

GESCHLECHT UND KULTUR IM ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN MIGRATIONSDISKURS AM BEISPIEL DER INTERKULTURELLEN PÄDAGOGIK UND SOZIALPÄDAGOGIK

Patricia Baquero Torres

Einleitung

Dieser Beitrag beschäftigt sich mit der Frage, wie im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs in der Bundesrepublik mit den Kategorien Geschlecht und Kultur umgegangen wird. Mit „Migrationsdiskurs“ meine ich die sozial geregelte Redeweise über Migration bzw. über Migranten und Migrantinnen, in der bestimmte Bedeutungen als dominantes soziokulturelles Wissen etabliert werden. Konkret setze ich mich mit zwei Teildisziplinen auseinander: mit der Sozialpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik. Unter der Annahme, dass Geschlecht und Kultur zwei diskursive Konstruktionen sind, sollen zwei Fragen im Mittelpunkt meiner Ausführungen stehen: Wie werden die beiden Kategorien in der Konstruktion des „kulturell Anderen“ verwendet und in welchem Verhältnis stehen sie zueinander?

Seit circa vierzig Jahren beschäftigt sich die Interkulturelle Pädagogik – die zunächst „Ausländerpädagogik“ genannt wurde – mit dem Thema Migration in der Bundesrepublik. Kultur und kulturelle Differenz bilden die zentralen Kategorien des Diskurses. Charakteristisch für die Theoriebildung und die konzeptionellen Ausarbeitungen der Interkulturellen Pädagogik ist aber auch die völlige Vernachlässigung der Kategorie Geschlecht. Anders verhält es sich in der sozialpädagogischen Praxis und Reflexion, wo bei der Konstruktion kultureller Differenzen durchaus auf Geschlechterkonstruktionen bzw. Geschlechterverhältnisse zurückgegriffen und Geschlecht als eine grundlegende Unterscheidung für die Repräsentation ethnischer Differenzen benutzt wird.

Im sozialpädagogischen und interkulturellen diskursiven Umgang mit Kultur und Geschlecht zeigt sich, dass mit diesen beiden Begriffen tiefgreifende Differenzen zwischen In- und Ausländern erzeugt und etabliert wurden. Ich gehe somit davon aus, dass der erziehungswissenschaftliche Diskurs an

der „Konstruktion“ von „Zuwanderern“ als „ethnischer Minderheit“ beteiligt ist. Damit verbinde ich außerdem die Annahme, dass Geschlecht in einem engen Zusammenhang mit der Kategorie Kultur steht und dass beide sich gegenseitig in der Konstruktion normativer gesellschaftlicher Bedeutungen bedingen. Anders formuliert: Geschlecht ist eine unverzichtbare Kategorie, die im Zusammenspiel mit Kultur eine konstitutive Funktion bei der Konstruktion kultureller Differenzen spielt.

Diesen Umgang mit der Kategorie Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs möchte ich im Folgenden darstellen. Zunächst werde ich aber auf den Umgang mit Kultur und kultureller Differenz als zwei zentralen Kategorien des interkulturellen Diskurses eingehen; hierfür skizziere ich knapp die zentralen Diskussionsstränge und die zugrunde liegenden Deutungsmuster, die in der Interkulturellen Pädagogik zur Herausbildung der Auffassung von Kultur gedient haben. Daran anschließend werde ich auf die Verschränkung von Kultur und Geschlecht im sozialpädagogischen diskursiven Feld eingehen. Hierbei werde ich auf die Funktion von Geschlecht bei der Konstruktion kultureller Differenzen achten. Besonders werde ich die zentrale Rolle, die geschlechtsspezifischen Bildern wie dem der „fremden Frau“ zu kommt, diskutieren. Dabei knüpfe ich an die schon existierenden, aber bislang kaum rezipierten kritischen Forschungen über Geschlecht und Migration an, die einige Sozial- und Erziehungswissenschaftlerinnen – wie Helma Lutz, Christina Huth-Hildebrandt, Isabell Diehm, Renate Nestvogel, Sedef Gümen u.a. – vorgelegt haben.

Die Interkulturelle Pädagogik und der Kulturbegriff

„Im allgemeinen dethematisiert, gewinnt die Befassung mit ‚Kultur‘ – von der allgemeinen Warte her betrachtet – allmählich den Status eines pädagogischen Spezialgebiets“ (Gogolin, 1998: 126). In dieser Beschreibung weist Ingrid Gogolin darauf hin, dass der Umgang mit Kultur bzw. der Status des Kulturbegriffs in der allgemeinen Erziehungswissenschaft randständig geblieben ist und dass letztendlich eine Spezialisierung in kulturorientierte Fachrichtungen wie die „Kulturpädagogik“ oder die „Interkulturellen Pädagogik“ erfolgt ist. Letztere befasst sich seit ca. Ende der 1960er Jahre speziell mit der Frage nach Migration und ihren Konsequenzen für Bildung und Erziehungswissenschaft. Deshalb definieren viele ihrer Vertreter und Vertreterinnen die Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Reaktion auf die Arbeitsmigration (vgl. Krüger-Potratz 1994; Auernheimer 1995; Gogolin 1998).

In der Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik waren von Anfang Kultur und Kulturdifferenz die zentralen Kategorien. Dabei wurden diese Begriffe damals wie heute unterschiedlich gefasst. Obwohl in den ersten Jahren der Auseinandersetzung mit der Anwesenheit „ausländischer“ Kinder im Schulsystem keine explizite Thematisierung des Begriffes vorhanden war, fand eine unhinterfragte Gleichsetzung von Kultur mit „Staatsbürgerschaft“

und Nationalsprache statt (vgl. Kiesel 1997; Gogolin, 1998). Kultur wurde mit „Nationalkultur“ gleichgesetzt, die man als eine homogene und statische Einheit betrachtete.

Hierdurch entstand eine enge Verschränkung kultureller und individueller Identitäten, anhand derer „Ausländer“ und „Ausländerinnen“ ausschließlich durch ethnische Merkmale definiert wurden. Die individuelle Identität wurde also tief in einer kulturellen Identität verankert und von dieser als determiniert betrachtet. Jeder „Ausländer“ und jede „Ausländerin“ verkörperte diese (einheitliche und statische) spezifische Vorstellung kultureller Zugehörigkeit. Interessanterweise diente diese Verschränkung lediglich zur Zuschreibung und Definition der Angehörigen „anderer Kulturen“; die eigene kulturelle Zugehörigkeit wurde nicht thematisiert und hinterfragt. Gewollt oder ungewollt markierten solche ethnisierten Definitionen eine eindeutige und strikte Trennung zwischen In- und Ausländern. Die Konstruktion der „Ausländer“ als Verkörperung des (kulturell) „Fremden“ – und somit der fundamentale Dualismus: „eigen“ versus „fremd“ – etablierte sich als Kern des Migrationsdiskurses. Die diskursive Produktion hegemonialer Konstruktionen wurde mit diesem Dualismus hervorgebracht und reproduziert.

An diesem Verständnis von Kultur – als „Nationalkultur“ – orientierten sich die bildungspolitische und die pädagogische Praxis sowie die konzeptuelle Entfaltung der damals so genannten „Ausländerpädagogik“,¹ deren Zielgruppe ausschließlich „ausländische“ Kinder und Jugendliche waren. Die Präsenz „ausländischer“ Kinder im Schulsystem stellte sich aufgrund ihrer mangelhaften Leistungen als problematisch heraus. Aus der Perspektive der Schule erklärte sich die Situation dieser Kinder aus ihrer defizitären kulturellen Zugehörigkeit. Damit wurde eine weitere bedeutsame Verschränkung eingeführt, nämlich die Verkopplung von Kultur bzw. kultureller Differenz mit einem Deutungsmodell, das andere Kulturen als defizitär bewertete. „Ausländische“ Kinder galten als Angehörige „zurückgebliebener traditioneller“ Kulturen.

