

Diehm, Isabell [Hrsg.]; Messerschmidt, Astrid [Hrsg.]  
**Das Geschlecht der Migration - Bildungsprozesse in  
Ungleichheitsverhältnissen**

Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2013, 178 S. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 9)



Quellenangabe/ Reference:

Diehm, Isabell [Hrsg.]; Messerschmidt, Astrid [Hrsg.]: Das Geschlecht der Migration - Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen. Opladen u.a. : Verlag Barbara Budrich 2013, 178 S. - (Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft; 9) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-115113 - DOI: 10.25656/01:11511

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-115113>

<https://doi.org/10.25656/01:11511>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

#### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

#### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Das Geschlecht der Migration –  
Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen

Jahrbuch  
Frauen- und Geschlechterforschung  
in der Erziehungswissenschaft

*Redaktion*

Jürgen Budde  
Vera Moser  
Barbara Rendtorff  
Christine Thon  
Katharina Walgenbach

*Beirat*

Birgit Althans  
Sabine Andresen  
Eva Breitenbach  
Rita Casale  
Bettina Dausien  
Isabell Diehm  
Hannelore Faulstich-Wieland  
Edgar Forster  
Edith Glaser  
Carola Iller  
Marita Kampshoff  
Margret Kraul  
Andrea Liesner  
Susanne Maurer  
Astrid Messerschmidt  
Inga Pinhard  
Annedore Prengel

*Folge 9/2013*

Isabell Diehm  
Astrid Messerschmidt (Hrsg.)

Das Geschlecht der Migration –  
Bildungsprozesse  
in Ungleichheitsverhältnissen

Verlag Barbara Budrich  
Opladen, Berlin & Toronto 2013

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek  
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen  
Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über  
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier.

Alle Rechte vorbehalten.

© 2013 Verlag Barbara Budrich, Opladen, Berlin & Toronto  
[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de)

**ISBN 978-3-8474-0112-4**

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Umschlaggestaltung: disegno visuelle kommunikation, Wuppertal – [www.disenjo.de](http://www.disenjo.de)  
Typografisches Lektorat: Ulrike Weingärtner, Gründau  
Druck: paper & tinta, Warschau  
Printed in Europe

# Inhalt

## Einleitung

<i>Isabell Diehm/Astrid Messerschmidt</i> Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen .....	9
---	---

## Hauptbeiträge

<i>Susann Fegter</i> Von raufenden Jungs und türkischen Jungmännern. Oder: Wie männliche Aggressivität Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ordnet .....	23
---	----

<i>Alyosxa Tudor</i> Differenzierungen von Rassismus und Migratismus in feministischen Ansätzen zu ‚Migration‘ .....	43
--	----

<i>Safiye Yildiz</i> Die Macht der Nation: Zur Vergeschlechtlichung der Migration.....	61
---	----

<i>Patricia Latorre/Olga Zitzelsberger</i> Selbstorganisationen von Migrantinnen – über Selbstverortungen und die fehlende Zuständigkeit der Mehrheitsgesellschaft.....	77
---	----

<i>Inga Oberzaucher-Tölke</i> (Identitäts-)Bildungschancen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Theoretisch-methodologische Überlegungen und forschungspraktische Annäherungen.....	97
---	----

<i>Christine Hunner-Kreisel</i> Geschlecht – Ethnizität – Generation: Intersektionale Analyse und die Relevanzsetzung von Kategorien.....	113
---	-----

## **Aus der Forschung**

*Anna Laros*

Ressourcengenerierung von Unternehmerinnen mit  
Migrationsgeschichte – Lernprozesse in der Migrationsgesellschaft ..... 133

*Wolfgang Gippert*

„Nation und Geschlecht“: Bericht zu einem bildungs- und  
genderhistorischen Forschungsprojekt ..... 145

## **Tagungsberichte**

*Claudia Machold*

Bericht zur Tagung: „Migration: Subjektivierung – Bildung ..... 161

## **Rezensionen**

*Rosemarie Ortner*

Rezension zu: N. Ricken/N. Balzer:  
Judith Butler: Pädagogische Lektüren ..... 169

*Edith Glaser*

Rezension zu: Ch. v. Oertzen: Strategie Verständigung.  
Zur transnationalen Vernetzung von Akademikerinnen 1917-1955 ..... 171

Autor\_innenverzeichnis ..... 177

# *Einleitung*



## Das Geschlecht der Migration – Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen

*Isabell Diehm/Astrid Messerschmidt*

Mit der Kategorie der Migration werden zum einen Phänomene faktischer Wanderung bezeichnet, die in Europa in einem Raum vielfältiger Grenzziehungen erfolgen. Zum anderen ist Migration zu einem diskursiven Phänomen geworden. Debattiert werden dabei unterschiedliche Themen auf wissenschaftlichen, politischen sowie (medien-)öffentlichen Ebenen. Darunter sind insbesondere Fragen der nationalen Zugehörigkeit und kulturell codierter Fremd- und Selbstbilder, in denen die Geschlechterfrage auf unterschiedliche Weise verwoben ist. Problematisiert werden vorwiegend jene, denen ein „Migrationshintergrund“ zugeordnet wird, was sich im deutschsprachigen Raum als Bezeichnung für diejenigen durchgesetzt hat, die zwar nicht mehr Ausländer genannt werden, es aber offenbar dennoch bleiben sollen. Die Einwanderungspolitik der Bundesrepublik Deutschland zeichnete sich bis vor wenigen Jahren durch ein gehöriges Maß an Ignoranz und Indifferenz gegenüber den gesellschaftlichen Veränderungen aus, welche kontinuierliche Einwanderung für alle Migrationsgesellschaften mit sich bringt. Viel zu lange fehlte es an einer sinnvollen und zukunftsorientierten Steuerung seitens der Politik.

Trotz der zwar verspäteten, gleichwohl aber substanziellen Änderungen im Staatsbürgerschaftsrecht, durch die in Deutschland geborene Kinder von Eingewanderten (zumindest vorläufig) Deutsche sein können,<sup>1</sup> ist die „Definition Deutschlands als ethnisch homogenes Kollektiv“ im kollektiven Gedächtnis dieser Gesellschaft tief verankert (Terkessidis 2002: 22), weshalb Zugehörigkeiten jenseits einer deutschen „Abstammung“ immer unter dem Verdacht der Nichtzugehörigkeit stehen. Auch im europäischen Vergleich ist „der vom Nationalstaat als ‚normal‘ gesetzte Unterschied zwischen Aus-

---

1 Das reformierte Staatsbürgerschaftsrecht vom 1. Januar 2000 verbindet Abstammungs- und Geburtsrecht. Ein Kind wird mit Geburt Deutsche\_r, wenn mindestens ein Elternteil deutsche\_r Staatsbürger\_in ist. Ein Elternteil muss sich seit mindestens acht Jahren rechtmäßig in Deutschland aufhalten und eine Aufenthaltsberechtigung oder seit mindestens drei Jahren eine unbefristete Aufenthaltserlaubnis haben. Ein Hauptproblem dieser Regelung stellt nach wie vor die politische Reserviertheit gegenüber Mehrstaatlichkeit dar, so dass viele junge Erwachsene sich gegen die Staatszugehörigkeit ihrer Eltern oder eines Elternteils entscheiden müssen, um Deutsche zu werden.

ländern/Migranten und Inländern/Einheimischen nach wie vor aktuell“, was sich insbesondere an bildungspolitischen Dokumenten zeigt (vgl. Krüger-Potratz 2011: 123f.). Die Bildungspolitik hat starken Anteil an nationalen Selbstbildern, die noch wenig vermittelt sind mit der Tatsache, dass die meisten europäischen Gesellschaften Migrationsgesellschaften gewesen und geworden sind. Die Selbstbeschreibungen der Mehrheitsgesellschaft haben sich einerseits für plurale Verhältnisse geöffnet, andererseits führen sie immer wieder zu Schließungen, die gegenüber den alltagsweltlichen Beziehungen in den urbanen globalisierten Räumen unzeitgemäß erscheinen.

Der pädagogische und erziehungswissenschaftliche Umgang mit der Kategorie Migration stellt sich disparat dar. Einerseits erfolgen hier national-kulturelle Unterscheidungen von „Wir und Nicht-Wir“ (Höhne/Kunz/Radtke 2005; Ha/Schmitz 2006); andererseits hat sich in der Erziehungswissenschaft zugleich eine breite kritische Diskussion dieser Unterscheidungspraktiken und ihrer ausgrenzenden Wirkungen entwickelt. Analysen zum Umgang mit und zur Thematisierung von Zugehörigkeitskonstruktionen machen auf die Bedeutungsoffenheit der gemeinhin verwendeten Kategorien aufmerksam und weisen auf deren politische und soziale Wirksamkeit hin. Unausgesprochen geht es beim Thema Migration um Imaginationen des Nationalen, des Kulturellen und des Ethnischen, wobei Letzteres mit einem Denken in Rassekategorien verwoben ist. Die Kritik am Gebrauch dieser Ordnungsmuster im pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Feld stellt sich zu wesentlichen Teilen als notwendige Selbstkritik der pädagogischen Thematisierungsformen von Migration dar (vgl. Mecheril 2010).

Die etwa in Bildungsinstitutionen praktizierten Verfahren, durch die Lernende beurteilt und in Schul- und Ausbildungslaufbahnen eingeordnet werden, erweisen sich als besonders machtvoll und folgenreich für die weiteren Bildungs- und Karrierewege. Analysen zu „institutioneller Diskriminierung“ (Gomolla/Radtke 2007; Hormel 2011) und Privilegierung haben Strukturen und Praktiken im Bildungssystem sichtbar gemacht, die ausgrenzend wirken und soziale Ungleichheiten vertiefen. Die Kritik dieser Praktiken trifft auch die Erziehungswissenschaft selbst, die im Zuge einer Orientierung an unternehmerischen Leistungsvorstellungen gesellschaftskritische Analysen von Bildungsprozessen und Bildungszugängen marginalisiert hat.

Erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit findet die Migrationstat-sache<sup>2</sup> in den zurückliegenden Jahren sowohl in der international vergleich-

---

2 Das soziale Phänomen Migration im Begriff der „Migrationstatsache“ zu beschreiben, spielt auf Bernfelds Begriff der „Entwicklungstatsache“ als einem ontogenetischen Phänomen an (Bernfeld 1925/1990<sup>6</sup>).

enden Bildungsforschung als auch in der interkulturellen Konzeptionsentwicklung von Bildungsarbeit (vgl. Hornberg/Dirim/Lang-Wojtasik/Mecheril 2009). Die international vergleichende Forschung wie auch interkulturelle Bildung bleiben nicht unbeeinflusst vom dominierenden Wettbewerbsgedanken in (Bildungs-)Politik und (Fach-)Öffentlichkeit, dem es vornehmlich um messbare Integrationsfortschritte und Erklärungsmodelle für die evidente Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit sogenanntem Migrationshintergrund geht. Durch diskriminierungskritische Ansätze ist ein Perspektivenwechsel auf die pädagogisch Handelnden erfolgt, der migrationsbezogene Wahrnehmungsmuster und Interaktionen der Verantwortlichen in Schule und außerschulischer Bildungsarbeit in den Blick nimmt (vgl. Elverich/Kalpaka/Reindlmeier 2006; Niehoff/Üstün 2011). Darüber hinaus existiert seit langem eine erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung, die pädagogische Programmkritik, etwa bezogen auf eine Interkulturelle Pädagogik, ihre Prämissen, Implikationen und Ziele sowie ihre unbeabsichtigten Nebenwirkungen leistet und Kulturalisierungs-, Ethnisierungs- und Rassifizierungseffekte in und durch Pädagogik beobachtet (vgl. Diehm/Radtke 1999 und 2011).

