache, in welchem Ausmaß westliche Denkfiguren und Autoren – seien dies nun Herder, Heidegger, Hesse, Marx, Durkheim in so genannte orientalische, speziell arabische Denksysteme integriert wurden und umgekehrt (Buruma/Margalit 2005; vgl. auch Goethes Westöstlicher Diwan, und viele weitere Dichter, die wir der so genannten

westlichen Kultur zurechnen). Sie reduziert Menschen auf ihre kulturell tradierten Muster und Praktiken in Analogie zu ihrer Reduktion auf Biologie, ihre Gene und damit zur Ausklammerung der Möglichkeit, dass Menschen lernen können, bestimmte kulturelle Werte und Normen zu kritisieren, sich von ihnen zu distanzieren und neue zu schaffen. Dadurch wird der biologische Determinismus durch einen Kulturdeterminismus ersetzt. Die Rede von »der Kultur« führt auch zum Ethnozentrismus oder kulturellen Rassismus, indem sie die Grundlage für die Unsichtbarmachung des gesellschaftlichen Kontextes und den komplexen Formen menschlichen Lernens, Arbeitens, Liebens, Glaubens, Bildens, Helfens, Streitens – kurz menschlichen Zusammenlebens legt, was zur Überhöhung der eigenen, vertrauten Kultur und Entwertung der anderen, »fremden Kultur« führen kann. Und sie führt schließlich dazu, einem großen Teil der Weltbevölkerung, allen voran den Frauen, die Menschen- bzw. Frauenrechte vorzuenthalten.

Wo wir uns auch immer in der Weltgesellschaft befinden, so gibt es kasten-, schichtspezifische, alters-, geschlechts-, berufsspezifische, religiös, politisch oder weltanschauungsbezogene Teilkulturen. Ob es sich um Ungleichheits- oder Ungerechtigkeitsordnungen handelt, muss Thema ihrer Analyse sein. Auch Jugendcliquen, Lesben, Rotaryclubmitglieder, Schrebergarten- oder Datschabesitzer, Rechts- und Linksextreme, kriminelle Banden, Frauen- und Mädchen-/Kinderhändler, terroristische Netzwerke teilen eine bestimmte Kultur, was zur Bildung bestimmter Teilidentitäten führt. Von der Gleichwertigkeit der Kulturen auszugehen, blendet dies alles aus. Zudem: Religion ist nicht etwas über der Kultur Seiendes, sondern Teil der dominanten, untergründigen oder offiziell bzw. staatlich unterstützten oder abgewehrten Kultur. Die Akzeptanz ihrer Inhalte, die als von Gott geoffenbart und darum absolut gelten, sind auf Glaubens-, im Sinn von Vertrauensakten angelegt. Andere kulturelle Inhalte fordern Gehorsam oder Unterwerfung gegenüber Autoritätspersonen oder freie Zustimmung in Bezug auf bessere, vernünftiger Argumente oder Mehrheitsverhältnisse. Wieviele Menschen welche Kulturmuster, Werte und Normen in welcher Kombination vertreten, muss forschungsmäßig als Häufigkeitsverteilung erhoben werden. In der transkulturellen Arbeit muss diese Konstellation hingegen individuell ermittelt werden (vorbildlich dazu Schiffauers »Gewalt der Ehre« oder die neueren Untersuchungen von Kelek 2005, 2006).

- **Gesellschaftsbild:** Gesellschaften, genauer ihre Sozialstruktur besteht aus meist kulturell legitimierten, d.h. institutionalisierten, verhaltensstrukturierenden Normen, Verhaltensregeln, die über Sozialisation weitertradiert werden. Jedes soziale System kann im Hinblick auf menschenfeindliche

oder menschenfreundliche kulturelle Muster (Theorien, Werte, tradierte Vorurteile) und Normen hin analysiert werden. Dies gilt insbesondere für Verfassungen und Gesetzgebungen usw. Sie müssen daraufhin befragt werden, ob sie nicht nur legal, sondern auch legitim, d.h. der Philosophie und Ethik der Menschenrechte verpflichtet sind.

- **Die Beurteilung der Migrationssituation** bezieht sich auf die präzise Beschreibung und Erklärung gemeinsamer und unterschiedlicher kultureller Muster sowie sozialer Verhaltensregeln, auf das Machtgefälle zwischen und innerhalb der Einheimischen und Zugewanderten, auf die damit verbundenen Probleme von Individuen, Familien, Gemeinwesen, ferner auf die vorhandenen wie fehlenden Verständigungsbrücken wie auf die erschließbaren menschlichen und gesellschaftlichen Ressourcen.
- **Als AdressatInnen** kommen alle Menschen in Frage, die im Rahmen interkultureller und struktureller Konflikte als Marginalisierte, Diskriminierte, Beherrschte, Ausgeschlossene versus erfolgreich Integrierte, als Täter und/oder Opfer identifiziert werden müssen. Dazu kommen aber auch an interkultureller wie interreligiöser Verständigung interessierte Bürgerinnen und Bürger. Es ist durchaus legitim, sich auf eine bestimmte verletzbar Gruppe wie die Mädchen und jungen Frauen zu konzentrieren. Vulnerable groups zeichnen sich dadurch aus, dass sie sich besonders gut als Sündenbock für erfahrene oder befürchtete strukturelle Bedrohung, sozialen Abstieg und damit für eine symbolische Politik der Überlegenheit bzw. Entwertung eignen. Dabei müssen über sie bereits kulturell oder religiös gestützte Vorstellungen über ihre – in unserem Fall weibliche – Minderwertigkeit vorhanden sein. Sie müssen zudem als so schwach und machtlos betrachtet werden, dass man nicht befürchten muss, dass sie sich im Fall einer Ungerechtigkeit, eines sexistischen oder rassistischen Übergriffs, einer Menschenrechtsverletzung wehren oder gar zurückschlagen. Allerdings schließe ich nicht aus, dass auch Mädchen und Frauen gewalttätig werden können. Und schließlich müssen zentrale gesellschaftliche Instanzen, vor allem solche der Politik, des Staates, der Medien usw. vorhanden sein, die Menschenrechtsverletzungen, Entwertungs- und Stigmatisierungsprozesse nicht verhindern, kulturell billigen oder gar legitimieren und strukturell über soziale Diskriminierungsregeln stützen (Saenger 1953, zitiert in Adams, Blumenfeld et al. S. 24).
- **Allgemeines Ziel** transkultureller (Mädchen)Arbeit ist weder fraglose Assimilation an eine bestimmte nationale Leitkultur noch die fraglose Anerken-

nung der Gleichwertigkeit von Kulturen und Subkulturen, sondern »Integration mit aufrechtem Gang« (Lefringhausen 2005). Damit meine ich zunächst die menschenrechtskritische Sichtung aller kulturell legitimierten Werte, Normen und Verhaltensweisen, die sowohl von den Mädchen und jungen Frauen wie von ihrer soziokulturellen Umwelt eingebracht werden. Je nach Inhalt gehören auch Verfassungsgrundsätze, Gesetzgebungen, soziale Strukturen, Forderungen in Familie, Stadtteil, Schule, Wirtschaft und Politik dazu. Davon abgeleitet ginge es um eine doppelte Zielsetzung: Zum Einen, die Reduzierung der individuellen oder/und minderheitsbezogenen Verletzbarkeit dadurch, dass die Mädchen zu Akteurinnen werden, die illegitime, diskriminierende Zumutungen ihrer Familie wie der Mehrheitsgesellschaft zurückweisen können. Zum Anderen ginge es um den Einbezug des soziokulturellen Umfeldes, um bei Konfliktfällen menschenrechtlich gerechte wie demokratisch akzeptable Lösungen zu finden. Dazu gehört auch die aktive Unterstützung bei der Einforderung von Menschenrechten.

- *Als allgemeinste Praxisleitlinie* macht dies die kontinuierliche Begleitung von Mädchen und Mädchengruppen bei der Ausbalancierung zwischen individueller Bedürfnisbefriedigung, individueller Entwicklung und Freiheit sowie eigenständigem Urteilen versus geforderter familiärer, gruppenbezogener Loyalität und Solidarität, aber auch in Bezug auf legitime Forderungen der Schule, der Lehre und weiteren Integrationsinstanzen der Aufnahmegesellschaft notwendig. Dazu kommen weitere Handlungsleitlinien:
 - Erstens** die Schulung des Blicks und des Gesprächs im Hinblick auf eine differenzierte Erfassung der relevanten kulturellen Identitätskonstellationen, Loyalitätskonflikte, verletzten Bedürfnisse und Menschenrechtsverletzungen; dazu gehört auch die bisherige Leidens- und Befreiungs(versuchs)geschichte;
 - zweitens** die Aufarbeitung von Leid- und Unrechtserfahrungen, speziell solche im Namen kulturell, ethnisch, rassistisch oder/und religiös legitimer Diskriminierung, Herrschaft und Gewalt;
 - drittens** die Begleitung bei den aktuellen Dilemmatas und Konflikten, die sich aus den Normen, Forderungen des familiären oder nachbarschaftlichen und gesamtgesellschaftlichen Kontextes ergeben, zum Beispiel über Mediationsverfahren, die sich an Gerechtigkeits- und Menschenrechtsnormen orientieren;
 - viertens** die Einübung in Demokratie, Umgang mit Minderheiten, interkultureller Verständigung und Toleranz, sofern damit keine Toleranz von Menschenrechtsverletzungen impliziert ist;

fünftens die Herstellung von Schutzräumen, Schutzorten oder -zonen im unmittelbaren sozialen Umfeld; niederschwellige Beratungsstellen, Ombudsstellen, Notrufe; die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste; **schließlich** müssen auch die Bedingungen und Hindernisse für Zivilcourage Thema werden. Wenn der Begriff nicht so verwässert worden wäre, würde ich von Empowerment sprechen.

Zum Abbau von Gewalt im Geschlechterverhältnis müssen aber auch gemeinwesenbezogene Formen der Sozialen Arbeit zur Entwicklung des Unterstützungspotenzials nachbarschaftlicher Netzwerke eingesetzt werden (vgl. hierzu ausführlich Stövesand 2007).

- *Maßstab* ist eine sich auf Menschenwürde und Menschenrechte berufende, demokratisch entstandene und revidierbare Verfassung und Gesetzgebung. Auf etwas anderes kann man sowohl Zugewanderte als auch Einheimische nicht verbindlich verpflichten. Als transnationale Dokumente gehören hier auch das CEDAW-Dokument (Convention on the Elimination of Discrimination Against Women) sowie die Konvention über WanderarbeiterInnen und schließlich die Europäische Sozialcharta dazu.

Transkulturelle Mädchenarbeit wird sich aber auch um gesamtgesellschaftliche Integration sowohl der Zugewanderten als auch der Einheimischen bemühen müssen. Integration forderte auch der türkische Ministerpräsident Recep Tayyip Erdogan bei einer Veranstaltung vom Februar 2008 vor 16.000 Anhängern. Mit der Aussage: »Assimilation sei ein Verbrechen gegen die Menschlichkeit«, löste er aber in Deutschland eine Schockwelle aus und entfachte die Integrationsdebatte neu. Sein Besuch machte sichtbar, dass nur ein Teil der türkischen Minderheit die neue deutsche Begeisterung der PolitikerInnen für Integration teilt (Neue Zürcher Zeitung vom 12.2.2008). Umso dringender ist es, dass sich auch die Akteurinnen einer transkulturellen Mädchenarbeit klärend in die Integrationsdebatte einmischen.

Abschließend sei deshalb versucht, Integration zu definieren – und zwar so, dass einsichtig wird, dass es sich um ein mehrdimensionales Konzept – und nicht etwa um kritiklose Assimilation – handelt. Aufgrund eines an anderem Ort entwickelten theoretischen Bezugsrahmens (Staub-Bernasconi 2007) können mindestens sechs Dimensionen von Integration unterschieden werden, die zusammenhängen und unterschiedlich ausgeprägt sind. Entsprechend versuche ich auch eine minimale und optimale Variante zu bestimmen, nämlich bezüglich a) sozioökonomischer, b) sozialräumlicher,

c) psychisch-emotionaler, d) kultureller, wissensbezogener, e) verhaltensbezogener, normativer und schließlich f) mitgliedschaftsbezogener Integration. Zugleich soll aufgezeigt werden, inwiefern die missglückte Integration sowohl von Zugewanderten als auch die verweigerte Integration durch die Mehrheitsgesellschaft menschenrechtlich relevant sind. Dadurch ergibt sich zugleich eine erste Themenskizze für »Mädchenarbeit als transkulturelle Menschenrechtsbildung«.



Integrationsdimensionen und ihre menschenrechtliche Relevanz

Es zeigt sich sowohl in der einschlägigen Fachliteratur, aber vor allem in der politischen Auseinandersetzung, dass Integration undefiniert bleibt oder die einzelnen Dimensionen nicht auseinander gehalten werden oder gar unbeachtet bleiben:

a.) Sozioökonomische bzw. sozialstrukturelle Integration

Minimale Integration: Innehaben einer Position auf den gesellschaftlichen Rangdimensionen und damit Teilhabe an den gesellschaftlich produzierten Gütern: Bildung, Beschäftigung/Erwerbsarbeit, Einkommen.

Optimale Integration: Gleichgewicht zwischen Bildungs-, Beschäftigungs- und Einkommensniveau und zwar mindestens auf einem mittleren gesellschaftlichen Niveau (d.h. über dem bloßen Existenzminimum, Hartz IV).

Von misslungener Integration muss dann die Rede sein, wenn Mädchen am Schulbesuch oder am Besuch weiterführender Schulen durch die Familie oder Lehrerschaft verhindert werden, um sie früh verheiratet zu können, wenn die soziale und ausländische Herkunft über den tiefen Schulabschluss entscheidet (Pisa-Studie), wenn die Jugendlichen keine Lehr- oder Arbeitsstelle finden, mit welcher sie ihren Lebensunterhalt und eventuell denjenigen von Abhängigen finanzieren können. Von Diskriminierung oder gar Rassismus muss dann gesprochen werden, wenn schon allein der fremde

Name über Zulassung oder Ausschaltung von Bewerbungen entscheidet, wie kürzlich experimentell mittels anonymer Bewerbungen festgestellt wurde (= Knappheits-/Ressourcenkonflikte).

Hier geht es vor allem um die Realisierung oder Verweigerung von Sozialrechten (Anmerkung der Redaktion: UN-Menschenrechtskonvention).

- Recht auf Bildung (Art. 26)
- Recht auf Arbeit, gleichen Lohn (Art. 23)
- Recht auf Eigentum (Art. 17)
- Recht auf Erholung und Freizeit (Art. 24)
- Recht auf soziale Sicherheit (Art.22)
- Recht auf Wohlfahrt (Art. 25)

b.) Sozialräumliche Integration

Minimale Integration: Es bestehen kurzlebige, begrenzte oder rein funktionale Kontakte zu Nachbarn (Schwatz, Ferienvertretungen, Waschküche), zur lokalen Infrastruktur (Einkauf, sporadischer Besuch von Anlässen, Freizeit- und Kulturzentren, religiösen Vereinigungen usw.).

In Kontexten mit hoher Zuwanderungsrate (Kettenmigration): Hohe inner-ethnische Integration, schwache darüber hinausgehende Beziehungen: Institutionelle Vollständigkeit (»Institutional Completeness«) einer ethnischen Community im Rahmen eines Dorfes, Stadtteils; deren Mitglieder können sich fast ohne Rekurs auf Interaktionen mit und Mitgliedschaften in Organisationen der einheimischen Bevölkerung versorgen; auch in Zivilangelegenheiten – insbesondere familiäre Konflikte – verfügen sie über eine eigene Rechtssprechung. Ausnahmen können z. B. Erwerbsarbeit, weiterführende Schulen, ärztliche Versorgung in schwerwiegenden Fällen sein. Starke Loyalitätsbindung zur Familie und Ethnie oder religiösen Gemeinschaft.

Optimale Integration: Sowohl die Versorgung mit Dienstleistungen als auch die familiäre und ethnische Loyalität und Mitgliedschaft ist durch multiple Interaktionen mit der einheimischen Bevölkerung sowie Mitgliedschaften in Organisationen einheimischer oder multikultureller Zuschnitts ergänzt und teilweise relativiert.

- Recht auf Familie (Art. 16)
- Recht auf Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit (Art. 20)
- Recht auf Freiheit des Kulturlebens (Art. 27)

c.) Psychisch-emotionale Integration im öffentlichen Raum

Minimale Integration: Angstfreiheit in Bezug auf das Begehen und den Aufenthalt in öffentlichen Räumen (Verkehrsmittel, Einkauf, Disco, Teilnahme an von einer Öffentlichkeit gestalteten Festen usw.); Angstfreiheit, sich öffentlich zu äußern, sich bei einer Behörde, der Polizei, einer Sozialhilfestelle zu melden (Abwesenheit von öffentlicher Stigmatisierung, verbaler, sexistischer, rassistischer und klassistischer Beschimpfungen sowie direkter Gewalt).

Optimale Integration: Gefühl von »Daheimsein«, »Beheimatung« im öffentlichen Raum, das an einen bestimmten sozialgeographischen Raum (Stadtteil, Kiez) oder an die Mitgliedschaft in einem sozialen Netz gebunden sein kann, aber nicht muss; es kann auch eine Identität als EuropäerIn oder WeltbürgerIn bedeuten; Wissen, wohin man sich bei (Menschen-) Rechtsverletzungen (schwierige Scheidungsfälle, Angriffe, sexuelle Übergriffe, Diskriminierung, Rassismus, Verfahrenswillkür) wenden kann und Vertrauen, dass man dort aktive Unterstützung bei der Verfolgung des Unrechts erhält.

Von misslungener Integration muss gesprochen werden, wenn sowohl die Zivilgesellschaft, die Sozialberatungsstellen, die Professionellen der Jugendarbeit als auch die Staatsorgane diese Angstfreiheit nicht garantieren können und jegliche Form von Menschenrechtsverletzungen, insbesondere Gewalt, sofern es sich um MigrantInnen und Migrantenfamilien usw. handelt, als kulturelle Eigenheit behandeln. Dasselbe gilt, wenn dies die MigrantInnen auch selber so definieren.

- Recht auf Leben und Freiheit (Art. 3)
- Recht auf Schutz vor entwürdigender Behandlung (Art. 5)
- Recht auf freie Wahl des Wohnsitzes (Art. 13)
- Recht auf Wahrung der Freiheits-, Privatsphäre des Einzelnen (inkl. rechtlichen Schutz vor Angriffen auf Ehre und Ruf (Art. 12))

d.) Kulturelle Integration (in der Regel als Assimilation bezeichnet)

Minimale Integration: Kenntnis der in einer bestimmten Gesellschaft geteilten (dominanten) Sprache, Menschen- und Gesellschaftsbilder, säkularen und religiösen Wertvorstellungen, Gesetze, Normen/Alltagspraktiken, Sitten und Gebräuche.

Optimale Integration: Verinnerlichung dieser Werte und Normen und Akzeptanz der wichtigsten, in einer Gesellschaft geteilten und allgemeinverbindlichen Bedeutungssysteme. In demokratisch verfassten Gesellschaften sind dies: Die ihre Verfassung begründenden Werte (Menschenwürde, Rechtsstaat, Demokratie, Freiheit, Solidarität, Gerechtigkeit usw.) und ihren Niederschlag in Gesetzgebungen, Verhaltensnormen und die entsprechenden Verfahren der politischen Partizipation (Demokratie), Rechtsprechung.

Von misslungener Integration muss dann gesprochen werden, wenn die Chance verpasst wurde, Zugewanderte zunächst bei ihrer Einreise in Deutschland mittels interkultureller Bildungsarbeit über die in der einheimischen Gesellschaft bestehenden Werte (s.o.) und die Folgen ihrer Nichtbeachtung zu informieren und zugleich eine Auseinandersetzung darüber zu führen. Das Gleiche gilt, wenn zugewanderte Familien, vor allem die Frauen, weil sie als unerreichbar gelten, völlig sich selbst überlassen werden, diese sich aber auch nicht um eine Auseinandersetzung mit den Werten und Normen der Mehrheitsgesellschaft bemühen. Kulturelle Integration misslingt des Weiteren bei einem multikulturellen Konzept von Schule, Bildung usw., das vom Grundsatz der Gleichwertigkeit aller Kulturen ausgeht und entsprechend keine Auseinandersetzung mit universellen Werten, menschenfeindlichen Kulturmustern sucht; wenn Konfliktereignisse in Familie, Nachbarschaft, Stadtteil nur massenmediale Resonanz erzeugen, ohne dass sie systematisch als inter- und transkulturelle Lernchance in und mit dem Gemeinwesen genutzt werden.

- Recht auf Bildung (Art. 26)
- Recht auf Gedanken-, Gewissens-, Religionsfreiheit (Art. 18)
- Recht auf Freiheit des Kulturlebens (Art. 27)

e.) Normative Verhaltensintegration

Minimale Integration: Verhaltenskonformität in Bezug auf die Einhaltung des kodifizierten Rechtes sowie der politischen Partizipationsformen »nach außen hin« mit dem Ziel, nicht aufzufallen; Befolgung davon abweichender, ethnischer/religiöser Rollenerwartungen und Verhaltensnormen sowie Alltagspraktiken im (innerfamiliären) Privatbereich und/oder im sozialen Umfeld (Verwandtschafts- und Bekanntschaftsnetz; ethnische oder religiöser Vereinigungen, Stadtteil).

Optimale Integration: Verhaltensbezogene Einhaltung der verfassungs-

und gesetzesmäßig vorgeschriebenen Normen auch im innerfamiliären und subkulturellen Bereich. Kritische Reflexion, Selektion und Übernahme von Normen, Rechten und Pflichten.

Integration auf der Verhaltensebene ist dann misslungen, wenn innerfamiliär oder im Stadtteil Menschenrechtsverletzungen geduldet bzw. kulturell legitimiert werden, wenn deutsche Richter Urteile mit Blick auf die Scharia fällen, wenn die Vergehen von Zugewanderten aufgrund schärferer Kriterien beurteilt werden als solche von Einheimischen (Verhaltenskonflikte).

- Verbot der Diskriminierung (Art. 2)
- Anerkennung als Rechtsperson (Art. 6)
- Anerkennung der Gleichheit vor dem Gesetz (Art. 7)
- Anspruch auf Rechtsschutz (Art. 8)
- Schutz vor willkürlicher Verhaftung und Ausweisung (Art. 9)
- Anspruch auf faires Gerichtsverfahren (Art. 10)
- Recht auf Unschuldsvermutung bis die Schuld nachgewiesen ist (Art. 11)

f.) Beziehungs- bzw. Mitgliedschaftsbezogene Integration

Minimale Integration: Vorhandensein befriedigender zugeschriebener sowie einiger frei gewählter Mitgliedschaften in sozialen Interaktionsfeldern/Netzwerken und Systemen (Gleichaltrige, Arbeitsplatz, national und ethnisch oder religiös gemischte Freizeitvereinigungen usw.); kein Saisonierstatus, aber auch kein Bürgerstatus; abgewiesene, untergetauchte AsylbewerberInnen.

Optimale Integration: Dichte soziale Vernetzung sowie Zugang zu und aktive Mitgliedschaft in allen gesellschaftsrelevanten sozialen Teilsystemen, in denen auch die einheimische Bevölkerung Mitglied ist, d.h. Bildung, Wirtschaft, Politik, Kultur, Gemeinde, Nation; voller BürgerInnenstatus mit Wahl- und Stimmrecht.

Misslungene Integration besteht dann, wenn es keine Mitgliedschaften von Zugewanderten in einheimischen Organisationen und Vereinigungen gibt; wenn Organisationen, deren AdressatInnen mehrheitlich Zugewanderte sind, ausschließlich von einheimischem Kader besetzt sind; wenn die (Zugangs-)Normen von Schule, Wirtschaft, Freizeit- und weiteren Einrichtungen AusländerInnen diskriminieren; wenn den Zugewanderten auf Jahre hinaus das Wahl- und Stimmrecht verweigert wird; wenn Menschen jahre-



lang nur vorläufig aufgenommen sind und nie wissen, wann sie abgeschoben werden; wenn die Asylgesetzgebung sich vom Grundanliegen, politisch Verfolgten Schutz zu gewähren, weit entfernt hat usw.

- Recht auf Freizügigkeit und Auswanderungsfreiheit (Art. 13)
- Asylrecht (Art. 14)
- Recht auf Staatsangehörigkeit (Art. 15)
- Recht auf Eheschließung, Familie (Art. 16)
- Versammlungs- und Vereinigungsfreiheit (Art. 20)
- Allgemeines und gleiches Wahlrecht (Art. 21)

Da alle Menschen für die Befriedigung ihrer physischen, psychischen und sozialkulturellen Bedürfnisse zentral auf die Mitgliedschaft in und Ressourcen von sozialen Systemen angewiesen sind, ist jede Integrationsdimension, die suboptimal realisiert ist, ein soziales und in der Folge auch psychisches Problem. Ein voll oder gar optimal integrierter Mensch hat also hohe Werte auf allen Dimensionen. Misslingende Integration kann wiederum nur eine, mehrere oder alle Dimensionen (z. B. die Sans-Papiers) betreffen. Dabei muss auch gefragt werden können, ob Integration in jedem Fall ein wünschbares Ziel ist. So kann man sich vorstellen, dass bestimmte Kulturmuster oder Normen von Teilsystemen der Einwanderungsgesellschaft (z. B. Konsumismus, Ichbezogenheit, Neoliberalismus) problematisch sein können und deshalb zu Recht abgelehnt werden.