Mit diesem Deutungsmodell wurden pädagogische Sondermaßnahmen im Schulsystem legitimiert, was zu einer eindeutigen Trennung zwischen „in-“ und „ausländischen“ Kindern in der Schule führte. Unter der Annahme dieser kulturell unterschiedlichen Entwicklungsstufen wurde das „Ausländer-Sein“ als ein pädagogisches Problem dargestellt, das automatisch die Hilfs- und Betreuungsbedürftigkeit dieser Kinder mit „Sprach“- und „Sozialisationsdefiziten“ aufgrund „fremd-sprachlicher“ und „fremd-kultureller“ Herkunft implizierte. „Als Lösung des Problems wurden angeboten: kompensatorische Maßnahmen zum einen und Überzeugungsarbeit hinsichtlich der gesellschaftlichen Anerkennung und Aufwertung der betreuten Gruppe zum anderen“ (Krüger-Potratz 1999: 155).

1 Für eine detaillierte Darstellung des bildungspolitischen Umgangs mit dem Kulturbegriff siehe Gogolin 1998.

Diese Deutungsmuster wurden erst Mitte der 1980er Jahre in der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Migration in Frage gestellt und kritisiert. Die kritische Reflexion, die vor allem im akademischen Bereich erfolgte und stark vom Multikulturalismus-Diskurs beeinflusst war, brachte eine epistemologische und konzeptionelle Wende: Unter der Prämisse, dass die Bundesrepublik eine multikulturelle Gesellschaft ist, sollte die ab diesem Zeitpunkt so genannte „Interkulturelle Erziehung“ an alle Kinder und Jugendlichen gerichtet sein. Konsequenterweise stehen nun Migrantenkinder nicht mehr im Mittelpunkt kompensatorischer Maßnahmen, und der analytische Blick, der ihre Diskriminierung und Ungleichheit erklären möchte, erweitert sich auf die gesamtgesellschaftlichen und institutionellen Zusammenhänge. Der Kulturbegriff und die Kulturdifferenzen bleiben als Grundtenor der konzeptionellen und theoretischen Weiterentwicklung der Fachrichtung erhalten, allerdings verschiebt sich deren Bedeutung. Das „Anderssein“ der Migranten und Migrantinnen wird nicht mehr als defizitär, sondern im Vergleich mit der Aufnahmegerüste als *different* aufgefasst, ohne dass damit automatisch eine Abwertung impliziert ist. Kulturelle Differenzen werden nicht mehr vor dem Hintergrund defizitärer sondern differenzhypothetischer Deutungsmuster gelesen.

Der weitere Umgang mit dem Kulturbegriff in der Interkulturellen Pädagogik ist durch die Ausdifferenzierung von Standpunkten und Fragestellungen der Theoriebildung gekennzeichnet. Meines Erachtens kann man diese vielfältige Entwicklung grob in zwei Diskussionsstränge² unterteilen: Der eine Strang beschäftigt sich mit der inhaltlichen Diskussion und Bestimmung des Begriffes. Fundamental für diese Position ist dabei die Annahme, dass „kulturelle Differenzen“ als Folge von Migrationsprozessen zu betrachten sind. Innerhalb dieses Ansatzes müssen jedoch wiederum zwei Positionen klar unterschieden werden: Eine Gruppe von Erziehungswissenschaftlern und Erziehungswissenschaftlerinnen versucht unter der grundlegenden Prämisse, dass die Gesellschaft multikulturell ist, einen adäquaten Kulturbegriff zu entwerfen, der nicht nur dieser Realität Rechnung trägt, sondern der auch zulässt, adäquate pädagogische Maßnahmen und Konzepte zu formulieren (Nieke 1995; Borrelli 1986, 1992; Dickopp 1986). Diese Aufgabe wird vor allem von Theoretikern und Theoretikerinnen angegangen, deren Zugang eher auf universalis-

2 Diese Aufteilung ist künstlich. Da ich die Auseinandersetzung mit dem Begriff nicht als eine lineare Entwicklung betrachte, die durch den glatten Übergang von der Ausländerpädagogik zur Interkulturellen Pädagogik gekennzeichnet ist, und weil ich ebensowenig die Annahme vertrete, dass durch diese diskursive Verschiebung ein vollständiger Perspektivwechsel des Diskurses stattgefunden hat, versuche ich mit dieser Aufteilung zu zeigen, dass es zwei zentrale Anliegen und erkenntnistheoretische Interessen in der Diskussion gegeben hat. Die Polarisierung von Positionen hat also analytische Gründe. Damit ist klar, dass diese Positionen, je nachdem aus welcher Perspektive sie betrachtet werden, auch Überschneidungen zwischen den zwei von mir formulierten bzw. postulierten Diskussionssträngen aufweisen können.

stischen und normativen Theorien basiert – wie z.B. der kognitiven Entwicklung bei Piaget oder der moralischen Entwicklung bei Kohlberg. Diesem Zugang zufolge soll es in der Interkulturellen Pädagogik vor allem darum gehen, sich von kulturellem Determinismus zu befreien, und darüber hinaus Bildungskonzeptionen und -ziele formulieren zu können, die für alle Kinder und Jugendliche – unabhängig von kultureller Zugehörigkeit – gelten sollen.³ In diesem Sinne werden hier eher kulturreligiöse Gemeinsamkeiten beachtet als kulturelle Differenzen weiter verfestigt.

Kontrovers dazu werden kulturrelativistische Standpunkte diskutiert. Auch unter der Prämisse, dass die Bundesrepublik eine Einwanderungsgesellschaft ist, gehen Vertreter und Vertreterinnen dieser Standpunkte von der Anerkennung kultureller Vielfalt aus und somit von der Gleichwertigkeit und Erhalt kultureller Differenzen (Essinger 1981, 1986). In diesem Zusammenhang und hinsichtlich ihrer konzeptionelle Entwürfe werden kulturelle Differenzen als Bereicherung betrachtet, die die didaktischen, methodischen und inhaltlichen Ebenen der Interkulturellen Bildung bestimmen sollen. Es geht darum, dass sich Kinder und Jugendliche über die eigene kulturelle Zugehörigkeit bewusst werden, die eigene kulturelle Identität beibehalten und einen respektvollen Umgang mit anderen Kulturen lernen. Deswegen ist die Interkulturelle Pädagogik an alle Kinder und Jugendliche alle Kulturen gerichtet und nicht nur an Angehörige von Minoritäten. Die Betonung kultureller Differenzen und die Anerkennung kultureller Vielfalt wird von Vertretern und Vertreterinnen dieser Position als Kritik gegen vereinheitlichende, totalisierende und assimilatorische Tendenzen von universalistischen Positionen aufgefasst, eine Kritik, die von den in der Anthropologie und in der Ethnologie entstandenen Positionen des Kulturreativismus stark beeinflusst war. Sie sehen in der Interkulturellen Pädagogik einen kritischen Ansatz gegenüber dem Ethnozentrismus bzw. Euronozentrismus der dominierenden Kultur. Deswegen ist es ein wichtiges pädagogisches Anliegen, Mehrsprachigkeit in den Unterricht zu integrieren. Die Mehrsprachigkeit soll dazu dienen, den Zugang von Schülern und Schülerinnen zu anderen Kulturen zu eröffnen und gleichzeitig eine konkrete Maßnahme gegen die vorherrschende monokulturelle Ausbildung ermöglichen.