Eine erziehungswissenschaftliche Auseinandersetzung mit thematischen Zusammenhängen der sozialen Kategorien Migration, Ethnizität und Geschlecht hingegen findet seit längerem kaum noch statt. Befassten sich ab Mitte der 1980er Jahre Sozialpädagoginnen in selbstkritischer Perspektive mit den in den eigenen Reihen hervorgebrachten Konstruktionen der „fremden Frauen“ (vgl. als Überblick dieser Debatten: Huth-Hildebrandt 2002), so führten im Anschluss daran geschlechtertheoretische Debatten unter einem starken Einfluss der *Cultural Studies* und in poststrukturalistischer und postkolonialer Theorieperspektive eher ein Nischendasein in der Erziehungswissenschaft. Neuere Entwicklungen lassen sich als eine Art „Profanisierung“ oder Popularisierung der Debatte um Geschlecht und Migration/Ethnizität beschreiben. Geführt werden sie jenseits (erziehungs-)wissenschaftlicher Auseinandersetzungen in den Publikumsmedien und bedienen inzwischen ein relativ großes Marktsegment nicht-wissenschaftlicher Verlage: Es handelt sich um frauen- und emanzipationspolitisch motivierte Kampfansagen von Autorinnen, etwa Necla Kelek oder Seyran Ateş, die zumeist selbst eine sogenannte Migrationsgeschichte aufweisen können und Gewalt gegenüber und Unterdrückung von Mädchen und Frauen innerhalb der migrantischen Milieus der Einwanderungsgesellschaft sowie Gleichgültigkeit demgegenüber seitens der Mehrheitsgesellschaft anprangern (vgl. hierzu kritisch: Castro Varela/Dhawan 2006). Im Zusammenhang von Migration wird die Geschlechterkategorie zum bevorzugten Aufhänger, wenn es darum geht, ein nationales Selbstbild aufgeklärter Fortschrittlichkeit zu behaupten. Kon-

trastiert wird diesem emanzipierten Selbstbild das Fremdbild der muslimischen Frau als Verkörperung kultureller Rückständigkeit und religiöser Unterdrückung (vgl. Rommelspacher 2009). Erziehungswissenschaftliche Geschlechterforschung, die den migrationsgesellschaftlichen Kontext als das Allgemeine betrachtet, steht daher vor der Aufgabe, die Geschlechterkategorie in ihren Wechselwirkungen mit kulturalisierenden und rassifizierenden Zuschreibungen und die Zusammenhänge mehrerer sozialer Positionierungen zu analysieren. Die Untersuchungsfrage lautet dann: Wie wird Eigenes und Anderes unterschieden und welche Bedeutung haben dabei die Positionierungen der Geschlechter (vgl. Messerschmidt 2012)?

Die Kategorisierung des ‚religiösen Bekenntnisses‘ als eines relevanten Ethnizitätsmerkmals<sup>3</sup> dominiert nach 2001 in besonderem Maße, insofern Migration in den öffentlichen Diskursen der westeuropäischen Einwanderungsgesellschaften zunehmend mehr mit Islamisierung assoziiert wird (vgl. Diehm 2010). Mit Karakaşoğlu (2009) und Spielhaus (2011) ist von einer ‚Muslimisierung‘ der Migrant\_innen mit türkischen, kurdischen oder ‚arabischen‘ Herkunftsbezügen auszugehen. Unter dieser Perspektive wird sichtbar, wie die Differenzkategorien ‚Kultur‘ und ‚Religion‘ gerade bezogen auf die Zuwanderung von Türk\_innen immer stärker in eins gesetzt worden sind. Für Spielhaus (2011: 29) sind Muslime zum Inbegriff der Migrant\_innen geworden. Auf dem Hintergrund dieser Analysen kann von einer ‚Engführung von kultureller Identität auf das Religiöse‘ gesprochen werden – so Karakaşoğlu (2009: 186), was sich insbesondere auch im schulischen und schulpädagogischen Bereich zeigt (vgl. ebd.). Religion ist zu einem Topos geworden, der ‚fast ausnahmslos in der semantischen Figur: die Religion der Anderen‘ auftaucht (Mecheril/Thomas-Olalde 2011: 36) und in einen Diskurs um Sicherheit, Bedrohung, Werte und Demokratie eingebunden ist. Insofern ist dieser Ent-Fremdungsdiskurs konstitutiver Teil der populistischen Debatten, die regelmäßig in Politik und den Feuilletons geführt werden. Das enorm polarisierende Potenzial dieser um vermeintliche und verallgemeinerte, mithin instrumentalisierte religiöse Zugehörigkeit geführten Debatte, die in ihren gesellschaftlichen Effekten Muslime und Migranten gleichsetzt und sie zugleich als nicht zugehörig zum nationalen, kulturellen, sprachlichen und religiösen ‚Wir‘ markiert, verdeutlichte die sogenannte Sarrazin-Debatte (vgl. Foroutan 2010) genauso wie die wiederholten Skandalisierungen familiärer Gewalt unter Muslimen. Letzteres wird populistisch thematisiert, um das gesellschaftliche Selbstbild von Modernität und erfolgreicher Emanzipation in einer orientalisierenden Wendung dem Gegenbild fami-

---

3 In der Definition von Max Weber (1956) umfasst das Konzept der Ethnizität die Differenzmerkmale: Nationalität, Kultur, Sprache und religiöses Bekenntnis.

lienkultureller Rückständigkeit zu kontrastieren. Kulturalisierte Fremdpositionierungen erfolgen bevorzugt in Form der Kontrastierung der ‚westlichen‘ Kultur gegenüber der ‚islamischen‘ Welt, wobei beide Positionen als in sich homogen repräsentiert werden (vgl. Attia 2009). Kulturrassistische Konstruktionen des anderen verlaufen im antimuslimischen Diskurs parallel zu Geschlechterkonstruktionen und produzieren einen „übergreifenden Sexismus“ (Leiprecht/Lutz 2009: 185), der sich sowohl gegen die Männer wie gegen die Frauen der als ‚anders‘ gekennzeichneten Gruppe richtet. Die muslimische Frau gilt dem antimuslimischen Diskurs als besonders unterdrückt, was den muslimischen Mann implizit zum patriarchalen Unterdrücker macht.

Diese kontrastierenden Repräsentationen tragen dazu bei, statt über sozialstrukturelle Ungleichheitsverhältnisse über kulturelle Unterschiede zu sprechen. Auch im migrationspädagogischen Diskurs, der sich kritisch zu Kulturalisierungen und Diskriminierungen positioniert, ist die Dimension des Klassismus in der Trias von *race*, *class*, *gender* bisher vernachlässigt worden. Klassenbezogene Ungleichheitspositionierungen sind verwoben mit den Defizitdiskursen über deutsche Arbeitsmigrant\_innen und ihre Familien. Um den intersektionalen Praktiken von Sexismus, Rassismus und Klassismus angemessen zu begegnen, bedarf es einer neuen Aufmerksamkeit für Ungleichheiten in den Lebensverhältnissen, die sich im Zuge der Transformationen der Sozialstaaten verschärft haben (vgl. Kessler/Otto 2008). Bisher ist der Begriff des Klassismus kaum in das deutschsprachige Repertoire diskriminierungskritischer Konzepte aufgenommen worden. Analog zu Rassismus und Sexismus bezeichnet Klassismus eine Diskriminierungspraxis. Ihr liegt eine systematische Marginalisierung von sozialen Gruppen hinsichtlich der Einkommens- und Vermögensverteilung und hinsichtlich damit verbundener Gesundheitschancen und Bildungsbeteiligungen zugrunde (vgl. Kemper/Weinbach 2009).

Während der öffentliche Migrationsdiskurs immer wieder populistische Darstellungen von Gefahren hervorbringt, hat sich in den Sozial- und Kulturwissenschaften eine breite kritische Diskussion zu rassistischen Praktiken entwickelt. Gleichzeitig ist erziehungswissenschaftliche Theorie und Forschung selbst an ausgrenzenden und hierarchisierenden Repräsentationen beteiligt, wenn Migrant\_innen als Gruppe zum Objekt von Forschung gemacht werden. In Auseinandersetzung mit gesellschaftlichem Populismus und wissenschaftlichen Reproduktionen nationalkultureller Grenzziehungen ist es in der Erziehungswissenschaft zu einer rassismuskritischen Auseinandersetzung mit den Ursachen und Wirkungen von Rassismus durch Bildung gekommen (vgl. Leiprecht/Scharathow 2009). Reflektiert wird das Bildungsverständnis auf dem Hintergrund kolonialer Erfahrungen und damit verbundener Wertsetzungen (Schirilla 2003). Analysen der Prozesse, durch die ‚Fremde‘ als

‚Andere‘ und ‚Andere‘ als ‚Fremde‘ positioniert werden, erfolgen unter Bezugnahme auf postkoloniale Theorieentwicklungen (Castro Varela/Dhawan 2005), die in Anknüpfung an die Studien zu subalternen Positionierungen von Gayatri Chakravorty Spivak immer wieder die Fragen aufwerfen, wer aus welcher Positionierung spricht und wer gehört wird (vgl. Spivak 2008).

Solange Etablierte über Außenseiter sprechen (vgl. Elias/Scotson 1990), bleibt der Migrationsdiskurs hierarchisch strukturiert und neigt zur Ignoranz gegenüber strukturellen Ausgrenzungen. Solange sich die Sprechenden allzu sicher sind, dass es sich hier immer um Etablierte und Außenseiter innen handelt, bleibt der Migrationsdiskurs ignorant gegenüber der Etablierung von Migrant\_innen und ihrem sozialen Aufstieg, der häufig auch ein Bildungsaufstieg ist (vgl. Hummrich 2009). Beide Tendenzen verkennen zudem die inneren sozialen Heterogenitäten privilegierter und marginalisierter Positionierungen von Personen, die unter dem Gruppenmerkmal ‚Migration‘ kategorisiert werden. Auch die Ansätze der Antidiskriminierung und der Auseinandersetzung mit Rassismus sind verstrickt in diskriminierende und rassifizierende Strukturen und Praktiken. Kritiker\_innen können hier keine ‚reine‘ Position einnehmen, die völlig unberührt wäre von dem, was sie kritisieren. Eher geht es darum, sich in Ambivalenzen zu bewegen und dabei immer wieder auf eigene Projektionen zu stoßen.

Für den Zusammenhang von Erziehung/Bildung, Migration und Geschlecht ergibt sich ein disparates Bild. Migration wird als Alltagsphänomen anerkannt und die Migrationsgesellschaft als Kontext der Bildungsinstitutionen betrachtet. Zugleich bleiben dieser Anerkennungsprozess und das damit verbundene pädagogische und erziehungswissenschaftliche Selbstverständnis fragil, wenn Migration nicht als allgemeine Beschreibung zeitgemäßer Verhältnisse, sondern als Ausgangspunkt für personalisierende und gruppenbezogene Problematisierungen aufgegriffen wird. Beide Zugänge finden sich in dem vorliegenden Band, der somit den mit der Kategorie ‚Migration‘ aufgerufenen Unterscheidungsmustern nicht entgeht, während zugleich eine Kritik dieser Muster erfolgt. ‚Das Geschlecht der Migration‘ in der erziehungswissenschaftlichen Frauen- und Geschlechterforschung zu thematisieren, hat sich als ein ambivalentes Unterfangen erwiesen, und die Herausgeberinnen haben sich dazu entschieden, etwas von dieser Ambivalenz in den Beiträgen sichtbar werden zu lassen. Die folgenden Beiträge reflektieren mithin, dass eine erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich theoretisch und/oder empirisch dem Zusammenhang von Migration und Geschlecht widmet, keineswegs als stimmige Gesamtheit aufzufassen ist. Entsprechend bilden die versammelten Aufsätze ein breites Spektrum an möglichen Positionen innerhalb dieses Forschungsfeldes ab.

*Susann Fegter* befasst sich mit dem medialen Diskurs, der aus männlichen Jugendlichen, die als Muslime eingeordnet werden, eine Problemgruppe macht und dabei deren spezifische Männlichkeit als Gegenbild zu moderner – als ‚westlich‘ markierter – Männlichkeit zeichnet. Dieses gruppenspezifisch ausgeformte Bild aggressiver Männlichkeit bietet der Mehrheitsgesellschaft eine Abgrenzungsfolie und macht der damit adressierten Gruppe ein Identifikationsangebot. Beides trägt dazu bei, das Bild Wirklichkeit werden zu lassen. Anhand von zahlreichen Artikeln großer Tageszeitungen und einer Wochenzeitung geht Fegter auf die Darstellungen von Jungmännlichkeit und auf deren ethnisierende Differenzierung ein und zeigt, welche Wirkungen diese entfalten im Zusammenhang eines populär gewordenen „Jungenkrisendiskurses“. Während Fegter eine diskursanalytische Perspektive auf die Repräsentationen von Männlichkeit in der deutschen Migrationsgesellschaft entwickelt, ist der darauf folgende Beitrag den auf Rassismus und Feminismus bezogenen Theoriedebatten gewidmet.

Positionierungen im Streit um die angemessene feministische Kritik des Rassismus stellt *Alyosxa Tudor* zur Diskussion. Anhand von Rosi Braidottis Konzept des „*nomadic intellectual*“ analysiert sie, wie eine „eurozentrierte Internationalität“ zustande kommt und stellt dieser eine Perspektive auf Migration im Kontext von Kolonialismus gegenüber. Mit einer postkolonialen theoretischen Rahmung und anknüpfend an Patricia Hill Collins' „*Black Feminist Thought*“ plädiert Tudor für eine Differenzierung von Rassismus und Migratismus.