Die Dimensionen sollten auch aufzeigen, dass sie sowohl für Zugewanderte als auch für die Mitglieder der Einwanderungsgesellschaft relevant sind.

Es dürfte einsichtig sein, dass es kein Gesamtrezept für Integration geben kann, sondern für jede einzelne Dimension andere sozial- und frauenpolitische Forderungen, Konzepte und Handlungsleitlinien formuliert werden müssen. Die Einen konzentrieren sich auf das Individuum, andere auf Interaktions- und Kommunikationsmuster zwischen Menschen, wieder andere auf Chancengleichheit bezüglich Bildung, Beschäftigung, Existenz sicherndes Einkommen und die entsprechenden makrosozialen Zugangsregeln usw.

Zusammenfassend würde ich interkulturelle Mädchenarbeit und Menschenrechtsbildung als Prozess definieren, bei welchem individuell und in Gruppen kleine oder größere Bewegungen entlang der dargestellten Dimensionen begleitet, unterstützt, aktiviert, aber auch mit oder gegen gesellschaftliche Instanzen erkämpft werden. So bleibt gesellschaftliche Integration eine Gratwanderung zwischen dem, was ich bin und will und dem, was andere sind und wollen, begleitet von der Frage, ob dieses Sein und Wollen mit der Menschenwürde und den Menschenrechten vereinbar ist.

Prof. Dr. Silvia Staub-Bernasconi, Leiterin des Kooperationsstudiengangs »Master of Social Work – Soziale Arbeit als Menschenrechtsprofession« (MSW) der drei Fachhochschulen Berlins und des Instituts für Rehabilitationswissenschaften der Humboldt Universität zu Berlin, Zürich und Berlin

Verwendete Literatur

- ADAMS, MAURIANNE/BLUMENFELD, WARTEN/CASTANEDA, ROSIE ET AL. (2000): Reading for Diversity and Social Justice, Routledge, An Anthology on Racism, Antisemitism, Sexism, Heterosexism, Ableism, and Classism, London.
- AMARA, FADELA (2005): Weder Huren noch Unterworfenene, Orlanda, Berlin
- BURUMA, IAN/MARGALIT, AVISHAI (2005): Okzidentalismus. Der Westen in den Augen seiner Feinde, Hanser, München/Wien
- GEMENDE, MARION/SCHRÖER, WOLFGANG/SING STEPHAN (1999): Zwischen den Kulturen. Pädagogische und sozialpädagogische Zugänge zur Interkulturalität, München
- GEMENDE, MARION (2002): Interkulturelle Zwischenwelten, Bewältigungsmuster des Migrationsprozesses bei MigrantInnen in den neuen Bundesländern, Juventa
- HAUBNER, ANGELA (2005): Ausländische Inländerinnen – Migrantentöchter in der Postmoderne, IKO-Verlag, Frankfurt/M & London
- HETTLAGE-VARJAS, ANDREA/HETTLAGE, ROBERT (1984): Kulturelle Zwischenwelten: Fremdarbeiter, eine Ethnie? In: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, Montreux

- KELEK, NECLA (2005): Die fremde Braut. Ein Bericht aus dem Inneren des türkischen Lebens in Deutschland, Kiepenheuer & Witsch, Köln
- KELEK, NECLA (2006): Die Verlorenen Söhne. Plädoyer für die Befreiung des türkisch-muslimischen Manes, Kiepenheuer & Witsch, Köln
- KLASSEN, MICHAEL (2004): Was leisten Systemtheorien in der Sozialen Arbeit? Ein Vergleich der systemischen Ansätze von Niklas Luhmann und Mario Bunge, Haupt, Bern/Stuttgart/Wien
- KLEIJWEGT, MARGALITH (2008/2005): Schaut endlich hin! Wie Gewalt entsteht – Bericht aus der Welt junger Immigranten, Herder, Freiburg/Basel/Wien
- LEFRINGHAUSEN, KLAUS (Hg.) (2005): Integration mit aufrechtem Gang. Wege zum interkulturellen Dialog, Peter Hammer Verlag, Wuppertal
- NIEKE, WOLFGANG (2006): Anerkennung von Diversität als Alternative zwischen Multikulturalismus und Neo-Assimilationismus?, In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Neue Praxis, Sonderheft 8: 40–48
- NIEKRAWITZ, CLEMENS (1990): Interkulturelle Pädagogik im Überblick: Von der Sonderpädagogik für Ausländer zur interkulturellen Pädagogik für Alle. Ideengeschichtliche Entwicklung und aktueller Stand, IKO-Verlag, 2. Auflage Dez. 1991
- SCHIFFAUER, WERNER (1983): Die Gewalt der Ehre: Erklärungen zu einem deutsch-türkischen Sexualkonflikt, Frankfurt a. M., Suhrkamp, 2002 als TB
- SCHMITZ, LILO (2006): Transkulturalität. Eine Ressource im Studium der Sozialen Arbeit, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, H.2: 64–67
- STAUB-BERNASCONI, SILVIA (2006 a): Erfolgreich scheiternde Integration? Soziale Arbeit zwischen Säkularität und religiösem Fundamentalismus, In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft, Neue Praxis, Sonderheft 8: 112–123
- STAUB-BERNASCONI, SILVIA (2006 b): Kommt nach dem Abbau des (Sozial)Staates die demokratische Zivilgesellschaft?, In: Böllert, Karin/Hansbauer, Peter/Hasenjürgen, Brigitte/Langenohl, Sabrina (Hg.): Die Produktivität des Sozialen – den sozialen Staat aktivieren, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden: 71–98
- STAUB-BERNASCONI, SILVIA (2006 c): Der Beitrag einer systemischen Ethik zur Bestimmung von Menschenwürde und Menschenrechten in der Sozialen Arbeit, In: Dungs, Susanne/Gerber, Uwe/Schmidt, Heinz/Zitt, Renate (Hg.): Soziale Arbeit und Ethik im 21. Jahrhundert, Evangelische Verlagsanstalt, Leipzig: 267–289
- STAUB-BERNASCONI, SILVIA (2007): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft, UTB/Haupt, Bern/Stuttgart/Wien
- STAUB-BERNASCONI, SILVIA (2008): Menschenrechte in ihrer Relevanz für die Soziale Arbeit als Theorie und Praxis, In: Widersprüche, H. 107, Kleine, Bielefeld
- STÖVESAND, SABINE (2007): Mit Sicherheit Sozialarbeit! Gemeinwesenarbeit als innovatives Konzept zum Abbau von Gewalt im Geschlechterverhältnis unter den Bedingungen neoliberaler Gouvernementalität, LIT, Hamburg
- WELSCH, WOLFGANG (2002): Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft, Frankfurt/M

Vera King Die Suche nach dem Eigenen – Bildungsprozesse junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund



Kinder aus so genannten ›bildungsfernen‹ oder diskriminierten Milieus haben auf dem Weg zu höheren Bildungsabschlüssen auch bei gleichen Leistungen einen oft schwierigeren und weiteren Weg mit sehr viel mehr gesellschaftlichen, sozialen, institutionellen, aber auch psychosozialen Hindernissen zu durchlaufen. Welche hohen Anforderungen zu bewältigen sind und welche psychosozialen Kompetenzen der Bewältigung entwickelt werden müssen, tritt bei Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteigern mit Migrationshintergrund besonders deutlich hervor, wie in diesem Beitrag ausgeführt wird. Anhand von Fallbeispielen wird überdies veranschaulicht, wie Bildungsverläufe und adoleszente Entwicklungsprozesse auch im Sinne einer Suche nach dem je ›Eigenen‹ bei Töchtern und Söhnen aus Migrantenfamilien verknüpft sein können.

Daten zur Bildungsbeteiligung lassen in Deutschland einerseits Verbesserungen der Bildungssituation bei Jugendlichen oder jungen Frauen und Männern mit Migrationshintergrund erkennen, andererseits fortdauernde Benachteiligung. In den vergangenen Jahren hat sich das durchschnittliche Niveau der Schulabschlüsse wie auch der Anteil der Studierenden an Hochschulen von Kindern aus Einwandererfamilien in Deutschland erhöht, wobei sich der Abstand zu den gleichfalls verbesserten Schulabschlüssen der deutschen Schülerinnen und Schüler kaum verringert hat. Dass dieser Abstand gleich bleibt, unterstreicht die von Gomolla und Radtke (2002) so genannte ›institutionelle Diskriminierung‹ und die strukturelle Benachteiligung, die mit der »nationalstaatlichen Verfasstheit des Bildungssystems« einhergeht und die in Bezug auf die Bedeutung von Sprache und schulischem Habitus, von Lehrplänen und Unterrichtspraktiken detailliert untersucht worden sind (Gogolin 2000). Studien zum dualen System der Berufsausbildung verweisen auf Diskriminierung von Migrant*innenjugendlichen auch in diesem Bereich (Attia 2000, S. 84). Auffällig sind in Bezug auf schulische Bildungskarrieren zudem die besseren

Abschlüsse der Mädchen, die hingegen in der Ausbildung geringeren Anteil haben als die Jungen. Die Jungen sind insbesondere in den Sonderschulen überrepräsentiert und fallen gegenüber den Mädchen bei höheren Abschlüssen zurück (Geißler 2005).

Allein schon aus dieser Skizzierung von Verteilungen ergibt sich eine Reihe wichtiger Fragen in Hinblick auf ›Adoleszenz mit Migrationshintergrund‹ (King/Koller 2006). Angesichts der verbesserten Bildungsabschlüsse wird das Thema Bildungsaufstieg im Verhältnis zur Elterngeneration, das etwa Hummrich (2002), Pott (2002), Rodriguez (1999) oder in der Schweiz Juhasz/May (2003) untersucht haben, auch in Zukunft eine große Rolle spielen (Apitzsch 2003). Dies umso mehr, als viele Migranten gerade auch gewandert sind, um ihre soziale Situation zu verbessern, sich (zumindest) für die Kindergeneration soziale Erfolge wünschen und insofern ›aufstiegsorientiert‹ sind (Juhasz/Mey ebd.). Was bedeutet dies für die heranwachsenden Töchter und Söhne aus Migrantenfamilien, im Besonderen für ihre eigenen Entwicklungen und Lebensentwürfe in der Adoleszenz? Welche Bedeutung haben Bildungskarrieren in der Adoleszenz, wenn wir uns, wie Apitzsch betont, vergegenwärtigen, dass »Adoleszenz im Migrationsprozess eine komplizierte Positionierung in zwei Richtungen darstellt, nämlich nicht nur in Richtung auf die Ankunftsgesellschaft, sondern auch in Bezug auf die Erfahrungen der eigenen Elterngeneration« (2003, S. 67). In welchem Verhältnis stehen aus dieser Sicht das adoleszente Ringen um Eigenes und um Autonomie im Verhältnis zu den Eltern einerseits und Bildungserfolg andererseits? Und wie wirken sich fortgesetzte Ausschlusserfahrungen trotz Bildungserfolgen auf Entwicklungen und Lebensentwürfe der Kinder aus Migrantenfamilien aus?

In meinem Beitrag möchte ich dazu folgende Thesen erläutern:

1. Herausforderungen, mit denen es männliche wie weibliche Heranwachsende mit Migrationshintergrund im Schulverlauf zu tun haben, sind in vielen Hinsichten *aufstiegstypisch*. Diese Anforderungen müssen allerdings sehr viel präziser gefasst und berücksichtigt werden als es häufig der Fall ist – nämlich auch in ihren *psychosozialen Dimensionen*.
2. Aufstiegstypische Anforderungen interagieren mit *migrationsbedingten* – und zwar
 - jenen, die mit familialen Generationen- und Geschlechterbeziehungen verknüpft sind, und
 - jenen, die aus migrations- und geschlechtstypischen Erfahrungen der Diskriminierung oder Ausgrenzung in verschiedenen Bereichen resultieren.
3. Um Chancenungleichheit zu verringern, bedarf es einer Kooperation zwischen Institutionen der schulischen und außerschulischen Bildung, bei der die Orientierung an sozialer Heterogenität im Zentrum steht. Orientierung an Heterogenität verstehe ich als eine gemeinsame Aufgabe von Schule und Jugendarbeit, denn es geht dabei darum – und das möchte ich im Folgenden begründen und veranschaulichen – *die biographische Bewältigung der in sozialen Ungleichheiten begründeten Anforderungen zu unterstützen*.

Denn Kinder aus bildungsfernen Milieus müssen in einigen Hinsichten über zusätzliche, teils größere, teils andere psychosoziale Kompetenzen verfügen als etwa Kinder aus akademischen Milieus. Es ist also nicht nur so, dass sie oft mehr leisten müssen, um dieselbe Beurteilung und Anerkennung zu bekommen. Worauf ich in diesem Beitrag das Augenmerk richten will, ist der Umstand, dass Heranwachsende aus bildungsfernen Familien ›größere Distanzen‹ zurückzulegen haben zwischen dem Herkunftsmilieu und den verschiedenen Stationen einer höheren Bildungskarriere. Was in vielen Erklärungsmodellen zu kurz kommt, ist der Einbezug der besonderen Leistungen, die Kinder aus bildungsfernen Familien erbringen – auch mit Blick darauf, wie die Institutionen der Bildung, der schulischen wie der außerschulischen, die Bewältigung dieser besonderen Anforderungen und die damit verbundenen Leistungen unterstützen können. Darum soll es im Folgenden gehen.

Ich werde dazu drei typische Konstellationen erläutern und je ein Fallbeispiel anführen. Zwei davon stammen aus einer Studie, in der männliche und weibliche BildungsaufsteigerInnen mit und ohne Migrationshintergrund untersucht wurden (King 2005a,b, 2006a,b), eines aus einer Studie von Nökel (2002).

Konstellation 1:

Familialer Erfolgsdruck bei gleichzeitiger sozialer Ausschlusserfahrung

Kinder aus bildungsfernen oder gewanderten Familien machen regelmäßig die Erfahrung, auch im Falle des Bildungserfolgs kaum in die Positionen der Etablierten zu gelangen, sondern im Sinne von Elias und Scotson (1965) offen oder subtil Außenseiter zu bleiben (Juhász/Mey 2003). Bildungsaufstieg aus marginalisierten Positionen oder aus stark diskriminierten Migrantengruppen ist regelmäßig mit anhaltenden – und im Fall großer Mühen und Integrationsanstrengung umso schmerzlicheren – Ausgrenzungserfahrungen verbunden. Gleichwohl hegen auch und gerade Eltern aus Migrantenfamilien oftmals hohe Erwartungen an die Schullaufbahn der Kinder. Dies erscheint wenig erstaunlich, wenn wir uns vergegenwärtigen, dass Wanderung und das Leben in der Ankunftsgesellschaft anstrengende, schmerzliche und enttäuschende Seiten haben, die unter anderem den Wunsch wecken, dass zumindest die nächste Generation, die eigenen Kinder, davon profitieren sollen. Auf die Kinder können solche Erwartungen oder gar Aufträge allerdings bedrängend wirken und die Entwicklungsspielräume der heranwachsenden Jugendlichen Kinder entsprechend eingeschränkt sein. Zum Beispiel steht das Erfüllen eines elterlichen Auftrags zumindest in einem Spannungsverhältnis, wenn nicht in Gegensatz zu jugend- oder adoleszenztypischen Bestrebungen, sich abzulösen, sich zu individualisieren, eben einen eigenen und eigensinnigen Weg zu gehen. In der Folge können sich etwa Anpassung und Auflehnung, auch gegenüber den elterlichen Erwartungen, abwechseln. Im ungünstigen Fall bleibt es bei einer psychischen Position des Hin- und Herschwankens zwischen den Positionen des Erfolgs und des Scheiterns, des Dazugehörens und des Ausschlusses. *Bülent* ist ein 25-jähriger Student der Zahnmedizin. Sein Vater ist Arbeiter, die Mutter Hausfrau. Beide waren vor seiner Geburt aus der Türkei nach Deutschland migriert. Das Leben des Vaters, mit dem ebenfalls ein Interview geführt wurde, ist von außerordentlicher Mühsal, entwürdigenden Bedingungen, harter Arbeit und zahlreichen schweren Erkrankungen gekennzeichnet. Seine Hoffnungen richtete er darauf, dass seine Kinder es einmal besser haben würden. Entsprechend verwandten die Eltern alle Mühe darauf, den vier Kindern eine höhere Schullaufbahn nahezulegen. Im Interview mit dem Sohn *Bülent* standen über weite Passagen wiederum zwei Themen im Vordergrund: Zum Einen der Leistungsdruck, den die Eltern ausübten; zum Anderen die Erfahrungen der Diskriminierung, die er als Kind erlebte. Als Schüler wurde er, wie er erzählt, zunächst auffällig, weil er gemeinsam mit dem Bruder Unterschriften des Vaters unter Klassenarbeiten gefälscht hatte. Für die Eltern sei eine Note schlechter als ›gut‹ bereits Anlass zu Sorge und der Warnung

gewesen, dass ihm ein Leben am unteren Rand der Gesellschaft drohe. Was die Diskriminierungserfahrungen angeht, so schildert Bülent in langen Passagen von ihm als äußerst quälend empfundene Entwertungen von Mitschülern. Einmal ging er voller Zorn auf eine Mitschülerin los, die ihn hänselte, nachdem ihn ein Lehrer offenbar mehrfach als ›türkischen Pascha‹ bezeichnet hatte. Bülent konnte gerade noch vom Bruder zurückgehalten werden. Seine Schulkarriere ist von zahlreichen Brüchen, Störungen und Verstörungen geprägt. Als 13-jähriger wurde er auf der Straße ohnmächtig und, wie er sagt, von der ›Müllabfuhr aufgelesen‹. Am Ende des langen und atemlosen Interviews bricht sich ein weiteres Thema Bahn, das Bülent mit gesteigerter Bedrängnis schildert. Er beschreibt die Opfer, die seine Eltern gebracht haben, dass diese nur für die Kinder gelebt hätten, dass sein kranker Vater sich auch heute immer nur um die herangewachsenen Kinder Sorge, nie um sich selbst, und welch schlechtes Gewissen er habe, wenn er seinen eigenen Wünschen zu folgen versuche.

Zusammengefasst sind die drei dominierenden Themen des Interviews der leidvoll erlebte Erwartungsdruck der Eltern, die quälenden Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen und schließlich die für ihn schwer erträgliche, Schuldgefühle erzeugende Leidensbereitschaft der Eltern, die den Kindern ›alles‹ gegeben haben und ihren Lebensgenuss und ihre Gesundheit – so sein Erleben – für die Ermöglichung des (Bildungs-)Aufstiegs der Kinder geopfert haben. Im Interview wird deutlich, dass es ihm trotz Auflehnung gegen den Erwartungsdruck der Eltern schwer fällt, sich davon zu lösen: Das große Opfer der Eltern wird als eine in starkem Maße bindende Bürde erlebt. Auflehnung und Anpassung wechseln sich daher ab, und Bülent identifiziert sich sowohl mit den ›Erfolgreichen‹ als auch mit den ›Gescheiterten‹. Ausführlich beschreibt Bülent beispielsweise Beziehungen zu Freunden, die sich in sozial randständigen Positionen befinden und denen er sich nahe fühlt, wobei er zugleich die Differenz betont. Im Verhältnis zu den von ihm so genannten ›Gebildeten‹ empfindet er ebenfalls große Unterschiede. Zur Illustration folgende Passage:

B.: »Du hast deine fünf Freunde, die sind gebildet, die gucken, die gehn/die gehen nich in die Blockbuster-Kinofilme ... die gehen in diese Reihenkinos, die gucken Arte! – Ganz ehrlich! – Unter denen komm ich mir immer vor wie der allergrößte *Asi* so. Und wenn ich dann aber absolut betrachtet, bin ich aber auch noch der gebildete Typ weißt du so? Das ist immer so diese diese Wahrnehmungswelten, die sind total verschoben, das is alles gar nich existent, es ist absolut alles ehm – relativ, es is *absolut* relativ. So und es ist echt *erschreckend* so wenn man das so sieht so ne.«

Fügen wir die verschiedenen Perspektiven zusammen, so liegen Bülents Bewältigungsversuche nach einem bereits sehr krisenhaften Schulverlauf darin, dass er den drängenden Wunsch der Eltern nach einem Aufstieg des Sohns zu den ›Gebildeten‹ zu erfüllen sucht, ohne sich darin – aus ›äußeren‹ wie ›inneren‹ Gründen – widerspruchsfrei wiederfinden zu können. Er konnte sich offenbar bislang von der Last des Opfers der Eltern nicht hinreichend befreien, auch wenn er es inzwischen benennen kann, und muss sich immer wieder dagegen auflehnen. Wenn er sich als ›*Asi*‹ sieht, kann sich darin zudem die Erfahrung artikulieren, auch als Erfolgreicher wenig Anerkennung zu bekommen und sich als Ausgeschlossener zu fühlen. Erfahrungen entwertender Zuschreibungen, etwa als ›türkischer Pascha‹, mit denen er als Junge und junger Mann aus türkischer Familie konfrontiert war, und das damit verbundene Erleben, im Verhältnis zur Umwelt und den im jeweiligen sozialen Feld ›Etablierten‹ doch immer ein Anderer zu bleiben, haben die Schwierigkeiten zwangsläufig verschärfen müssen, im Verhältnis zu Mutter und Vater seinen eigenen Weg zu finden. So äußert er in dieser Passage, dass er über kein für sich geklärtes Selbstbild verfügt: Auf erschreckende Weise erscheint ›absolut alles‹ ›absolut relativ‹. Wir haben jedoch gesehen, dass Hintergrund solchen Erlebens nicht etwa ›ethnische‹ oder ›kulturelle Identitätskonflikte‹ und auch nicht ›Konflikte zwischen Tradition und Moderne‹ sind. Es handelt sich vielmehr um aufstiegs-typische Konstellationen, deren ohnehin schwierige Bewältigung durch Ausgrenzungs-, Diskriminierungs- und Missachtungserfahrungen sowohl der Eltern als auch des Sohns – und zwar des Sohns als männliches Kind einer aus der Türkei stammenden Arbeiterfamilie – massiv erschwert werden.

Konstellation 2: *Erfolgsdruck und Ringen um Eigenes im Bildungsprozess*

Auch im folgenden Beispiel aus einer Studie von Sigrid Nökel (2002) geht ein starker Leistungs- und Erfolgsdruck im Besonderen vom Vater auf die Tochter aus. *Amina* soll eine erfolgreiche Tochter sein, die dann mit Erlaubnis – oder besser: gemäß dem Wunsch – des Vaters die traditionelle Frauenrolle in einigen Hinsichten über Bord wirft. Zugleich handelt es sich um ein Beispiel, in dem die Tochter sehr deutlich mit adoleszenten Identitätsfragen ringt und sich, zumindest partiell, gegen die Enteignung ihrer adoleszenten Spielräume zur Wehr setzt und nach einem für sie authentischen Lebensentwurf sucht. *Amina* stammt aus einer sehr traditionsbewussten marokkanischen Familie, die weniger streng religiös orientiert ist, aber auf Ansehen und Reputation achtet. »*Aminas* Leben verläuft zunächst ausschließlich zwischen der Schule und dem Elternhaus« (Nökel 2002, S. 114). Die Mutter (Hausfrau) ist Kopftuchträgerin, die Tochter jedoch, die als sehr erfolgreiche Schülerin auf dem Weg zum

Abitur ist, war lange Zeit gekleidet und frisiert wie ihre deutschen Mitschülerinnen. Sie erfüllt bis kurz vor dem Abitur perfekt die ehrgeizigen Wünsche ihres Vaters. Der Vater, selbst Arbeiter, findet, »dass das Kopftuch zu einem erfolgreichen Mädchen wie Amina, stets eine der Klassenbesten, nicht passt« (S. 115). Amina fügt sich hervorragend in ihre deutsche Umgebung in der Schule ein – ohne sich jemals vollständig als Gleiche zu fühlen. Die Veränderung tritt ein, als sie, etwa 19-jährig, eines Tages Bekanntschaft macht mit jungen islamischen Frauen, mit denen sie beginnt, die Moschee zu besuchen und sich mit dem Islam auseinanderzusetzen. Im Interview schildert sie ihre Konversion zur Muslima, indem sie das Entdecken des Eigenen, Authentischen betont, das sie nun erstmals gegen den Vater durchsetzt, der diese Entwicklung ablehnt. Erstmals bricht sie aus der engen Lebenswelt der Familie einerseits und der Schule andererseits aus und lässt sich nicht mehr umstandslos, so Nökel, auf eine »Leistungsmaschine« reduzieren. Die Mädchen aus der Moschee repräsentieren – anders als ihre Schulkameradinnen – für sie das Eigene:

Amina: »... und habe mit dem Mädchen auch öfter so Ausflüge und so, Unternehmungen gemacht und habe mich irgendwie zu denen, ja ich konnte so sein, wie ich wollte, ja so, ich sein, einfach Ich sein, und das war okay, also das hat mir ganz gut gefallen, mit den Mädchen, weil das war so wie ich. Also das waren Mädchen wie ich, halt ...« (S. 111)

Amina setzt sich auf diese Weise, wie Nökel hervorhebt, erstmals mit ihrem »kulturellen Erbe« auseinander: »und habe gemerkt, also ich habe eine tolle Religion eigentlich« (112). Sie entwirft dabei eine durchaus strenge, disziplinierte muslimische Identität, der gewissermaßen das von ihr verinnerlichte Leistungsethos noch anhängt – die sie aber erstmals als etwas Eigenes empfindet, als eigen Kreiertes, das zugleich an die familialen Wurzeln, auch an die Identität der Mutter anknüpft. Diese neue muslimische Identität schützt sie sowohl vor der umfassenden Reduktion auf die Leistungsanforderungen des Vaters als auch vor einfacher Unterwerfung unter die Einwanderungsgesellschaft. Zugleich schützt es sie auch vor der traditionellen Frauenrolle, da diesen von Nökel untersuchten Muslima gemeinsam ist, dass sie sich mit ihrer Vorstellung des Islam gerade von der traditionellen Festlegung und Einschränkung der Frau abgrenzen. Amina nennt sich daher auch selbst eine »Emanze« und bezeichnenderweise stellt sie gerade nach Beginn des Kopftuchtragens einen Einbürgerungsantrag. »Sie hat eine Krankenschwesterausbildung begonnen und will demnächst Medizin studieren« (S. 289).