Aus dieser Position und in Abgrenzung von defizitären Deutungsmustern, sind „ausländische Kinder“ (...) keine Mängelwesen, ihnen fehle nicht etwas, sondern sie seien *anders*; sie verfügten – aufgrund ihrer *anderen Herkunft* – über *andere Kompetenzen*. Deshalb gelte es, das *Anderssein* der Schüler und ihr *Recht auf Anderssein* anzuerkennen und in den Mittelpunkt pädagogischer Überlegungen zu rücken“ (Krüger-Potratz 1999: 155). Damit fielen diese Ansätze im Umgang mit Migranten und Migrantinnen häufig auf kulturdeterministische Erklärungen⁴ zurück. Zusammengefasst kann also festgestellt werden, dass sowohl Vertreter und Vertreterinnen universalistischer als auch

3 Für eine Kritik der universalistischen Ansätze siehe Prengel 1993.

4 Für eine ausführliche und fundierte Kritik der kulturrelativistischen Ansätze siehe Kiesen 1997.

kulturrelativistischer Positionen von der Annahme ausgehen, dass kulturelle Differenzen eine empirische Realität darstellen, die pädagogischen Handlungsbedarf erfordern. Kulturelle Differenzen sind damit vorausgesetzt und behalten dabei quasi eine festgelegte und unhinterfragbare Natur.

Der zweite Diskussionsstrang im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs ist durch einen problematisierenden und (selbst-)kritischen Blick auf die Grundannahmen der Interkulturellen Pädagogik gekennzeichnet. Dabei stehen die Kernbegriffe des interkulturellen Diskurses – Kultur und kulturelle Differenz – im Mittelpunkt der wissenschaftlichen Analyse. Auch hier sind verschiedene radikale und gemäßigtere Positionen zu unterscheiden. Während manche Ansätze die weitere Verwendung dieser Begriffe grundsätzlich in Frage stellen und davon ausgehen, dass der interkulturelle pädagogische Diskurs eher zu einer „Pädagogisierung“ bzw. Verdeckung von sozialen und strukturellen Problemen führt (vgl. dazu Hamburger 1990; Radtke 1991; Ditttrich/Radtke 1990; Diehm/Radtke 1999; Scherr 1999), betrachten andere Positionen – unter bewusster Inkaufnahme der Schwierigkeiten – diese Kategorien weiterhin als zentrale Begriffe der interkulturellen erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung (Gogolin 1998; Krüger-Potratz 1994; Auernheimer 1995). Dabei distanzieren sich diese Ansätze von essentialistischen Auffassungen über Kultur, verwenden aber dennoch das Kulturkonzept, um die „unleugbar[en] unterschiedlichen Weltansichten und Praxisformen, die ein produktives gesellschaftsgestaltendes Potential besitzen“⁵ zu beschreiben (vgl. Gogolin 1998: 141).

Eine dritte – den radikalen Positionen zuzuordnende – Lesart des Kulturbegriffes, der ich mich selbst anschließe, wird erst jüngst von manchen Erziehungswissenschaftler und Erziehungswissenschaftlerinnen vertreten (Paseka 2001; Höhne 2000, 2001). Hierbei handelt es sich um eine Lesart, die sowohl den Kulturbegriff als auch das Geschlecht – in Anlehnung an poststrukturalistische Theoriebildung – als eine diskursive Konstruktion betrachtet. Mit diskursiver Konstruktion⁶ ist die Herstellung sozialer Wirklichkeiten im Diskurs gemeint, wobei keine Realität des diskursiv Konstruierten ausserhalb des Diskurses vorausgesetzt wird (vgl. Höhne 2001: 210). Insofern befasst sich diese Position ausschließlich mit der Struktur des Diskurses. Dabei untersucht sie

-
- 5 Diese zweite Position nimmt den Kulturbegriff als Gegenstand der kritischen Analyse und versucht, den Begriff inhaltlich zu bestimmen. Aufgrund dieser Tatsache könnte sie auch dem ersten Diskussionsstrang zugeordnet werden.
 - 6 Dass Kultur als ein Konstrukt aufgefasst wird, ist mittlerweile ein Allgemeinplatz in der Sozial- und Erziehungswissenschaft; diese Annahme ist ein gemeinsamer epistemologischer Ausgangspunkt verschiedener theoretischer Ansätze (z.B. systemtheoretischer oder ethnomethodologischer Konstruktivismus). Ich werde mich im Folgenden nur auf die poststrukturalistische Lesart des Begriffes beziehen. Das unterschiedliche erkenntnistheoretische aber auch politische Interesse der ersten, sich vor allem an konstruktivistischen theoretischen Zugängen orientierenden, und der dritten Position werden in meiner Dissertation näher behandelt und untersucht.

die Art und Weise, wie Begriffe in einer konkreten Diskursordnung verwendet werden. Da sie insbesondere auf die diskursive Funktion in einer spezifischen Diskursordnung achtet, befasst sie sich mit den Inhalten des Diskurses, ohne jedoch versuchen zu wollen, den Begriff selbst mit Inhalt zu füllen. Anders gesagt, in einem dekonstruktivistischen Verständnis des Kulturbegriffs wird nicht der Anspruch erhoben, selbst seine Bedeutung zu bestimmen.

Während die radikale Position dieses kritischen Ansatzes eine klare Skepsis gegenüber der weiteren Verwendung des Begriffes vertritt und die Frage stellt, inwieweit und auf welche Weise die Begriffe Kultur und Ethnizität zur Benachteiligung von Minderheiten beitragen, erhebt die zweite Position den Anspruch, mögliche positive gesellschaftlichen Potenziale der „kulturellen Differenz“ zu untersuchen. Im Einklang mit der Prämisse, dass durch Migration ein gesamtgesellschaftlicher Wandel stattgefunden hat, untersuchen Vertreter und Vertreterinnen dieses Standpunktes, auf welche Weise sich dieser Wandel in verschiedenen Dimensionen gesellschaftlicher Zusammenhänge, besonders aber im Bildungsbereich, vollzogen hat und weiterhin vollzieht (vgl. Gogolin 1998).

Die dritte Position geht zwar wie die erste und zweite von der Annahme aus, dass die Funktion des Begriffes in bestimmten historischen und sozialen Kontexten analysiert werden muss. Der Schwerpunkt der Forschung richtet sich aber auf die Verwendungsweise der Begriffe in einem konkreten Diskurs. Grundprämisse dieses Zugangs ist dabei die Annahme, dass Kultur und Geschlecht Differenz- und Beschreibungskategorien sind, und dass mit diesen Begriffen Differenzen *hergestellt* bzw. konstruiert und kategorisiert werden. Deswegen geht diese Position davon aus, dass es Kultur bzw. Geschlecht „als solche(s)“ nicht gibt, es sind keine apriorischen oder natürlichen Gegebenheiten, sondern sie werden in Beziehungen und Prozessen mit kontextgebundenen Bedeutungen gefüllt. Die Herstellung von Bedeutung findet nur in Relation mit anderen Kategorien (wie Klasse usw.) statt, die genauso kontextgebunden sind. Kultur und Geschlecht sind deswegen relationale Begriffe. Zudem impliziert die Konstruktion von Bedeutungen, dass es durch eine bestimmte Bezeichnung von Kultur, die selektiv agiert, zu Ausschließung anderer möglicher Differenzen kommt.

Nach Derrida ist die Logik des abendländischen Diskurses durch die Herstellung von Differenzen in dichotomen Gegensätzen charakterisiert. Aus poststrukturalistischer Sicht ist jedoch der Herstellungsmodus von Differenzen nicht notwendigerweise dichotom. Die Differenzen, die mit „Kultur“ und „Geschlecht“ hergestellt werden, entsprechen also der vorherrschenden Logik des abendländischen Diskurses. Dichotomien – so bringt es Höhne zum Ausdruck – „als absolute Differenzsetzungen (z.B. ‚modern/vormodern‘, ‚christlich/islamisch‘ usw.) sind das Ergebnis sozialer Relevanzsetzungen, von Machtverhältnissen und diskursiven Prozessen, die als Konstruktionen im Diskurs, d.h. in ihrer konkreten sprachlich-zeichenhaften Materialität untersucht werden müssen“ (Höhne 2001: 209). Die Bestimmung von Geschlecht bzw. von kulturellen Differenzen ist nicht universal, auch nicht linear und in

sich geschlossen. Die Bedeutungen der Kategorien sind kontextspezifisch, kontextabhängig und variabel.