Eine angemessene Berücksichtigung des machtvollen Zusammenwirkens der Kategorien Nation und Geschlecht innerhalb der Geschlechterforschung klagt auch *Safiye Yildiz* ein. Die Struktur- und Machtkategorie Nation werde im Migrationsdiskurs reaktiviert, ein Umstand, den die Geschlechterforschung bislang weitgehend ignoriere. Der Verstrickung der weißen Frauen in Prozesse der Konstituierung nationaler Einheitsvorstellungen als einer „imaginierten Kultur“ und mithin einer Reproduktion patriarchaler Strukturen geht sie in ihrem Beitrag nach.

Ausgehend von der Beobachtung einer Zunahme frauenspezifischer Aktivitäten im Feld migrantischer Selbstorganisationen fragen *Patricia Latorre und Olga Zitzelsberger* nach den gesellschaftlichen Verortungen von Migrantinnenselbstorganisationen. Geschlechtliche und migrationsbezogene Positionierungen verschränken sich darin auf eigensinnige Weise. Die Organisationsform geht aus der Erfahrung hervor, dass in den etablierten Fraueninstitutionen der Mehrheitsgesellschaft migrantische Interessen und Perspektiven kaum repräsentiert sind. Frauenpolitische Institutionen sind bisher unzureichend in die Migrationsgesellschaft integriert, weshalb eine interkultu-

relle Öffnung eingefordert wird, für die die Kooperation mit Migrantinnen-selbstorganisationen einen wesentlichen Schritt darstellt.

Mittels empirischer Zugänge gehen *Inga Oberzaucher-Tölke* und *Christine Hummer-Kreisel* auf die Identitätskonstruktionen junger Frauen mit migrantischen Herkunftsbezügen ein und betrachten diese unter verschiedenen Analyseperspektiven. *Inga Oberzaucher-Tölke* geht es um Selbstbildungsprozesse, denen sie sich über subjektive Identitätskonstruktionen nähert und dabei das Zusammenspiel der Kategorien Migration und Geschlecht im Kontext Schule rekonstruiert. *Christine Hummer-Kreisel* fragt nach der „Relevanzsetzung sozialer Kategorien im Spannungsfeld von biografischen Präferenzen und kontextuell-strukturellen Bedingungen“. Hierfür bezieht sie die Kategorien Generation, Ethnizität und Geschlecht systematisch in ihre Analyse ein und zeigt kontext- und situationsabhängige Veränderungen in der Relevanzsetzung der Kategorie Generation. Zugleich sind beide Autorinnen mit methodologischen Fragen befasst. Identitätskonstruktionen und Subjektpositionierungen beleuchten sie in intersektionaler Perspektive, um so auch strukturelle Bedingungen und soziale Kontexte biographischer Selbstverortungen systematisch zu berücksichtigen.

Diskriminierungserfahrungen auf dem Arbeitsmarkt können für Migrantinnen zum Motiv für die Gründung eines eigenen Unternehmens werden. *Anna Laros* stellt ein Forschungsprojekt zur Ressourcengenerierung migrantischer Unternehmerinnen vor und geht auf die Wechselwirkungen der Kategorien Geschlecht und Migrationsgeschichte ein. Sie skizziert Phasen von Unternehmensgründung und unternehmerischer Beruflichkeit als Lernprozesse.

Über ein bildungs- und gendertheoretisches Forschungsprojekt berichtet *Wolfgang Gippert*. Untersucht wurden autobiografische Zeugnisse und gedruckte Quellen über Auslandsreisen deutscher Lehrerinnen zwischen 1870 und 1914. Auf der Grundlage der Nationalismusforschung sind nationalistische Selbstvergewisserungsprozesse sichtbar geworden, die aber ein zu einseitiges Bild der Wirkung von Auslandsreisen abgeben würden. Daneben kommt es zu Annäherungen und wechselseitigen Aneignungen kultureller Praktiken, die mit dem Konzept des Kulturtransfers analysierbar werden und zeigen, wie die Reisenden zu „Kulturvermittlerinnen“ wurden.

In dem vorliegenden Band variieren die geschlechterbezogenen Schreibweisen. Dazu haben wir uns deshalb entschieden, weil es aus unserer Sicht keinen Konsens über eine angemessene Repräsentation der Geschlechter in der Schriftsprache gibt und mit den verschiedenen Schreibweisen auch unterschiedliche gendertheoretische Bezugnahmen und unterschiedliche Praktiken von Identitätskritik verbunden sind.

## Literatur

- Attia, Iman (2009): Die ‚westliche Kultur‘ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld
- Bernfeld, Siegfried (1925/1990<sup>6</sup>): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung, Frankfurt/M.
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2006): Das Dilemma der Gerechtigkeit: Migration, Religion und Gender, in: *Das Argument. Zeitschrift für Philosophie und Sozialwissenschaften*, 48. Jg., Heft 3/2006, S. 427-440
- Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita (2005): Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung, Bielefeld
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): *Erziehung und Migration. Eine Einführung*, Stuttgart
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (2011): Migration, in: Kade, Jochen/Helsper, Werner/Egloff, Birte/Radtke, Frank-Olaf/Thole, Werner (Hg.): *Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen*, Stuttgart, S. 77-83
- Diehm, Isabell (2010): Religion ist im Spiel – oder virulent. Diskurse und interaktive Inszenierungen ethnischer Differenz, in: Hunner-Kreisel, Christine/Andresen, Sabine (Hg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten*, Wiesbaden, S. 59-76
- Elias, Norbert/Scotson, John (1990): *Etablierte und Außenseiter*, Frankfurt/M.
- Elverich, Gabi/Annita Kalpaka/Karin Reindlmeier (Hg.) (2006): *Spurensicherung. Reflexion von Bildungsarbeit in der Einwanderungsgesellschaft*, Frankfurt/M./London
- Foroutan, Naika (Hg.) (2010): *Sarrazins Thesen auf dem Prüfstand. Ein empirischer Gegenentwurf zu Thilo Sarrazins Thesen zu Muslimen in Deutschland*, Berlin: online-Dossier: [www.heyamat.hu-berlin.de/sarrazin2010](http://www.heyamat.hu-berlin.de/sarrazin2010) (zuletzt abgerufen am 18.03.2013)
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2007): *Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung von Differenz in der Schule. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage*, Wiesbaden
- Ha, Kien Nghi/Schmitz, Markus (2006): Der nationalpädagogische Impetus der deutschen Integrations(dis)kurse im Spiegel post-/kolonialer Kritik, in: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik. Kritische Artikulationen*, Bielefeld, S. 225-262
- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2005): *Bilder von Fremden. Was unsere Kinder aus Schulbüchern über Migranten lernen sollen*, Frankfurt /M.
- Hormel, Ulrike (2011): Differenz und Diskriminierung: Mechanismen der Konstruktion von Ethnizität und sozialer Ungleichheit, in: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.): *Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung*, Wiesbaden, S. 91-111
- Hornberg, Sabine et al (Hg.) (2009): *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland*, Münster

- Hummrich, Merle (2009): *Bildungserfolg und Migration. Biografien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft*, Wiesbaden
- Karakaşoğlu Yasemin (2009): *Beschwörung und Vernachlässigung der Interkulturellen Bildung im ‚Integrationsland Deutschland‘ – Ein Essay*, in: Melzer, Wolfgang/Tippelt, Rudolf (Hg.): *Kulturen der Bildung. Beiträge zum 21. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)*. Opladen & Farmington Hills, MI, S. 177-195
- Kemper, Andreas/Weinbach, Heike (2009): *Klassismus. Eine Einführung*, Münster
- Kessl, Fabian/Otto, Hans Uwe (Hg.) (2008): *Soziale Arbeit ohne Wohlfahrtsstaat? Zeitdiagnosen, Problematisierungen und Perspektiven*, Weinheim
- Krüger-Potratz, Marianne (2011): *Wer gehört dazu? Europa im Spiegel nationaler Integrations- und Bildungspolitik*, in: Delory-Momberger, Christine et al (Hg.): *Europäische Bürgerschaft in Bewegung*, Münster, S. 117-131
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2009): *Rassismus – Sexismus – Intersektionalität*, in: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hg.): *Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung*, Schwalbach/Ts., S. 179-198
- Mecheril, Paul (2010): *Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive*, in: ders. et al: *Migrationspädagogik*, Weinheim, S. 7-22
- Mecheril, Paul/Thomas-Olalde, Oscar (2011): *Die Religion der Anderen*, in: Allenbach, Birgit et al (Hg.): *Jugend, Migration und Religion. Interdisziplinäre Perspektiven*, Zürich/Baden Baden, S. 35-66
- Messerschmidt, Astrid (2012): *Abwehr des Eigenen. Projektionen von Geschlechterverhältnissen im antimuslimischen Diskurs*, in: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hg.): *Eigen und Anders. Beiträge aus der Geschlechterforschung und der psychoanalytischen Pädagogik*, Opladen/Berlin, S. 129-146
- Niehoff, Mirko/Üstün, Emine (2011): *Ausgangsbedingungen einer Pädagogik im globalisierten Klassenzimmer*, in: dies. (Hg.): *Das globalisierte Klassenzimmer. Theorie und Praxis zeitgemäßer Bildungsarbeit*, Immenhausen
- Rommelspacher, Birgit (2009): *Feminismus und kulturelle Dominanz. Kontroversen um die Emanzipation der muslimischen Frau*, in: Berghahn, Sabine/Rostock, Petra (Hg.): *Der Stoff, aus dem Konflikte sind. Debatten um das Kopftuch in Deutschland, Österreich und der Schweiz*, Bielefeld, S. 395-411
- Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hg.) (2009): *Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Schwalbach/Taunus
- Schirilla, Nausikaa (2003): *Autonomie in Abhängigkeit. Selbstbestimmung und Pädagogik in postkolonialen, interkulturellen und feministischen Debatten*, Frankfurt/M.
- Spielhaus, Riem (2011): *Neue Gemeinschaften*, in: Sezgin, Hilal (Hg.): *Manifest der Vielen. Deutschland erfindet sich neu*, Berlin, S. 29-38
- Spivak, Gayatri Chakravorty (2008): *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*, Wien
- Terkessidis, Mark (2002): *Migration und politische Bildung in Deutschland. Über die vernachlässigte Frage der Staatsbürgerschaft*, in: *Widersprüche. Zeitschrift für*

sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, 22. Jg., Heft  
85/2002, S. 17-29

Weber, Max (1956): *Wirtschaft und Gesellschaft*, Tübingen



## *Hauptbeiträge*



*Von raufenden Jungs und türkischen Jungmännern.*  
Oder: Wie männliche Aggressivität  
Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft  
ordnet

*Susann Fegter*

## **1. Einleitung**

In der Auseinandersetzung mit Repräsentationen von Geschlecht im gegenwärtigen Migrationsdiskurs nimmt ‚der türkisch-muslimische Mann‘ eine prominente Stellung ein (z.B. Spieß 2010; Scheibelhofer 2011, 2008; Ewing 2008; Weber 2007; Spindler 2006). Analysen medialer und populärwissenschaftlicher Debatten zeigen, dass Jungen und Männer mit türkischem Migrationshintergrund vorrangig kulturalisierend und als ‚die Anderen‘ gezeichnet werden. Zugeschrieben werden ihnen patriarchale Einstellungen, eine Disposition zur gewalttätigen Konfliktlösung sowie ein unbedingter Gehorsam gegenüber dem Vater (vgl. Scheibelhofer 2008). Mit Blick auf männliche Jugendliche kreisen die Themen wiederkehrend um Aggressivität und gewalttätiges Verhalten, die ebenfalls als Ausdruck einer spezifischen türkisch-männlichen Kultur und/oder eines Kulturkonflikts zwischen einer Herkunfts- und einer bundesrepublikanischen Kultur gedeutet und deren Subjekte zu ‚bedrohlichen Anderen‘ werden (vgl. Stecklina 2007; Spindler 2007; Weber 2007). Betrachtet man weitere öffentlich-mediale Debatten fällt auf, dass männliche Aggressivität zugleich kein exklusives Thema des Migrationsdiskurses ist. Auch im Rahmen der öffentlichen Diskussion um Jungen als Bildungsverlierer gehört Aggressivität zu jenen Eigenschaften, die Jungen homogenisierend zugeschrieben werden. „Die Medienverwahrlosung so vieler Jungen hierzulande“ – heißt es etwa in einem Artikel der ZEIT, der das durchschnittlich schlechtere Abschneiden von Jungen in der Schule ursächlich mit deren Computerspielnutzung in Beziehung setzt „ist ein Skandal. Bei der Suche nach Lösungen darf es nicht darum gehen, männliche Aggressivität unter Verdacht zu stellen und zu tabuisieren. Im Gegenteil: Jungs brauchen reale Möglichkeiten, ihre ganz normale männliche Aggressivität einzusetzen und sie lernend, spielend abzubauen. Der daddelnde Junge, der narzisstisch-depressiv in seinem Zimmer hockt und ganze