Aus adoleszenztheoretischer Sicht können wir hier einige Elemente wiederfinden, die aus anderen Konstellationen bekannt sind. Zum Einen wird auch hier der Bildungsweg als ein Schutzschild und Entwicklungsraum benutzt für die adoleszente Identitätsfindung und partielle Ablösung von der Familie. Dabei ist es jedoch nicht allein die Bildungsinstitution Schule selbst, die für ihre adoleszenten Suchprozesse hilfreich wirkt: Erscheint doch für Amina die Schule in mancher Hinsicht wie ein verlängerter Arm des Vaters, der von der Tochter vor allem eines, nämlich Leistung, erwartet. Das Zur-Schule-gehen wie auch die Erfüllung der Leistungserwartungen verschaffen lediglich die Bedingungen der Möglichkeit, einen eigenen abgegrenzten adoleszenten Raum zu kreieren, der nun für Amina in der Freundschaft mit den muslimischen Mädchen aus der Moschee liegt. Hier kommen auf neuer Stufe ihre Sehnsucht nach Authentizität und nach »Besonderheit« im positiven Sinne (im Gegensatz zur negativen der Ausgrenzung), also, wie man hinzufügen könnte, auch der adoleszente Narzissmus auf ihre Kosten. Zugleich bietet ihr dies offenbar eine Möglichkeit, Aspekte der Identifizierung mit der Kopftuch tragenden Mutter aufzunehmen,



ohne sich mit deren traditioneller und von Amina in vieler Hinsicht abgelehnten Frauenrolle umfassend identifizieren zu müssen. Über die Selbsthervorbringung als Muslima scheint sie ihre weitere Identitätsentwicklung stärker »geerdet« zu haben und erleichtert sich dadurch vermutlich das Weiterverfolgen ihrer beruflichen Ambitionen, die sie im wahrsten Sinne des Wortes mit Aspekten ihrer Herkunftskultur und ihrer mütterlichen Identifizierungen »eingekleidet« hat. Sie nimmt einzelne Momente dessen, was sie als kulturelles Erbe ansieht, erstmals selbstbewusst auf und verbindet dies mit den Chancen, die ihr auch die schulische Sozialisation und Ausbildung in der Einwanderungsgesellschaft ermöglichen. Auch hier finden wir also bestimmte Aspekte der Fortführung elterlicher Projekte bei gleichzeitiger Gegenbewegung gegen die ehrgeizigen, instrumentell verengten Motive des Vaters wie auch gegen die einfache Anpassung an die in ihrer schulischen Umgebung üblichen Wertvorstellungen, die sich zum Beispiel gegen das Kopftuchtragen richten. Dass die Momente von Selbstzwang dabei wiederum nicht einfach aufgehoben sind, zeigt sich an der disziplinierten Befolgung bestimmter islamischer Regeln, in der sich auch der Leistungsethos weiter Bahn bricht.

Konstellation 3: Wechselseitige Ergänzung von Bildungsverlauf und adoleszentem Individuationsprozess

Bildungsaufstieg und adoleszente Individuation können sich auch wechselseitig ergänzen. Erfahrungen im Bildungssystem können im adoleszenten Kampf um innere und äußere Freiräume hilfreich sein, während umgekehrt die Neupositionierung der Adoleszenten im Verhältnis zur Herkunftsfamilie Motivation und Interesse im schulischen Bereich verstärken kann. Dass und wie Bildungserfolg und Individuation gleichsam konvergieren, ist dabei oft auch schon Resultat von krisenhaften Entwicklungs- und Bildungsprozessen – da Kinder aus bildungsfernen und/oder Migrantenfamilien es eben strukturell mit gesteigerten Transformationsanforderungen zu tun haben. In dem Maße, wie diese gesteigerten Anforderungen bewältigt werden, erweitern sich jedoch auch die Kompetenzen und biographischen Ressourcen, wie das folgende Beispiel zeigt. Selcin ist 23, Krankenschwester, steht im 2. Bildungsweg kurz vor dem Abitur und beabsichtigt, Medizin zu studieren. Sie ist in Deutschland geboren, die Eltern stammen aus der Türkei. Selcin verwendet in etlichen Passagen des Interviews eine adoleszent anmutende, lässige Sprechweise, zugleich schildert sie in vielen Hinsichten das Verhältnis zu ihrer Herkunftsfamilie auffällig differenziert. Während sie in einigen Bereichen Verständnis und Einfühlung betont, grenzt sie sich in anderen ab von ihrem Herkunftsmilieu. Dieser Differenzierung gingen – anders als bei Bülent auch im Verhältnis zu den Eltern – heftige und zudem weiterführende Auseinandersetzungen in der Adoleszenzkrise voraus. Ihre »Pubertät« habe sie, wie sie sagt, »ziemlich mitgerissen«:

Selcin: »Ich wollte auch eine Zeit lang zu Hause weglaufen und (...) es war grausam (...) ich hatte nur noch Fluchtgedanken in meinem Kopf und (...) wusste nicht wohin damit. Wusste nicht an wen ich mich wenden sollte.
I: Und das hast du dann trotzdem irgendwie geschafft.
Selcin: Ja. Irgendwie hat es geklappt. Ich glaube, das hat wirklich dann auch viel mit der Ausbildung zu tun gehabt, dass ich dann aus dem Stadtteil raus bin.«

Im Interview wird deutlich, dass es sich bei diesen Auseinandersetzungen zum Einen um ihre Freiräume als junge Frau drehte – darum, auszugehen und ihre Freizeit selbständig zu gestalten. Auf einer anderen Ebene waren diese adoleszenten Kämpfe offenbar mit einem Ringen darum verbunden, ein Leben im eigenen Recht zu führen und auch die Opfer der Eltern nicht zum Bezugspunkt der eigenen inneren und äußeren Spielräume zu erheben. In Selcins Familie waren die Eltern migriert, während die Geschwister in der Türkei bei den

Großeltern aufwuchsen. Sie selbst war die Einzige, die in Deutschland geboren wurde und bei den Eltern aufwuchs. Die Eltern waren in Bezug auf die mit der Migration verbundenen Trennungen mit Schmerz erfüllt und hatten Selcin gegenüber schon häufiger geäußert, dass sie es bereuen, nicht in der Türkei geblieben zu sein. Der für die Migration gezahlte Preis erscheine ihnen im Nachhinein zu groß. Es stellte für Selcin daher eine erhebliche Anforderung dar, angesichts dieser schmerzlichen Empfindungen der Eltern und Geschwister ihren eigenen Weg zu finden. Selcin berichtete, dass sie gleichwohl Äußerungen der Eltern, in denen diese behaupteten, nur Selcins und ihrer Ausbildung zuliebe noch in Deutschland zu bleiben, mit dem Hinweis konterte, die Eltern könnten von ihr aus in die Türkei zurückkehren und sie allein lassen. Während in einigen anderen Interviews Kinder aus Migrantenfamilien solche Konstellationen als unauflöslich belastend erlebten, konnte Selcin die Anmutung der Eltern auf die adoleszenztypisch provokative, aber eben für die Abgrenzung hilfreiche Weise zurückweisen. Dies kann, im Verbund mit anderen Indizien, als Hinweis dafür gesehen werden, dass sie die eigenen Lebensentwürfe von den Nöten und Themen der Eltern zu lösen imstande ist. So konnte sie im Interview aus einer vergleichsweise abgegrenzten Position über die von ihr früher als »ungebildet« wahrgenommenen Eltern zurückblicken, die ihr in der Schule nie hatten eine Hilfe sein können:

Selcin: »Weil ich hab mich sehr lange Zeit allein gefühlt mit meiner Bildung und mit mir selbst so.
I.: Innerhalb der Familie?
Selcin: Innerhalb der Familie, ja. Ich konnte mich halt an niemanden wenden.
I: Aber das war jetzt nicht, dass das deine Eltern bewusst gemacht haben?
Selcin: Nein. Also, die haben auch immer gesagt, wir bezahlen dir irgendwie Nachhilfelehrer und mach«. Aber mir hat die Motivation gefehlt dafür, weil ich hab halt bei anderen Klassenkameraden und Kameradinnen gesehen, die sind nach Hause, haben mit ihren Eltern die Hausaufgaben gemacht oder wurden noch mal von der Mutter oder dem Vater durchgelesen und das hatte ich nie. Ich war halt immer auf mich allein gestellt (...) und ich denk mal das (...) wäre wenn es anders gewesen wäre, wäre es auch anders gelaufen.«

Dieses »Auf-sich-allein-gestellt-sein« konnte Selcin inzwischen besser akzeptieren und auch als Stärke wahrnehmen, wie sie auch die Leistungen der Eltern, die sie auf ihre Weise unterstützt haben, eher anerkennen konnte. Selcin konnte die Adoleszenzkrise produktiv nutzen zur Abgrenzung des Eigenen

und dabei die außerfamilialen Bereiche anders als im vorigen Beispiel nutzen, um den für sie gemäßen, von ihr als authentisch empfundenen Weg zu finden. In diesem Sinne beschrieb sie auch ihre Beziehungen zu Gleichaltrigen. So distanzierte sie sich von einigen ihrer früheren ›türkischen‹ Freundinnen:

Selcin: »Und irgendwann hat sich das für mich entschieden, so gut, ich hab gesehen, die haben mit siebzehn, achtzehn sich verlobt (...) Und das war halt nicht meine Weltanschauung so. (...) Ich konnte mir nicht vorstellen, dass ich da auch mit reingerate. Und ich hab auch eine Freundin, der das genauso geht – die von den sieben, acht Leuten übrig geblieben ist.
I: Auch eine türkische Freundin, die das auch nicht will?
Selcin: Genau, und die ist jetzt fünfundzwanzig und die ist auch wie ich.«

In Selcins Biografie addieren sich (ebenfalls) eine Reihe von Bedingungen, die typischerweise – und zwar wiederum jenseits ›kultureller‹ Fragen – mit Migration einhergehen können. Die sequentielle Migration der Familie führt zu schmerzlichen Trennungserfahrungen, die auch in den familialen Auseinandersetzungen der Adoleszenz nachwirken. Innerhalb der Familie gibt es zudem unterschiedlich erfahrenes Leid, das zu Schuldgefühlen und umso stärkerer Bindung an das Opfer der Eltern führen könnte. Schließlich wird bei Selcin deutlich, dass das geringe Bildungskapital der Eltern nicht nur in der unmittelbaren Weise Folgen zeitigt, wie es häufig diskutiert wird, sondern vor allem indirekt – vermittelt über die Eltern-Kind-Beziehungen: Die Eltern wurden von der Tochter lange Zeit als enttäuschend, beschämend oder defizient erlebt, weil sie z.B. nicht wie die Eltern von Mitschülern ihre Hausaufgaben durchsehen konnten. Entsprechend fühlte sie sich, wie sie sagt, »sehr lange Zeit allein mit ihrer Bildung und mit sich selbst«. Diese belastenden und den Zorn der Tochter erregenden Bedingungen werden in der Adoleszenzkrise durchgespielt und – teils implizit, teils explizit – zum Gegenstand heftiger familialer Auseinandersetzungen, die in der Folge zu einer Veränderung der Wahrnehmung ihrer eigenen Stärken und ihrer Eltern führen: Es habe sich, so Selcin, »ein gutes Vertrauen aufgebaut.« Dabei verwendet Selcin auch Erfahrungen und Freiräume, die für sie aus der Teilhabe am Bildungssystem resultieren, um ihre Position als Tochter und junge Frau zu stärken und damit gleichsam adoleszent zu expandieren. Im Ergebnis des krisenhaften adoleszenten Bildungsprozesses scheint Selcin über größere innere Spielräume, über besondere Ressourcen und Selbstbehauptung zu verfügen. Diese könnten es ihr ermöglichen, mit den äußeren Widerfahrnissen und Diskriminierungen offensiv umzugehen, mit denen sie vermutlich weiterhin rechnen muss. In diesem Sinne zeigen gerade auch Rekonstruktionen von Adoleszenzverläufen, dass Krise, Konflikt und

Differenzerfahrung keineswegs als solche zu ungünstigen Verläufen führen – eher kann gerade die Vermeidung von Krise und Konflikt sehr viel ungünstigere Folgen zeitigen.

Fazit

Für Kinder aus Migrantenfamilien kann, so zeigte sich, aus mehreren Gründen verstärkter Druck entstehen. Im Verhältnis zur Herkunftsfamilie sind sie häufig Erwartungen ausgesetzt, bildungserfolgreich zu sein, damit den Erfolg des familialen Migrationsprojekts zu bestätigen und den Status der Familie zu verbessern. Auf der anderen Seite sind sie in verschiedenen sozialen Räumen innerhalb und außerhalb des Bildungssystems Diskriminierungs- und Ausschluss-erfahrungen ausgesetzt, die auch durch Bildungserfolge nicht umfassend kompensiert werden oder überwindbar sind. Die Suche nach dem eigenen Weg steht in der Adoleszenz deshalb oftmals unter besonders schwierigen Vorzeichen. Nicht nur stellen erstens die Individuation im Verhältnis zur Familie, zweitens der Bildungserfolg und drittens das Ringen um soziale Anerkennung für sich genommen jeweils schwierige Anforderungen dar. Hinzu kommt, dass diese in Widerspruch zueinander stehen können, wenn beispielsweise Bildungserfolg als Anpassung an elterliche Wünsche erlebt wird – oder wenn trotz Bildungserfolg soziale Anerkennung ausbleibt und Bildungserfolg lediglich zu neuen Varianten der Exklusion führt. Wie auch die Fallbeispiele verdeutlichen, genügt es daher keinesfalls, Bildungskarrieren auf formale Kriterien zu reduzieren. Vielmehr geht es in Bildungsprozessen zentral auch um psychosoziale Kompetenzen, die im günstigen Fall angeeignet werden und die es erst ermöglichen, eingeschlagene Bildungswege gleichsam zur eigenen Sache zu machen. Denn Kinder aus niedrigeren oder stärker stigmatisierten Sozial-schichten sind – auch bei gleichen Leistungen und bei gleichem Ziel – größeren psychosozialen Anforderungen ausgesetzt. Nachkommen aus Migrantenfamilien haben im höheren Bildungssystem meist einen – auch im psychosozialen Sinne – »weiteren Weg« mit sehr viel mehr gesellschaftlichen, sozialen, institutionellen, aber eben auch psychosozialen Hindernissen zu durchlaufen als Kinder aus einheimischen Akademikerfamilien. Aufstiegstypische Anforderungen verknüpfen sich zudem mit migrationsbedingten psychosozialen Anforderungen. Diskriminierungserfahrungen erschweren es, die Ablösungs- und Umgestaltungsprozesse in der Adoleszenz auf befriedigende Weise voranzubringen – was wiederum zu Einbrüchen oder verstärkten Konflikten in der Bildungskarriere führen kann. Dabei stellen aufstiegs- wie migrationstypische biographische Konstellationen bereits für sich genommen hohe Anforderungen

an psychosoziale Kompetenz. Dies müsste in einem meritokratisch (Anmerkung der Redaktion: an Verdienst und Leistung ...) orientierten Bildungssystem systematisch berücksichtigt werden. So gälte es, nach Möglichkeiten zu suchen, jene Transformationsfähigkeiten zu fördern, die für Kinder aus bildungsfernen Familien in gesteigertem Maße notwendig werden – wie es auch gälte, die besonderen Leistungen wahrzunehmen, die mit Bildungsaufstieg verbunden sind. Dieser Zusammenhang ist jedoch kaum im Selbstverständnis der Bildungsinstitutionen verankert. Wie könnte pädagogische Unterstützung aussehen, wenn wir uns in diesem Sinne vergegenwärtigen, dass für Bildungsaufstieg, der auch Entfernung vom Herkunftsmilieu bedeutet, Ablösung und Umgestaltung notwendig werden? Zunächst ist festzuhalten, dass zusätzlich zu Schule und Familie dritte Bereiche zwingend erforderlich sind, in denen Eigenes erprobt, aber auch die beschriebenen Erfahrungen aus Schule und Familie produktiv verarbeitet werden können. Dies kann als eine Aufgabe gerade auch der außerschulischen Jugendarbeit angesehen werden, nämlich eine unter Gesichtspunkten sozialer Heterogenität in besonderer Weise notwendige Ergänzung und Erweiterung zu Familie und Schule zu bieten, die adoleszente Bildungs- und Ablösungsprozesse erleichtert. Außerschulische Jugendarbeit kann im günstigen Fall adoleszente Entwicklungsspielräume schaffen, die Reflexivität, Relativierungen und neue Perspektiven in Bezug auf die Herkunftsfamilie und auf die eigene Position und Funktion in der Familie, aber auch in Bezug auf schulische Erfahrungen ermöglichen.

Sowohl in schulischen Feldern als auch in der außerschulischen Kinder- und Jugendarbeit, in der Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule gilt es überdies, »soziale Heterogenität« als Bezugspunkt der Ermöglichung von Bildung zu erweitern und insbesondere auch die biographische Bewältigung der in sozialen Ungleichheiten begründeten Transformationsanforderungen differenziert und systematisch zu unterstützen. Eben weil Bildungsverläufe im beschriebenen Sinne psychosoziale Dimensionen haben, ist hier mehr als die klassische Aufteilung von formaler Bildung in der Schule und non-formaler Bildung in der Jugendarbeit gefragt. Die pädagogische Unterstützung oder Ermöglichung der mit formaler Bildung auf vielfältige Weise verwobenen subtilen Entwicklungs- und Bildungsprozesse in der Adoleszenz repräsentieren vielmehr gerade ein Bindeglied in der potenziellen Herstellung von Chancengleichheit und stellen eine gemeinsame Aufgabe von Schule und außerschulischer Jugendarbeit dar.

Prof. Dr. phil., Dipl. soc. Vera King, Hochschullehrerin in der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft der Universität Hamburg

Verwendete Literatur

- APITZSCH, U. (2003): Zur Dialektik der Familienbeziehungen und zu Gender-Differenzen innerhalb der Zweiten Generation. In: Psychosozial 26. Jg., H. III, Nr. 93, 67–80
- ATTIA, I.M.A. (2000): Ausbildungsplatzsuche. In Attia, I./Marburger, H. (Hg.): Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen, Frankfurt/M.: IKO, 71–100
- ELIAS, N./SCOTSON, J. L. (1965): Etablierte und Außenseiter. Frankfurt/M.: Suhrkamp 2000
- GEIBLER, R. (2005): Die Metamorphose der Arbeitertochter zum Migrantensohn. Wandel der Chancenstruktur im Bildungssystem nach Schicht, Geschlecht, Ethnie und deren Verknüpfungen. In: Berger, P. A. (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim: Juventa, 71–100
- GOGOLIN, I. (2000): Minderheiten, Migration und Forschung. Ergebnisse des DFG-Schwerpunktprogramms FABER. In: Gogolin, I./Nauck, B. (Hg.) (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen: Leske + Budrich, 15–35
- GOMOLLA, M./RADTKE, F.-O. (2002): Institutionelle Diskriminierung. Opladen: Leske+Budrich
- JUHASZ, A./MEY, E. (2003): Die zweite Generation: Etablierte oder Aussenseiter? Wiesbaden: Westdeutscher Verlag
- HUMMRICH, M. (2002): Bildungserfolg und Migration. Opladen: Leske+Budrich
- KING, V. (2005a): Bildungskarrieren und Männlichkeitsentwürfe bei Adoleszenten aus Migrantenfamilien. In: King, V./Flaake, K. (Hg.): Männliche Adoleszenz. Frankfurt/M.: Campus, 57–76
- KING, V. (2005b): Adoleszenz und Migration – eine verdoppelte Transformationsanforderung. In: Bründl, P./Kogan, I. (Hg.): Kindheit jenseits von Fremdheit und Trauma. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 30–51
- KING, V. (2006a): Weibliche Adoleszenz und Migration – Bildungs- und Entwicklungsprozesse junger Frauen in Migrantenfamilien. In: Kordes, H. u.a. (Hg.): Interkulturell denken und handeln. Frankfurt/M.: Campus, 141–154
- KING, V. (2006b): Ungleiche Karrieren. Bildungsaufstieg und Adoleszenzverläufe bei jungen Männern und Frauen aus Migrantenfamilien. In: King, V./Koller, H.-Ch. (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 27–46
- KING, V./KOLLER, H.-CH. (2006): Adoleszenz als Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse unter Migrationsbedingungen. In: King, V./Koller, H.-C (Hg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Bildungsprozesse Jugendlicher und junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 27–46
- NÖKEL, S. (2002): Die Töchter der Gastarbeiter und der Islam. Zur Soziologie alltagsweltlicher Anerkennungspolitiken. Bielefeld: Transkript-Verlag
- POTT, A. (2002): Ethnizität und Raum im Aufstiegsprozess. Opladen: Leske+Budrich
- RODRIGUEZ, E. (1999): Intellektuelle Migrantinnen. Opladen: Leske + Budrich



Birgit Rommelspacher
Feminismus und kulturelle Dominanz
Kontroversen um die Emanzipation
»der« muslimischen Frau

Seit dem Kopftuchurteil vor fünf Jahren hat sich die Debatte um die Emanzipation der muslimischen Frauen keineswegs beruhigt. Im Gegenteil, sie ist sogar ausgeweitet und noch grundsätzlicher geworden. Vor allem anhand von Themen wie Zwangsheirat, Ehrenmord und männliche Gewalt wurde immer häufiger die Frage gestellt, ob der Islam überhaupt mit westlichen Demokratien vereinbar sei, und es wird immer eindringlicher vor den Einflüssen der Islamisten auf die westlichen Gesellschaften gewarnt. Feministinnen agieren hier an vorderster Front. So ruft etwa Alice Schwarzer zum Kampf gegen das Kopftuch auf, da dies »die Flagge des islamistischen Kreuzzuges (ist), der die ganze Welt zum Gottesstaat deformieren will. Wehret den Anfängen!« (2002: 136).

Mit dieser Position steht sie keineswegs alleine da, vielmehr wird sie von vielen, wenn nicht gar von der Mehrheit der Bevölkerung unterstützt. Ob diese ihr allerdings auch in ihrer Analyse folgen, dass patriarchale Strukturen die Ursache für den Islamismus seien, ist eine andere Frage. So bleibt die Position Schwarzers auch von Feministinnen nicht unwidersprochen. Inzwischen haben sehr viele Frauen sich zu dem Thema geäußert¹, die auch unterschiedliche Strömungen innerhalb des Feminismus vertreten, während Alice Schwarzer einem orthodoxen Feminismus zuzurechnen ist, für den das Geschlechterverhältnis die Grundkategorie ist, von der ausgehend sich alle anderen gesellschaftlichen Machtverhältnisse erklären lassen.

1. Orthodoxer Feminismus: Frauenrechte ohne Wenn und Aber
2. Westlicher Feminismus: Die Befreiung der »anderen« Frau
3. Liberaler Feminismus: Autonomie und Unterordnung

*Diese drei Kapitel können aus Platzgründen nicht abgebildet werden.
Der vollständige Beitrag zum Download unter: www.maedchenpolitik.de*

4. Islamische Feministinnen

Die Vorstellung, es gäbe »die« muslimische Stimme, ist ebenso abwegig wie die, dass es »den« Islam gäbe. So werden in dem bereits erwähnten Sammelband zur »Politik ums Kopftuch« (2005) sehr unterschiedliche Positionen von den verschiedenen Muslima vertreten. Das ist auch nicht verwunderlich, denn bei ihnen sind ebenso wie bei allen anderen Religionen viele, die sich säkular verstehen, solche, die eher konventionell religiös sind, wieder andere, die intensiv gläubig sind oder auch solche, die sich über die Religion politisch radikalieren. Zum anderen ist es nicht unerheblich auf welche politischen und ethnischen Kontexte sie sich beziehen. So gibt es viele Iranerinnen, die sich vehement gegen das Kopftuch aussprechen, da sie dies mit dem totalitären Regime in ihrer Heimat und mit furchtbaren Erfahrungen von Verfolgung und Unterdrückung verbinden. Andere wiederum sind von den intensiven Auseinandersetzungen in der Türkei zwischen Laizismus (Anmerkung der Redaktion: radikale Trennung von Kirche und Staat) und Islamismus geprägt, oder aber sie verknüpfen ihre Lebenssituation in Deutschland eng mit ihrer Beziehung zur Religion.