So gesehen geht es darum zu analysieren, wie sich Bedeutungen von Kultur und Geschlecht in einem Netz von Diskursen, Institutionen und Praktiken artikulieren und wie sie in dieser Interaktion Normalität erzeugen. Es wird gefragt, in welcher Form Differenzierungen und Kategorisierungen anhand des Kultur- bzw. Geschlechtsbegriffs konstruiert und welche Differenzen bei der Herstellung konkreter Bedeutungen ausgeschlossen werden. Was wird bezeichnet und was nicht? Auf diesem Weg ist es möglich, die hegemoniale Logik ans Licht zu bringen und gleichzeitig Gegendiskurse zu formulieren.

In Anlehnung an Höhne kann behauptet werden, dass die fundamentale Grunddifferenz des (europäischen) Kulturdiskurses die Etablierung des Unterschieds zwischen Eigenem und Fremdem ist (vgl. ebd.: 199). Ich habe bereits gezeigt, dass die verschiedenen Bedeutungen, die der Kulturbegriff in der interkulturellen Debatte angenommen hat, auf dieses Grundmerkmal verweisen. Die sozialpädagogische diskursive Praxis ist, worauf ich im Folgenden eingehen werde, ebenfalls in dieser Grunddifferenz verankert.

Über die Verschränkung von Kultur und Geschlecht im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs am Beispiel der sozialpädagogischen diskursiven Praxis

Wie bereits erwähnt, wurde die Kategorie Geschlecht – und somit das Geschlechterverhältnis – in der theoretischen und konzeptionellen Diskussion um Kultur und kulturelle Differenz im interkulturellen Diskurs kaum berücksichtigt. Demgegenüber spielte sie in der sozialpädagogischen diskursiven Praxis eine zentrale Rolle bei der Konstruktion des „kulturell Anderen“. Indem Geschlecht als Beschreibungskategorie verwendet wurde, findet die Konstruktion kultureller Unterschiede nach Geschlecht bzw. Geschlechterdifferenzen statt. Hier liegen, wie auch in der interkulturellen pädagogischen Auseinandersetzung, den kulturellen Differenzierungsprozessen hierarchische Deutungsmuster zugrunde.

Das strukturelle Grundmerkmal des Migrationsdiskurses wird durch die strikte Trennung zwischen dem Eigenen und dem Fremden gebildet. Diese Gegenüberstellung ist jedoch nicht neutral. Vielmehr werden durch diese Grunddifferenzen Machtverhältnisse produziert, denn in der Konstruktion des „Anderen“ als „fremd“ wird dieses „kulturell Andere“ gleichzeitig inferiorisierend bewertet. Durch strikte Differenzierungsprozesse, die als kulturell verankert betrachtet werden und die dazu dienen, Zugehörigkeiten zu polarisieren, werden Nichtzugehörigkeit, Ausgrenzung und nicht zuletzt Marginalisierung akzentuiert (vgl. Huth-Hildebrandt 1999: 2; Steiner-Khamisi 1992: 5). Konstitutiv für diese Logik der Gegenüberstellungen ist demnach eine Selbstdefinition, ein latentes Verständnis der „eigenen Kultur“, aus dem heraus das „kulturell Andere“ wahrgenommen und bewertet wird. Die Erhebung der „ei-

genen Kultur“ zum Maßstab verweist auf eine Praxis innerhalb der hegemonialen Diskursordnung, in der Selbstverständnis und Selbstdefinition normativ als allgemeingültig erklärt werden.

Im Folgenden werde ich auf die Verkopplung von Kultur und Geschlecht im sozialpädagogischen Diskurs eingehen, um zu zeigen, wie diese zwei Differenzkategorien interagieren und sich gegenseitig ergänzen. Im Hintergrund steht die Annahme, dass der theoretische wie praktische Umgang mit Migration, und somit mit Kultur und kultureller Differenz, sich gegenseitig bedingen. Der Migrationsdiskurs basiert auf Deutungsmustern stereotypen Bildern bzw. Konstrukten über „das Fremde“. Als diskursive Praxen produzieren diese ein bestimmtes Wissen, das Bestandteil der diskursiven Ordnung ist.

In der sozialpädagogischen Konstruktion kultureller Differenzen spielen die Geschlechterdifferenz und die Geschlechterverhältnisse eine zentrale Rolle; sie sind Instrumente kultureller Differenzierung. Das Geschlechterverhältnis ist ein konstitutives Element bei der Beschreibung der Beziehungen zwischen den Herkunfts- und Aufnahmegergesellschaften bzw. für die Differenzierung und gesellschaftliche Zweiteilung zwischen In- und Ausländern. Hierbei spielt die Konstruktion der „fremden Frau“ eine besondere Rolle. In den vierzig Jahren der Auseinandersetzung mit Migration hat diese Konstruktion als eine Konstante in der Gestalt des „Anderen“ Bestand gehabt. Anders formuliert, Differenzierungsprozesse des „Eigenen“ und des „Fremden“ zeigen sich deutlich in der Konstruktion von kulturgebundenen Geschlechterverhältnissen und besonders bei der Konstruktion der „fremden Frau“. Sie steht im Zentrum stereotyper Konstruktionen des „Anderen“. Seit Beginn der Einwanderung in die Bundesrepublik wurde diese Figur mit verschiedenen Bedeutungen gefüllt, aber ihre diskursive Funktion blieb unverändert.

Schon in den ersten Auseinandersetzungen mit weiblicher Migration wurden Deutungsmuster operationalisiert, die die Migrantinnen zu Angehörigen eines niederen Kulturreises machten und dies mit biologistischen und kulturalistischen Argumenten begründeten – etwa mit der Frage, ob es mögliche körperliche Unterschiede zwischen „Ausländerinnen“ und deutschen Frauen gäbe, die zu Komplikationen bei Migrantinnen während des Geburtsvorgang führen könnten (siehe dazu Lutz/Huth-Hildebrandt 1999; Diehm/Radtke 1999). Grundannahme war, dass Migrantinnen als Folge der Migration ein „elendes und tragisches Leben“ in der Aufnahmegergesellschaft führten. Dies wurde vorwiegend mit dem Argument begründet, dass Migrantinnen im Vergleich zu den Frauen der Aufnahmegergesellschaft ganz andere Familien- und Geschlechterbeziehungen in den Heimatländern hätten, die sich durch die untergeordnete Stellung der Frauen gegenüber den Männern charakterisiert (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998; Gümen 1996). Dabei wurden immer wenn es um die Beschreibung besonders von Migrantinnen ging – und dies mehr oder weniger explizit oder implizit im Vergleich zur Aufnahmegergesellschaft – dichotome Konstruktionen verwendet wie: „fortgeschritten – traditionell“;

„weiblich – männlich“; „türkische Opferfrau – deutsche emanzipierte Frau“ usw.

Sogar schon vor dem Beginn der kontinuierlichen weiblichen Migration in die Bundesrepublik war das Bild der „Südländerin“ als Ehefrau, Weib und Mutter, das vorherrschende Bild⁷ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 164). Da Migrantinnen als Ausnahme galten, entstanden zwei entgegengesetzte Bilder über die „fremde Frau.“ Das von der zu Hause gebliebenen Ehefrau und Mutter, und das der „Ausnahme-Migrantin“, die diese „Weiblichkeitssnorm“ bricht und genau deswegen als nicht normal betrachtet wurde. Diesen Frauen wurde eine problematische Vergangenheit zugeschrieben, die ihre Situation in der Aufnahmegerellschaft ebenfalls problematisch machen musste. Allerdings fand später durch die Zunahme der Frauenmigration und deren Integration in das „Gastarbeiter“-System⁸ eine Revidierung dieses Bildes statt (Huth-Hildebrandt 1999: 47 ff.).