Nachmittage damit verbringt, verbotene Gewalt- und Kontrollfantasien auszuleben, ist das Inbild misslingender, weil unerwünschter Männlichkeit. Er sollte daher nicht dämonisiert werden, sondern Verständnis und Zuwendung erfahren“ (ZEIT 2006, Spiele ohne Grenzen). Auch hier wird eine abweichende aggressive (Jungen-)Männlichkeit beschrieben, die im Spielen gewaltvoller Computerspiele ihren Ausdruck findet. Die Pointe ist jedoch eine andere: Nicht als Bedrohliche, sondern als Bedürftige werden ihre Subjekte positioniert, Verständnis sollen sie erfahren und in pädagogischer Zuwendung ihre ‚normale männliche Aggressivität‘ einzusetzen lernen. Schaut man sich den Krisendiskurs um Jungen genauer an, zeigt sich, dass hier wiederkehrend beide Thematisierungsstränge verwoben sind: jener vom ‚bedrohlich-aggressiven männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ und jener vom ‚normal aggressiven Jungen‘. Der folgende Beitrag greift diese diskursiven Konstruktionen auf und zeichnet anhand von Auszügen aus Medienberichten zu einer Krise der Jungen nach,<sup>1</sup> wie um einen aggressiven männlichen Körper herum zwei differierende Konzepte von Jungenmännlichkeit entstehen, die als „wild aber harmlos“ und „wild und gefährlich“ zusammengefasst werden können. Die Analyse der diskursiven Unterscheidungspraktiken wird dabei zeigen, dass neben ethnischer Differenz auch die Differenz kindlich/nicht-kindlich für diese Konstruktionen konstitutive Bedeutung besitzt und wie auf diese Weise Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ungleich und machtvoll geordnet werden. Den Befunden vorangestellt ist ein Kapitel zu den theoretischen Anschlüssen und analytischen Kategorien.

## **2. Praktiken der (hierarchisierenden) Differenzierung: Theoretische Anschlüsse und analytische Kategorien**

Der Blick auf Identitäten oder Subjektpositionen wie z.B. jene des ‚Jungen‘ oder auch des ‚türkisch muslimischen Mannes‘ hat sich in den vergangenen Jahrzehnten unter dem Einfluss (post-)strukturalistischer und dekonstruktiver Theorieentwicklung grundlegend verschoben. Differenzen gelten in dieser Perspektive nicht länger als ‚natürlich‘ und gegeben, sondern als Ausdruck und Ergebnis stets im Raum und in der Zeit situierter Differenzierungspro-

---

1 Grundlage ist eine Diskursanalyse der Medienberichterstattung zu Jungen als Bildungs- und Modernisierungsverlierer zwischen 1999 und 2009. Ausgewertet wurden Artikel und Pressefotografien überregionaler Zeitungen und Zeitschriften (u.a. FAZ, die ZEIT, SZ, taz oder BILD (vgl. Fegter 2012)).

zesse (vgl. Kessl/Plöber 2010, Mecheril/Plöber 2009, Lutz/Wenning 2001). Als Herstellungsmodi sozialer und diskursiver Ordnungen rücken damit Praktiken der Unterscheidung in den Blick, die z.B. auf der Ebene von Interaktionen, sozialen Praktiken, Diskursen oder Narrationen untersucht sowie der Reflexion zugänglich gemacht werden (z.B. Kuhn 2011; Diehm 2010). Unterscheidungen werden dabei dahingehend betrachtet, dass sich mit ihnen nicht ‚wertfreie‘ Differenzen konstituieren, sondern dass sie hierarchisch angeordnet sind und sich auf dieser Grundlage soziale Ungleichheiten organisieren (vgl. Lutz/Wenning 2001). Dieses Differenzverständnis greift philosophische Arbeiten zu den Grunddualismen modernen Denkens auf, die deren scheinbare Komplementarität (z.B. Kultur – Natur, Vernunft – Gefühl, Geist – Körper) zurückweisen. Klinger etwa macht auf die in den Dualismen angelegte Ungleichwertigkeit aufmerksam, insofern jeweils eine Seite gegenüber der anderen als höherwertige rangiert (vgl. Klinger 1995). Auch Derrida hat diese Präferenz in seinen differenztheoretischen Arbeiten umfangreich ausgeführt (vgl. Derrida 1997). Wie Lutz und Wenning (2001) im Anschluss hieran argumentieren, lässt sich diese asymmetrische Anordnung auf alle sozialen Kategorien wie Geschlecht, Sexualität, ‚Rasse‘/Hautfarbe, Ethnizität sowie Alter beziehen, da deren Dualismen (männlich-weiblich, hetero – homo, dominante Gruppe – ethnische Minderheit, Erwachsene – Kinder) ebenfalls hierarchisch funktionieren: „Die linke Seite wird als Norm hantiert, die rechte als Abweichung“ (ebd.: 20). In den theoretischen Konzepten jener Forschungsfelder, die die genannten Kategorien aufgreifen und zum Gegenstand haben, findet sich die Figur einer hierarchisierenden Differenzierung entsprechend wieder: in der Männlichkeitsforschung im Konzept der hegemonialen Männlichkeit, in der Migrationsforschung im Konzept des Orientalismus und des Otherings und in der Kindheitsforschung im Konzept von Kindheit als generationale Ordnung.

Mit dem Konzept der hegemonialen Männlichkeit etwa bezeichnet Connell „jene Konfiguration geschlechtsbezogener Praxis, welche (...) die Dominanz der Männer sowie die Unterordnung der Frauen gewährleistet (oder gewährleisten soll)“ (Connell 1999: 98). Ihr Muster, oder wie Meuser und Scholz es später nennen, das ‚generative Prinzip‘ (vgl. Scholz 2004: 37, Meuser/Scholz 2005) dieser Struktur ist das einer doppelten Distinktion, einer hierarchisierenden Differenzierung nicht nur gegenüber Frauen und Weiblichkeit, sondern auch gegenüber anderen Männern und Männlichkeiten. Connell wählt hierfür die Begriffe der Unterordnung und der Marginalisierung (vgl. Connell 1999: 99ff.). ‚Unterordnung‘ qualifiziert die Relationierung des jeweils hegemonialen, in seinem Führungsanspruch akzeptierten Männlichkeitsmuster zu Frauen und homosexuellen Männern, Marginalisierung bezieht sich auf Positionierung schwarzer Männer im Verhältnis zur

Norm (vgl. ebd.: 102). Eine Kritik an Connells Konzept richtet sich auf ein Verständnis dieser Konfiguration als Typologie verschiedener Männlichkeiten, das dann wenig Spielraum für ein Denken kontextbezogen variierender Männlichkeitsinszenierungen lässt (vgl. Wetherell/Edley 1999). Bleibt man aber bei der Figur der doppelten Distinktion, die neben Differenzierungen gegenüber Frauen/Weiblichkeit auch solche *zwischen* Männern/Männlichkeiten umfasst, so überzeugt diese Konzeption auch in historischer Perspektive. Mosse (1997) etwa rekonstruiert in der Studie ‚Das Bild des Mannes‘, wie die Entwicklung der modernen – wie er sie nennt – ‚maskulinen Normen‘ der Freiheitsliebe, der Willenskraft, des Mutes aber auch der Selbstkontrolle begleitet waren von der Konstruktion von ‚Antitypen‘ – z.B. jüdische Männer, ‚Zigeuner‘, oder ‚Vagabunden‘ – denen abweichende Eigenschaften zugeschrieben wurden und die darüber hierarchisierend unterschieden waren. Auch die Konstruktion des ‚anderen‘, ‚türkisch muslimischen Mannes‘ mit den eingangs genannten Zuschreibungen der Gewalttätigkeit (mangelnde Selbstkontrolle?<sup>2</sup>) sowie des unbedingten Gehorsams gegenüber dem Vater oder Älteren (zu gering ausgeprägter Freiheitswille?) könnte im Anschluss an Mosse als ein zeitgenössischer ‚Antityp‘ gelesen werden. Die historischen Analysen nach Mosse machen jedoch auf einen weiteren Zusammenhang aufmerksam, der wiederum anschlussfähig ist für postkoloniale Perspektiven. So arbeitet er heraus, dass die sich im Übergang zur Moderne herausbildenden maskulinen Normen zugleich die bürgerlichen Normen waren und mit der bürgerlichen Gesellschaft und ihrem Selbstverständnis somit untrennbar verwoben sind: „So wie moderne Maskulinität die Ideale und Hoffnungen der Gesellschaft widerspiegelte, so waren ihre Feinde auch die Feinde der Gesellschaft“ (Mosse 1997: 20), jüdische Männer, ‚Vagabunden‘ und ‚Zigeuner‘. Nicht nur die maskuline Norm sondern die moderne bürgerliche Gesellschaft selbst konstituiert sich somit in der Unterscheidung jener ‚Antitypen‘. Hier genau setzen postkoloniale Perspektiven an und beschreiben die Selbstkonstruktion des Westens in Diskursen über ‚den Anderen‘ wie z.B. historisch im Orientalismus (Said 2009, Machold/Mecheril 2012). Beispielhaft für eine entsprechende Lesart zeitgenössischer

2 Interessant ist in diesem Zusammenhang die folgenden Passage aus dem Korpus zur medialen Jungenkrise. Mehr Männer im Erziehungs- und Bildungswesen werden dort mit dem Argument als notwendig markiert, dass die Jungen „von denen [lernen] müssten (...)“, wann ein Mann ein Mann ist, und zwar einer, der weder im Baströckchen in der Kombüse hockt noch als Einzelkämpfer wild um sich schießt“ (FAZ 2009: Wir müssen die Jungs wieder lieben lernen). Hier wird in einer doppelten Abgrenzung eine hegemoniales, weißes Männlichkeitsmuster umrissen, das sich gegen ‚Wildheit‘ profiliert und zu dem im Umkehrschluss eine kontrollierte (!) Gewalttätigkeit durchaus gehört. Zu den rassistisch-kolonialen Motiven, die hier Verwendung finden, siehe auch die Analyse in Fegter 2012: 134).

Phänomene sei auf die Arbeit von Katherine Ewing verwiesen. In „Stolen Honor. Stigmatizing Muslim Men in Berlin“ von 2008 arbeitet sie genealogisch heraus, wie und wo sich (z.B. in Reiseberichten zum Osmanischen Reich, aber teilweise auch in aktuellen Diskursen in der heutigen Türkei selbst) das Konzept einer ‚ländlich-türkischen Männlichkeit‘ herausbildet, das gegenwärtig in deutschen Integrationsdebatten das Bild ‚türkisch muslimischer Männlichkeit‘ bestimme. Angereichert mit neueren Konzepten vom ‚Islamisten‘ identifiziert sie den ‚türkisch-muslimischen Mann‘ als *die* konstitutive Gegenfolie, vor der sich aktuell nicht nur westliche Männlichkeit, sondern eine normative deutsche Identität im Umkehrschluss bestimmt.

„This other is the unassimilated Muslim Turk. This Muslim – whether viewed as traditional villager or Islamist – is seen to have no respect for democratic institutions or religious freedom, no sense of civil society founded on the idea that choice of religion is a private affair, no concept of the individual, and no loyalty to the German Constitution, which has become the object that, according to this discourse, Germans must protect at all costs if Germany is to remain intact“ (Ewing 2008: 221).

Die Wirkmächtigkeit der kulturalisierenden und orientalisierenden Konstruktion des ‚türkisch muslimischen Mannes‘ besteht dabei nicht nur in dieser Selbstbestimmung und – wie Stecklina es formuliert – „Selbstaufwertung der eigenen Kultur und der des ‚deutschen Mannes““ (Stecklina 2007: 87), die im Gegensatz beide als aufgeklärt, modern, zivilisiert und emanzipiert erscheinen, sondern auch in der Assimilationsanforderung, die sich aus ihr für jene Männer und Frauen ableitet, denen ein türkischer Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Als integriert kann nämlich im Anschluss an diese Diskurse nur gelten, wer die als rückständig und nicht verfassungskonform verstandene ‚türkische Kultur‘ abgelegt hat. Auch in dieser Hinsicht wird soziale Wirklichkeit in der deutschen Einwanderungsgesellschaft somit durch jene Diskurse machtvoll geordnet, die den ‚türkischen muslimischen Mann‘ generell oder den ‚jungen männlichen Migranten‘ im Besonderen als bedrohlich und rückständig konstruieren (vgl. Ewing 2008, Stecklina 2007).