Schließlich ist die Vielzahl der unterschiedlichen Meinungen auch Ausdruck der ständigen Umarbeitung von Positionen und Lebensverhältnissen, wie wir dies oben am Beispiel der so genannten Neomuslima sahen. Mit dem Kopftuch machen sie ihre Zugehörigkeit zu einer Minderheit öffentlich und wenden sich gegen die Entwertung des Islam als eine »Gastarbeiterreligion«, deren markantester Ausdruck die Hinterhof Moschee ist. Religion hat also in dem Zusammenhang auch die Funktion, einen Ort jenseits der totalitären Logik des Entweder hier oder dort zu suchen.

Damit stellen sie sich auch in die Tradition islamischer Feministinnen, die weltweit zunehmend Gehör findet. Sie versuchen den Koran von seiner patriarcha-

len Interpretation her zu lösen und dem eine feministische Sichtweise gegenüber zu stellen (siehe vor allem Fatema Mernissi 1989 und 1992; Leila Ahmed 1992).

Es gibt jedoch auch Feministinnen, die eine Neuinterpretation des Korans nicht für notwendig erachten, sondern in den herkömmlichen Auslegungen die Frauenrechte hinreichend berücksichtigt finden. Sie sind in ihrem Dogmatismus dem orthodoxen Feminismus westlicher Provenienz (Anm. der Redaktion: Herkunft, Ursprung) oft nicht unähnlich. Sie sehen wie diese ausschließlich die Probleme bei den anderen: So sind diese Islamistinnen davon überzeugt, dass die Unterdrückung der Frauen im Wesentlichen ein Resultat des Kapitalismus und westlicher Ideologie sei. Die Frauen würden hier ausgebeutet und versklavt, zum Sexobjekt degradiert und der öffentlichen Belästigung preisgegeben. Die Zwänge der Konsumindustrie machten die Frauen zu ihrem wehrlosen Objekt. Zudem habe die ›Frauenemanzipation‹ ihnen nur Mehrbelastungen eingebracht, die jede Form der Selbstbestimmung unterlaufe (Moghissi 1999).

Demgegenüber wird von ihnen das Kopftuch als ein Medium der Emanzipation im Sinne der Bewahrung der Würde der Frau verstanden. Für sie ist der Islam die Lösung, da ihrer Auffassung nach im Koran die Frau dem Mann gleichgestellt ist im Sinne eines ethischen Egalitarismus. Sie ist zwar verschieden, aber gleichwertig. Dementsprechend gibt es klare Rollenabsprachen, die den Frauen und Männern gleichermaßen Rechte und Pflichten auferlegen, wenn auch unterschiedliche. Wie im orthodoxen Feminismus spielen hier selbstkritische Überlegungen so gut wie keine Rolle.

Über diese verschiedenen Strömungen hinweg konstatiert Göle (1995), dass ein wesentlicher Unterschied zwischen westlich und muslimisch geprägten Emanzipationsvorstellungen der ist, dass im Falle der Muslima diese sich auf die Tradition der Geschlechtersegregation beziehen und sie in ihrem Sinn weiter entwickeln. Die Differenz soll aufrechterhalten und zugleich Gleichheit hergestellt werden.

Dass dies auch zu alternativen Vorstellungen im weiblichen Rollenkonzept führen kann, zeigt eine empirische Untersuchung, bei der deutsche und türkische Frauen nach ihren Berufseinstellungen befragt wurden (Günem, Herwartz-Emden und Westphal 2003): Die deutschen Frauen sehen die Familie als ein weibliches Terrain an und den Beruf als einen Bereich, der mit männlichen Eigenschaften verknüpft ist. Berufstätigkeit für Frauen wird nur dann auch als etwas Weibliches verstanden, wenn damit Familienorientierungen verknüpft werden können. Demgegenüber ist für die türkischen Frauen der Beruf männlich und weiblich konnotiert und ebenso die Familienorientierung. Allerdings nicht auf die gleiche Weise, d. h. der Beruf ist weiblich, insofern er der eigenen

Entwicklung und Entfaltung dient, also intrinsisch motiviert ist, während beim Mann neben dieser intrinsischen Motivation auch die extrinsische Motivation, also die nach finanzieller Absicherung der Familie hinzutritt. Die türkischen Frauen können ihre Berufstätigkeit also sehr wohl mit Weiblichkeitsvorstellungen verbinden, gerade auch weil sie diese dabei nicht negieren, sondern deutlich markieren. Darin liegt ja auch, wie wir sahen, die neue Bedeutung des Kopftuchs, nämlich Weiblichkeitsvorstellungen zu bewahren und sie in die Öffentlichkeit und Berufswelt zu transferieren.²

Aufgrund einer Tradition von Geschlechtersegregation werden hier also andere Wege gesucht, um mit den Herausforderungen moderner Lebensverhältnisse umzugehen. Insofern ist es wohl wenig hilfreich, auf der Einhaltung eines Weges zu beharren, vielmehr geht es darum, ins Gespräch miteinander zu kommen und dabei auch die unterschiedlichen Voraussetzungen mitzureflekieren, von denen die jeweiligen Beteiligten ausgehen. In diesem Sinne ist ein kritischer Feminismus gefordert, der sowohl die eigenen Voraussetzungen reflektiert als auch die Position der Anderen in ihrem jeweiligen Kontext wahr- und ernst nimmt.

Unterschiedliche Strategien im Umgang mit den Herausforderungen der Moderne werden dann als Provokation empfunden, wenn der eigene Umgang als universal gültig behauptet wird. Dann ist es auch nicht mehr möglich die Gemeinsamkeiten zu sehen, die den Unterschieden zu Grunde liegen. Am Beispiel der Berufstätigkeit von Frauen zeigt sich, dass sowohl die westlichen wie auch die muslimischen Frauen um die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf ringen und deshalb auch neue Weiblichkeitskonzepte entwickeln müssen, die dieser Situation gerecht werden.

Hinsichtlich der Frage von Differenz und Angleichung haben in Bezug auf ihre kulturelle Selbstbehauptung junge Muslima Religion als Ressource für sich entdeckt, um ihrer spezifischen Situation auch öffentlichen Ausdruck zu verleihen. Die Provokation für viele Feministinnen der Mehrheitsgesellschaft liegt darin, dass es einem Konzept von Emanzipation als Überwindung von Religion widerspricht. Tatsächlich aber haben die westlichen Frauen weder die Religion überwunden noch verspricht deren Überwindung die Befreiung. Gefangen in diesen Widersprüchen werden durch das Bild der Anderen unbewusste Ambivalenzen mobilisiert, die nun stellvertretend an der anderen Frau ausagiert werden. Das gilt nicht nur für die Frage nach dem Umgang mit den eigenen religiösen Prägungen, sondern ebenso für die Auseinandersetzungen um Differenz und Gleichheit im Feminismus. In diesem Sinn bedeuten die Projektionen auf die andere Frau eine Abwendung von sich selbst.

Die Konstruktion einer solchen Gegenfigur, der die eigenen Widersprüche überantwortet werden, dient nicht zuletzt auch der Aufwertung des feministischen Selbst mit der Folge illusionärer Verkennungen, sowohl was die Basis als auch das Ausmaß der eigenen Emanzipation anbetrifft. Insofern wird gerade auch im Befreiungsdiskurs die Rückschrittlichkeit der anderen Frau besonders drastisch heraus gestellt und sie unbewusst darin festgehalten. Insofern fragt sich, ob das Anliegen, die andere Frau befreien zu wollen, nicht auch für andere Zwecke funktionalisiert wird. Dies vor allem angesichts einer orientalistischen Tradition, in der seit Jahrhunderten die Befreiung der muslimischen Frau im Interesse der Etablierung westlicher Herrschaft gefordert wurde. Kulturelle und politische Dominanz ist in der europäischen Moderne eben oft im Zeichen des «Guten» und der Menschenrechte durchgesetzt worden.

Eine grundsätzliche Schwierigkeit in dieser Debatte ist es also, zu erkennen, dass auch demokratische Werte der Legitimation von Dominanzverhältnissen dienen können, nämlich dann, wenn eine bestimmte Form der Umsetzung über unterschiedliche gesellschaftliche Strukturen und soziale Kontexte hinweg für alle als verbindlich erklärt wird. So wird das westliche Emanzipationskonzept repressiv, wenn es unabhängig von Lebenslage und kulturellen Traditionen seine Vorstellung den Anderen überstülpt und damit im Namen von Gleichheit und Freiheit ihre Unterwerfung einfordert. Insofern kann auch der Widerstand gegen diese Emanzipationsvorstellungen selbst emanzipatorisch sein.

Ein überzeugenderer Beitrag für die Befreiung der Frauen wäre wohl ihre Symbolisierung des Ganzen der Kultur, der Tradition wie auch von Fortschritt und Freiheit zu dekonstruieren und den konkreten Anteil von Männern und Frauen, von ökonomischen und politischen Verhältnissen an der Aufrechterhaltung von Herrschaft und Unterdrückung auszumachen. Das würde heißen in Bezug auf kulturelle Frontstellungen abzurüsten und die Fixierung auf die Religion abzubauen und zugleich uneingeschränkt gegen Gewalt und Zwang in den Geschlechterverhältnissen, ebenso wie gegen kulturelle und politische Radikalisierungen anzugehen.

Prof. Dr. Birgit Rommelspacher, forscht und lehrt als Professorin für Psychologie mit dem Schwerpunkt Interkulturalität und Geschlechterstudien an der Alice-Salomon-Fachhochschule Berlin. Rommelspacher prägte den Begriff der »Dominanzkultur« und entwickelte dabei theoretische Grundlagen für die Erforschung struktureller Diskriminierung und dominanzkultureller Aspekte des Weißseins.

Anhang

- 1 Eine ganze Bandbreite von Stellungnahmen wurde beispielsweise in einem Sammelband »Politik ums Kopftuch« von Frigga Haug und Katrin Reimer (2005) zusammengestellt.
- 2 So werden in der Türkei auch berufstätige Frauen oft mit Schwester, Tante oder Mutter angesprochen, also in einer spezifisch weiblichen Rolle.

Literatur

- AHMED, LEILA (1992): Women and Gender in Islam Historical Roots of a Modern Debate. New Haven & London: Yale University Press
- GÖLE, NILÜFER (1995): Republik und Schleier. Berlin: Babel
- GÜNEM, SEDEF/HERWARTZ-EMDEN, LEONIE/WESTPHAL, MANUELA (2003): Vereinbarkeit von Beruf und Familie als weibliches Selbstkonzept. In Leonie Herwartz-Emden, (Hg.), Einwanderer Familien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Göttingen G&V unipress
- HAUG, FRIGGA/REIMER, KATRIN (Hg.) (2005): Politik ums Kopftuch. Hamburg: Argument Verlag
- MERNISSI, FATEMA (1989): Der politische Harem. Frankfurt/Main: Dayyeli
- MERNISSI, FATEMA (1992): Die Angst vor der Moderne. Hamburg: Luchterhand
- MOGHISSI, HAIDEH (1999): Feminism and Islamic Fundamentalism. London & New York: Zed Books
- OESTREICH, HEIDE (2004): Der Kopftuch-Streit. Frankfurt: Brandes & Apsel
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (2007b): Geschlecht und Migration in einer globalisierten Welt. Zum Bedeutungswandel des Emanzipationsbegriffs. In: Chantal Munsch, Marion Gemende, Steffi Weber-Unger-Rotino (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht. München: Juventa
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (2007c): Dominante Diskurse. Zur Popularität von »Kultur« in der aktuellen Islam-Debatte. In: Attia Iman (Hg.): Orient- und Islambilder. Interdisziplinäre Beiträge zu Orientalismus und antimuslimischem Rassismus. Münster: Unrast, 245–266
- ROMMELSPACHER, BIRGIT (2008): Hegemonal Femininity. In Marina Grzanic/Rosa Reitsamer (Hg.): New Feminism: Worlds of femininity, Queer and Networking Conditions, Wien: Löker
- SCHWARZER, ALICE (Hg.) (2002): Die Gotteskrieger und die falsche Toleranz. Köln: Kiepenheuer & Witsch

- Der vollständige Beitrag kann als pdf heruntergeladen werden:
www.maedchenpolitik.de



Ali Ucar Zur Situation von Mädchen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich



Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund sind im Allgemeinen mehr von Diskriminierung betroffen als einheimische Frauen und Mädchen. Sie erfahren als Ausländerin, als Migrantin, insbesondere als Muslimin, mehr Benachteiligung. Im folgenden kurzen Beitrag möchte ich auf die Benachteiligung von Mädchen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich eingehen.

Die Bildungschancen der Mädchen aus Migrantenfamilien sind erheblich eingeschränkt.

13,7% der ausländischen Mädchen beendeten im Jahr 2005 die Schule ohne einen Abschluss. 40,2% verlassen die Schule mit einem Hauptschulabschluss, nur einem geringen Teil, nämlich 11% gelingt es, eine Hochschulberechtigung zu erlangen (Quelle: Statistisches Bundesamt, 7. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Dezember 2007).

Die Benachteiligung der Mädchen mit Migrationshintergrund beschränkt sich nicht nur auf die allgemeinbildende Schule, sondern setzt sich im berufsbildenden Bereich sogar noch stärker fort. Nur $\frac{1}{5}$ der Mädchen aus Migrantenfamilien bekommt die Möglichkeit, einen Beruf zu erlernen. Es bleibt für viele ein Traum, eine Lehrstelle zu bekommen.

Seit den 90er Jahren hat sich die Situation bis heute nicht verbessert, sondern eher verschlechtert, z. B. ist der Anteil der weiblichen Auszubildenden mit Migrationshintergrund von 24,6% im Jahr 1993 auf 20,7% im Jahr 2006 gesunken (Quelle: Bundesinstitut für Berufsbildung).

Die Berufe, die ausländische Mädchen oft erlernen, sind unattraktive Berufe, wie z. B. Friseurin, Arzthelferin, Zahnarzthelferin, Kosmetikerin usw. Es handelt sich dabei um die Berufe, die wenig Verdienstmöglichkeiten und keine Auf-

stiegschancen bieten. Hinzu kommt, dass in diesen Berufen neben schlechten Arbeitsbedingungen das Risiko, die Anstellung wieder zu verlieren, groß ist.

Die ausländischen Mädchen haben kaum oder nur sehr eingeschränkte Möglichkeiten ihr Leben selbst individuell zu planen und zu gestalten. Ihre Lebensentwürfe bzw. ihre Lebensplanungen sind im Vergleich zu männlichen Jugendlichen durch eine Vielzahl von gesellschaftlichen, soziokulturellen, familiären, patriarchalischen oder/und religiösen Strukturen entweder verhindert oder erschwert. Zu diesen Strukturen gehören z. B. die unsichere ausländerrechtliche Stellung der ausländischen Mädchen und Frauen, sehr eingeschränkte Bildungs- und Arbeitsmöglichkeiten, patriarchalisch-religiös geprägte Barrieren wie Zwangsheirat, Frühheirat, Heirat mit Verwandten, Legitimierung der Unterdrückung und Gewalt gegen die Frau usw.

Wie die oben beschriebenen Fakten und Zahlen im Bildungsbereich zeigen, ist die Schule von heute nicht in der Lage, die Bildungschancen für alle zu gewährleisten.

Nach wie vor betonen die Gewerkschaften seit Jahren – was nicht zuletzt zahlreiche Studien wie PISA und IGLU bestätigen, dass für Schulleistungen die soziale Schichtzugehörigkeit eine entscheidende Rolle spielt. Die Schule mit ihren heutigen Strukturen verbessert die Bildungschancen der armen unteren Schichten der Bevölkerung nicht, sondern, wie oben beschrieben wurde, vertieft im Falle von Mädchen mit Migrationshintergrund die Chancenungleichheit noch.

Die Frage ist, wie können die Bildungschancen vor allem der Mädchen verbessert werden? Die Verwirklichung der Bildungschancen setzt voraus, dass die Schule in Richtung »eine Schule für alle« reformiert werden muss. Darunter

versteht man eine Schule, die integrativ und ohne Selektion, interkulturell, mit einer individuellen Förderung für jeden einzelnen Schüler, jede einzelne Schülerin, arbeitet.

Die Mädchen aus Unterschichtsfamilien oder aus Migrantenfamilien sind diejenigen, die als erstes profitieren könnten.

Die interkulturelle Erziehung als Prinzip müsste in allen Schulen und in allen Jahrgangsstufen durchgehend Beachtung finden und realisiert werden. Eine Schule in einer multikulturellen Gesellschaft ohne Bezug der interkulturellen Erziehung kann keine Schule für alle sein.

Die Schule muss an die Realität der multikulturellen Gesellschaft angepasst werden.

Der UN-Sonderberichterstatter Vernor Munoz sagte: »Nicht die Menschen müssen sich dem Bildungssystem anpassen, sondern das Bildungssystem muss sich den Menschen anpassen.« (Lernende Schule Nr. 42/08, S. 7).

Prof. Dr. habil Ali Ucar, lehrt an der Technischen Universität und der Humboldt Universität Berlin Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt interkulturelle Erziehung, schulpsychologische Tätigkeit in Berlin, Dozent in der Lehrerfortbildung

Literatur

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (Hg.): Berichte der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland 1997, 2000, 2007

UCAR, ALI: Benachteiligt: Ausländische Kinder in der Deutschen Sonderschule – Eine empirische Untersuchung zur Lage der türkischen Kinder in der Schule für Lernbehinderte, Schneider Verlag, 1996

Mohtaram Zaherdoust Volljährigkeit – Kommentar zu Zivilgesellschaft und Menschenrechten im Iran und in Afghanistan



Iran

Die Etablierung der Menschenrechte im Iran hat sich seit der Revolution von 1979 zusehends verbessert. Ein Signal war 1997 die Wahl von Präsident Chatami. Diverse Nichtregierungsorganisationen wurden gegründet. Schließlich erfuhren die Bemühungen um die Verleihung des Friedensnobelpreises im Jahre 2003 an die iranische Menschenrechtsaktivistin Shirin Ebadi internationale Anerkennung.

Die iranische Rechtsprechung widerspricht internationalem Recht, indem sie für Jungen ab 15 Jahren und für Mädchen ab neun Jahren Volljährigkeit und Mündigkeit festlegt. Im Iran steht auf Vergewaltigung, Mord und Drogenhandel die Todesstrafe. 65% der Iraner sind unter 25 Jahre alt. Viele haben es satt, ewig eingeeengt zu sein und begegnen den Vorschriften der Sittenwächter mit List und Raffinesse. Die Jugend kommuniziert per SMS und verabredet sich über Handy zu geheimen Partys. Allabendlich fahren Jungen mit ihren Autos stundenlang die Straßen auf und ab und flirten mit den Mädchen, die auf den Bürgersteigen umherschlendern, das heißt »Dokhtar-Bazi«, Mädchen anmachen.

Das bedeutet aber noch lange nicht, dass sich die Jugendlichen alle Freiheiten herausnehmen können. Leicht kann es vorkommen, dass Soldaten oder Milizen mit vorgehaltenen Gewehren Autos kontrollieren, in denen junge Leute, weiblich und männlich, zusammen sitzen. Handelt es sich nicht um Ehepaare oder Verwandte 1. Grades, werden alle Beteiligten zur Polizeiwache mitgenommen und es wird eine Geldstrafe von der Familie verlangt. Das gilt auch für junge Leute, die längst volljährig sind. Sex vor der Ehe ist offiziell tabu, tatsächlich findet sich auch kaum eine Gelegenheit, miteinander ungestört allein zu sein.

Bei der Trauungszeremonie sagt die Braut nicht sofort »Ja«, denn da die Trauung traditionell im Elternhaus der Braut stattfindet, muss der Mullha dreimal nachfragen, ob die Braut mit der bevorstehenden Ehe einverstanden ist. Nach der ersten und der zweiten Frage antwortet an Stelle der Braut eine Tante. Erst beim dritten Mal spricht die junge Frau unter Beifall der versammelten Verwandten das Wort »Bale«. Es heißt »Ja«. Es ist auch vorgekommen, dass sie »Nein« sagt. Trotzdem wird dann der ältere Bruder oder Vater gefragt und es wird natürlich mit »Ja« geantwortet.

Afghanistan

Kinderheirat ist seit langem gesellschaftliche Praxis in Afghanistan. Gerechtfertigt wird diese Praxis mit Verweis auf bestimmte Auslegungen der islamischen Gesetze. Für Mädchen ist die Kinderheirat in vielerlei Hinsicht verheerend: Sie versperrt ihnen den Zugang zu Bildung und Ausbildung und beraubt sie jeder Möglichkeit, einer unabhängigen Erwerbstätigkeit nachzugehen. Schwangerschaft und Geburt werden ihnen sehr früh aufgenötigt, was häufig zu schweren körperlichen und emotionalen Beeinträchtigungen führt. Heirat und Ehe sind zwar im Zivilrecht geregelt, in der Praxis werden jedoch auch verschiedene Auslegungen der Scharia wirksam. Tradition und Brauch spielen überdies eine große Rolle. Im Zivilrecht ist das Mindestalter für Mädchen bei der Verheiratung auf 16 Jahre festgelegt. Dem Vater ist es jedoch gestattet, die Tochter bereits mit 15 Jahren zu verheiraten. Die Scharia legt das Mindestalter ebenfalls auf 15 Jahre fest.

Für viele Menschen ist es einfach »sicherer«, sich auf die Überlieferung zu verlassen und danach zu leben, als sich selbst in unserer komplexen Welt Gedanken über Sinn und Wertfindung zu machen. In islamischen Ländern existiert eine große Gefahr durch wirtschaftliche und soziale Probleme wie z. B. Analphabetismus und Arbeitslosigkeit, die von den herrschenden Regierungen oft nicht gelöst werden. Quelle des Glaubens und letzte Instanz bei der Festlegung von gesetzlichen Bestimmungen ist der Koran. Andererseits wird die familiäre Rangordnung durch alte Traditionen bestimmt. Soziale Probleme werden auf dem Rücken von Mädchen und Frauen ausgetragen. Es sei noch mal ganz besonders darauf hingewiesen, dass die Geschichte des Propheten Mohammed im 7. Jahrhundert aufgeschrieben wurde und sich die Frage auf tut, warum der Islam sich auf Gesetzmäßigkeiten beruft, die 1300 Jahre alt sind, als hätte sich die Welt nicht weiterentwickelt. Das Wort Islam bedeutet übrigens »Hingabe und Friede«. Scharia war jedoch nie durchgehende Praxis, wird aber in Saudi Arabien und im Iran weitgehend angewendet. Die Aussagen des Korans sind in sehr widersprüchlicher Art und Weise auslegbar.



Das Durchschnittsalter der Mädchen bei der Eheschließung liegt bei 11 bis 16 Jahren. Sie haben kein Recht, ihren zukünftigen Gatten abzulehnen. Allein ihre Jungfräulichkeit ist der zentrale Ausdruck ihrer Wertschätzung. Sollte das Hymen durch Unfall verletzt worden sein, wird das ärztlich attestiert (wenn es überhaupt möglich ist).

Die Eheschließung ist für Männer zwischen 17 und 30 Jahren vorgesehen. Da die Ehen von den Familienoberhäuptern arrangiert werden, haben auch die Männer kein Mitspracherecht.

Der Mann hat nach der Hochzeit die alleinige Macht über die Frau und bestimmt, wohin die Frau besuchsweise gehen kann und auch, wer sie besuchen darf. Die Frau ist für den Haushalt zuständig, aber im Sorgerecht hat sie nur bis zu bestimmten Zeiten etwas zu sagen. Das heißt, wenn der Sohn fünf Jahre und die Tochter neun Jahre alt sind (Volljährigkeit), geht das Sorgerecht automatisch auf den Mann über. Es ist schwierig für Frauen, sich von ihrem Mann zu trennen. Eine Frau darf ohne Erlaubnis keinen Reisepass erhalten und auch das Land nicht verlassen. Sie kann mit Polizeigewalt gezwungen werden, zu ihrem Mann zurückzukehren.

Ein persisches Sprichwort sagt: Eine gute Frau ist nur zweimal in ihrem Leben auf der Straße zu sehen: Das erste Mal, wenn sie als Braut in das Haus ihres Gatten kommt und das zweite Mal, wenn sie es auf der Bahre verlässt.

In vielen Ländern ist die Bewegungsfreiheit der Frauen durch ihre Kleidung stark behindert. Bevor sie das Haus verlassen, müssen sie sich bedecken, unauffällig kleiden und dürfen sich nicht schminken. Bei all diesen Details bleibt eines konstant: Und das ist die Abwertung der Frauen. Im Iran wurde das

Gesetz verabschiedet, dass das Blutgeld für den Mord an einem Mädchen oder einer Frau nur halb so hoch ist wie bei einem Mord an einem Jungen oder einem Mann.