Die Konstruktion der „fremden Frau“, die sich aus der Entdeckung der „weibliche Seite der Migration“ Ende der 70er Jahre herauskristallisierte, und sich vor allem in den stereotypen Bildern der „türkischen Frau“ als Opfer des Migrationsprozesses äußerte, stellte die Migrantinnen und -mädchen als Zielgruppen eines außerschulischen pädagogischen Feldes dar. Dies geschah u.a. mit der Vorstellung, dass die Integration der Mutter eine entscheidende Rolle für die „Integration“ der Migrantinfamilien und besonders der Kinder spiele (vgl. Diehm 1999; Lutz /Huth-Hildebrandt 1998). Dabei wurde den Migrantinnen eine Integrationsfunktion zugeschrieben.

Der sozialpädagogische Diskurs basiert auf der Verschränkung verschiedener Formen von Ethnisierungsprozessen. Grundlage der Fremdzuschreibung gegenüber Migrantinnen ist das Zusammenspiel von „Modernitäts-“, „Kulturdifferenz-“ und „Kulturkonflikt“hypotesen in Verbindung mit der kulturellen Zuschreibung tiefgreifender patriarchalischer Geschlechterverhältnisse in den Herkunftsgesellschaften. Hierbei bewegt sich, wie bereits erwähnt, die innere Logik der Konstruktion in generalisierenden Gegenüberstellungen, wobei die „kulturellen“ bzw. „Modernitäts-“ Differenzen im Zentrum stehen. Die westliche Welt wird demnach dem Orient bzw. der islamischen Welt gegenübergestellt. Der Orient repräsentiert „das Fremde“, „das Andere“; dabei dient die Figur der „Türkin“ zur Personifizierung dieses vollen „Anders-Sein“. Zu der „traditionellen Welt“ der Migrantinnen und Migranten kommt aber noch die bipolare Konstruktion von weiblichen und männlichen Bildern hinzu, das heißt die strikte Trennung zwischen einer islamisch-patriarchal dominierenden männlichen und öffentlichen Welt und einem weiblichen Raum, der geprägt ist von den solidarischen und emotional-zärtlichen Strukturen einer dörflich

7 Die Konstruktion dieser Bilder wurde von Lutz und Huth-Hildebrandt in einer diskursiv-analytischen Rekonstruktion der Literatur über Migration und besonders über Migrantinnen seit den 1960er Jahren untersucht.

8 Zur Rolle von Arbeitsmigrantinnen im „Gastarbeiter-System“ siehe Westphal 1996.

überschaubaren, aber ohnmächtigen Frauengemeinschaft, die sich in der Privatsphäre des Hauses abspielt (Hebenstreit 1986: 167-168).

In diesem Zusammenhang spricht Lutz Ende der 1980er Jahre von einer „Orientalisierung“ des Diskurses über Migrantinnen. Die Identifizierung des MigrantInnendiskurses mit dem der Türkinnen, die sich an der hohen Zahl von Studien⁹ über sie festmachen lässt, kann damit zu tun haben, dass die türkischen Einwanderer und Einwanderinnen die größte Minderheitspopulation in der Bundesrepublik bilden. Vor allem hat es aber damit zu tun, dass die Figur der „fremden Frau“ eben das „absolut Fremde“, das „vollkommen Andere“ repräsentiert (Lutz 1988; Gümen 1996). Diese Identifikation lässt sich in den Kontext des breiten diskursiven Feldes des westlichen, spezifisch europäischen Bildes über den „Orient“ einordnen, in dem „Orient“ und „Okzident“ als grundlegend verschieden dargestellt werden und verweist auf die entscheidende diskursive Funktion der Figur bei der Aufrechterhaltung der bipolaren Konstruktion des Eigenen und Fremden.

Die Geschlechterverhältnisse bzw. die strikte Trennung zwischen einer nach außen und nach innen gerichteten Sphäre, die entsprechend einer männlichen und einer weiblichen Welt zugeordnet sind, wurde in verschiedenen ethnologischen Dorfstudien beschrieben (Baumgartner-Karabak/Landberger 1978 u.a.). Da diese Studien davon ausgingen, dass die dort vorherrschenden Geschlechterverhältnisse in der Aufnahmegesellschaft weiter aufrechterhalten würden, wurde automatisch angenommen, dass Migrantinnen in eine „doppelte Isolation“ in der Aufnahmegesellschaft geraten würden: gegenüber der fremden Umwelt auf der einen, gegenüber der männlichen Macht der Migranten auf der andere Seite. Migrantinnen wurden als „arme“, „ungebildete“, als „abhängige“ und „passive“ Ehefrauen und Mütter mit vielen Kindern dargestellt, aber auch als Verkörperung und „Hüterinnen“ mitgebrachter Tradition. Diese Konstruktion von Migrantinnen verweist auf defizittheoretische Ansätze, auf starre und geschlossene Begriffe von „Kultur“, „Nationalkultur“ und „Identität“.

Sozialpädagoginnen gingen aufgrund der Gleichsetzung von Migrationserfahrungen mit einer Entwurzelung aus der traditionellen und bekannten Welt von einem „Identitätsproblem“ der Migrantinnen aus. Ferner nahmen sie an, dass daraus per se ein „Kulturkonflikt“ resultierte, in dem die Frauen sich befänden. Verstärkt durch die angenommene Internalisierung der ihnen zugeschriebenen „Opferrolle“ sahen Sozialpädagoginnen in dieser Gruppe eine besonders bedürftige Klientinnengruppe. Migrantinnen – und damit sind Türkinnen gemeint – wurden als besondere „Opfer des Patriarchats“ angesehen. Ihnen wurde eine Ohnmacht zugeschrieben, die sie nicht ohne fremde Hilfe – und zwar von weiblichen Angehörigen der Aufnahmegesellschaft – überwin-

⁹ Nach Lutz/Huth-Hildebrandt verteilt sich die Zahl der Publikationen über Migrantinnen zwischen 1974 und 1980 anteilmäßig wie folgt: 52 Publikationen über Türkinnen, acht über Spanierinnen, sieben über Jugoslawinnen, sechs über Asiatinnen, vier über Italienerinnen, drei über Griechinnen und eine über Portugiesinnen (Lutz/ Huth-Hildebrandt 1998: 165).

den könnten (Huth-Hildebrandt 1999: 93). Ein solches statisches Verständnis der Situation von Migrantinnen schließt im voraus die Handlungsfähigkeit der Frauen aus und trägt dazu bei, die stereotypisierende Konstruktion kulturell differenter Weiblichkeit zu festigen. Außerdem kommt noch ein weiteres Oppositionspaar dazu, das mit dem Kulturvergleich eng verbunden ist: Der emanzipatorisch orientierten und dynamischen westlichen Frau wird die vom Patriarchat dominierte, passive Migrantin gegenübergestellt.

Wie Lutz/Huth-Hildebrandt (1998) bezüglich dieser Konstruktion richtig anmerken, treten dabei deutliche hierarchische Vorstellungen hervor. Während der Position der „fremden Frau“ eine Starrheit zugeschrieben wird, ist bei der Beschreibung der Geschlechterverhältnisse und der Rolle der Frauen in der Aufnahmegergesellschaft ein Dynamismus impliziert, der in bestimmten Begriffen zum Ausdruck kommt: „So wird eine Bipolarität konstruiert zwischen *patriarchal dominiert = unbeweglich*, den Angehörigen der Migrantengemeinschaft, und *emanzipatorisch orientiert = dynamisch*, den Angehörigen der Aufnahme-/Mehrheitsgesellschaft“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 164).

Diese hierarchischen Konstruktionen finden in der Praxis eine entsprechende Umsetzung, denn mit ihrer solidarischen und feministischen Überzeugung, gingen Sozialpädagoginnen davon aus, dass sie für die Bewältigung der spezifischen „problematischen“ Situation von Migrantinnen mit ihren Engagement in verschiedenen Hilfs- und Bildungsangeboten, wie z.B. Sprach- und Alphabetisierungskursen beitragen sollten. Mit diesen Aktivitäten und mit der Gründung von Frauengruppen, wollten sie zur „Emanzipation“ der Migrantinnen beitragen. Dazu erschien eine große Anzahl von Texten, die als Arbeitsmaterialien für die spezielle Beratungs- und Bildungsarbeit mit Migrantinnen gedacht waren.