Was aber bedeutet es, dass in Bezug auf die ‚jungen männlichen Migranten‘ nicht von Erwachsenen die Rede ist? Welche Rolle spielt dieser Umstand für deren Konstruktion als ‚bedrohlicher Andere‘ und deren Gefährlichkeit? Mit Blick auf die Kategorie Alter ist der Konstruktion des ‚aggressiven männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ bislang nicht nachgegangen worden. Zwar setzen insbesondere erziehungswissenschaftliche Arbeiten fokussiert an dieser Diskursfigur des ‚jungen männlichen Migranten‘ an (z.B. Spieß 2010; Scheibelhofer 2008; Spindler 2006; Weber 2007). Spindler etwa interpretiert biographische Interviews mit inhaftierten jungen Männern mit türkischem Migrationshintergrund in der Weise, dass diese im Kontext begrenzter sozialer Teilhabe ethnisierende Zuschreibungen

aufgreifen und nicht zuletzt darüber ins gesellschaftliche Abseits geraten (vgl. ebd.) Mit diesem Zugang kann und will sie zeigen, dass dies genau nicht geschehe, weil die Jugendlichen „entgegen, sondern weil sie *entlang* gesellschaftlicher Vorgaben agieren“ (Spindler 2007: 258, Hervorh. im Original). Auch Scheibelhofer (2008) geht es mit seiner Forschung dezidiert um einen kritischen Gegenentwurf zu den öffentlichen Bildern und darum, junge türkische Migranten in anderer Weise sichtbar zu machen denn „als Spiegel für ‚den deutschen Mann‘“ (ebd. 2008: 184). In einer Analyse biographischer Erzählungen junger Männer mit türkischem Migrationshintergrund arbeitet er deren – teilweise auch essentialisierende und (selbst-)ethnisierende – Positionierungen als ‚Taktiken des Platzmachens‘ heraus, mit denen die jungen Männer sich einen sozialen Raum verschaffen und Anerkennung für ihre Lebensentwürfe einfordern (vgl. Scheibelhofer 2008). Gemeinsam ist Spindler und Scheibelhofer, ebenfalls Spieß (2010) und Weber (2007), dass sie nach dem Zusammenhang von Selbsterzählungen/Selbstrepräsentationen und soziokulturellem Kontext fragen, zu denen auch die öffentlichen Diskurse gehören. Deren Perspektive wird insofern gewendet, als die kulturalisierenden Zuschreibungen nicht als Abbilder von Wirklichkeit verstanden werden, sondern genau umgekehrt als Produzenten von Wirklichkeit, insofern die männlichen Jugendlichen sich mit den Zuschreibungen auseinandersetzen und sich in ihren Selbstrepräsentationen zu ihnen verhalten (müssen). Sichtbar gemacht wird so die Bedeutsamkeit öffentlicher Diskurse und Bilder vom ‚aggressiven männlichen Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund‘ für Prozesse des Aufwachsens entsprechend adressierter Kinder und Jugendlicher. Wie diese Kategorien des Alters und der generationalen Differenz jedoch auf der Ebene der medialen und öffentlichen Diskurse selbst funktionieren und daran beteiligt sind, den ‚bedrohlichen jungen Migranten‘ als solchen überhaupt zu erzeugen, ist bislang nicht untersucht worden und auf diese Weise unsichtbar geblieben.

Hier setzt die folgende Analyse an, und stellt diesen Zusammenhang in ihr Zentrum. Dazu wird zum einen die Ebene der Selbstrepräsentationen verlassen und der mediale Diskurs selbst zum Gegenstand der Analyse. Zum anderen wird die Perspektive der Kindheitsforschung hinzugezogen (vgl. Andresen/Hurrelmann 2010) und deren analytische Kategorie der generationalen Differenz und Ordnung (Honig 1999, Bühler-Niederberger 2005). Aufgezeigt wird im Folgenden, *dass* die Unterscheidung Kind-Erwachsene und damit verbundene Konzepte vom Kind an der Herstellung des ‚bedrohlichen männlichen Jugendlichen mit Migrationshintergrund‘ beteiligt sind, *wie* genau sie im Zusammenhang entsprechender Diskurse bedeutsam (gemacht) werden und so einen Unterschied *machen*, der in diesem Fall Erzie-

hungswirklichkeiten und Kindheiten in der Migrationsgesellschaft entlang von Ethnizitätszuschreibungen ungleich ordnet.

### **3. Jungenmännlichkeit ‚wild aber harmlos‘ versus ‚wild und gefährlich‘: Diskursive Praktiken der Unterscheidung**

Empirische Grundlage der folgenden Analyse ist die mediale Berichterstattung zu einer „Krise der Jungen“ im Zeitraum 1999 bis 2009 (vgl. Fegter 2012). Die Auswertung erfolgte diskursanalytisch im Anschluss an Foucault mit einem Verständnis von Diskursen als „Praktiken (...), die systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 1981: 74). Rekonstruiert wurde in diesem Zusammenhang, wie diskursiv eine Bildungs- und Leistungskrise der Jungen mit einer Beziehungs- und Erziehungskrise verwoben wird, die Erwachsenen eine Vernachlässigung von Jungen moralisierend zuschreibt und wie diese doppelte Krisenkonstruktion Männlichkeit stabilisiert. Herausgegriffen sind im Folgenden jene – wie im vorigen Kapitel ausgeführt differenzierenden und hierarchisierenden – Praktiken der Unterscheidung, die um den Topos eines ‚natürlich männlichen aggressiven Körpers‘ kreisen und dabei verschiedene Jungenmännlichkeiten erzeugen, zu denen der ‚bedrohliche junge Migrant‘ gehört.

#### *3.1. Hierarchisierende Differenzierung gegenüber Weiblichkeit*

Schaut man sich den medialen Diskurs zu einer Krise der Jungen an, so wird dieser zunächst als (diskursive) Oberfläche erkennbar, auf der eine besondere Seinsweise von Jungen zur Sprache gebracht wird: „Junge, warum hast Du nicht gelernt?“ fragt etwa ein Artikel in der FAZ rhetorisch und die Antwort lautet „Weil Jungs eben Jungs sind, wie sie es schon immer waren, es aber heute nicht mehr sein können“ (FAZ 2009: Wir müssen die Jungs wieder lieben lernen). Ohne dieses ‚Sein‘ von Jungen näher zu bestimmen, wird es dabei Raum und Zeit sogleich entzogen: Jungs sind so, ‚wie sie es schon immer waren‘. Dieses ahistorisierende Moment kennzeichnet wiederkehrend die Thematisierungen und findet sich meist in Kombination damit, die jungenmännliche Seinsweise zu konkretisieren: „Natürlich sind Jungs schon immer lauter, dominanter, ja rüpelhafter als ihre weiblichen Klassenkameraden aufgetreten“ steht etwa in der ZEIT (Die ZEIT 2007: Die Krise der kleinen

Männer). Die Attribute, mit denen Jungen als männliche Kinder wiederkehrend beschrieben und von Mädchen unterschieden werden, können als eine Kombination aus körperlicher und mentaler Unangepasstheit charakterisiert werden: Jungen sind „unbändig, Grenzen auslotend, körperbetont“ heißt es etwa in einem Artikel des Magazins *Chrismon* (*Chrismon* 2004: Das verdächtige Geschlecht). „Jungs sind anders, (...) sie [brauchen] Bewegungsfreiheit. Sie leben stärker nach außen, körperlich, wie seelisch“ ist in der *ZEIT* zu lesen (*Die ZEIT* 2002: Die neuen Prügelknaben) und in der *Süddeutschen Zeitung*: „Während Mädchen auf Grund ihrer hormonellen Prägung eher auf Kommunikation und sozialen Ausgleich ausgerichtet seien, stehe bei den Jungen Aggression, Konkurrenzkampf und Selbstbehauptung im Vordergrund. (...) Jungen seien ‚auf Handeln programmiert‘, Mädchen aufs Sprechen. Bildlich ausgedrückt seien Jungs ‚keine Fässer, die gefüllt werden sollen, sondern Feuer, die entfacht werden wollen““ (*SZ* 2000: Das Feuer entfachen). Zusammenfassend sind es die Attribute wild, nonkonform, laut, raumgreifend, impulsiv und mit einer ‚normalen Aggressivität‘ ausgestattet, die Jungen als männlichen Kindern zugeschrieben werden. Weitere Kennzeichnungen zielen auf einen ausgeprägten Bewegungsdrang, eine Irrsinnsenergie, Lust am Kräfteressen und ein Bedürfnis, zu raufen sowie machtvoll und überlegen aufzutreten. Die Zuschreibungen kreisen dabei um jene Konzepte von Stärke, Autonomie, Macht und Konkurrenz, die Männlichkeitsmuster seit Beginn der Moderne organisieren und auf Dominanz gerichtet sind (vgl. Forster/Tillner 1998). Besonders der Jungenkörper erweist sich als eine zentrale Oberfläche dieser Jungenmännlichkeit. So ist der ‚besondere Bewegungsdrang‘ von Jungen ein wiederkehrender Topos, gefolgt von einer ‚Lust am Raufen‘ und einer ‚normalen Aggressivität‘. Die mediale Diskussion um eine Krise der Jungen trägt insofern nicht nur zu einer Bestimmung und Stabilisierung legitimer Identitäten sondern auch legitimer Körper männlicher Subjekte bei.

### 3.2. *Pädagogisierende Differenzierung gegenüber erwachsener Männlichkeit*

Die Jungen von Mädchen unterscheidende Jungenmännlichkeit wird in einer weiteren – generational verfassten – Differenzierung profiliert. Sie wird als kindliche Männlichkeit von einer erwachsenen Männlichkeit abgegrenzt und in diesen Prozessen normalisiert, verniedlicht und pädagogisiert. Generationale Differenz kommt etwa dergestalt zum Einsatz, dass eine spezifische Jungenerziehung zum Thema wird, im Rahmen derer sich die *wilde Jungenmännlichkeit* – unter dem Einfluss richtiger Jungenerziehung – zu einer zivi-

lisierten/kultivierten Erwachsenenmännlichkeit erst entwickeln kann. In der Überschrift „Vom Wölfchen zum Mann“ (taz 2007) eines Artikel zu Jungenpädagogik, kommt diese Konzeption pointiert zum Ausdruck. Ob diese wilde Jungenmännlichkeit dabei als angeboren oder sozialisiert gilt, macht nur vordergründig einen Unterschied. Beide Perspektiven sind im Mediendiskurs anzutreffen und beide laufen auf die Bestimmungen eines gegenwärtigen Ist-Zustandes hinaus, in dem Jungen anders als Mädchen *sind* und deswegen einer besonderen Jungenerziehung bedürfen:

„Auf Wildnisfahrten kann man bei den Geschlechtern gewisse ‚Ur-Instinkte‘ beobachten. Beim abendlichen Aufschlagen des Lagers schwärmen die Jungen in ihrer impulsiven Art sofort aus (...) sie gehen gewissermaßen ‚auf die Jagd‘. Die Mädchen haben dagegen eher die ‚lebenserhaltenden Maßnahmen‘ im Sinn: Sie beginnen von sich aus mit der Essenszubereitung, richten das Lager ein, etc. Man muss die Jungen in die Pflicht nehmen, ihnen Aufgaben geben wie Holz- und Wasserholen (...), die aber dem Gemeinwohl dienen. (...) Mit der Zeit wird es zur selbstverständlichen Aufgabe. Schafft man aber während der Kindheit und Jugend – besonders bei Jungen – keine Gelegenheiten zur Kräftekultivierung durch Arbeit, dann schlagen die genannten Instinkte durch“ (atempo 2007: Jungen).