Jungfräulichkeit ist ein sehr wichtiges Thema für die islamische Gesellschaft. In einigen islamischen Ländern werden vor den Hochzeitsgästen Gesicht und Körper der Frau vollständig verhüllt. Das Hymen ist allgemeiner Gesprächsstoff der Hochzeitsgesellschaft. Es gehört oft zum guten Ton, bei Hochzeiten vor der Tür des Schlafzimmers den Bräutigam anzufeuern, auf den Schrei der Braut zu warten und das blutige Tuch zur Schau zu stellen. Wird vom Bräutigam die Jungfräulichkeit der Braut anzweifelt, werden die so genannten Expertinnen geholt. Es sind meist ältere Frauen. Es kommt auch vor, dass die Familie der Braut das Mädchen in der Nacht in ein Krankenhaus bringt, um ihre Jungfräulichkeit feststellen zu lassen. Welchen Schock das für ein Mädchen bedeutet, dass ihre Körperteile die Hauptattraktion sind, kann man sich kaum vorstellen. Der Unterschied zwischen Theorie und Praxis ist in islamischen Gesellschaften so geregelt, dass der Mann eigentlich verpflichtet ist, seine erste Frau zu fragen, ob sie mit einer zweiten oder dritten oder vierten Ehe einverstanden ist. Aber die Zweitehe erlaubt alles. Es ist vorgekommen, dass bei Beerdigungen von Männern unbekannte Frauen mit oder ohne Kind am Grab standen, die eben auch diesen als ihren Gatten (z. B. aus einer Zweitehe) oder Vater verloren hatten.

Die Misshandlungen des weiblichen Körpers hängen jedoch nicht von individuellem Fehlverhalten ab. Die Beschneidung von Mädchen gab es schon vor dem Islam. Millionen Mädchen sind davon betroffen. Es gibt verschiedene Methoden. Den Mädchen wird die Spitze und umhüllende Hautschicht der Klitoris, in den meisten Fällen jedoch das ganze Organ mit einer Glasscherbe, einer Messerspitze oder einer rostigen Schere oder einer Rasiererklinge herausgeschnitten. Eine wichtige Menschenrechtsorganisation, die sich gegen Genitalverstümmelungen einsetzt, ist »Terre des Femmes« (www.frauenrechte.de).

Was ist Scharia? Ursprünglich meint der arabische Begriff »Scharia« den Pfad in der Wüste, der zur Wasserquelle führt. Die Scharia ist das umfassende Gesetz der Muslime, das von zwei Quellen abgeleitet wird, dem Koran, dem heiligen Buch des Islam und der Sunna, den Berichten über Äußerungen, Handlungen und stillschweigende Billigung von Geschehnissen des Propheten Mohammed. Sie umfasst alle Bereiche des persönlichen und gesellschaftlichen Lebens im Alltag. Sie regelt auch das religiöse (Pflichten und Rituale), soziale und politische Leben der Muslime. Das Ziel des islamischen Gesetzes ist der Schutz der

Grundrechte des Menschen als Individuum. Dies schließt das Recht auf Leben und Besitz, auf politische und religiöse Freiheit sowie den Schutz der Rechte der Frau und von Minderheiten mit ein. Dieser Anspruch wird jedoch nur in den wenigsten islamischen Ländern eingelöst. Fast alle moslemischen Staaten verfügen über ein kodifiziertes, vom Staat aufgestelltes Rechtssystem aus Zivil- und Strafrecht. Dort ist die Scharia vor allem religiöses Recht und wird vor allem in Familienangelegenheiten herangezogen. In der gesamten islamischen Geschichte ist es niemals gelungen, ein wirklich »der Scharia entsprechendes« Staatsgesetz zu formulieren, geschweige denn, es dann auch wirklich durchzuführen. Oft habe der jeweilige Herrscher des Landes Gesetze geschaffen, wie sie ihm selbst passten (Aussagen des ägyptischen Theologen Muhammad Abduh im 19. Jahrhundert).

Trotz struktureller und individueller Ungerechtigkeiten, geben Mädchen und Frauen ihre Hoffnung auf Gerechtigkeit nicht auf. Dazu zitiere ich dieses Gedicht eines Mädchens:

»Wenn ich aus dem Fenster schaue, sehe ich einen Stern, der ganz hell leuchtet.
Das ist mein Kraftstern. Immer, wenn ich mich frage, was ich für einen Sinn habe zu leben und verzweifelt bin, schaue ich den Stern an (...). Was ich auf jeden Fall gut finde, ist, dass mehr Ideen da sind für schöne Dinge und vor allem, dass die schönen Dinge auch wirken und ich jetzt richtig spüre, wenn es schöne Augenblicke gibt.
Das hat in der letzten Zeit dazu geführt, dass ich jetzt weiß, wofür ich kämpfe, dass ich den Grund gefunden habe, nämlich schöne Augenblicke mir nicht nur vorzustellen, sondern auch zu (er-)leben. Ich möchte die Vergangenheit nicht vergessen; ich denke, das ist auch nicht möglich. Ich möchte nur, dass sie meine Gegenwart nicht so beeinflusst, dass ich sie ab und zu so stehen lassen kann.«

Mohtaram Zaherdoust, Sozialarbeiterin, Leiterin des BDP-Mädchenladen Spandau, Aufruferin zum ersten Deutsche und Ausländerinnen-Kongress 1980 in Frankfurt, seit 2001 im Vorstand der BAG Mädchenpolitik e.V.

Susette Wahren Volljährig, was nun ...? Ein Videoprojekt



Das Interesse an einer näheren Auseinandersetzung mit dem Thema »Volljährigkeit« im Mädchenladen Spandau war bei den mehrheitlich muslimischen Mädchen u. a. durch die Zwangsheirat einer Freundin ausgelöst worden. Jüngere Mädchen sollten die kontroversen Gespräche ihrer Schwestern damals nicht mitbekommen, andere junge Frauen wollten gern sehr viel und offen über ihre eigene Situation sprechen. Es kam der Begriff »Mündigkeit« ins Gespräch und die Idee zu einer filmischen Auseinandersetzung. Es wurde vereinbart, dass jede Teilnehmerin des Videoprojektes entweder offen in dem Videofilm zu Wort kommt oder ersatzweise sprechende Bilder, Texte oder Musik zu ihrer Situation einbringt.

In dem Videoergebnis von 45 Minuten trugen dann dreizehn Mädchen und Frauen mit Migrationshintergrund im Alter von 14 bis 30 Jahren ihre Gedanken, Bilder und Töne zum Thema »Volljährigkeit« zusammen. Sie entwarfen einen Bogen von dem sozialen und kulturellen Hintergrund ihrer Familien hin zu der Fragestellung, wie die Familien, das Rollenverständnis, die Brüder, die kulturelle Herkunft, die Tradition und die Religion das Verhältnis der Mädchen zur »Volljährigkeit« beeinflussen.

Die Mädchen und jungen Frauen sprachen in dem Video sehr offen über ihre Konflikte, Erfahrungen, Freundschaften und ihre Vorstellungen von Liebe und Partnerschaft – oder eben über das, was sie z. B. mit 18 Jahren gerne täten – wenn ihre Familie, die Kultur und auch die soziale Kontrolle durch Freundinnen es erlauben würde ...!

Die Workshopteilnehmerinnen der Fachtagung hatten das Privileg, die ganz frisch geschnittene und inhaltlich völlig unzensurierte Video-Erstausgabe zu sehen. Das Videoergebnis entwickelte sich in den Monaten danach produktiv weiter. Die Mädchen und jungen Frauen brachten viele eigene Unterlagen,

Fotos, Dokumente, Bilder, neue Musik und selbst gedrehte Videos mit, um ihre Aussagen zu veranschaulichen oder Szenen zu verdecken, in denen sie sich von der Kamera nicht geschmeichelt fühlten. Sie entdeckten außerdem, dass der Titel »Volljährig, was nun ...?« eigentlich nicht recht stimmte, denn ihnen ging es vor allem um Probleme, Zutaten und Qualitäten, die zum »erwachsen werden« führen bzw. daran hindern. Eine 30-jährige Mutter aus dem Film hatte außerdem beschlossen, sich im Video optisch anonymisieren zu lassen, um ihre Tochter vor Hänseleien in der Schule zu schützen, von der sie selbst mit 13 Jahren nach einer Zwangsheirat schwanger abgegangen war.

So entstand ein halbes Jahr später ein neues Video mit angereichertem Inhalt und dem neuen Titel »erWachsen werden«. Eine weitere filmische Ausgabe wurde gekürzt und parallel herausgegeben, extra für alle muslimischen Mädchen, deren Eltern mit dem Thema Sexualität von Mädchen vor der Ehe überfordert sein könnten. Eine andere Videoausgabe sollte entstehen, weil die Aussagen einiger Mädchen im Video so erschütternd antisemitisch waren, dass die Mädchen selbst und das mehrheitlich muslimische Publikum dagegen protestierten und darüber diskutierten. Ein späteres »deutsch-feministisches« Publikum diskutierte indessen eher, dass die Fragen zu den Lebensentwürfen der muslimischen Mädchen nur heterosexuell ausgerichtet seien, doch der Film folgt den Fragen, die die Mädchen selbst entwickelt hatten.

Wir Pädagoginnen sind heute noch zufrieden mit dem Projekt und sehr erfreut, dass die Mädchen überhaupt so viel Vertrauen hatten und ihre Träume und Zukunftsentwürfe so offen schilderten. Wir empfanden es als eine konstruktive Anregung für die muslimischen Mädchen, dass zwei junge Frauen ihres Kulturkreises im Video offen vertreten, dass sie heute mit einem Partner zusammen leben ohne verheiratet zu sein und dass die jeweiligen Familien ihre Töchter und deren Partner »trotzdem« schätzen und begrüßen.

Das Video beschäftigt die Teilnehmerinnen des Projekts übrigens drei Jahre später immer noch sehr und das ist inhaltlich auch gut so! Einige der Mädchen fordern uns ganz konkret schon seit mehreren Monaten, dass sie gerne den Film »erWachsen werden – 2« machen wollen, weil sie heute etwas ganz anderes sagen würden als damals. Das Projekt geht also weiter.

*Susette Wahren, Diplom-Medienberaterin, Freiberufliche Medienpädagogin,
u. a. im Mädchenladen Spandau, Berlin*

Yekta Arman Interkulturelle Theaterarbeit im Genderblick



Nicht nur Mädchen, alle Jugendlichen lernen in der Theaterarbeit das Erkennen und Vermitteln von gesellschaftlichen Zusammenhängen.

Sie können durch das Theater Selbstbewusstsein entwickeln und lernen, Entscheidungen zu treffen und zu urteilen. Sie sollen wissen, dass sie mündig sind und nicht ihr Leben lang nur Vorgesagtes oder Vordiktirtes machen müssen oder sollen.

Indem die Jugendlichen ihre Stücke selbst erarbeiten, lernen sie Texte zu schreiben, darüber nachzudenken, was sie schreiben und worum es in ihrer Idee geht. Sie lernen, zu ihren Meinungen und Vorstellungen zu stehen und zu argumentieren. Dies ist für die Charakterbildung der oft unterdrückten Mädchen sehr wichtig.

Der Mut, danach auf der Bühne zu stehen, ist auch eine Herausforderung, der nicht alle Jugendlichen gewachsen sind.

In der Diskussion und Verabredung auf ein Stück und dessen Umsetzung wird durch den Kursleiter Demokratie unmittelbar und authentisch erlebt. Für viele Mädchen und junge Frauen aus islamisch geprägten Familien ist dies eine erste Erfahrung in der Zusammenarbeit mit männlichen Jugendlichen auf Augenhöhe. So erfahren und respektieren die männlichen Kursteilnehmer oder auch Zuschauer ein neues demokratisches Rollenverständnis durch diese Form der Zusammenarbeit mit weiblichen Akteurinnen und überwinden Vorurteile. Dies ist ein sehr wichtiger Punkt in der Theaterarbeit, denn Theater trennt nicht Mann und Frau, es gibt nur das Subjekt »Mensch«.

Zusätzlich lernen die Mädchen Konflikte zu lösen, was eine außerordentliche Kompetenz für einen starken Charakter ausmacht. Nicht nur im Theater, sondern für das ganze Leben der Mädchen ist diese Kompetenz sehr wichtig.

Sie sehen, auch wenn es Auseinandersetzungen gibt, ist es möglich miteinander zu arbeiten.

Dadurch, dass Mädchen in gemischten Gruppen arbeiten, so wie es in einem demokratischen Land gang und gäbe ist, lernen sie über »Tabus des Elternhauses« hinauszuschauen. Sie sehen, dass es nichts Schlimmes ist, dass Menschen mit verschiedenen Geschlechtern auch zusammenarbeiten können, ohne dass es etwas Schlechtes sein muss.

Sie verlieren Berührungängste mit Jungen, sehen, dass alle nur »Mensch« sind. Es entwickelt sich eine ganz andere Sichtweise als die im Elternhaus. Außerdem sind sie in der Obhut des Theaters, sie machen Kunst, nichts anderes.

Die Mädchen sehen, dass ihre Meinung auch zählt und sie auch denken können und müssen, wenn sie etwas erreichen möchten. Sie lernen ihren Mund aufzumachen und in einem angemessenen und beeinflussenden Ton zu reden, ohne ängstlich zu sein.

Dr. Yekta Arman, Theaterpädagogin, Regisseurin, Schauspielerin, Mitbegründerin und Leiterin des Türkischen Theaters Tiyatrom, Berlin

Mitja Sabine Lück Antirassistische Mädchenarbeit – Qualitätsstandards, Erfahrungen und Methoden



Pädagogische Arbeit mit Mädchen in der Migrationsgesellschaft bedeutet auch die Auseinandersetzung mit rassistischen Diskriminierungserfahrungen von Mädchen mit Migrationshintergrund, Schwarzen Mädchen und Mädchen of color. Rassismus strukturiert das tägliche Leben von Mädchen, die als »Migrations-Andere« (Mecheril 2004, S. 19 ff), als nicht zugehörig zur Mehrheitsgesellschaft konstruiert werden; die Möglichkeit einer Thematisierung und Aufarbeitung dieser Lebensrealität bleibt in der Regel jedoch aus.

Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf den bundesdeutschen Kontext. Der Begriff Rassismus bezeichnet die Ausgrenzung aufgrund von Herkunft, Hautfarbe oder Religionszugehörigkeit. Hierbei handelt es sich jedoch nicht ausschließlich um gewalttätige Angriffe oder Degradierungen, die Menschen widerfahren, die als nicht-deutsch/nicht-weiß wahrgenommen werden. Vielmehr ist Rassismus eine – historisch tief verwurzelte, auf den europäischen Kolonialismus zurückgehende – strukturelle Logik, die alle gesellschaftlichen Bereiche durchzieht. Diese Struktur spaltet die Gesellschaft in eine Mehrheits- und Minderheitengesellschaft und produziert eine Einteilung in »Wir« und »die Anderen« (Mecheril 2004, S. 187). Entlang dieser Trennlinie werden Zugehörigkeiten determiniert und ungleiche Zugänge zu Ressourcen wie Bildung, Wohnung, Arbeit etc. verteilt (Hall 2000, S. 7 ff). Eine Auseinandersetzung mit Rassismus bedeutet daher die Beschäftigung mit Macht und Ungleichheiten. Diese ziehen sich auch durch Frauen- und Mädchenräume, die ebenfalls nicht frei von dominanten Strukturen sind.

Bezogen auf Rassismus ist es zunächst einmal wichtig anzuerkennen, dass es unterschiedliche Perspektiven auf dieses Phänomen gibt. Diese sind u. a. dadurch bedingt, ob Menschen Rassismuserfahrungen machen oder nicht. Maureen Maisha Eggers spricht in diesem Zusammenhang von »Schwarzen«

und »Weißen« Perspektiven. Die Begriffe Schwarz und Weiß stehen hier für gesellschaftliche Positionen, die aufgrund von (zugeschriebenen) Zugehörigkeiten zu gesellschaftlichen Gruppen festgelegt werden. Um deutlich zu machen, dass es sich um konstruierte und politische Zugehörigkeiten handelt, werden diese Begriffe groß geschrieben.

Die Schwarze Perspektive kennzeichnet die Perspektive von Menschen mit Rassismuserfahrungen (Menschen of color/Schwarze Menschen/Menschen mit Migrationshintergrund) und ist zusammengefasst die Summe der gemeinsamen Erfahrungen Schwarzer Menschen hinsichtlich ihres Überlebens von Rassismus (Eggers 1999; Arapi/Lück 2005).

Die Weiße Perspektive ist die von Menschen ohne Rassismuserfahrungen; Weiße Menschen nehmen, bezogen auf Rassismus eine Außensicht ein. Dies ist eine bedeutsame Einsicht für feministische Projektarbeit. Es stellt sich die Frage, ob die Mädchenarbeit und -politik durch Schwarze und Weiße Perspektiven gleichermaßen repräsentiert ist.

Schon seit den 1980er Jahren fordern postkoloniale Feministinnen, wie z. B. Audre Lorde und Adrienne Rich (1984) von Weißen, westlichen Feministinnen eine »Politics of Location« (Rich 2003, S. 34), eine Politik der Verortung. Stark verkürzt bedeutet dies die Wahrnehmung, kritische Reflexion und Offenlegung des eigenen gesellschaftspolitischen Standortes. Es ist mithin bedeutend, wer von welchem Ort aus über welche Themen und über wen spricht. Hier wird der Aspekt der »Repräsentationspolitik« (Weiße Feministinnen sprechen über die Lebenssituation von Frauen of color und bringen marginalisierte Stimmen damit zum Schweigen) kritisch hinterfragt und als machtvoll entlarvt.

Bezogen auf die Interkulturelle Mädchenarbeit ist es insofern notwendig, dass

Weißer mehrheitsdeutsche Frauen, die noch immer die Mehrheit in den Projekten und Leitungsstellen innehaben, die Differenzlinien zwischen ihrer eigenen und der gesellschaftlichen Verortung von Mädchen mit Migrationshintergrund/Schwarzen Mädchen ausloten. Da ich selbst Mehrheitsdeutsche bin, fokussiere ich meine Thesen im Folgenden auf die Weiße Perspektive.

Ein Perspektivwechsel würde für mehrheitsdeutsche Pädagoginnen bedeuten, die eigenen Dominanzen und Privilegien wahrzunehmen, anzuerkennen und nach Wegen zu suchen, dauerhaft auf eine Veränderung von Machtstrukturen hinzuarbeiten. Dies erfordert eine selbstkritische, selbstreflexive und fehlerfreundliche Haltung, die bereit ist, sich verunsichern zu lassen; eine Haltung, die es aushält, dass am Ende eines Antirassismus-Seminars mehr Fragen auftauchen, als Antworten gefunden wurden. Hier geht es mehr um eine Praxis des »Verlernens« (do Mar Castro Varela) von eigenen Bildern und Deutungsmustern (z. B. bei der Interpretation von Verhalten von Mädchen mit Migrationshintergrund), als um den Erwerb von Interkultureller Kompetenz im Sinne von Handlungsfähigkeit.

Der Begriff der Parteilichkeit mit Mädchen bekommt bezogen auf Rassismuserfahrungen eine andere Wendung: Die Parteilichkeit im Sinne der Betroffenheit von ähnlichen Zwängen ist dann nicht mehr gegeben, wenn die Pädagogin eine Weiße Perspektive einnimmt, also keine Rassismuserfahrungen macht und kennen kann. Auch die Frage der Identifizierung mit der Pädagogin als Schlüsselfigur wird zweifelhaft. Parteilichkeit kann daher eher eine Frau of color bieten, deren Leben ebenfalls durch Rassismuserfahrungen strukturiert ist.

Doch obwohl Forderungen nach der interkulturellen Öffnung von Frauen- und Mädchenprojekten schon lange hörbar sind, sind immer noch viele Einrichtungen überwiegend mehrheitsdeutsch zusammengesetzt. Das eigene Weiß-Sein und die damit einhergehenden gesellschaftlichen Privilegien werden für die meisten mehrheitsdeutschen Mädchenpädagoginnen als nicht relevant erachtet. Für Mädchen mit Migrationshintergrund kann es jedoch durchaus eine Rolle spielen, welchen Hintergrund die Mädchenpädagogin hat, da es Weiße Deutsche sind, mit denen sie Rassismuserfahrungen machen (Wachendörfer 2000, S. 88/89). Dies kann zu einem Misstrauen von Mädchen of color gegenüber Pädagoginnen ohne Migrationshintergrund führen. Dieses potentielle Misstrauen gilt es anzuerkennen und zum Anlass zu nehmen, die Team-situation kritisch zu hinterfragen. Welche gesellschaftlichen Verortungen sind im Team vertreten, welche nicht? Was bedeutet dies für die Zielgruppe der Mädchenarbeit? Welche dominanten Diskurse und Strukturen verhindern die

Erweiterung des Teams um Perspektiven of color? Und welche Vorteile haben der Dominanzkultur angehörende Mitarbeiterinnen davon bzw. welchen »Unannehmlichkeiten«/Verunsicherungen müssen sie sich nicht stellen?



Mit den vorgestellten Thesen sollen keine simplifizierenden Täter/Opfer Schemata reproduziert, sondern gesellschaftliche Tendenzen verdeutlicht werden. Die Auseinandersetzung mit Rassismus sollte kein Sonderthema darstellen, sondern zur Querschnittsaufgabe werden. Für die Formulierung von Qualitätsstandards bezogen auf Interkulturelle Arbeit ist das Schaffen neuer Räume und Netzwerke wichtig, innerhalb derer die Reflexion von Machtstrukturen in Mädchenarbeitskontexten möglich ist. Diese sollten von Anfang an transkulturell zusammengesetzt sein und nicht beim »Einbezug« von Schwarzen Professionellen und Frauen mit Migrationshintergrund stehen bleiben. Das Sprechen über Rassismus und unterschiedliche Perspektiven ist prekär und birgt in transkulturellen Gruppen eine Vielzahl von Verletzungsrisiken. Dies anerkennend ist es unerlässlich, geschützte Räume (Empowerment-/Selbstermächtigungsräume) für Mädchen mit Migrationshintergrund zu schaffen, innerhalb derer die Möglichkeit zur Aufarbeitung und Artikulation von Rassismuserfahrungen besteht. Diese sollten von einer Pädagogin of color angeleitet werden, um Reproduktionen von Zuschreibungen und Verletzungen zu vermeiden. Auch für die antirassistische Sensibilisierung von Weißen Mädchen/Frauen sind teilweise getrennte Räume hilfreich. Hier können Unsicherheiten geäußert werden, die in transkulturellen Gruppen häufig ein »Lernen auf Kosten der Anderen« bedeuten.

Für die antirassistische Arbeit mit Mädchen ist jedoch die Haltung wichtiger, als die Methode. Insofern sollte eine Auseinandersetzung mit Rassismus im Mädchenarbeitsteam beginnen. Wichtigstes Kriterium einer differenzierten Auseinandersetzung zu Interkultureller Mädchenarbeit ist eine transkulturelle Teamzusammensetzung. Die Formulierung von Qualitätsstandards für die Reflexion von Differenzlinien und Rassismen im Mädchenarbeitskontext steht insofern noch aus.

Der Workshop

Das Ziel des Kurz-Workshops war, den 21 Teilnehmerinnen einen kleinen Eindruck vom Aufbau eines Antirassismus-Workshops zu geben und ihnen einige Methoden der antirassistischen Mädchenarbeit vorzustellen.

Der Workshop begann mit einer Vorstellungsrunde, in der jede Teilnehmerin sich eine Postkarte auswählte und sich dann mit der Fragestellung: »Wie drückt diese Karte meine jetzige Stimmung aus?« vorstellte. Jede sagte noch kurz etwas zu sich und ihrem Arbeitsbereich. Ziel dieser Übung ist es zum Einen, eine angenehme Basis für eine Zusammenarbeit zu schaffen. Zum Anderen ist es für die Anleiterin von Antirassismus-Workshops wichtig, sich einen Eindruck von den Vorerfahrungen und der Zusammensetzung der Gruppe zu verschaffen.

Es folgte ein Warming-Up, das den Teilnehmerinnen die Möglichkeit gab, im Raum und in der Gruppe anzukommen und sich auf die folgenden dynamischen Übungen auf körperlicher Ebene vorzubereiten.

Um langsam miteinander ins Gespräch zu kommen, folgte die Übung »Talk about«:

Alle gehen durch den Raum, auf ein Zeichen bilden sich Kleingruppen. In Dreier- oder Vierergruppen wurden folgende Themen diskutiert (jeweils ein Thema mit einer Gruppe, danach wieder neue Gruppenbildung), drei Minuten Zeit pro Thema:

- »Mädchenarbeit bedeutet für mich ...«
- »Unter antirassistischer Mädchenarbeit stelle ich mir Folgendes vor: ...«
- »Wenn ich 1 Million Euro zur Verfügung hätte für transkulturelle Mädchenarbeit, was würde ich tun?«

Wünsche und Erwartungen

In Kleingruppen mit fünf Teilnehmerinnen wird ein Baum gemalt (10 bis 15 Minuten):

- Die Wurzeln sind die Kompetenzen, die die Teilnehmerinnen für das Thema biographisch mitbringen.
- Im Baumstamm werden die Wünsche der Teilnehmerinnen in Bezug auf antirassistische Mädchenarbeit eingetragen.
- Die Baumkrone beinhaltet die Ziele, die jede Teilnehmerin für sich formuliert.
- In den Astlöchern werden die Ängste festgehalten, die mit dem Thema antirassistische Mädchenarbeit verbunden werden.