Zwei Faktoren spielten eine entscheidende Rolle für diese Klientelisierung von Migrantinnen: Die Konstruktion der „fremden Frau“ als „etwas Besonderes“, in einer besonderen Situation lebend und mit besonderen Problemen konfrontiert, sowie die Annahme, dass Migrantinnen in ihrer Rolle als Mutter einen besonderen und entscheidenden Faktor bei der Integration der Migrantenkinder bildeten. Später erweiterte sich die Fokussierung der Arbeit auf Mädchen der so genannten „zweiten Generation“. Dabei gingen Sozialpädagoginnen von der Vorstellung einer Eskalation der Probleme bei diesen Mädchen aus. Außer dem existierenden „Kulturkonflikt“ und den hierarchischen Geschlechterverhältnissen wurde noch eine weitere Gegenüberstellung eingeführt: der „generationelle Konflikt“, der grundsätzlich als Rollenkonflikt interpretiert wurde (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 168).

Allgemein betrachtet war die sozialpädagogische Arbeit seit Anfang der 80er Jahre auf die Modernisierung und Emanzipation der „mehrheitlich diskriminierten“ Migrantinnen orientiert. Dieses Verständnis verknüpfte mit einer Wende der Erklärungsmodelle zwei Sachverhalte: die problematische Situation von Migranten und Migrantinnen im Allgemeinen und den theoretischen Umgang mit Kultur. Kulturelle Differenzen wurden nicht mehr als defizitär interpretiert. Statt dessen wurde die „Kulturdifferenzthese“ als grundlegendes

Erklärungsmodell für die benachteiligte Situation von Migrantinnen akzeptiert. Somit blieben die kulturellen Differenzen im Mittelpunkt, allerdings mit anderer Konnotationen.

In diesem Zusammenhang wurden die „Integrationsprobleme“, besonders von Migrantinnen und -mädchen nicht mehr als „Sprachdefizit“ wahrgenommen, sondern im Rahmen der strikten geschlechtspezifischen Rollenverteilung und Erziehung der Migrantengesellschaft interpretiert, wo Mädchen sowohl eine untergeordnete Stellung gegenüber Jungen als auch eine strikte moralische Erziehung bekommen. Deswegen fokussierte sich die soziale Funktion von Migrantinnen – besonders als Mütter – auf die Integration der Familie in der Aufnahmegesellschaft. Migrantinnen wurden dann als „Integrationsinstanz“ wahrgenommen, die die Aufgabe zugeschrieben wurden, „(...) den Kindern ein gesundes Aufwachsen zu ermöglichen und ihnen emotionalen Rückhalt und Eingliederungshilfen für eine Öffnung in Richtung auf die Aufnahmegesellschaft zu geben“ (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 167-168). In diesem Sinne wandelte sich die Stellung der Migrantinnen vom bewahrenden und schützenden Mitglied der traditionellen Familie zur Integrationsfigur und zum Modernisierungsfaktor.

Nach diesem Deutungsmuster bleibt das Leben der Frauen und Mädchen in der Aufnahmegesellschaft von ihrer Migrationserfahrung und ihrem Migrationshintergrund bestimmt. Dies beinhaltet eine gesteigerte Problematisierung, da zunehmende Konfliktachsen addiert werden, die die Wahrnehmung und Beschreibung ihrer Situation verschärfen. Je mehr Oppositionen also ins Spiel kommen, desto dramatischer und unlösbarer erscheinen die Probleme. Zu den grundlegenden konfliktstiftenden Situationen zwischen der modernen Aufnahmegesellschaft und der zurückgelassenen traditionellen Herkunftsgesellschaft werden weitere eskalierende Konfliktoppositionen konstruiert: bekannt – fremd, vertraut – nicht vertraut, männlich – weiblich, emanzipiert – unterdrückt, Eltern – Töchter, alt – jung. Die den Migrantinnen zugeschriebene dramatische Konfliktsituation verstärkt ihre Zuordnung zu einer bestimmten für Sozialpädagoginnen interessanten Klientel. Dies nicht zuletzt deshalb, weil nach dieser Argumentation die kulturell verankerten Geschlechterverhältnisse – die in eine rigide geschlechtspezifische Rollenteilung eingebettet sind – die Geschlechteridentitäten der Kinder determinieren. Auch aus dieser Sichtweise werden Mädchen und Jungen weiterhin auf ihre spezifische Rolle hin erzogen. Diese Geschlechterrollenverteilung erschwert ihre Situation in der Begegnung mit der anderen Kultur der Aufnahmegesellschaft und führt zu starken Identitätsproblemen.

Mitte der 1980er und Anfang der 1990er Jahre wurde die Instrumentalisierung dieser Bilder für die Etablierung paternalistischer Verhältnisse zwischen weißen westdeutschen SozialpädagogInnen und ihren Klientinnen aufgedeckt.¹⁰ Seitdem stehen solche geschlechtsspezifische Konstruktionen im

10 Den entscheidenden Anstoß für die kritische Reflexion der deutschen feministischen Bewegung, aber auch der feministisch orientierten Sozialarbeit mit

Mittelpunkt der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Kritik (siehe u.a. Nestvogel 1996; Diehm 1999; Huth-Hildebrandt 1999). Kritikerinnen wie Gültekin/Sellach (1984) und Lutz (1991) zeigten den Zusammenhang zwischen dieser paternalistischen Haltung und der Konstruktion des inferiorisierten „Anderen“. Sie stellten die aktive Beteiligung von westdeutschen Frauen bei der Konstruktion der Migrantinnen als „doppelt fremde“ bzw. als Angehörige eines anderen Kulturkreises – und in diesem wiederum als Frau in einem hierarchischen Geschlechterverhältnis – fest. Diese Kritik brachte den impliziten bzw. expliziten Bezug der Fremdheitskonstruktion der „imaginären Türkin“ auf ihren Gegenpol ans Licht: die emanzipierten deutschen Frauen (vgl. Diehm & Radtke 1999: 76; Huth-Hildebrandt 1999: 6).

Die prototypische Position der „Türkin als Opfer der Migration“ im sozialpädagogischen Diskurs über Migrantinnen und Migranten verweist auf den wichtigen Stellenwert, den die Kategorie Geschlecht für die Beschreibung bzw. Unterscheidung und in der Folge für die diskursive Konstruktion des „kulturellen Anderen“ hat. Die Bezüge auf Geschlecht bzw. Geschlechterverhältnisse im Migrationsdiskurs besitzen eine dreifache Funktion: Erstens dienen sie als Achse der Beschreibung der Verhältnisse bzw. Differenzen zwischen Mehrheitsgesellschaft und Migrationsgemeinschaften. Es sind Differenzen, die eng mit der „Modernitäts-“ und „Kulturdifferenzhypothese“ ver-schränkt sind und insofern zu hierarchischen diskursiven Konstruktionen führen. Zweitens verfestigen sich geschlechtsbezogene Konstruktionen, wie die der „imaginären Migrantin“, die im Laufe der Jahre strukturell konstant und einheitlich geblieben sind und nur allmähliche Veränderungen erfahren haben. Solche Konstruktionen haben zu einem Diskurs beigetragen, in dem Frauenmigration als isoliertes Phänomen beschrieben und behandelt wird, und in der ein kulturalistischer Blick auf die Migrantinnen ihre soziale Positionierung in der Aufnahmegesellschaft determiniert. Drittens tragen solche Fremdkonstruktionen dazu bei, dass die Weiblichkeit in der Mehrheitsgesellschaft neutralisiert und Ethnizität naturalisiert wird. Sie wirken als Neutralisierung der Weiblichkeit, weil mit der Akzentuierung der „Weiblichkeit fremder Frauen“ in der zugeschriebenen Geschlechterordnung der Herkunftsgesellschaften die symbolische Bedeutung der eigenen Weiblichkeitskonstruktionen nicht mehr in Frage gestellt wird. Als Naturalisierung von Ethnizität wirken sie, weil, analog zur Geschlechterkonstruktion, ethnische Zuschreibungen als fraglose Gegebenheiten angenommen werden.