Während hier Instinkte angeführt und eine evolutionäre Perspektive eingenommen wird, steht der folgende Ausschnitt im Kontext eines Beitrags, der sozialisationstheoretisch und mit dem Konzept der sozialen Geschlechterrolle argumentiert. Die pädagogischen Überlegungen lesen sich zugleich sehr ähnlich: Mädchen – ist zu lesen – „schaffen es mit typisch weiblicher Sensibilität sehr schnell, den sozialen Code des Umgangs in der Gruppe zu entschlüsseln. Das fällt den machtorientierten und instrumentell eingestellten Jungen sehr schwer. Sie müssen erst Freude am Leben in einer Gemeinschaft entwickeln können, auf die Reize von Harmonie und Aufgehobenheit in der Gruppe aufmerksam werden und dabei lernen, Vereinbarungen einzuhalten“ (Die ZEIT 2008: Lasst sie Männer sein). Jungen werden in ihrer Bestimmung als männliche *Kinder* in Beiträgen wie diesen zum einen homogenisierend über traditionale Männlichkeitsnormen bestimmt, sie werden zum anderen mit dieser spezifischen Jungenmännlichkeit als (im intergenerationalen Verhältnis) zuwendungsbedürftig bestimmt. Erwachsene werden umgekehrt zu einer anerkennenden und grundsätzlich wertschätzenden Haltung gegenüber der wilden Jungenmännlichkeit aufgefordert, und dies als Voraussetzung für eine gelingende Entwicklung des männlichen Kindes ausgewiesen. Plausibilisiert wird diese wünschenswerte Haltung Erwachsener gegenüber Jungen wiederkehrend mit Bezugnahme auf Klassiker der Jugendliteratur, die einen bildungsbürgerlichen Kanon aufrufen: „Als ich vor einigen Wochen die ‚Abenteuer des Tom Sawyer‘ von Mark Twain wieder las“ ist etwa in einem Artikel der Zeitschrift GEO zu lesen,

„(...) war ich regelrecht erleichtert. Wie gut, daran erinnert zu werden, dass auch frühere Generationen von Jungen schon jede Menge groben Unfug angestellt haben. Bei der Lektüre (...) fiel mir vor allem eines auf: wie gelassen die Erwachsenen seiner Umgebung auf seine Streiche reagieren, seinen unbändigen Bewegungsdrang, seine Lust, Grenzen zu verletzen und sein völliges Desinteresse an allem, was mit Schule zu tun hat“ (GEO 2003: Jungen – die neuen Sorgenkinder?).

Diese pädagogisierende Aufforderung an Erwachsene, die wilde Jungenmännlichkeit anzuerkennen und zuzulassen für eine gelingende Entwicklung von Jungen findet sich explizit auch im Hinblick auf Aggressivität: „Jungs brauchen reale Möglichkeiten, ihre ganz normale männliche Aggressivität einzusetzen und sie lernend, spielend abzubauen“ (Die ZEIT 2006: Spiele ohne Grenzen), oder: „Die gängigen Versuche, die Aggression männlicher Jugendlicher zu bändigen, nannte [Eigename S.F.] ‚ein Desaster‘. Aggression sei nämlich ‚nichts Schlechtes‘, sondern ‚energetische Triebquelle‘ und ‚Leidenschaft‘. Erzieher sollten sie nicht hemmen, solange sie keine destruktive Form annehme“ (SZ 2000: Das Feuer entfachen). Auch der sozialisierungstheoretisch gerahmte Beitrag legt Pädagog\_innen folgende Handlungen nahe:

„Eine wichtige Komponente wäre das Zulassen männlicher Eigenarten und Absonderlichkeiten im Unterricht, um die Jungen, pädagogisch gesprochen, ‚dort abzuholen, wo sie gerade stehen‘. Sie müssen die Gelegenheit haben, als machtvoll und überlegen aufzutreten, den sozialen Raum um sich herum zu erobern und die besonderen Formen der männlichen Selbstbehauptung zu praktizieren. Sie müssen ‚Mann‘ sein dürfen. (...) Auch sollten typisch männliche Formen von Aggressivität zugelassen werden, um sie aufzunehmen und in konstruktive Bahnen zu lenken“ (ZEIT 2008: Lasst sie Männer sein).

Neben der kindlichen Entwicklungs- und daran gekoppelten generationalen Erziehungsfigur, kommt generationale Differenz auch in Anschlägen an romantische Konzepte kindlicher Unschuld (vgl. Bühler-Niederberger 2005b) zum Einsatz. Auch hierfür steht die Figur des ‚Wölfchens‘, die das Wilde verniedlicht und in Semantiken des Kindlichen fasst. Dem gleichen Formationsprinzip folgen die umfangreichen Bestimmungen von Jungenmännlichkeit über traditional männliche Normen (Unangepasstheit, Dominanzstreben, (körperliche) Aktivität und Aggressivität) in Verbindung damit, entsprechende Praktiken als Ausdruck kindlichen Spiels und Spaßes auszuweisen: Sie ‚raufen‘ nur (FAZ 2009: Wir müssen die Jungs wieder lieben lernen), sie ‚knubbeln‘ sich, sie veranstalten ‚Remmidemmi‘ (taz 2007: Vom Wölfchen zum Mann), es sind ‚Lausbuben‘ (FAZ 2007: Auf der Verliererstraße lauter Männer) oder: Jungen haben einfach ‚gute Laune‘ (Chrismon 2004: Das verdächtige Geschlecht), wenn sie körperlich expressiv auftreten. All diese Beschreibungen verbinden das jungenspezifische wilde Sein mit Semantiken von Harmlosigkeit. Jungen sind ‚wild aber harmlos‘ – so die wiederkehrende diskursive Konstruktion. Besonders häufig fällt der Begriff des Raufens:

„Jungen müssen aber auch einmal raufen dürfen, ohne dass sie gleich als sozial auffällige Störenfriede behandelt werden“ (SZ 2006: Hilfe für die schwachen Starken) oder „Wer früher auf dem Schulhof raufte, galt als ‚Lausbub‘, während dies heute von Pädagogen als sozial defizitär angesehen wird“ (FAZ 2007: Auf der Verliererstraße lauter Männer). „Was noch vor 20 Jahren als Rauferei auf dem Schulhof durchgegangen wäre, ist heute ein Gewaltvorfall“ (Die ZEIT 2002: Die neuen Prügelknaben). Das Konzept des Raufens grenzt sich von einer ernsten, gewalttätigen körperlichen Auseinandersetzung ab. Es kann als die spielerische Variante gelten, ohne böse Absicht, die meist Kindern zugeschrieben wird und im Zusammenhang mit Erwachsenen in aller Regel keine Verwendung findet. Im Zusammenhang der Konstruktion einer spezifischen Jungenmännlichkeit als kämpferisch kommt es somit zu einer Verniedlichung und auch Naturalisierung. Nicht als eine sozial und kulturell situierte Praktik wird kämpferisches Verhalten von Jungen thematisiert, sondern als Ausdruck eines normalen, harmlosen und gleichsam natürlichen Verhaltens von Jungen (nicht von Mädchen), das es im Erziehungsverhältnis nicht zu dämonisieren, sondern zuzulassen und konstruktiv zu wenden gilt – für eine gelingende Entwicklung von Jungen. Theoretisch gesprochen sind diese Äußerungen somit Bestandteil der Hervorbringung legitimer Erziehungs- und Zuwendungsbedürfnisse männlicher Kinder und Jugendlicher im Kontext einer diskursiv aufgerufenen geschlechtlichen wie generationalen Ordnung.

### *3.3. Ethnisierende Differenzierung zwischen Jungenmännlichkeiten*

Die vom Jungenkrisendiskurs produzierte Jungenmännlichkeit, die in der Unterscheidung zu (Mädchen-)Weiblichkeit traditionale Männlichkeitsnormen wiederholt und diese – in der Unterscheidung zu einer erwachsenen Männlichkeit – zum einen als harmlos markiert, zum anderen ihre Subjekte als zuwendungs- und anerkennungsbedürftig positioniert, wird schließlich in einer dritten Unterscheidung profiliert: über die Thematisierung einer ‚anderen‘ ethnisch markierten Jungenmännlichkeit. Als Oberfläche dieser ‚anderen‘ Jungenmännlichkeit zeigt sich erneut der Jungenkörper und die ihm zugeordnete Aggressivität. Zwei verschiedene Konzepte von Jungenmännlichkeit werden um diesen Referenzpunkt herum konstruiert, die ihre Profilierung darüber gewinnen, wie sie mit generationalen Differenz- und Ordnungsvorstellungen (nicht) verbunden werden. Geschlecht, Ethnizität und Generation/Alter sind somit als Konstituenten dieser dritten Differenzierungspraktik festzuhalten, die mit dieser mehrfachen Verschränkung gegenüber den ersten beiden Differenzierungspraktiken einen besonderen Stellen-

wert erhält. Es gibt zum einen – wie eben ausgeführt – die Thematisierung von Aggressivität und Dominanzverhalten als Bestandteile einer Jungenmännlichkeit, die als ‚wild, aber harmlos‘ bezeichnet wurde. Hier sind – wie dargestellt – die diskursiven Prozesse darauf ausgerichtet, zu normalisieren (‚eine ganz normale Aggressivität‘, ‚schon immer waren Jungs rüpelhafter‘ etc.), zu verniedlichen (sie ‚raufen‘, sie ‚knubbeln‘ sich, es sind ‚Wölfchen‘) sowie die Praktiken positiv zu besetzen (die ‚Lust am körperlichen Kräftemessen‘). ‚Spielerisches Kämpfen‘ wird wiederkehrend als zentraler Bestandteil des Jungeseins ausgewiesen. Zum anderen gibt es – davon unterschieden – die Thematisierung einer ethnisch und migrantisch markierten Jungenmännlichkeit, die als ‚wild und gefährlich‘ zusammengefasst werden kann. In diesen Thematisierungen sind die diskursiven Prozesse darauf gerichtet, zu de-normalisieren, zu befremden sowie die Akteure als nicht mehr kindlich auszuweisen. Eine zuwendungsorientierte Pädagogisierung findet in diesen Thematisierung nicht statt, der Kindstatus wird vielmehr diskursiv vorenthalten. Ein Beispiel hierfür ist der Artikel ‚Junge Männer in der Krise‘ (taz 1999). Berichtet wird über eine Studie zum Thema Jugendgewalt, im Rahmen derer Vierzehn- bis Achtzehnjährige in verschiedenen bundesdeutschen Städten und Gemeinden untersucht wurden. In den besonderen Fokus rücken dabei die Befunde, dass männliche Jugendliche mit einem türkischen Migrationshintergrund unter den Gewalttätern überrepräsentiert seien. Im Zusammenhang der medialen Jungenkrise ist an diesem Artikel Verschiedenes interessant: *Erstens* wird die thematisierte Gewalttätigkeit als Ausdruck einer ‚Macho-Kultur‘ bestimmt, die zugleich als Import markiert und an eine türkische sowie südeuropäische Herkunftskultur gebunden wird: Gewalt zeige sich in der Studie als ‚Kehrseite von Einwanderung aus Ländern mit ausgeprägter Macho-Kultur. In den Neunzigerjahren ist die Migration aus Südeuropa und der Türkei fast ausnahmslos für den Anstieg des Gewaltniveaus der (west-)deutschen Gesellschaft verantwortlich. Türkische Jungmänner begehen dreimal häufiger Gewaltdelikte als deutsche‘ (taz 1999: Junge Männer in der Krise). Auch über die Problematisierung von Gewalt als ‚Macho-Kultur‘, d.h. als Ausdruck einer übersteigerten Männlichkeit, wird Aggressivität in einem ausgewogenen Maß als Bestandteil von Männlichkeit bestätigt. Beide Konstruktionen, sowohl die ‚wilde, aber harmlose‘ Jungenmännlichkeit als auch die ‚wilde und gefährliche‘ Migrantenmännlichkeit stabilisieren somit die Verbindung von Männlichkeit und Dominanz. Bemerkenswert ist *zweitens* die besondere Markierung von Ethnizität beim Thema Gewalttätigkeit als einem Teilbereich der diskutierten Krise der Jungen. Beim Thema Schul(miss)erfolg etwa wird die Überrepräsentanz Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund unter den männlichen Jugendlichen, die mit niedrigem oder keinem Schulabschluss die Schule verlassen, nicht

herausgestellt. Der Fokus liegt hier ganz auf Geschlechterdifferenz und einer homogenisierenden Bestimmung von Jungen als Verlierer. Beim Thema Gewalt dagegen wird wiederkehrend darauf hingewiesen, dass männliche Kinder und Jugendliche mit (türkischem) Migrationshintergrund besonders häufig zu den Tätern gehörten. Im Zusammenhang mit Gewaltphänomenen findet somit jene Differenzierung *zwischen* Jungen statt, die den Jungenkrisendiskurs bei anderen thematisierten Problemfeldern nicht kennzeichnet. Ethisch und migrantisch markierte ‚junge Männer‘ werden so in exklusiver Weise als bedrohlich und gefährlich markiert. Die *dritte* Beobachtung bezieht sich auf die Nicht-Verwendung von Bezeichnungen wie ‚Jungen‘ oder ‚Jungs‘ in der Berichterstattung über ‚migrantische Jugendgewalt‘. So ist im Krisendiskurs um männliche Kinder und Jugendliche an sich fast durchgängig von ‚Jungen‘ die Reden, auch dann, wenn es z.B. um 17-jährige Schulabgänger bzw. -abbrecher geht:

„Schule? Was soll ich da?“ Hannes [Nachname], 17 Jahre alt, ist sitzengeblieben. Der große, etwas übergewichtige dunkelhaarige Junge will nach den Ferien nicht mehr zurück in seine Hauptschule im Berliner Bezirk Mitte. Mehr als 50.000 Jungen machen es in diesem Sommer wie Hannes. Sie verlassen ohne Abschluss die Schule“ (FAS 2007: Das neue schwache Geschlecht, Hervorhebungen: S. F.).