Die Bilder der Bäume wurden aufgehängt. Eine Auswertung fand aufgrund der begrenzten Zeit nicht statt.

Step by step

Alle Teilnehmerinnen stellten sich in einer Reihe auf und bekamen unterschiedliche Rollenkarten (Mädchen und Frauen mit verschiedenen Hintergründen: Aufenthaltsstatus, Ausbildung, Herkunft, gesellschaftliche Positionierung, Schichtzugehörigkeit, ...). Beispiel: »Name, Asylbewerberin aus Ghana, 14 Jahre alt«.



Die Teilnehmerinnen bekamen verschiedene Fragen gestellt, die sich auf ihre Möglichkeiten der Teilhabe an gesellschaftlichen Ressourcen, ihre Handlungsmöglichkeiten bezogen. Beispiel: »Kannst Du davon ausgehen:

- Mitgemeint zu sein, wenn von der deutschen Bevölkerung die Rede ist?
- Nicht ständig Angst vor einer Abschiebung zu haben?
- Dass Dir die meisten Bildungschancen im Prinzip offen stehen?«

Wenn eine Frage mit »Ja« beantwortet wurde, durfte die Frau einen Schritt nach vorne gehen.

Am Ende der Übung standen die Teilnehmerinnen auf unterschiedlichsten Positionen im Raum. Manche konnten bei jeder Frage einen Schritt nach vorne gehen, andere (bspw. Personen mit einem illegalisierten Status) keinen Schritt. Nacheinander wurden die Rollen einzeln besprochen: »Wer warst Du?«, »Wie fühlte sich das an?« und die Teilnehmerinnen aus ihren Rollen entlassen.

Bei der Auswertung begannen die Teilnehmerinnen, die keine/wenige Schritte gegangen waren.

Ziel: Diese Übung ermöglicht durch das Einnehmen von anderen Rollen einen Perspektivenwechsel. Gesellschaftliche Strukturen und Tendenzen werden deutlich (Mehrheiten und Minderheiten).

Es wurden drei Gruppen gebildet. Jede Kleingruppe setzte sich aus Frauen zusammen, die bei der Übung vorne, in der Mitte und hinten standen. Folgende Fragen wurden bearbeitet:

- Wie fühlt ihr Euch?
- Was denkt Ihr von der Übung?
- Das war neu für mich: ...

Abschluss

Alle stellten sich zum Abschluss in einen Kreis, drehten sich nach rechts, so dass der Rücken der Nachbarin vor ihnen war und nahmen alle gemeinsam die rechte Hand hoch und klopfen damit der vorderen Frau auf die Schulter mit dem Satz: » Das hast Du gut gemacht!« (dreimal).

Mitja Sabine Lück, Dipl.-Pädagogin; selbständige Referentin, inhaltliche Schwerpunkte: transkulturelle Teams, historisch-politische Bildungsarbeit in der Migrationsgesellschaft, antirassistische Mädchenarbeit.



Maureen Maisha Eggers Das Verhältnis von Mädchenarbeit und kritischer Weißseinsforschung – Eine Reihe von Überlegungen

Literatur

- ARAPI, GÜLER; LÜCK, MITJA SABINE: 2005, Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft – eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive. Mädchentreff Bielefeld e.V.; girlsact@maedchentreff-bielefeld.de
- DO MAR CASTRO VARELA, MARIA: Antirassismus – Interkulturelle Kompetenz – Diversity – Empowerment. Zur Problematisierung von Begriffsklärungen. In: Interkulturelle und antirassistische Trainings – aber wie?. Dokumentation der Tagung des Landesentrums für Zuwanderung. S. 25–33
- DO MAR CASTRO VARELA, MARIA/DHAWAN, NIKITA: 2003, Postkolonialer Feminismus und die Kunst der Selbstkritik. In: Steyerl, Hito; Gutierrez-Rodriguez, Encarnacion (Hg.): Spricht die Subalterne deutsch? Migration und postkoloniale Kritik. Unrast Verlag. Münster, S. 270–291
- HALL, STUART IN: RÄTHZEL, NORA (Hg.): Theorien über Rassismus. Argument Verlag Hamburg 2000, S. 7 ff
- MECHERIL, PAUL: 2004, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim und Basel
- RABURU EGGERS, MAUREEN MAISHA: 1999, Antirassistische Mädchenarbeit. Sensibilisierungsarbeit bezogen auf Rassismus mit Mädchen und jungen Frauen. Eigenverlag Lotta e.V., Autonomes Mädchenhaus Kiel. Kiel
- RICH, ADRIENNE: 2003, Notes Towards a Politics of Location. In: Lewis, Reina; Mills, Sara: Feminist postcolonial theory. A reader. Edingburgh University Press. Edingburgh, S. 29–43
- WACHENDORFER, URSULA: 2000, Weiß-Sein in Deutschland. Zur Unsichtbarkeit einer herrschenden Norm. In: Arndt, Susan: Afrika Bilder. Unrast Verlag

In welchem gesellschaftlichen Kontext findet Mädchenarbeit gegenwärtig statt?

Ich habe den Einstieg in diesen Beitrag über die Frage nach der (gegenwärtigen) Position von Mädchen in der Gesellschaft gewählt. Wo sehen sich Mädchen repräsentiert (und wie)? Wo sind Mädchen in der stark konsumorientierten Individualisierungsgesellschaft eingebunden? Mit welchen Themen werden sie angesprochen? In einer Zeit, in der geradezu inflationär von Postfeminismus gesprochen wird, stellt sich die Frage nach dem Referenzpunkt feministischer Mädchenarbeit. Einerseits verleihen theoretische Errungenschaften aus den Gender Studies symbolisches Gewicht – andererseits erweist sich die hierarchische Geschlechterordnung im Realleben als außerordentlich hartnäckig. Mädchenarbeit findet inmitten einer Kulisse gesellschaftlicher Diskurse statt. Hierzu gehören die Debatte um Gendermainstreaming, die Bildungsdebatte und die bereits erwähnte Debatte um das Ende des Feminismus. Es besteht eine Spannung zwischen erreichten theoretischen Errungenschaften (z. B. die Fiktion von Geschlecht) und den Lebensrealitäten von Mädchen und jungen Frauen.

Alles Alpha Mädchen oder was?

Können wir davon ausgehen, dass eine Verschiebung oder sogar Erweiterung der Handlungsräume von Mädchen erfolgt ist? Bildungserfolgreiche Mädchen dominieren Schlagzeilen. Gratuliert wird ihnen jedoch nicht, es herrscht vielmehr ein vorwurfsvoller, problematisierender Ton. Es wird von einem Bildungsvorsprung der Mädchen gesprochen. Abgesehen von der erneuten Dramatisierung von Geschlecht, die darin enthalten ist, geht meine Überlegung dahin, zu fragen, ob wir nun von einer neuen Startposition und daher von neuen Ressourcen sprechen können oder ob wir mit einer Entpolitisierung des

Blickes auf Mädchen rechnen müssen. Und tatsächlich werden Forderungen laut, nach denen die Jungen nun endlich wieder an der Reihe sind. Es gibt Ankündigungen über erreichte und damit abwickelbare Ziele in der Mädchenarbeit. Es wird über Neuverteilung diskutiert – mehr Ressourcen für die viel schlimmer benachteiligten Jungen. Es wird gefragt, ob in Mädchen bereits zu viel investiert worden ist.

Und wo kann da die Kritische Weißseinsforschung nun anknüpfen?

In dieser sehr durchwachsenen Lage wird die Mädchenarbeit von aktuellen Forschungsdebatten angesprochen bzw. sie nimmt Bezug auf aktuelle Forschungsrichtungen, um sich inhaltlich zu strukturieren. Was für ein Mehrwert besteht für die Mädchenarbeit darin, sich mit Kritischer Weißseinsforschung (KWF) auseinanderzusetzen? Grundsätzlich gehe ich davon aus, dass kritische pädagogische Arbeit dynamisiert wird, belebt wird von neuen kritischen Erkenntnissen. Daher setze ich Critical Studies im Allgemeinen als zentral für ein solches Projekt wie das der feministischen Mädchenarbeit.

Die Ausrichtung feministischer Mädchenarbeit – Mädchen als Gesellschaftswesen

Feministische Mädchenarbeit ist charakterisiert durch ein grundlegendes Interesse an der konkreten Verbesserung der Lebensumstände von Mädchen. Es geht im Wesentlichen darum, Mädchen pädagogisch auf eine Weise zu begleiten, die sie stärkt. Mädchen zu unterstützen beim Aufbau von Fähigkeiten, die ihre Lebenssituation verbessern. In Mädchen zu investieren. Entscheidend hierbei ist die Entwicklung eines kritischen Blickes auf die eigene Eingewobenheit, Verstricktheit in gesellschaftlichen Abläufen als weiblich sozialisierte (vergesellschaftete) Personen. Ein kritisches Lesen der eigenen Lebensbedingungen, Schulbedingungen, Familienbedingungen, Peerinteraktionen, medialen Bedingungen (Bild von Mädchen in den Medien) ist dabei erforderlich. Nicht nur der Aufbau von kommunikativen Kompetenzen (Fähigkeit, die eigenen Ideen zu strukturieren und einzubringen) ist bedeutend, sondern auch die Fähigkeit zu Changemanagement (konkrete Veränderungsarbeit). Es geht mir dabei um eigene Vorstellungen und Entwürfe, um den Aufbau eigener Vorstellungen über Beziehungsgestaltung, Begehren, berufliches Engagement, um eigene mediale Produktionen, kreative Unternehmen und Communityarbeit. Das bezeichne ich als Veränderungsarbeit.

Feministische Mädchenarbeit stellt also im Kern ein kritisches Projekt dar. Die Grundsätze »Parteilichkeit, Freiwilligkeit und Selbstbestimmung« zielen auf die Entwicklung kritischer, gesellschaftsaktiver Persönlichkeiten.



Andeutungen einer Anknüpfungstelle

Die in der Kritischen Weißseinsforschung enthaltene rigorose Gesellschaftskritik kann in der feministischen Mädchenarbeit als ein paradigmatischer Hebel angesetzt werden. Die KWF weist eine analytische Schärfe auf, die für den Angriff auf unsichtbar gemachte Machtstrukturen zentral ist. Die Themen, die für die gesellschaftliche Positionierung von Mädchen von Gewicht sind: Ästhetische Normierungen, Körpermodifikationen, Schönheitsoperationen, ihre Einbindung in die Konsumordnung, die Prägung ihres Geschmacks und ihres Begehrens – um nur einen ganz kleinen Ausschnitt aufzuzählen – könnten durch die Analyseperspektive von KWF politisiert und dynamisiert werden.

Konkrete Überlegungen dazu wären thematische Gruppenarbeiten zu »Herrschaft und Blickverhältnisse«. Die KWF mit der Analyse des »Observierenden Blickes« könnte für Schwarze Mädchen und Mädchen of Color einen ertragreichen Kontext bereitstellen, um über Taxiert Werden, Angeglotzt Werden gemeinsam zu reflektieren. An der Schnittstelle zwischen rassistischer Markierung und vergeschlechtlicher Unterwerfung könnten in Gruppen von Mädchen of Color und Weißen Mädchen über die Entwicklung eines sich selber taxierenden Körperverhältnisses gemeinsam diskutiert werden. Die Mädchen könnten mit eigenen widerständigen medialen Produktionen experimentieren und Ausstellungen organisieren. Das Ziel wäre eine Verschiebung ihrer ästhetischen Ausrichtung und die Entwicklung einer selbst zugewandten Ästhetik. Erkenntnisse und Konzepte der KWF könnten also eingesetzt werden, um verkrustete Wahrnehmungs- und Interaktionsstrukturen aufzubrechen.

Ausblick

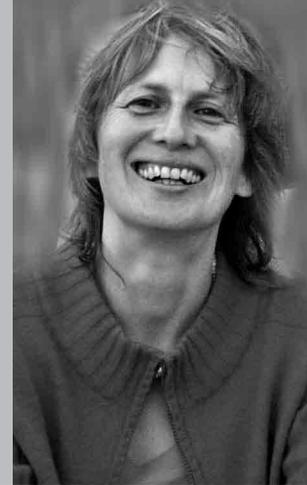
In diesem Beitrag konnte ich lediglich die Möglichkeit einer Anknüpfungsstelle zwischen der feministischen Mädchenarbeit und der kritischen Weißseinsforschung ausloten und andeuten. Eine ganze Reihe von Konzepten, Modellen und Begriffen der KWF eignen sich dazu, die feministische Mädchenarbeit als kritisches Projekt zu unterstützen, zu konkretisieren, zu vertiefen und zu dynamisieren. Dazu gehören das Enthierarchisierungspotenzial der KWF, die Reflexion der eigenen Einbettung und Verstrickung in Herrschaft, die Auseinandersetzung mit Handlungsmacht, also mit Machtdifferenzen und Machtverlust. Das Ziel dabei wäre, Mädchen of Color, Schwarzen Mädchen und Weißen Mädchen eine Folie zur Auseinandersetzung mit einer stringenten Gesellschaftskritik zu bieten und das mit der Aussicht auf eine Vergrößerung ihrer Handlungs- und Entscheidungsmacht auf der Grundlage einer konsequenten, kontinuierlichen Reflexionsarbeit.

Prof. Dr. Maureen Maisha Eggers, Professorin für Kindheit und Differenz (Diversity Studies) an der Hochschule Magdeburg-Stendal, seit 1993 Mitfrau bei Adefra, Schwarze Frauen in Deutschland e.V.

Literatur

EGGERS, MAUREEN MAISHA; KILOMBA, GRADA; PIESCHE, PEGGY UND ARNDT, SUSAN (2005): *Mythen, Masken und Subjekte – Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*. Münster, Unrast

Sabine Sundermeyer Viele Welten leben – Aspekte interkultureller und erlebnisorientierter Mädchenarbeit



Polleke, ein 12-jähriges Mädchen, ist die Titelfigur einer niederländischen Kinder- und Jugendbuchserie¹. Polleke denkt nach, z. B. in einem Kapitel, »in dem es darum geht, dass Mimun kein Araber ist und ich kein Eskimo und dass ich was schönes kriege«.

Zitat: »Als Mimun mir erzählt hat, dass er noch nie auf einem Kamel gesessen hat, war ich enttäuscht. »Na so was!«, rief ich, »was bist du denn für ein Araber?« Ich bin überhaupt kein Araber«, rief er zurück. »Ich bin ein Berber.« Jetzt das schon wieder! Irgendwas haben die Leute auch immer! »Ja, und ich bin Eskimo«, sagte ich, das Wort finde ich nämlich so schön. Mann, da war er vielleicht beleidigt! Und wisst ihr, warum? Weil er eine Kultur hat. Wenn man eine Kultur hat, ist man alle naselang beleidigt. Ich nicht, denn ich glaube, ich hab keine Kultur. Jedenfalls nicht, dass ich wüsste. Und ich will auch gar keine haben, denn das scheint mir nicht so toll zu sein. Ich glaube, alle Ausländer haben eine. Von Consuelo weiß ich es nicht genau, die ist genauso wie ich. Sie isst gern Lakritz und sie kann Schlittschuh laufen, von einer Kultur merkt man bei ihr nichts.«²

Warum dieses Zitat Menschen schmunzeln oder lachen lässt, liegt vielleicht an Folgendem: Angehörige der sogenannten Mehrheitsgesellschaft fühlen sich nicht selten kulturlos. Mit den unverbogenen Worten dieses 12-jährigen Mädchens lässt sich das für einen Moment aushalten, vielleicht ein Erkanntwerden ohne Bedrohung. Ohne Kulturneid im Vordergrund. Für Angehörige der sogenannten Minderheitengesellschaft vielleicht ebenfalls ein Erkanntwerden: Ich habe eine Kultur und weiß darum. Ohne Überlegenheit im Vordergrund.

Deutschland ist ein Einwanderungsland, das zeigen auch die Statistiken: In vielen Großstädten Westdeutschlands haben schon jetzt mehr als 40 % der Kinder und Jugendlichen einen Migrationshintergrund³. Eine Prognose besagt, dass in ca. 6 Jahren 45 % der Bevölkerung deutscher Großstädte zwischen

20 und 40 Jahren bikultureller Herkunft sein werden.⁴ Mein Verständnis von Interkulturalität bezieht die ost-/westdeutsche Migration ein und es wird deutlich, dass nahezu alle Menschen in ihren (Ursprungs-)Familien Flucht, Umsiedlung, Wanderung (und/oder Umzug) erlebt haben.

Darum wird es im folgenden Beitrag auch gehen: Dass alle Menschen eine Kultur haben und dass alle das auch erkennen dürfen und wertschätzen lernen. Außerdem: Alle leben in mehreren Kulturen gleichzeitig, in vielen Welten⁵. Mehr noch: »Nicht nur jede Kultur, jeder von uns hat seine eigene Symbolwelt, Bilder und Ereignisse, die er, die sie mitträgt.«⁶

Wie das speziell für Mädchen und junge Frauen gilt, soll nun beleuchtet werden.

Für Mädchen in der Moderne gilt eine »ungleiche Gleichheit«: Trotz vielfacher Ausdifferenzierung der Zielgruppe der Mädchen insgesamt, gibt es immer wieder eine Reduzierung der Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit von Mädchen und ihren je individuellen Hintergründen auf Klischees (z. B. deutsche, laute Bildungsgewinnerin oder traditionelle, leise Migrantin). Letztendlich geht es darum, mit dem Dilemma umgehen zu können, vorhandenen Unterschieden gerecht zu werden, d.h. differenzsensibel zu arbeiten und zugleich diese Unterschiede nicht zu verfestigen oder gar erst zu produzieren⁷. Diese Haltung gilt für Geschlecht wie für Kultur.

Beispielsweise ist es, nicht nur hinsichtlich meiner Rolle als Pädagogin, notwendig bei der Rede von »wir« und »ihr« immer zu sagen, wen ich damit meine. Häufig ist es auch verzichtbar; oftmals klarer ist »ich«. Mit einem Postulat der TZI⁸ lässt sich noch ein anderer Aspekt ausdrücken: »Vertritt dich selbst in deinen Aussagen! Sprich per »Ich« und nicht als »wir« oder als »man« . Die verallgemeinernden Wendungen von »wir«, »man«, »jeder« oder »niemand« sind fast immer persönliche Versteckspiele. Der oder die Sprechende übernimmt nicht die volle Verantwortung für das, was er/sie sagt.«⁹

Die Arbeit mit Mädchen mit Migrationshintergrund entspricht in Vielem den Prinzipien von Mädchenarbeit generell:

- Orientierung an Ressourcen und Kompetenzen statt Defizitorientierung,
- Partizipation statt Marginalisierung,
- Stärkung des Selbst und Solidarfähigkeit statt Anpassung und Altruismus.

Interkulturelle Mädchenarbeit spricht Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund an und zielt auf die Interaktion zwischen den verschiedenen »Kulturen« um ihrer selbst Willen. Mädchenarbeit kann somit einen Beitrag zur Stabilisierung und Stärkung interethnischer Beziehungen von Mädchen leisten.

Das Vorhandensein von gegenseitigen Abhängigkeiten ist dabei ebenso relevant wie die Gleichzeitigkeit der Zugehörigkeit zu verschiedenen »Kulturen« (sowohl-als-auch statt entweder-oder). Das Besondere für viele Mehrheitsangehörige ist die Erkenntnis, dass das auch für sie gilt.

Angebote der Mädchenarbeit/Jugendhilfe müssen sich an den Lebenswelten von Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund orientieren, damit diese sich angesprochen fühlen und an den Angeboten beteiligen können. Mädchen mit und ohne Migrationshintergrund brauchen für Partizipation und gesellschaftliches Engagement viele unterschiedliche Frauen als lebendige Vorbilder. Dieses kann sich in interkulturellen Teams, in einer interkulturellen Projektleitung oder durch punktuelle interkulturelle Zusammenarbeiten gestalten.

Weder die »ausländerfreundliche Mädchenarbeiterin«¹⁰ noch die vermeintliche Kompetenz »Frau-Sein« oder »Migrantin-Sein« werden den vielen Schichten interkultureller Arbeit gerecht: In diesem Feld bleibe ich als erwachsene Pädagogin immer Lernende. Gleichwohl bleibt mein kultureller Hintergrund, mein subjektives Verstehen begrenzt und erst in Kooperationen mit Mädchenarbeiterinnen verschiedener kultureller Herkunft ergeben sich Möglichkeiten z. B. auch schwer erreichbare Mädchen und junge Frauen anzusprechen. Hier liegt eine Begründung zur Notwendigkeit der Bildung interkultureller Teams. Güler Arapi und Mitja Sabine Lück drücken es so aus: »Letztlich ist es wichtig sich einzugestehen, dass die eigene Perspektive nur eine von vielen ist. Die Grenzen des eigenen Verstehens und Sehens eröffnen Räume für die eigene Weiterentwicklung und das persönliche Wachstum. [...] In diesem Sinne ist es wichtig, sich immer wieder Orte zu suchen, die die Möglichkeit bieten, Kraft, Mut und Hoffnung zu schöpfen. Wir glauben, dass transkulturelle¹¹ Teams auch solche Orte sein können.«¹²

»Interkulturelle Arbeit ist keine abstrakte moralische Verpflichtung, sondern ein Versuch, Praxis entsprechend der realen gesellschaftlichen Gegebenheiten neu zu bestimmen ... Es geht um Unterschiede und Gemeinsamkeiten¹³ ... Als interkulturelle Kompetenzen gelten... beispielsweise die Fähigkeiten, einerseits nach Gemeinsamkeiten suchen zu können, aber andererseits auch Unterschiede stehen zu lassen und in Widersprüchen denken zu können (Ambiguitätstoleranz).«¹⁴

Für die Erlebnispädagogik bedeutet das z. B.: Das Thema, der Anlass, die Aktion, das Ziel ist das Gemeinsame – die Mädchen in der Gruppe sind unterschiedlich. Immer. Bisweilen sehr heterogen. Ob geschminkt oder nicht, ob mit viel oder wenig Badebekleidung, ob Mehrsprachigkeit oder nicht – das begegnet uns und fordert unsere (Nicht-)Beachtung!¹⁵

Anders ausgedrückt: Wenn meine Pädagogik der Vielfalt davon ausgeht, dass die Gruppe unterschiedlich(st)e Mädchen hat und es klar ist, dass jede den

gleichen Wert / Platz / Raum hat, kann ich die Unterschiede als normal, als Norm, betrachten. Erst wenn es »besondere« Bedürfnisse gibt oder aber auch, wenn Unterschiedlichkeit zu Diskriminierung zu führen droht, muss ich als Pädagogin agieren bzw. intervenieren. Manchmal allerdings auch schon präventiv.

Ein Ziel Interkultureller Mädchenarbeit sollte es sein, Mädchen darin zu unterstützen, dass sie so sein können, wie sie sind bzw. wie sie es sich wünschen. Eine Sensibilisierung für neue, zusätzliche Anforderungen an Mädchen à la »Starke Mädchen – kein Problem?!«¹⁶, mündete z. B. in die Erkenntnis auf Norm setzende Mädchenbilder zu verzichten¹⁷ – gerade auch wichtig im interkulturellen Feld. Und gerade auch in der erlebnisorientierten Mädchenarbeit ist das bedeutsam: Welch neuer Stress tut sich für Mädchen und junge Frauen auf, wenn sie zu ihrem ohnehin üppigen (und ambivalenten und additiven) Anforderungsprofil als Angehörige des weiblichen Geschlechts, nun noch weitere, entgegen gesetzte Anforderungen bzw. Zumutungen erhalten: Sei freundlich und sei selbstbewusst! Sei hilfsbereit und sei durchsetzungsfähig! Sei schön und sei sportlich! Sei zurückhaltend und sei mutig!

Oje, die Quadratur des Kreises scheint von Mädchen und (jungen) Frauen verlangt zu sein. NEIN! Pädagoginnen der Mädchenarbeit haben die Aufgabe bei einem Bewusstsein über die Unmöglichkeit dieser Quadratur Mädchen und jungen Frauen ein Wohlwollen hinsichtlich der Ambivalenzen einzuräumen. Es bedarf z. B. eines professionellen Fingerspitzen-Gefühls, ob ich ein Mädchen in einer erlebnispädagogischen Situation ermutige oder es besser nicht tue. Bei einer Zielgruppe, in der Viele Erfahrungen mit erlebter (sexueller) Gewalt haben, liegt mein Ziel *nicht* bei »einem Muss« im erneuten Grenzüberschreiten. Eine Kollegin sprach einmal vom Ausbeulen von Grenzen als möglichem (nicht obligatorischen) Lernfeld innerhalb der Erlebnispädagogik.