Im zusammenfassenden Überblick kann allgemein festgestellt werden, dass sich die Konstruktion der „fremden Frau“ in der Entwicklung des sozial-pädagogischen Migrationsdiskurses von der Darstellung der Ausländerin als

Migrantinnen und darüber hinaus für die Frauenforschung gab ein 1984 in Frankfurt/Main abgehaltener Kongress, an dem ausländische und deutsche Frauen teilnahmen. Dort ergriffen die Migrantinnen selbst das Wort, was die ethnozentrische und paternalistische Haltung der Sozialarbeiterinnen deutlich zum Ausdruck brachte (vgl. dazu u.a. Gürlerik & Sellach 1984).

Bewahrerin der eigenen Tradition hin zur kulturellen Integrationsfigur der Migrantenfamilien gewandelt hat. Dabei nahm die Rolle der Migrantin in ihren verschiedenen Varianten eine zentrale Position in der Auseinandersetzung mit der Aufnahme-/Mehrheitsgesellschaft ein. Auch wenn in den 1990er Jahren eine selbstreflexive Phase der Sozialpädagogik begann, in der die Aufmerksamkeit auf die strukturellen und sozialen Bedingungen in der Aufnahmegerüesellschaft, die zur Diskriminierung und Benachteiligung von Eingewanderten führen, gerichtet war, blieben diese stereotypen Bilder bestehen. Die (sozial)pädagogische Arbeit mit Migrantinnen und Migranten ist immer noch von solchen Bildern und Deutungsmustern geprägt.¹¹ Auch in der interkulturellen pädagogischen Auseinandersetzung um Kultur und kulturelle Differenz wird nicht auf die Verschränkung dieser Kategorien mit Geschlechterkonstruktionen eingegangen, und diese Bilder somit nicht in Frage gestellt; ihre diskursive Funktion ist so gut wie nicht diskutiert worden.

Zur Lesart von Kultur und Geschlecht jenseits von oppositioneller Differenz

Die hier dargestellte Rekonstruktion des Umgangs mit Kultur und Geschlecht im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs zeigte, dass sowohl auf der theoretischen und konzeptionellen Ebene der Interkulturellen Pädagogik als auch in der sozialpädagogischen diskursiven Produktion diese Begriffe zur Konstruktion von *Differenzen* gedient haben und dass diese Differenzen auf fundamentale diskursive Hierarchien verweisen.

Die in der Theoriebildung und in der pädagogischen Praxis vorherrschenden Deutungsmuster gründen auf einer Logik konstanter Binaritäten bzw. auf zwei grundlegenden Differenzoppositionen: „das Eigene – das Fremde“ und „männlich – weiblich“ (Zweigeschlechtlichkeit). Als Oppositionen erlauben sie keine „Grauzone“, d.h. andere mögliche Vorstellungen außerhalb dieser beiden Pole. In ihrer aufeinander bezogenen und hierarchischen Abhängigkeit generieren sie klare Machtverhältnisse. In diesem Sinne ist die Analyse der Logik die Analyse von Machtkonstruktionen, und die Analyse von Macht ist die Analyse der Art und Weise wie Differenzen konstruiert werden. Deswegen achtet eine Analyse von Machtverhältnissen, die in der Theorie des Poststrukturalismus verankert ist, auf die Verwendungsweise von solchen Differenzbegriffen wie Kultur und Geschlecht und auf die konstruierten Binaritäten.

Wie kritische Ansätze eindeutig nachweisen konnten, basiert der sozialpädagogische Diskurs in Bezug auf Migranten und Migrantinnen auf der Konstruktion kultureller Differenzen und auf der Interaktion und Verschränkung

11 Neuere Untersuchungen belegen den weiterhin dominierenden topischen Charakter der „imaginären Migrantin“ sowohl in der sozialpädagogischen Arbeit (Diehm 1999) als auch in der Schule (Weber 2002).

der Kategorien Kultur und Geschlecht. Die Theoriebildung der Interkulturellen Pädagogik weist bei ihrer Kritik des essentialisierenden, homogenisierenden und deterministischen Kulturbegriffs der Ausländerpädagogik eine Lücke auf, da sie die eng gekoppelten Konstruktionen von Kultur- und Geschlechterdifferenzen ausblendet. Anders formuliert, durch die in der Theoriebildung eher randständige Thematisierung von Geschlecht blieben die aufeinander bezogene Funktion der Essentialisierung von Kultur und der Essentialisierung und Naturalisierung der Zweigeschlechtlichkeit unberücksichtigt. Der Perspektivwechsel hin zur Wahrnehmung von Kultur als positivem Vorrat an Differenzen achtete somit nicht auf den relationalen Charakter des Begriffes.

Sowohl die theoretische Auseinandersetzung der Interkulturellen Pädagogik als auch die Sozialpädagogik weisen Parallelen in der Konstruktion des kulturellen Anderen auf. In beiden findet eine Wende vom Defizit- zum Differenzansatz statt, nach dem „kulturelle Differenzen“ als positiv anerkannt werden. Beiden liegt trotz einer entsprechenden Kritik jedoch weiterhin eine fundamentale binäre Logik zugrunde. Die fundamentalen Differenzen von eigenfremd und weiblich-männlich bleiben als diskursive Konstante in der Konstruktion des geschlechtlichen und kulturellen Anderen erhalten. Dementsprechend zeichnen sich beide durch die Operationalisierung von Deutungsmustern aus, die eben auf dieser Grundoppositionen basieren. Dies – aber auch die Tatsache, dass solche stereotypischen Bilder wie das der „fremden Frau“ als unhinterfragbaren Konstrukten im (sozial)pädagogischen Feld konstant bleiben, und dass in der Theoriebildung nicht auf ihre Funktion im Diskurs geachtet wurde – sind eindeutige Belege dafür, dass die fundamentale Differenzlogik noch nicht grundlegend in Frage gestellt worden ist.

Auch wenn im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs ein Paradigmenwechsel stattgefunden hat, nach dem Pluralität als gesellschaftliche Grundlage anerkannt und „Kultur“ anders aufgefasst wird, verweist der Begriff in seiner sprachlichen Verwendung assoziativ auf Geschlossenheit und Einheitlichkeit. Schon in den Bemühungen der Interkulturellen Pädagogik, eine Kulturdefinition formulieren zu wollen und pädagogisch adäquat auf die real existierenden kulturellen Differenzen zu reagieren, lässt sich diese Tendenz beobachten. Ebenso suggerieren Ausdrucksweisen wie „die Vielfalt der Kulturen“, „Begegnung (bzw. Konflikt) der Kulturen“, „das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Kulturen“, „zwischen den Kulturen“, „das Verstehen des Anderen“ immer eine Differenzauffassung, in der die Unterschiede in der Dynamik von „eigen – fremd“ verankert sind.

Das herkömmliche Verständnis von Differenz impliziert eine strikte Polarisierung, bei der die Pole als in sich einheitlich und geschlossen vorgestellt werden. Die Differenz zwischen Innen und Außen wurde zum Fundament dieser Auffassung und begründet somit Ausschließungsprozesse. Eine konsequente Kritik an den homogenisierenden und vereinheitlichenden Tendenzen des Kulturbegriffes impliziert die radikale Infragestellung des Kulturbegriffes selbst, und zwar mit einem *differenztheoretischen* Zugang, der von einer

grundlegenden Unabgeschlossenheit von Bedeutungen und Interpretationen ausgeht.