Die Bezeichnung als ‚Jungen‘ positioniert die Angesprochenen als Kinder und damit – im Kontext zeitgenössischer generationaler Konzepte – in einer Beziehung zu Erwachsenen, die durch deren Verantwortlichkeit gekennzeichnet ist. Auch schwingen Assoziationen wie ‚noch klein‘, ‚noch nicht voll verantwortlich‘ mit. Solche Verständnisse vom Kind-Sein sind historisch kontingent (vgl. Ariès 2001; Andresen/Diehm 2006). Im Jungenkrisendiskurs wiederholen sie sich zugleich in der Rede von Jungen als ‚kleine Kerle‘ oder ‚kleine Männer‘, mit der sie in einer Perspektive des ‚noch nicht‘ thematisiert werden. Intergenerationale Bedürftigkeit und Zuständigkeiten werden wiederum in der expliziten Problematisierung eines gegenwärtigen Mangels an Wertschätzung und erzieherischer Unterstützung seitens Erwachsener für Jungen aktualisiert. Mit der Bezeichnung als ‚Jungen‘ (oder vereinzelt auch ‚Buben‘) verbinden sich somit implizite Positionierungen als bedürftig (nach Unterstützung, Zuwendung und Liebe) sowie – auch das mit der sozialen Position des Kindes verbunden – juristisch nur eingeschränkt verantwortlich für das eigene Handeln. Statt von ‚Jungen‘ ist des Weiteren regelmäßig von ‚Jungs‘ die Rede. Dies wiederum ist eine Bezeichnungspraxis, die Vertraulichkeit erzeugt. Wenn in der medialen Rede über eine gegenwärtige Problemlage männlicher Kinder und Jugendlicher diese somit wiederkehrend als ‚Jungen‘ ‚Jungs‘ oder ‚kleine Kerle‘ thematisiert werden, so kann dies als Bestandteil einer tendenziell wohlwollenden und Verbundenheit her(aus)stellenden Subjektkonstruktion gesehen werden. Die Vermutung, dass Bezeich-

nungen wie ‚männliche Jugendliche‘ oder ‚junge Männer‘ in Medienberichten unüblicher sein könnten, weil sie sperriger klingen, konterkarieren entsprechende Bezeichnungspraxen im Zusammenhang der Thematisierungen migrantischer Jugendgewalt. So bezieht sich etwa der Artikel „Junge Männer in der Krise“ (taz 1999) auf 14- bis 18-Jährige und damit auf eine vergleichbare Altersgruppe wie jene von ‚Hannes‘ und den Schulabbrechern, von ‚Jungen‘ ist in diesem Artikel jedoch keine Rede, wie bereits der Titel verdeutlicht: ‚Junge Männer in der Krise‘. Diese Positionierung als ‚junge Männer‘ ruft den Status als Erwachsene auf, mit dem sich volle Verantwortlichkeit und Selbstständigkeit verbinden. Einem intergenerationalen Verhältnis sind die so Positionierten diskursiv entzogen. In dem genannten Artikel werden sie zudem auch als ‚türkische Jungmänner‘ bzw. ‚junge Türken‘ (ebd.) bezeichnet und darüber zusätzlich distanzierend befremdet. Männliche Kinder und Jugendliche, denen ein türkischer Migrationshintergrund zugeschrieben wird, werden in Beiträgen wie diesen somit besonders mit Gewalttätigkeit verbunden und von einer pädagogischen Haltung wohlwollender Bezugnahme tendenziell ausgeschlossen. Auf die Subjekte dieser defizitären, ‚wilden und gefährlichen‘ Jungenmännlichkeit richtet sich vielmehr ein befremdender und kriminalisierender Blick. Welche Relevanz die Zuschreibung bzw. das Vorenthalten kindlicher Attribute für ihre Konstruktion als ‚bedrohliche Andere‘ besitzt, lässt sich auch visuell rekonstruieren:



Abbildung: Die ZEIT 2008, ‚Lasst sie Männer sein‘, 23. Oktober 2008, S. 77. Foto: Siegfried Kuttig/Plainpicture.

Die Fotografie zum Artikel ‚Lasst sie Männer sein‘ zeigt eine Angriffsszene, in der ein Jugendlicher in Kampfsporttechnik mit gestrecktem Bein auf einen anderen Jugendlichen zuspringt, der erschrocken zurückweicht und seine Hände schützend vor das Gesicht hält. Die Bedrohlichkeit des Jugendlichen auf der rechten Bildseite wird sowohl farblich durch eine schwarz-rote Kombination der Kleidung, gestisch durch die Drohgebärde der weit aufgespannten Arme als auch stilistisch durch die Schärfe/Unschärfe-Relation verstärkt. Letztere ist ein fotografischer Code für Bewegung, zugleich macht die verschwommene Un-/Sichtbarkeit den Angreifer auch unheimlich, da er nicht klar erkennbar ist. In der Verschwommenheit fallen jene Attribute auf, die ethnisierende Konzepte männlicher Jugendlicher mit türkischem Migrationshintergrund kennzeichnen: schwarze Haare, ein dünner schwarzer Schnurrbart und als Kleidung ein Trainingsanzug. Der angegriffene Jugendliche ist dagegen nicht in dieser Weise und insgesamt kindlicher codiert. Sein scharf fokussiertes Gesicht hat nicht nur einen ängstlichen und erschrockenen Ausdruck. Es ist zugleich kindlich-weich gezeichnet, ohne einen Ansatz von Bartwuchs, und ein Daumen bohrt sich im Schreck in eine rundliche Wange. Dieser Jugendliche ist der Kindlichere, Unterlegene, Angegriffene, Schwächere und zugleich ethnisch Unmarkierte. Das Foto erzeugt so motivisch und stilistisch ein bedrohliches Ungleichgewicht, das körperverletzende Aggressivität erneut mit männlichen Jugendlichen mit (türkischem) Migrationshintergrund verbindet<sup>3</sup>, sie als bedrohlich inszeniert und hierbei mit der Differenz kindlich/nicht-kindlich operiert.

#### **4. Zusammenfassung und Ausblick**

Die öffentliche Figur des ‚aggressiven Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund‘ wird in den Erziehungswissenschaften gegenwärtig vorrangig dahingehend untersucht, welche Wirkmächtigkeit diese Konstruktion als ‚bedrohlicher Anderer‘ auf der Ebene der entsprechend adressierten männlichen Kinder und Jugendlichen entfaltet. Dieser Aufsatz ist der kultu-

---

3 Das reifizierende Moment der diskursanalytischen Bildbeschreibung wird an dieser Stelle besonders evident: Die interpretative Beschreibung der Verschränkung einer bestimmten Sichtbarkeit mit einer kulturell codierten Bedeutung wiederholt hier ebendiese: Ein bestimmtes phänotypisches Erscheinungsbild wird mit der Bedeutung ‚Junge mit türkischem Migrationshintergrund‘ verbunden. Ein Versuch, diese Reifizierungen in der Analyse einzuholen, stellt die aus diesem Grund hier vorgenommene Markierung dar. Sie soll die Wiederholung als solche aufzeigen und auf ihre Machtförmigkeit hinweisen, ohne mit dieser Lösung abschließend zufrieden zu sein.

ralisierenden Konstruktion dagegen auf der Ebene des Jungenkrisendiskurses vertiefend nachgegangen. Er hat auf den konstitutiven Zusammenhang mit einer dort zeitgleich profilierten, ebenfalls aggressiven Jungenmännlichkeit hingewiesen, die jedoch normalisiert und als harmlos markiert wird sowie ethnisch unbestimmt bleibt. Die Analyse der diskursiven Unterscheidungspraktiken zwischen dieser ‚wildem, aber harmlosen‘ und der ‚wildem und gefährlichen‘ Jungenmännlichkeit konnte dabei zeigen, dass generationale Differenz- und Ordnungsvorstellungen zentral daran beteiligt sind, die Bedrohlichkeit der ‚wildem und gefährlichen‘, türkisch-migrantisch markierten Jungenmännlichkeit zu erzeugen. Während nämlich die Subjekte der ‚wildem, aber harmlosen‘ Jungenmännlichkeit als kindliche positioniert werden und so in den Fokus erzieherischer Zuwendung und Sorge rücken, bleibt der ‚wildem und gefährlichen‘ Jungenmännlichkeit genau dieser Kind-Status diskursiv versagt. Dass Jungen, denen ein türkischer Migrationshintergrund zugeschrieben wird, auf diese Weise subtil der pädagogischen Hinwendung und Wertschätzung entzogen werden, kann in pädagogischer Hinsicht als besondere Herausforderung dieses öffentlichen Diskurses gelten. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist erkenntnisreich, dass am diskursiven Gegenstand männlicher Aggressivität ein Othering-Prozess rekonstruiert werden kann, bei dem die Unterscheidung Kind/Nicht-Kind (und damit verbundene Zuschreibungen bzw. Vorenthaltungen von Harmlosigkeit und Zuwendungsbedürftigkeit) dazu beiträgt, Erziehungswirklichkeiten in der Migrationsgesellschaft ungleich zu ordnen. Die Verwobenheit vielfältiger Kategorien in der Differenzierung *zwischen* Jungen liefert wiederum Hinweis darauf, wie fruchtbar jene aktuellen Entwicklungen sind, die Männlichkeitsforschung und Intersektionalitätsansatz aufeinander beziehen. Das in diesem Artikel fokussierte Zusammenspiel von Alter und generationaler Differenz mit Geschlecht und Ethnizität ist in diesem Sinne auch als Versuch zu sehen, im Rahmen der Männlichkeitsforschung „vernachlässigte Intersektionalitäten“ (Hearn 2010) zu beleuchten und hierbei auf diskursive Ordnungsprozesse aufmerksam zu machen.

## Literatur

- Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (2006): Einleitung, in: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hg.): *Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen*, Wiesbaden, S. 9-24
- Andresen, Sabine/Hurrelmann, Klaus (2010): Bachelor | Master: *Kindheit*, Weinheim
- Ariès, Philippe (2007): *Geschichte der Kindheit*, München/Wien

- Bühler-Niederberger, Doris (2005a): *Kindheit und die Ordnung der Verhältnisse – Von der gesellschaftlichen Macht der Unschuld und dem kreativen Individuum*, München
- Bühler-Niederberger, Doris (2005b): *Macht der Unschuld. Das Kind als Chiffre*, Opladen
- Connell, Robert W. (1999): *Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeiten*, Opladen
- Derrida, Jacques (1997): *Die Schrift und die Differenz*. Übersetzt von Rodolphe Gasché. 7. Auflage. Frankfurt/Main
- Diehm, Isabell (2010): *Religion ist im Spiel – oder virulent. Diskursive oder interaktive Inszenierungen ethnischer Differenz*, in: Hunner-Kreisel, Christine/Andresen, Sabine (Hg.): *Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten. Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive*, Wiesbaden, S. 59-76
- Ewing, Katherine (2008): *Stolen Honor: Stigmatizing Muslim Men in Berlin*, Stanford: Stanford University Press
- Fegter, Susann (2012) *Die Krise der Jungen in Bildung und Erziehung. Diskursive Konstruktion von Geschlecht und Männlichkeit*. Wiesbaden
- Foucault, Michel (1981): *Archäologie des Wissens*, Frankfurt/Main
- Forster, Edgar/Tillner, Georg (1998): *Wie Männlichkeit und Fremdenfeindlichkeit zusammengehen*, in: *Widersprüche. Multioptionale Männlichkeiten*, 18. Jg., Heft 67, S. 79-90
- Hearn, Jeff (2010): *Vernachlässigte Intersektionalitäten in der Männerforschung: Alter(n), Virtualität, Transnationalität*, in: Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (Hg.): *Fokus Intersektionalität: Bewegungen und Verortungen eines vielschichtigen Konzeptes*, Wiesbaden, S. 105-123
- Honig, Michael-Sebastian (1999): *Entwurf einer Theorie der Kindheit*. Frankfurt/M.
- Kessl, Fabian/Plöber, Melanie (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen – eine Einleitung*, in: dies. (Hg.): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden, S. 7-16
- Klinger, Cornelia (1995): *Über neue Tendenzen in der Theorie der Geschlechterdifferenz*, in: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*, 43. Jg., Heft 5, S. 801-814
- Kuhn, Melanie (2011): *Vom Tanzen in ‚Russland‘ und Lächeln in ‚Japan‘ – Ethnisierende Differenzinszenierungen im Kindergartenalltag*, in: Diehm, Isabell/Panagiotopoulou, Aryro (Hg.): *Bildungsbedingungen in europäischen Migrationsgesellschaften. Ergebnisse qualitativer Studien in Vor- und Grundschule*, Wiesbaden, S. 141-157
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.) (2001): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen
- Machold, Claudia/Mecheril, Paul (2012): *Wahres Wissen? Zum Widerspruch von Anspruch und Machtwirkungen wissenschaftlichen Wissens*, in: Arens, Susanne et. al.: *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Reflexionen zur Lehre an der Hochschule*, Wiesbaden, (i. E.)