Letztlich gilt das für alle Eroberungen von (bisherigen) Männerdomänen: Was ist der jeweilige Mädchen-/Frauenweg dabei? Wie wichtig war es in den 80er Jahren zu entdecken: Keine Defizitorientierung in der Arbeit mit Mädchen. Übertragen auf die Erlebnispädagogik in der heutigen Zeit: Notwendig ist eine Stärken-Schwächen-Akzeptanz! Kein Muss zum Mut, zur Kraft, zur Verwegenheit ...! Aber die Möglichkeiten zum Kann schaffen: vielleicht entsteht heute Mut, Kraft, Verwegenheit ... wenn ich will!!!

Denn es geht ums Ganz-Werden für Mädchen und junge Frauen:

- Größe zeigen UND Bedürftigkeit äußern
- Stolz sein dürfen UND »normal« sein dürfen
- Siege genießen UND Niederlagen verschmerzen

Denn: ... mutig, trotzig, cool, charmant, chaotisch, aggressiv, lustig, listig, fies, solide, unstet, liebenswert, gehässig, froh ...

... das sind Mädchen sowieso!

Bei der Einen geht es eher darum, das Gehässige zu überwinden, bei der Anderen, darum, das Charmante zu überwinden. Mit dem Ziel, mich nicht abwertend mir selbst und anderen gegenüber zu verhalten.

Ein wesentliches Ziel von Mädchenarbeit generell: Das eigene Wollen entwickeln! Für viele Mädchen stehen Entgrenzung bzw. Erweiterung im Vordergrund der Bedürfnislagen – Erweiterung des Berufswahlspektrums, Rauman-eignung, Abenteuer- und Risikoerfahrungen, Spaß. Aber auch hier gilt: Genau und individuell hinsehen und ggf. Begrenzung auch für Mädchen und junge Frauen (wir werden jedoch entgegen medialer Mache nicht von besonders brutalen Mädchen überflutet)! In der Mädchenarbeit gibt es auch Opfer-Täterinnen-Vermischungen. Der Mädchenarbeits-Zugang kommt aber sozusagen von der »anderen« Seite (als der Jungenarbeits-Zugang): Mit der Auseinandersetzung um grenzüberschreitendes Verhalten von Mädchen mussten Pädagoginnen beginnen, nachdem schon viel Auseinandersetzung mit der Mädchen-Opfer-Seite, vor allem im Kontext von sexueller Gewalt stattgefunden hatte. Dieses bedeutet das Aufgeben des »Opfer-Monopols« bei gleichzeitiger Integration von Täterinnen-Aspekten.

Zur Gleichzeitigkeit, Verwobenheit und Wechselwirkung von Lebenslagen schreibt Hildegard Mogge-Grotjahn: »Konzepte der Sozialen Arbeit müssen somit die ungleichen Lebenslagen von Frauen und Männern ebenso berücksichtigen wie die unterschiedlichen Lebenslagen, Ressourcen und Bedürfnisse einzelner Zielgruppen.«¹⁸

Auf zwei Phänome sei dabei hingewiesen: Häufig findet eine kulturelle Überbetonung bei Vernachlässigung von Gender-Aspekten statt (Beispiel einer Schlagzeile: »Türkische Jugendliche rauben Kiosk aus« – gemeint sind jedoch ausschließlich männliche Jugendliche). Gleichzeitig kommt es zu einer Kulturignoranz im Genderkontext (Beispiel: »Wir Frauen sind doch alle gleich – Hautfarbe ist doch egal«). Hier bedarf es einer Beachtung beider Aspekte ohne Geschlechts- oder Differenzblindheit. In der Korrespondenz und Bezugnahme der unterschiedlichen Differenzkategorien (Alter, Behinderung, Geschlecht, Herkunft, Religion, Sexuelle Orientierung...) liegen Chancen zum gleichberechtigten Mit- und Nebeneinander.

Ein Praxisbeispiel aus der Interkulturellen Mädchenarbeit

Dieses zweieinhalbjährige Projekt zeigt, wie sich Interkulturelle Mädchenarbeit entwickeln kann. Das Beispiel ist aus dem Nds. Förderprogramm »Lebensweltbezogene Mädchenarbeit«¹⁹ (2002–2005) und ist eines von hunderten gelungener Angebote einer Interkulturellen Mädchenarbeit im Programm. Ein weiteres Beispiel aus NRW befindet sich im längeren Beitrag auf der homepage der BAG Mädchenpolitik zum Download: Das einjährige erlebnispädagogische Modellprojekt »MädchenStärken« aus Dortmund von E.L.E. e.V. (www.maedchenstaerken.de).

Weitere Beispiele aus Niedersachsen finden sich in der »Donna Lotta«, Mädchenarbeit und Mädchenpolitik in Niedersachsen, Heft 24.

Die Qualitätsentwicklung im Nds. Förderprogramm fand mit drei verschiedenen Instrumenten statt. Eins davon war die Interne Fremdevaluation (IFE). Diese Evaluation lieferte z. B. folgende Daten bzgl. der erreichten Zielgruppen: Der Anteil der Mädchen und jungen Frauen, von denen ein Migrationshintergrund angenommen werden kann, ist im Verlauf der vier Jahre stark angestiegen und erreichte im Jahr 2005 über 50% (im Schnitt waren gut 40% mit Migrationshintergrund, knapp 60% ohne Migrationshintergrund). Zum besseren Verständnis: Nur drei von 15 Mädchenreferentinnen hatten explizit den Schwerpunkt Migration. Die meisten Mädchenreferentinnen haben jedoch die Differenzkategorie der kulturellen Herkunft konkret bearbeitet.

»Das Mädchensportprojekt in der Moschee«

Die (ehemalige) Mädchenreferentin Karin Solsky (Sportjugend Nds.) veranstaltete dieses Projekt in Kooperation mit einem Beratungszentrum für Integrations- und Migrationsfragen der AWO (BIM) sowie dem Sportverein Pro Judo.²⁰ Das interkulturelle Team bestand außerdem aus der Religionsbeauftragten der Moschee sowie einer Praktikantin, die aus der Türkei stammte. Die Zielgruppe waren muslimische Mädchen. Diese sind jedoch über den organisierten Sport schwer erreichbar. Denn für viele Migrantinnen und Migranten »stellt sich der deutsche Sportverein weitgehend als eine geschlossene Gesellschaft dar, zu der sie nur schwer Zugang bekommen«.²¹ Häufiger dagegen nehmen Migrantinnen an Sport- und Bewegungsangeboten teil, die im eigenethnischen Kontext wie in Kultur- und Sportvereinen und Moscheen angeboten werden. Diese Orte sind in ihre Lebenswelt eingebettet und genießen, z. B. auf Mädchen bezogen, eine höhere Akzeptanz der Eltern. Daraus resultierte der Ansatz, die Mädchen in ihren Lebenswelten aufzusuchen und ihnen dort die Möglichkeit zu bieten, an identitäts- und gesundheitsfördernden Bewegungsangeboten teilzunehmen. D.h., nicht Integration in den Sportverein, sondern die Kontaktaufnahme durch aufsuchende Arbeit stand zu Beginn dieses Projekts im



Vordergrund. Zunächst wurde eine Befragung mit dem Ziel durchgeführt, Auskunft über die Bewegungsinteressen sowie die sportbezogenen Erfahrungen und Wünsche der Mädchen zu erhalten. Die befragten Mädchen nannten mit 21 Bewegungsangeboten eine breite Palette an Sportarten. Besonders häufig wurden Selbstverteidigung, Gymnastik und Tanz genannt. Partizipation gelingt dann, wenn Wünsche und Interessen auch umgesetzt werden. So war es: Schwerpunktmäßig ging es in diesem Projekt um Selbstverteidigung, spielerische Judo-Techniken sowie um Tanz.

Etwa 60 Mädchen besuchten regelmäßig die Gebetsräume, in denen sie von der Religionsbeauftragten unterrichtet wurden (bzw. weiterhin werden). Da die Moschee einen Lebensraum darstellt, der sowohl den Mädchen bekannt war, als auch bereits das Vertrauen der Eltern besaß, stieß das hier installierte Bewegungsangebot auf positive Resonanz. In dem Projektzeitraum nahmen an den beiden Gruppen (für 6 bis 11-jährige und für 12 bis 17-jährige Mädchen) durchschnittlich jeweils 12 Mädchen teil. Das Projekt bot Mädchen aus religiösen Familien die Möglichkeit, im geschützten Raum Sport zu treiben und Erfahrungen für ein positives Körperkonzept zu sammeln. Das Raumnehmen der Mädchen an Orten, die für sie wichtig sind und die Erfahrung, direkt als Gruppe angesprochen zu werden, signalisierte ihnen, dass sie mit ihren Bedürfnissen ernst genommen wurden. Dieses hob das Selbstbewusstsein der Mädchen und unterstützte sie, mit muslimischen Glaubens-Wurzeln in Deutschland zu leben.²²

Dieses Sportangebot richtete sich an muslimische Mädchen, war an der Religionszugehörigkeit orientiert, also sozusagen »intrareligiös«. Das Angebot war zu Beginn nicht interkulturell ausgerichtet. Im Rückblick kann es jedoch aus zwei Gründen so bezeichnet werden:

1. Im Verlauf des Projekts »ereignete« sich Interkulturalität, indem deutsche Mädchen in die Moschee kamen, um gemeinsam einen Schulauftritt vorzu-

bereiten. Türkische und deutsche Mädchen haben gemeinsam geübt: Das Ziel war eine gemeinsame Aufführung. Eine positive Interaktion fand statt.

2. Der erweiterte Kulturbegriff²³ meint die heterogene Zusammensetzung innerhalb einer (vermeintlich) homogenen Kultur. »Obwohl der Begriff Kultur oft so verwendet wird, beschränkt er sich ... keinesfalls auf ethnisch oder national definierte Gruppen. Weder die ›türkische‹ noch die ›deutsche‹ Bevölkerung ist homogen.«²⁴ Demnach kamen bei diesem Projekt unterschiedliche muslimische Kulturen zusammen.

Erlebnispädagogik:

Immer mit unterschiedlichen Mädchen/jungen Frauen!

Dieses Beispiel mag Neugier auf die Chancen, die in interkulturellen Begegnungen stecken, geweckt haben!? »Ziele, die mit dem Konzept der Interkulturalität verbunden werden, sind beispielsweise die gleichberechtigte Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben, Solidarität, Respekt vor Unterschieden und unterschiedlichen Lebensentwürfen. Manchmal werden diese Ziele mit direktem Bezug auf die Vorstellung von Demokratie formuliert.«²⁵

In diesem Sinne leistet die Interkulturelle Mädchenarbeit ihren Beitrag zu sozialer Gerechtigkeit, letztlich ist sie Friedensarbeit. In diesem Feld liegt eine bedeutsame Zukunftsaufgabe für die Mädchenarbeit – wie der Titel dieses Heftes aussagt! Oder wurde Interesse für mehr Erlebnispädagogik geweckt? Oder beides? In der Kombination der beiden Zugänge liegt noch reichlich Entwicklungsbedarf. Es braucht noch mehr Frauen, die sich eine erlebnispädagogische Profession aneignen: Frauen mit und ohne Migrationshintergrund. Es braucht noch mehr Frauen, die sich interkulturelle Kompetenzen aneignen: Frauen mit und ohne Migrationshintergrund.

Wie bereits ausgeführt, geht es in der Mädchenarbeit um die Wahrnehmung und Akzeptanz von Gleichheit und Differenz unter Mädchen und jungen Frauen. Das gilt für die erlebnisorientierte Mädchenarbeit gleichermaßen. Es sind ja nicht ausschließlich die äußerlich sichtbaren Unterschiede, die uns an diese Pädagogik der Vielfalt erinnern. Gerade die unsichtbare Differenz braucht im geschlechtshomogenen Setting Beachtung und Selbstverständlichkeit. Für viele Mädchen und junge Frauen mit Migrationshintergrund ist die Arbeit in geschlechtshomogenen Gruppen häufig nach wie vor eine Voraussetzung für die Teilnahme an Angeboten der Jugendhilfe – aber keineswegs immer und keineswegs für alle! Gerade die Erlebnispädagogik ist geeignet, das individuelle wie kollektive Lernen zu ermöglichen. Die Erfahrung von Angst in 7,5 m Höhe im Hochseilgarten ist jenseits von Geld, Ethnie oder Macht. Existenzielle Gefühle gehören zum Mensch-Sein. Ihre Ausdrucksformen können



sich kulturell unterscheiden. Oder auch nicht. Ob mir ein armes oder reiches, ein gläubiges oder atheistisches, ein dickes oder dünnes Mädchen die Hand reicht, wenn ich dringend eine Hand benötige, wird zur Nebensache. Mehr noch: Irrelevant. Bedeutungslos. Das Mädchen-/Mensch-Sein kann in den Vordergrund treten. Mädchenarbeit muss sich zukünftig mehr noch zur Mädchenarbeit der Vielfalt entwickeln: »Diversity steht für Zugänge in der Pädagogik, die die Wahrnehmung und Anerkennung von Vielfalt und Differenzen in den Mittelpunkt stellen und Unterschiedlichkeiten als Potenzial betonen.«²⁶

Insgesamt geht es um die Kunst, sich weder differenzblind noch differenzfixiert zu verhalten. Wir sollten diejenigen Unterschiede aufgreifen, die Mädchen selbst betonen und nicht diejenigen, die wir Erwachsenen vermuten oder gar behaupten. Von der Angebotsstruktur her geht es einerseits darum, einzelne (Migrant/-innen-)Gruppen gezielt anzusprechen, um Binnendifferenzierungen und gesicherte Identitäten zu ermöglichen. Andererseits sollten gemeinsame Angebote genutzt werden, um unterschiedliche und gleiche Interessen und Bedürfnisse zusammenzuführen. In dem ständigen Wandel bzw. Wechsel zwischen Trennung und Gemeinsamkeit besteht eine echte Chance für Inklusion und Emanzipation aller Geschlechter und Kulturen!

Sabine Sundermeyer, Diplom-Religionspädagogin (ev.-luth.), selbständige Referentin für Genderpädagogik und -politik, Interkulturelles Lernen und Diversity, Gründungsfrau der BAG Mädchenpolitik und seit 2007 im Vorstand, Hannover

► Der vollständige Beitrag kann als pdf heruntergeladen werden:
www.maedchenpolitik.de

Verwendete Literatur

- BOOS-NÜNNING, URSULA/KARAKASOGLU, YASEMIN: Viele Welten leben. Eine Untersuchung zu Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, in: Bundesarbeitsgemeinschaft Jugendsozialarbeit (Hg.): »Jugend, Beruf, Gesellschaft«, 55. Jg., Heft 3/2004, Bonn 2004
- BUNDEARBEITSGEMEINSCHAFT KATHOLISCHE JUGENDSOZIALARBEIT (BAG KJS): »Kein Platz für dumme Sprüche, Jugendsozialarbeit gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt«, insbesondere: Christine Müller, S. 31–75, Bestellung unter: www.bagkjs.de, 2004
- BUNDEARBEITSGEMEINSCHAFT MÄDCHENPOLITIK (BAG Mädchenpolitik): »Mädchenarbeit in der Einwanderungsgesellschaft – Aktuelle Diskurse« (Heft 5), insbesondere: Gabriele Dina Rosenstreich, »Interkulturelle Arbeit: Von Kompetenzen und anderen Notwendigkeiten«, S. 8–30, PDF unter www.maedchenpolitik.de, 2005
- BUNDEMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): »Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund«. PDF-Datei (Kurzfassung = 55 Seiten) unter: www.bmfsfj.de (Forschungsnetz, Forschungsberichte), 2004
- HARTMANN, JUTTA: »Elemente von Diversity in der Sexualpädagogik«, in: Betrifft Mädchen, 2/2006, S. 69–74
- JANTZ, OLAF/SUNDERMEYER, SABINE: »Warum eine Genderpädagogik eine interkulturelle Perspektive benötigt...«, 20 Seiten zum download unter: http://www.gendernrw.de/wDeutsch/material/doku_30_05/Vortrag_Jantz_Sundermeyer.pdf, 2006
- KLEIN, M.-L.: »Zur Qualität interethnischer Beziehungen im Sport«, in: LAG der Ausländerbeiräte in NRW (Hrsg.): Gleiche Wege – gleiche Ziele? Sport als Mittel der Integration. Annäherung oder Distanzierung?, 1999
- KUIJER, GUUS: Ich bin Polleke, Band 5, Hamburg 2005
- LAEUCHLI, SAMUEL/ROTHCHILD LAEUCHLI, EVELYNE: »Zauberbrücken – Intuition, Zufall, Heilung, Begegnung mit dem Unerwarteten«, Münchenstein, 2004, Books on Demand GmbH, Norderstedt
- MÄDCHENTREFF BIELEFELD: »Mädchenarbeit in der Migrationsgesellschaft, Eine Betrachtung aus antirassistischer Perspektive«, 2005
- Mogge-Grotjahn, Hildegard: Gender, Sex und Gender Studies, Eine Einführung«, insbesondere »Migration und Geschlecht«, S. 185–193, Freiburg im Breisgau 2004
- RAUW, REGINA/REINERT, ILKA: Perspektiven der Mädchenarbeit – Partizipation, Vielfalt, Feminismus, Quersichten 2., insbesondere: Ilka Reinert »Wie antirassistisch ist die ›Ausländerfreundin?‹«, S. 79–89, Opladen 2001
- SPORTJUGEND NIEDERSACHSEN: »Auf neuen Wegen?! Dokumentation der Projekte ›Sport mit muslimischen Mädchen und jungen Frauen‹ und ›MädchenSportMobil im Zeitraum 2002–2005‹, leider vergriffen, 2006
- STAUBER, BARBARA: Starke Mädchen – kein Problem? In: Mädchen zwischen patriarchalen Zuschreibungen und feministischen Ansprüchen, Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. 22. Jahrgang, Heft 51, S. 53–64, Köln 1999
- SUNDERMEYER, SABINE: »Mädchenarbeit: Quo vadis? Vier Jahre zwischen Geschlechtergerechtigkeit und Gender-Falle«, in: »Donna Lotta« special edition Heft 24, (Hg.) Vernetzungsstelle des Nds. Förderprogramms »Lebensweltbezogene Mädchenarbeit« (www.maedchenwelten.de), S. 7–13, 2005

VERNETZUNGSSTELLE DES NDS. FÖRDERPROGRAMMS »LEBENSWELTBEZOGENE MÄDCHENARBEIT«: »Donna Lotta«, Mädchenarbeit und Mädchenpolitik in Niedersachsen, Heft 21, Schwerpunkt: »Migration und Mädchenarbeit« von Berrin Özlem Otyakmaz, Cäcilia Debbling, Marita Ingenfeld, S. 3–8, download unter www.maedchenwelten.de, 2003

Ein ausführlicher Beitrag mit mehreren Praxis-Beispielen erscheint im Frühjahr 2009 in »Abenteuer rosarot?! Erlebnispädagogik mit Mädchen«, Hg. Barbara Grill, im Ziel-Verlag

Anhang

- 1 Guus Kuijer bringt in seinem Buch »Ich bin Polleke« eine ernsthafte Leichtigkeit ins Thema.
- 2 Kuijer 2005, S. 33/34
- 3 vgl. Boos-Nünning/Karakasoglu 2004, S. 142
- 4 vgl. BAG KJS 2004, S. 75
- 5 Der Titel meines Beitrages ist orientiert an der Untersuchung »Viele Welten leben« von Boos-Nünning/Karakasoglu 2004
- 6 Lauechli/Rothchild Lauechli 2004, S. 10
- 7 BAG Mädchenpolitik, Heft 5, G. D. Rosenstreich, 2005, S. 15
- 8 TZI = Themenzentrierte Interaktion (nach der Psychoanalytikerin Ruth Cohn)
- 9 vgl. Barbara Grill/Monika Pietsch, »Reflexion«, Dokumentation der bundesweiten Fachtagung zur mädchenorientierten Erlebnispädagogik »Abenteuer rosarot?!« vom Oktober 2007 in Bredbeck, zum download auf www.be-ep.de
- 10 vgl. Ilka Reinert »Wie antirassistisch ist die ›Ausländerfreundin?‹« In: Rauw/Reinert, 2001
- 11 Der Begriff »transkulturell« könnte in Zukunft »interkulturell« ablösen, da er stärker die Beweglichkeit und Bewegung von Kultur und die Vielzahl von Kulturen impliziert. Vgl. dazu auch Silvia Staub-Bernasconi (in diesem Heft), BDP-Mädchenkulturhaus/Bremer Jungenbüro oder Mädchentreff Bielefeldt
- 12 Mädchentreff Bielefeld 2005, S. 58
- 13 BAG Mädchenpolitik 2005, S. 30
- 14 a.a.O. S. 15
- 15 weder differenzblind noch differenzfixiert
- 16 vgl. Stauber 1999
- 17 entwickelt u. a. in der Heimvolkshochschule »Alte Molkerei Frille«
- 18 Mogge-Grotjahn 2004, S. 114
- 19 www.maedchenwelten.de
- 20 ausführl. Beschreibung des Projekts in: Sportjugend Niedersachsen, 2006, S. 14/15
- 21 Klein 1999, S. 55
- 22 vgl. Vernetzungsstelle des Nds. Förderprogramms »Lebensweltbezogene Mädchenarbeit«: »Donna Lotta« 2003, S.16/17
- 23 vgl. BAG Mädchenpolitik, Rosenstreich 2005, S. 8 ff
- 24 ebd. S. 9
- 25 BAG Mädchenpolitik, Rosenstreich 2005, S. 11
- 26 Hartmann 2006, S. 69



**Trixiewiz e.V.
Was ich über
die Welt weiß –
What the world
should know
about me**

Die Wanderausstellung ›What the World should know about me – Oder was ich über die Welt weiß‹, präsentiert vom Förderverein Trixiewiz e.V., stellt kreative Engagement und die Auseinandersetzung von Mädchen mit den Themen: Recht auf Bildung, Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern und Kulturen, HIV/AIDS, Stigmatisierung und Diskriminierung vor. Die Ausstellung, als Wanderausstellung konzipiert, ist in Adjumani, Nord Uganda entstanden. Unter dem Motto ›What the world should know about me‹ erstellten Mädchen aus Adjumani Bilder und Essays, die ihren Lebensalltag beschreiben.



Die Werke von Mädchen aus Berlin ergänzten und entwickelten die Wanderausstellung weiter und stellten das Ergebnis des entwicklungspolitischen Bildungsprojektes ›Bildung schafft Zukunft‹ dar. Das Projekt, das als Ziel die Menschenrechtbildung hat, wurde in verschiedenen interkulturellen Mädchenzentren in Berlin durchgeführt.

Auf einem Aktionstag erfuhren Mädchen durch eine Videodokumentation, Mitmachaktionen, interaktive Spiele und Diskussionsrunden, wie sich das alltägliche Leben für AIDS-Waisenmädchen in Nord-Uganda gestaltet. Sie wurden angeregt, die diskutierten Themen kreativ zu bearbeiten und sich an dieser Wanderausstellung mit eigenen Werken zu beteiligen.



Die kreative Beschäftigung der Mädchen mit den entwicklungspolitischen Themen und die Entwicklung der Wanderausstellung wurden im Jahr 2006 im Haus der Demokratie und Menschenrechte in einer abschließenden interkulturellen Veranstaltung als Gesamtkunstwerk präsentiert und veröffentlicht.

Neben den Kunstwerken der Mädchen aus Berlin und aus Adjumani, präsentierte der Verein Trixiewiz e.V. auch eine Fotoausstellung über den Lebensalltag in Nord Uganda und eine Videodokumentation über das Bildungsprojekt für AIDS-Waisenmädchen in Adjumani, sowie einen Informationsstand über die Projekte ›Bildung schafft Zukunft‹ und ›Eine Schultüte voll Möglichkeiten‹.

Die Ausstellung ist von Mädchen. Sie ist für Jugendliche und thematisch Interessierte. Sie will nicht nur informieren und Fragen beantworten, sondern zu einer Auseinandersetzung mit dem Leben von AIDS-Waisenmädchen in Uganda anregen und ein Nachdenken über Gemeinsamkeiten und Unterschiede zur eigenen Lebenswelt fördern.

Projektmanagement/Künstlerische Leitung: *Teresita Cannella und Andrea Müller*

In Kooperation mit: *Café Pink, Treffpunkt Lichtblick, MÄDEA, Stiftung SPI, Tivolotte, Wilde Hütte, Mädchentreff in der Steinmetzstraße*

Kontakt: www.trixiewiz.de

Die abgebildeten Fotos zeigen die eigenständige Interpretation durch MÄDEA, Interkulturelles Zentrum für Mädchen und junge Frauen, Stiftung SPI Berlin.

Mädchentreff Zimticken Eine Insel im Meer zwischen den Kulturen – Die Multikulturelle Mädchengruppe am Schlaatz



Der Mädchentreff Zimticken ist ein Projekt des Autonomen Frauenzentrums Potsdam e.V. Seit 12 Jahren wird hier geschlechtspezifische Arbeit für Mädchen konzipiert, diskutiert, durchgeführt und weiterentwickelt. Ein Team von zwei engagierten Mitarbeiterinnen hat hier mit Unterstützung verschiedener Frauen und Männer aus Potsdam und Umgebung ein hervorragendes pädagogisches Angebot für Mädchen aufgebaut. Wir haben einen offenen Treff, ein wechselndes Kursangebot in den Bereichen Kreativität, Bewegung, Bildung und Begegnung und niedrigschwellige Beratung für Mädchen im Alter von 8 bis 18 Jahren.