Mit dem Bemühen um die Dezentrierung dieser hierarchischen Logik im Migrationsdiskurs wäre es möglich, einen anderen differenztheoretischen Zugang zu finden, dessen epistemologische Basis von der fundamentalen Unabgeschlossenheit und Uneinheitlichkeit des Differenzbegriffs ausgeht und nicht von einer Vorstellung von Differenz als Opposition. Diese Betrachtungsweise würde dann bedeuten, dass die Identitätsbildung jenseits der Zweigeschlechtlichkeit und kulturelle Differenz jenseits eines abgeschlossenen Kulturbegriffs stattfinden. Die daraus resultierende Herausforderung besteht darin, Differenz so zu denken, dass Verschiedenheit nicht sofort innerhalb von bipolaren Denkkonstruktionen entwickelt wird und dass man aus dem Gleichartigen, dem Ähnlichen nicht ein und dasselbe zu machen versucht. Dies bedeutet also, im Sinne poststrukturalistische Kritik, die herrschenden Identitätslogik in Frage zu stellen.

Zitierte Literatur

- Auernheimer, Georg (1995): *Einführung in die Interkulturelle Erziehung*, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Baumgartner-Karabak, Andrea/Landesberger, Gisela (1978): *Die verkaufen Bräute. Türkische Frauen zwischen Kreuzberg und Anatolien*, Reimbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Borrelli, Michele (1986): „Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff“, in: Michele Borrelli (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag, S. 8-36.
- Borrelli, Michele (1992): *Zur Didaktik Interkultureller Pädagogik*, Hohengehren: Schneider.
- Dickopp, Karl-Heinz (1986): „Begründungen und Ziele einer interkulturellen Erziehung – zur Konzeption einer transkulturellen Pädagogik“, in: Michele Borrelli (Hg.): *Interkulturelle Pädagogik. Positionen – Kontroversen – Perspektiven*, S. 13-34.
- Diehm, Isabell (1999): „Pädagogische Ent-fremdung. Die Verdichtung von Differenz in der Figur ‚fremder‘ Frauen und Mädchen“, in: Barbara Rendtorff/Vera Moser (Hg.), *Geschlecht und Geschlechterverhältnisse in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske und Budrich, S. 181-199.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*, Stuttgart, Berlin, Köln: Kohlhammer.
- Dittrich Eckhard J./Radtke, Frank-Olaf (1990): „Der Beitrag der Wissenschaften zur Konstruktion ethnischer Minderheiten“, in: Eckhard J. Dittrich/Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 11-40.

- Essinger, H./Hellmich, A. (1981): „Unterrichtsmaterialien und -medien für eine Interkulturelle Erziehung“, in: H. Essinger/A. Hellmich/G. Hoff (Hg.), *Ausländerkinder im Konflikt. Zur interkulturellen Arbeit in Schule und Gemeinwesen*, Königstein: Athenäum-Verlag, S. 98-128.
- Essinger, Helmut (1986): „Annäherung an eine Theorie und Praxis Interkultureller Erziehung“, in: Alfred J. Tuman (Hg.), *Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie*, Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider, Bd. 3, S. 237-245.
- Gogolin, Ingrid (1998): „Kultur“ als Thema der Pädagogik: Das Beispiel interkulturelle Pädagogik“, in: Annette M. Stroß/Felicitas Thiel (Hg.), *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption in den achtziger und neunziger Jahren*, Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 125-150.
- Gümen, Sedef (1996): „Die sozialpolitische Konstruktion ‚kultureller‘ Differenzen in der bundesdeutschen Frauen- und Migrationsforschung“, in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Ent-fremdung Migration und Dominanzgesellschaft* 42, S. 77-98.
- Gültekin, Nevâl/Sellach, Brigitte (1984): *Sind wir uns denn so fremd? Dokumentation des ersten gemeinsamen Kongresses ausländischer und deutscher Frauen*. Frankfurt/Main.
- Hamburger, Franz (1990): „Der Kulturkonflikt und seine pädagogische Kompen-sation“, in: Eckhard J. Dittrich/ Frank-Olaf Radtke (Hg.), *Ethnizität. Wissenschaft und Minderheiten*, Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 311-325.
- Hebenstreit, Sabine (1986): *Frauenräume und weibliche Identität. Ein Beitrag zu einem ökologisch orientierten Perspektivenwechsel in der sozial-pädagogischen Arbeit mit Migrantinnen*, Berlin: EXpress Edition.
- Höhne, Thomas (2000): „Diskurse, Definitionsmacht und ‚Fremdheit.‘ Zur Theorie und Praxis dekonstruktiver Kritik am Beispiel des Kulturdiskurses“, in: Johannes Angermüller/Katharina Bunzmann/Christina Rauch (Hg.): *Reale Fiktionen, fiktive Realitäten. Medien, Diskurse, Texte*, Hamburg: LIT, S. 37-50.
- Höhne, Thomas (2001): „Kultur als Differenzkategorie“, in: Helma Lutz/Norbert Wenning (Hg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen: Leske und Budrich, S. 197- 213.
- Huth-Hildebrandt, Christine (1999): *Die fremde Frau. Auf den Spuren eines Konstrukt der Migrationsforschung*, Münster: Arbeitsstelle Interkulturelle Pädagogik. Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.
- Kiesel, Doron (1997): „Migration und Kultur – zur Kulturalismusdebatte in der Interkulturellen Pädagogik“, in: Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hg.), *FABER – Folgen der Arbeitsmigration für Bildung und Erziehung*, Bonn: Gustav-Stresemann-Institut, S. 213-237.

- Krüger-Potratz, Marianne (1994): „Interkulturelle Pädagogik in der Bundesrepublik: fünf Skizzen“, in: Cristina Allemann-Ghonda (Hg.), *Multikultur und Bildung in Europa*, Bern, Frankfurt/Main: Peter Lang, S. 207-221.
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): „Stichwort: Erziehungswissenschaft und ‚kulturelle Differenz‘“ in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2, S. 149-165.
- Lutz, Helma (1988): „Unsichtbare Schatten? Die ‚orientalische‘ Frau in westlichen Diskursen“, in: *Peripherie* 9, S. 51-65.
- Lutz, Helma (1991): *Welten verbinden. Türkische Sozialarbeiterinnen in den Niederlanden und der Bundesrepublik Deutschland*, Frankfurt/Main: IKO-Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine (1998): „Geschlecht im Migrationsdiskurs. Neue Gedanken über ein altes Thema“, in: *Das Argument* 224, S. 159-173.
- Nestvogel, Renate (1996): „Zum Umgang mit Bildern von ‚Fremden‘“, in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Ent-fremdung, Migration und Dominanzgesellschaft* 42, S. 53-64.
- Nieke, Wolfgang (2000): *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierung im Alltag*, Opladen: Leske und Budrich, 2., überarbeitete und erweiterte Auflage.
- Paseka, Angelika (2001): „Gesellschaft und pädagogische Praxis. Dekonstruktionen am Beispiel von Sexismus und Rassismus“, in: Bettina Fritzche/Jutta Hartmann/Andrea Schmidt/Anja Tervooren (Hg.): *Dekonstruktive Pädagogik. Erziehungswissenschaftliche Debatten unter poststrukturalistischen Perspektiven*, Opladen: Leske und Budrich, S. 187-199.
- Prengel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen: Leske und Budrich.
- Scherr, Albert (1999): „Die Konstruktion von Fremdheit in sozialen Prozessen. Überlegungen zur Kritik und Weiterentwicklung interkultureller Pädagogik“, in: Doron Kiesel/Astrid Messerschmidt/Albert Scherr (Hg.), *Die Erfindung der Fremdheit. Zur Kontroverse um Gleichheit und Differenz im Sozialstaat*, Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 49-65.
- Steiner-Khamsi, Gita (1992): *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*, Opladen: Leske und Budrich.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*, Opladen: Leske und Budrich.
- Westphal, Manuela (1996): „Arbeitsmigrantinnen im Spiegel westdeutscher Frauenbilder“, in: *Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis. Ent-fremdung Migration und Dominanzgesellschaft* 42, S. 17-28.