In den alten Räumen des Mädchentreffs hat uns vor der Mitarbeit unserer vietnamesischen Kollegin, regelmäßig eine Gruppe von Mädchen aus der kurdischen Community besucht. Die Begegnung mit den deutschen Mädchen war immer wieder von großen Berührungspunkten, Fremdheit und mitunter von Aggressionen geprägt. Es wurde sehr deutlich, dass von Seiten der kurdischen und auch anderen Mädchen mit Migrationshintergrund ein hoher Bedarf nach einem Angebot besteht, das sich mit ihrer Lebenssituation beschäftigt. Der Auftrag war klar: Es ist erforderlich, den Mädchentreff mehr für sie zu öffnen und gemeinsam mit den deutschen Mädchen für gegenseitige Wertschätzung und Toleranz zu arbeiten.

Also haben wir uns im Jahr 2006 um eine größere Spende beworben, die es uns ermöglichen sollte, eine Kollegin mit Migrationshintergrund für ein halbes Jahr anzustellen. Diese Idee fand Anklang bei den Spendengebern und wir bekamen die Zusage. Durch den Start dieses Teilprojekts im Mädchentreff wurde auch das Team unserer Mitarbeiterinnen multikulturell.

Die Annahme, dass eine Mitarbeiterin mit einem eigenen Migrationshintergrund Mädchen aus Zuwandererfamilien den Zugang zu unserem Freizeit-

Bildungs- und Beratungsangebot erleichtern würde, hat sich in mehrfacher Hinsicht bestätigt. Neben den Highlights im Programm nutzten Mädchen aus unterschiedlichen Herkunftsländern (z. B. Vietnam, Türkei, Ukraine, Kongo, Togo, Montenegro) auch im Alltag kontinuierlich unser vielseitiges Angebot und gehörten mit zur Kerngruppe der Besucherinnen.

Im Haus der Generationen und Kulturen am Schlaatz, einem Potsdamer Stadtteil, gibt es seit April 2007 eine multikulturelle Mädchengruppe des Mädchentreffs Zimticken. Entstehen konnte diese kleine »Zweigstelle« des Mädchentreffs erst durch die Einstellung unserer vietnamesischen Kollegin Huyen Nguyen Thanh. Sie hat in kurzer Zeit das geschafft, woran die deutschen Mitarbeiterinnen sich schon seit Jahren »die Zähne ausgebissen« haben. Nämlich einen Ort zu schaffen, an dem sich Mädchen mit Migrationshintergrund treffen und wo ein Austausch der Kulturen stattfinden kann. Jeden Freitag nach der Schule treffen sich seither Vietnamesinnen, Kongolesinnen, Togolessinnen, Russinnen und vereinzelt auch deutsche Mädchen um zusammen zu spielen, zu basteln und sich bei den Hausaufgaben zu helfen. Sie genießen die gemeinsame Zeit und den Raum, den sie sich dort erobert haben.

Durch die Finanzierung von Sach- und Honorarkosten über Lottomittel der Integrationsbeauftragten des Landes Brandenburg konnten wir in diesem Projekt spezielle inhaltliche Angebote für unsere jungen Migrantinnen vorhalten. So fanden 2007 unter anderem ein Selbstbehauptungs-/Selbstverteidigungskurs, ein Berufsorientierungskurs, ein Bewerbungstraining und ein sexualpädagogischer Gesundheitskurs statt. Zum Ende des Jahres veranstalteten wir unter dem Motto: »Unser Zuhause in Potsdam« ein größeres Fotoprojekt mit und für die Mädchen aus verschiedenen Kulturkreisen. Die Arbeitsergebnisse in Form von Fotos wurden im Dezember in einer Ausstellung im Haus der Kulturen und



Generationen im Milanhorst im Wohngebiet »Am Schlaatz« in Potsdam präsentiert. Auch in der Bibliothek und im Stadthaus vor den Räumen des Oberbürgermeisters konnten Bürgerinnen und Bürger diese Fotoausstellung schon betrachten.

In den Mädchentreff Zimticken, seit Juni 2008 im »Zentrum Ost« von Potsdam verortet, kommen momentan Mädchen aus den unterschiedlichsten Kulturkreisen und doch finden sich die Mädchen aus Vietnam, Kongo, Togo und der Ukraine am liebsten in ihrer Gruppe am Schlaatz zusammen. Aus diesen Beobachtungen heraus stellt sich uns die Frage: Was brauchen die Töchter der Einwandererfamilien aus aller Welt um den Mädchentreff genauso als »Ihren Ort« zu begreifen? Werden sie sich hier immer als »Gäste« fühlen? Was können wir tun, damit sie sich wohl fühlen und wiederkommen?

Die intensive Beschäftigung und die Erfahrungen im näheren Kontakt mit Mädchen unterschiedlicher kultureller Herkunft haben uns gezeigt, dass es einen umfassenderen Bedarf gibt, der über das Angebot einer multikulturellen Mädchengruppe hinausgeht. Wir entschlossen uns dazu, bei der Stiftung Deutsches Hilfswerk/ARD – Fernsehlotterie ein größeres Projekt zu beantragen. Als nachhaltiges Angebot für Mädchen mit Migrationshintergrund in Potsdam soll es ein fester Bestandteil der zukünftigen Jugendhilfeplanung der Stadt Potsdam werden. Es trägt den Titel: »Mädchenezukunft – Selbstbestimmte Wege zwischen den Kulturen«. Die beiden Schwerpunkte im Konzept sind Berufsorientierung und das Patenschaftsprojekt. Der Bereich Berufsorientierung sieht u. a. Praxisbesuche in verschiedenen Branchen vor, in denen die Mädchen die Gelegenheit bekommen, Menschen mit Migrationshintergrund kennen zu lernen, die sich hier eine berufliche Lebensgrundlage erarbeitet haben. Parallel lernen die Mädchen verschiedene Berufe kennen und erweitern so ihre Berufswahlmöglichkeiten.

Im Patenschaftsprojekt steht die Entwicklung von interkultureller Kompetenz im Vordergrund. Zwei Mädchen unterschiedlicher kultureller Hintergründe übernehmen für einen Zeitraum die Patinnenschaft füreinander. Sie lernen sich im Mädchentreff näher kennen und erhalten kleine »Aufträge«, in denen sie sich gegenseitig etwas von ihrer Kultur zeigen. Das kann ein Ausflug in den »Asia-Shop« sein, ein Interview mit Familienmitgliedern oder das gemeinsame Ausrichten und Feiern des vietnamesischen Têt-Festes, des muslimischen Zucker-Festes oder der Besuch einer Synagoge. Das gemeinsam Erlebte wird im Mädchentreff dokumentiert, sich gegenseitig erzählt und Neues geplant.

Wir haben uns ehrgeizige Ziele gesetzt: Wir möchten, dass verschiedene Kulturen durchlässiger werden. Wir wollen einen Beitrag für Toleranz und gegen Fremdenfeindlichkeit und Rassismus leisten. Begegnung auf Augenhöhe ist unser Anspruch. Im Zuge der globalisierten Welt sollen Mädchen die Chance haben, sich leichter zwischen den verschiedenen Kulturen bewegen zu können als ihre Eltern.

Zwischen den Wohnungen der Herkunftsfamilien, der Schule und dem Mädchentreff scheint ein weites Meer zu liegen. Wir Pädagoginnen und die Mädchen müssen große Anstrengungen unternehmen, um es zu überbrücken. Unsere Mitarbeiterin Huyen Nguyen Thanh ist in unserem Team eine Mittlerin zwischen den Kulturen. Sie baut Brücken und stellt Kontakte her. Sie pflegt vietnamesische Traditionen und stärkt das Selbstbewusstsein der Mädchen aus ihrer Heimat, damit diese sich sicherer in der deutschen Mehrheitsgesellschaft bewegen können.



In der Schule begegnen sich die Mädchen verschiedener kultureller Herkunft mit einer relativen Selbstverständlichkeit. Im Freizeitbereich jedoch, stellen sich unseren Wünschen nach interkulturellem Austausch scheinbar schwer überwindbare Hindernisse in den Weg. Mädchen mit Migrationshintergrund haben offenbar viel weniger Freizeit als deutsche Mädchen. Viele Mädchen, besonders aus der russischen und vietnamesischen Community, müssen auf Drängen ihrer Eltern nach der Schule noch einige Stunden lernen und Hausaufgaben machen, damit sie die bestmöglichen Noten erhalten und ja in keinem Fach leistungsmäßig zurückfallen. Manche haben mehrere jüngere

Geschwister, die sie in ihrer Freizeit betreuen und beaufsichtigen müssen. Für Angebote im Mädchentreff bleibt da sehr wenig Zeit. Eigentlich haben wir im Rahmen des Patenschafts-Projektes auch den Plan, dass die »Patinnen« sich einmal gegenseitig mitnehmen in die eigenen Familien und z. B. mit den Eltern gemeinsam zu Abend essen oder sogar an einer Familienfeierlichkeit teilnehmen. Das scheint jedoch momentan nicht umsetzbar zu sein.

Die Mädchen beschreiben es selbst als schwierig, jemanden mit zu sich nach Hause zu nehmen. Viele leben mit ihren Geschwistern und Eltern in einer räumlich und finanziell sehr beengten Situation. Sie schämen sich anderen ihre Wohnungen zu zeigen. Vieles ist den Mädchen z. T. unangenehm: Die Art wie und was zu Hause gegessen wird, die Eltern, die sich vielleicht in mancher Hinsicht so ganz anders verhalten und nur wenig deutsch sprechen. Vielleicht ist es zudem auch der Wunsch der Familien, sich wenigstens zu Hause ungestört in der eigenen Kultur wohl und sicher fühlen zu können. Gespräche mit Mädchen haben ergeben, dass die vietnamesischen Eltern stolz sind auf die schulischen Leistungen ihrer Kinder, aber nicht auf ihre Lebenssituation. Daher entwickeln wir zurzeit ein Konzept für die Elternarbeit.

Interkulturelle Kompetenz zu erwerben ist ein langer Prozess. Unser Team setzt sich aus drei unterschiedlich kulturell geprägten Hintergründen zusammen. Wir entdecken täglich in der Zusammenarbeit wie wichtig es ist, sich gegenseitig ganz genau zuzuhören, Gesagtes zu wiederholen und auch noch mal nachzufragen, ob wir uns richtig verstanden haben. Jede von uns kommt der Anderen in mancher Hinsicht fremdartig vor. Und jede von uns hat in ihrer Kultur besondere Kompetenzen erlernt, von denen wir täglich in der Arbeit profitieren. Im Zuge unseres Projekts »Mädchenzukunft – Selbstbestimmte Wege zwischen den Kulturen« erhoffen wir uns, dass die Mädchen mit unserer Unterstützung mehr Sicherheit und Selbstbewusstsein erlangen und damit mehr und mehr in der Lage sind, die Schätze ihrer Kultur als Ressource zu begreifen und miteinander zu teilen.

Die interkulturelle Arbeit im interkulturellen Team mit interkultureller Zielgruppe ist in jeder Hinsicht eine Bereicherung für alle Beteiligten und wir wünschen uns und den Mädchen weiterhin sehr viel Spaß und Freude und dass unsere Arbeit Früchte trägt!

Kontakt:

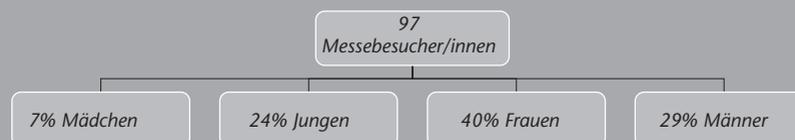
Mädchentreff Zimticken, www.zimticken.potsdam.org

MÄDEA, Stiftung SPI Mädchen-Umfrage zu Gleichberechtigung von Menschen verschiedener kultureller Herkunft

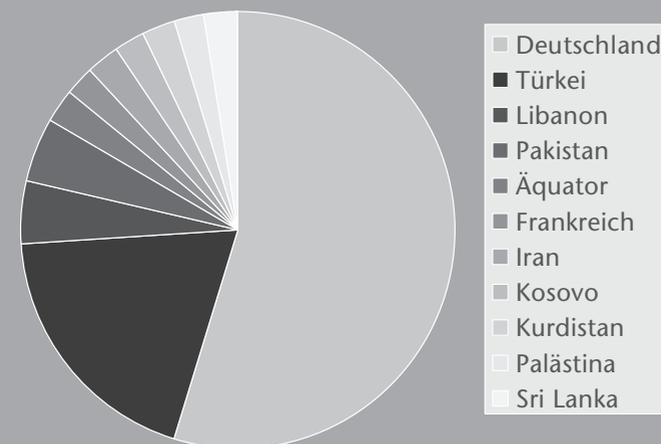
Gleiche Rechte für Mädchen und Jungen verschiedener kultureller und sozialer Herkunft war das Thema des Jahres 2007 bei MÄDEA, Stiftung SPI. Am 26.10.2007 befragten Mädchen von MÄDEA Besucher und Besucherinnen der 2. Kinder- und Jugendmesse in Berlin Mitte zum Thema: Gleichberechtigung von Menschen verschiedener kultureller Herkunft. Die gestellten Fragen wurden von den Besucherinnen MÄDEAs entwickelt.

Hier sind die Ergebnisse der Umfrage:

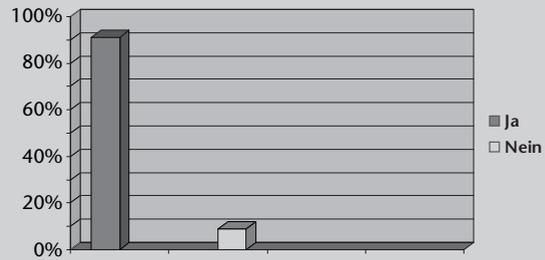
Die 97 Befragten wurden durch die Mädchen zufällig ausgewählt.



Die Befragten waren verschiedener kultureller Herkunft

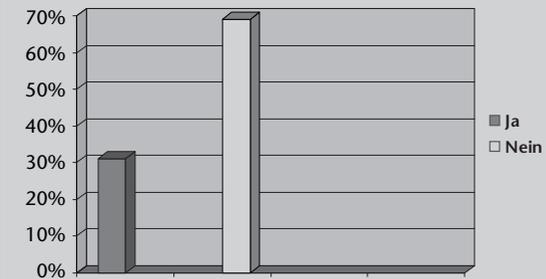


1. Fühlen Sie sich in Ihrer Familie und im Beruf gleichberechtigt?



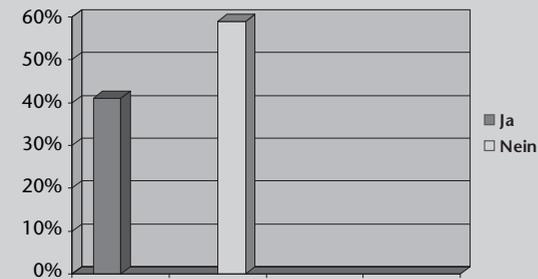
91%, also eine überwältigende Mehrheit der Befragten, fühlt sich in ihrem privaten und beruflichen Leben gleichberechtigt.

4. Werden in der Schule alle Schüler und Schülerinnen gleichbehandelt, egal wo sie herkommen?



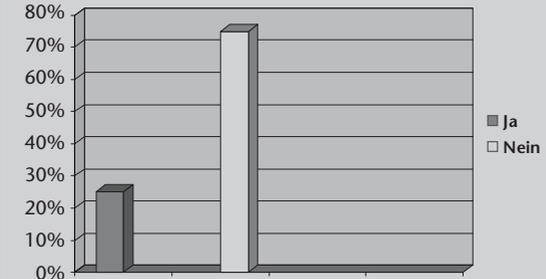
69% können dies leider nicht bestätigen.

2. Werden Menschen mit einer anderen Nationalität in Ihrer Umgebung gleichbehandelt?



Nur 41% können dies mit Ja beantworten. 59% sagen deutlich Nein.

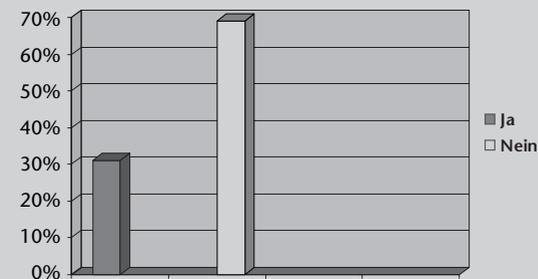
5. Finden Sie es richtig, dass Lehrerinnen mit Kopftuch in der Schule nicht unterrichten dürfen?



75% sind dafür, dass Lehrerinnen mit Kopftuch in der Schule unterrichten dürfen. Über dieses Ergebnis haben wir uns sehr gefreut.

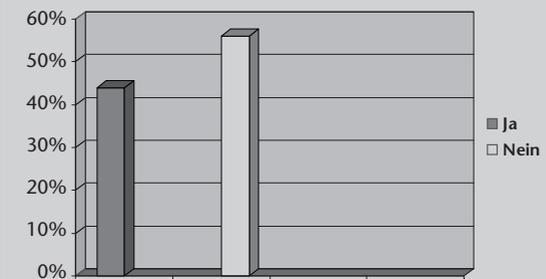
Auch unter uns sind viele Mädchen mit Kopftuch. Wir sehen unsere Zukunft in Deutschland und wir möchten gerne Lehrerinnen oder Anwältinnen werden.

3. Haben wir Mädchen wirklich die gleichen Chancen wie die Jungen?



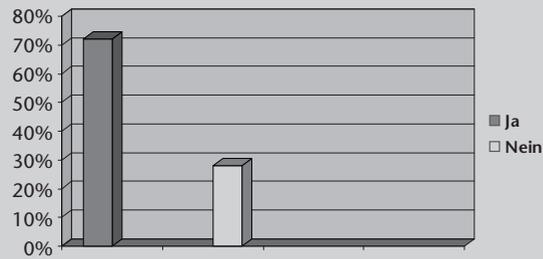
Ein wichtiges Ergebnis: 69% der Befragten sehen keine wirkliche Chancengleichheit.

6. Denken Sie, dass Frauen in Ihrer Religion gleichberechtigt sind?



Die Religionen müssen sich stärker für die Gleichberechtigung von Frauen einsetzen. 56% der Befragten sind der Meinung, dass Frauen in ihrer Religion nicht gleichberechtigt sind.

7. Werden in Ihrer Familie die Aufgaben gleichberechtigt aufgeteilt?



Sie haben aufmerksam zugehört? Sie erinnern sich an unsere 1. Frage zur Gleichberechtigung in Familie und Beruf, die immerhin 91% bestätigt haben?

Diese Antwort ist eine Überraschung. Jetzt halten 28% der Befragten die familiäre Aufgabenteilung für nicht gerecht. Vielen Dank für Ihre Aufmerksamkeit



Die Vorbereitungsgruppe:

Berna C., Cansu G., Derya C., Filiz S., Gülten K., Kevser E., Kübra E., Nida K. und Mevlane K.

Die befragenden MÄDEA-Mädchen:

Berna C., Derya C., Filiz S., Gülten K., Kevser E., Kübra E. und Mevlane K.

Stiftung SPI

MÄDEA, Interkulturelles Zentrum für Mädchen und junge Frauen

www.maedeia.stiftung-spi.de

1999 – 2009 10 Jahre Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.

BAG mädchenpolitik

Am 9. November 1999 gründete sich in Dresden ein bundesweiter Zusammenschluss mädchenpolitisch engagierter landesweiter Netzwerke, Initiativen, Fachinstitutionen und Protagonistinnen der Mädchenpolitik und -forschung zu einer gemeinsamen Bundesarbeitsgemeinschaft – der BAG Mädchenpolitik e.V. Damit wurde ein bundesweit agiles Netzwerk mädchenpolitischer Expertinnen geschaffen, welches die Vernetzung und Kooperation der Mitgliedsorganisationen und Mitfrauen befördert. Zugleich ermöglicht die Bundesarbeitsgemeinschaft die mädchenpolitische Interessenvertretung auf Bundesebene, eine verbesserte Lobbyarbeit und Möglichkeiten der Politikberatung.

Die BAG Mädchenpolitik ist seither das Forum für die fachliche Weiterentwicklung feministischer Arbeitsansätze mit und für Mädchen und junge Frauen und setzt wichtige Impulse für die Weiterentwicklung mädchenpolitischer Ziele, fachpolitischer Handlungsziele und bedarfsgerechter Praxisentwicklungen. Eine seit 2005 neue und den aktuellen Entwicklungs Herausforderungen angemessene Konzeption dient der Bundesarbeitsgemeinschaft als Handlungsorientierung bei der Umsetzung ihrer Ziele.

Die Satzung der BAG Mädchenpolitik e.V. regelt vor allem auch die Modalitäten einer Mitgliedschaft. Derzeit (Dezember 2008) 28 Mitgliedschaften von Landesarbeitsgemeinschaften, Institutionen, Verbänden und Fachfrauen belegen auf eindrucksvolle Weise, von welcher breiten Fach-Basis die Bundesarbeitsgemeinschaft republikweit getragen und unterstützt wird.

Ein für jeweils die Zeit von zwei Jahren gewählter Vorstand gibt der Bundesarbeitsgemeinschaft ein Gesicht, vertritt den Verein nach Außen und ist mit der Geschäftsführung betraut. Derzeit nehmen sieben Vorstandsfrauen diese Aufgaben wahr (Kontakt über homepage: Vorstand).

Besonders anerkennenswert ist dabei, dass die Geschäftsfähigkeit, der fachpolitische Output sowie die Resonanz, die die Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. genießt, allein auf dem ehrenamtlichen Engagement der Vorstandsfrauen und couragierter Mitglieder basieren. Eine hauptamtliche Geschäftsstelle bleibt aber nach wie vor das Ziel!

Seit den Anfängen hat sich die Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V. zunehmend als Expertinnengremium profiliert. Zahlreiche eigene Fachveranstaltungen und Veröffentlichungen sowie die von Mitgliedsorganisationen bzw. Mitfrauen zeugen davon. Dieses dokumentieren anschaulich auch die bisherigen neun BAG-Info-Hefte, die alle auf der homepage zum Download bereit stehen.

Doch es gibt noch viel zu tun! Die Arbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik kann nur so wirksam sein, wie sich Menschen für die Verwirklichung der gemeinsamen Ziele einsetzen.



► **Wir möchten um Ihre/Deine Unterstützung oder Beteiligung werben.**

Sollte es Ihnen/Dir möglich sein, mit einer Spende das knappe Budget der BAG zu erweitern, wären wir froh! Außerdem sind Sie/bist Du herzlich zur Mitarbeit eingeladen! Einfach zur nächsten Studientagung und/oder Mitgliederversammlung anmelden und reinschnuppern! Datum und Ort sind immer aktuell auf der homepage zu erfahren! Hier befindet sich auch der Aufnahmeantrag für neue Mitglieder.

Besten Dank!



► Spenden gern auf das Konto der
Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.
Konto 305 110 0 | BLZ 100205 00 | Bank für Sozialwirtschaft

► www.maedchenpolitik.de

Bildnachweis

Fotos:

Titelfoto designbüro drillich

S. 9, 10, 11, 14, 36, 56, 59, 64, 66, 68, 69, 75 Claudia Zöllinger

S. 12, 77 Ulrike Markert/MÄDEA »Unentdeckte Prinzessinnen«

S. 28, 79 Sabine Sundermeyer, Privatarchiv

S. 33 Holger Krull, Erleben Lernen Erfahren e.V., Dortmund

S. 37, 43 Enise Kösker, Privatarchiv

S. 87a Erleben Lernen Erfahren e.V. Dortmund

S. 50 Weber

S. 57 Gülten Karakus/MÄDEA

S. 61 Mohtaram Zaherdoust

S. 67, 73, 102b, 102c shutterstock

S. 71, 82b, 85, 87b, 102a Nds. Förderprogramm

»Lebensweltbezogene Mädchenarbeit«

S. 82a Albrecht Wiese

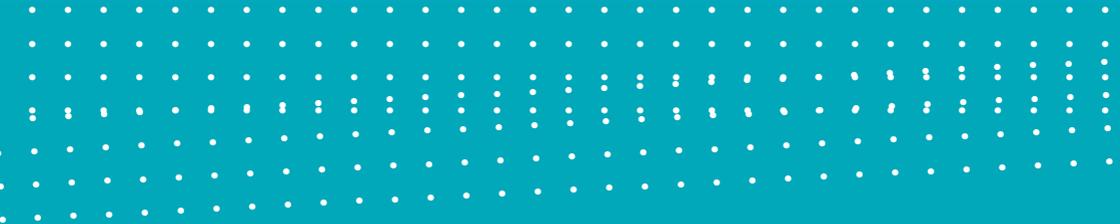
S. 90, 91, 100 MÄDEA

S. 93, 94, 95 Mädchentreff Zimticken

Grafiken:

S. 7 Swanti Bräsecke

S. 97, 98, 99, 100 Eva Palej/MÄDEA



contact

Bundesarbeitsgemeinschaft Mädchenpolitik e.V.

Dircksenstraße 47 • 10178 Berlin

info@maedchenpolitik.de • www.maedchenpolitik.de