- Mecheril, Paul/Plößler, Melanie (2009): Differenz, in: Andresen, Sabine et al. (Hg.): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft, Weinheim, Beltz, S. 194-208
- Meuser, Michael/Scholz, Sylka (2005): Hegemoniale Männlichkeit. Versuch einer Begriffsklärung aus soziologischer Perspektive, in: Dinges, Martin (Hg.): Männer – Macht – Körper. Hegemoniale Männlichkeiten vom Mittelalter bis heute, Frankfurt/M., S. 211-228
- Mosse, George L. (1997): Das Bild des Mannes. Zur Konstruktion der modernen Männlichkeit, Frankfurt/M.
- Said, Edward W. (2009): Orientalismus. Cover: Orientalismus. Frankfurt/M.
- Scheibelhofer, Paul (2008): Ehre und Männlichkeit bei jungen türkischen Migranten, in: Baur, Nina/Luedtke, Jens (Hg.) Die soziale Konstruktion von Männlichkeit. Hegemoniale und marginalisierte Männlichkeiten in Deutschland, Opladen & Farmington Hills, S.183-200
- Scheibelhofer, Paul (2011): Intersektionalität, Männlichkeit und Migration – Wege zur Analyse eines komplizierten Verhältnisses, in: Hess, Sabine/Langreiter, Nikola/Timm, Elisabeth (Hg.): Intersektionalität revisited. Empirische, theoretische und methodische Erkundungen, Bielefeld, S. 149-172
- Scholz, Sylka (2004): ‚Hegemoniale Männlichkeit‘ – Innovatives Konzept oder Leerformel?, in: Hertzfeld, Henry (Hg.): Geschlechterverhältnisse. Analysen aus Wissenschaft, Politik und Praxis, Berlin, S. 33-45
- Spieß, Tina (2010): Migration und Männlichkeit. Biographien junger Straffälliger im Diskurs, Bielefeld
- Spindler, Susanne (2006): Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten, Münster, S. 257-267
- Spindler, Susanne (2007): Rassismus, Männlichkeit und „andere“ Körper, in: Bukow, Wolf Dietrich et al. (Hg.): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen, Wiesbaden
- Stecklina, Gerd (2007): „Kleine Jungs mit zu großen Eiern“. Männlichkeitsstereotype über junge männliche Migranten, in: Munsch, Chantal et al. (Hg.): „Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho“, Weinheim/München, S. 74-90
- Weber, Martina (2007): Ethnisierung und Männlichkeitsinszenierungen. Symbolische Kämpfe von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund, in: Riegel, Christine et al. (Hg.): Jugend, Migration und Zugehörigkeit, Wiesbaden, S. 307-322
- Wetherell, Margret/Edley, Nigel (1999): Negotiating Hegemonic Masculinity: Imaginary Positions and Psycho-Discursive Practices, *Feminism Psychology*, 9(3), p. 335-356

## Materialkorpus

- |               |   |
|---------------|---|
| atempo 2007   | Brauchen Jungen eine andere Erziehung als Mädchen? (1/07), S. 6-9 |
| Chrismon 2004 | Das verdächtige Geschlecht (01.03.2004), Heft 3, S. 14-19         |
| Die ZEIT 2002 | Die neuen Prügelknaben (25.07.02), Nr. 31, S. 23f.                |
| Die ZEIT 2006 | Spiele ohne Grenzen (02.11.06), Nr. 45, S. 59                     |

- 
- Die ZEIT 2007 Die Krise der kleinen Männer (07.06.07), Nr. 24, S. 37f.  
Die ZEIT 2008 ‚Lasst sie Männer sein‘ (23.10.08), Nr. 44, S. 77f.  
FAS 2007 Das neue schwache Geschlecht (05.08.07), Nr. 31, S. 31  
FAZ 2007 Auf der Verliererstraße lauter Männer (20.12.07), Nr. 237, S. 48  
FAZ 2009 Wir müssen die Jungs wieder lieben lernen (08.04.09), Nr. 83,  
S. 33  
GEO 2003 Jungen – die neuen Sorgenkinder? (3/2003), S. 64-92  
SZ 2000 Das Feuer entfachen (13.04.00), Nr. 87, Ebersberg S. 6  
SZ 2006 Hilfe für die schwachen Starken (13.03.06), Nr. 60, S. 16  
taz 1999 Junge Männer in der Krise (20.12.99), Nr. 6021, S. 18  
taz 2007 Vom Wölfchen zum Mann (27.06.07), Nr. 8310, S. 18



# Differenzierungen von Rassismus und Migratismus in feministischen Ansätzen zu ‚Migration‘

*Alyosxa Tudor*

## 1. Intro

In diesem Artikel eröffne ich feministische Perspektiven auf die Zusammenhänge von Migration und Rassismus. „Europeans of color are produced as ‚queer‘, ‚impossible‘ subjects in heteronormative discourses of nation as well as migration“, stellt Fatima El-Tayeb fest (El-Tayeb 2011: xxxv). Auf anti-rassistischen Erkenntnissen aufbauend, die deutlich machen, dass über Kolonialrassismus hergestellte Rassifizierungen grundlegend für Konstruktionsprozesse von ‚Europa‘ sind (vgl. El-Tayeb 2001, 2011; Wright 2004), entwerfe ich eine *contra\_rassistische* Differenzierung von Rassismus und Migratismus.

Bei meinen Analysen gehe ich von der Konzeptualisierung kritischer Verortungen (Tudor 2011) aus, die Wissensproduktionen in eine kritische Relation zu Machtverhältnissen setzen. So nehme ich zum Beispiel eine Unterscheidung von anti-rassistischen und *contra\_rassistischen* Verortungen zu Rassismus vor (vgl. Tudor 2010, 2011). Anti-rassistische Perspektiven kämpfen gegen Rassismus aus rassistisch diskriminierter Positionierung, *contra\_rassistische* aus rassistisch privilegierter. ‚*Contra\_rassistisch*‘ ist dabei nicht einfach ein anderes Wort für die konventionalisierte Bedeutung von *weiß*, sondern benennt im Gegensatz dazu die Privilegierung durch Rassismus explizit und ist gleichzeitig eine rassismuskritische Haltung, ohne dabei Widerstand aus rassistisch-diskriminierter Perspektive zu vereinnahmen, wie das bei einer Übernahme von ‚anti-rassistisch‘ der Fall wäre (Tudor 2011: 74).

Warum ist es für feministische Rassismus-Kritiken sinnvoll, eine kritische Differenzierung von Rassismus und Migratismus vorzunehmen? Kolonialrassistisch hergestellte Subjektpositionierungen sind selbst in vielen Ansätzen der Gender Studies, die sich als rassismuskritisch benennen, nicht in-

telligibel<sup>1</sup> und somit undenkbar, sie werden ent-wahrgenommen. Das liegt an einer homogenisierenden Idee von Migration und an der Entkoppelung von Kolonialismus in diesen Ansätzen. Anhand der Beispielanalyse einer Textpassage von Rosi Braidotti argumentiere ich, dass Kolonialrassismus als Machtverhältnis im momentanen hegemonialen europäischen Selbstverständnis unangreifbar gemacht wird, wenn Prozesse der Herstellung von hegemonialer Europäisierung nicht als *weiß* analysiert und kritisiert werden. Dies gilt sowohl für medial-öffentliche Diskurse als auch für akademisierte und aktivistische (feministische) Rassismuskritiken, die Rassismus und Migratismus nicht differenzieren.

## 2. (Feministische) Postkoloniale Ansätze zu Rassismus und Migration

Im deutschen und europäischen Kontext ist Grada Kilomba eine zentrale Vertreterin für eine Rassismuskritik mit postkolonialer Rahmung. Sie thematisiert, wie gesellschaftliche Machtverteilung in den historischen, politischen, sozialen und ökonomischen Dimensionen Diskriminierung als sedimentiert und unumkehrbar fest schreibt (Kilomba 2008: 42). Lann Hornscheidt und Adibeli Nduka-Agwu betonen, dass es wichtig für Analysen von Rassismus ist, Rassifizierung als Prozess zu verstehen und kontextuell zu verorten. Rassifizierungen sind prozesshafte Zuschreibungen auf vielen Ebenen, die nicht einmal, sondern ständig re produziert werden. Es gibt keine Rassifizierung jenseits rassistischer Zuschreibungen (vgl. Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010: 13). Rassismus ist ein „dynamisches, machtvolleres Konzept, das Personen und Gruppen unterdrückt und diskriminiert. Rassismus baut direkt oder indirekt auf Vorstellungen von Rassifizierung“ auf (ebd.: 12). Diese Definition von Rassismus bezieht sich auf Maureen Maisha Eggers' Konzeptualisierung der ‚rassifizierten Machtdifferenz‘ (Eggers 2005b: 57). Subjektivierungsprozesse werden über Rassifizierung getragen, und rassistisch privilegierte und rassistisch diskriminierte soziale Positionierungen sind in Subjektwerdungsprozessen konstruiert, vermittelt und eingeschrieben (vgl. ebd.). Der über Rassismus als diskriminiert konstruierten – Schwarzen – Positionierung ist

---

1 An anderer Stelle (Tudor 2011: 65) definiere ich ‚Intelligibilität‘ als „die Möglichkeit, die durch dispositive Möglichkeitsbedingungen auf diskursiver Ebene überhaupt als möglich gedacht werden kann.“ Es geht darum, deutlich zu machen, dass Positionierungen überhaupt nur denkbar sind, die innerhalb der Logiken des Diskursiven als mögliche Positionierungen verhandelt werden. Zu ‚*intelligible genders*‘, vgl. Butler 2008.

die koloniale Traumatisierung, die in alltäglichen rassistischen Situationen re produziert wird, eingeschrieben (vgl. Kilomba 2008). Die durch Rassismus privilegierte *weiße*<sup>2</sup> Positionierung ist dementsprechend privilegiert in (post)kolonialen Kontinuitäten, und für ihre Subjektivierung ist koloniale Privilegierung konstitutiv.

Kilomba macht deutlich, dass es sich bei Rassismus nicht um die Frage nach nationaler Zugehörigkeit oder allgemein Migration dreht (vgl. Kilomba 2008: 43), sondern um „slavery, colonization and today's ‚Fortress Europe‘“ (ebd.: 40). Dennoch stehen Migration und Rassismus in einem Verhältnis – und es ist der Kolonialismus, durch den dieses Verhältnis definiert ist. Globale Migrationen sind eng mit kolonialen Praktiken wie Vertreibung, Eroberung, (ökonomische) Ausbeutung, Besiedlung und Versklavung verbunden, betont Kien Nghi Ha (vgl. Ha 2007: 50). Die heutigen Migrationsregimes der ‚Festung Europa‘ (vgl. Transit Migration Forschungsgruppe 2007) sind direkte Folge und Fortsetzung davon und demnach nicht jenseits von Kolonialismus. Migration ist deshalb nur über ihre geschichtliche Kontextualisierung im Rahmen des Kolonialismus umfassend analysier- und theoretisierbar (vgl. Ha 2007: 50) – als auch differenzierbar in unterschiedliche Formen von Migration, die auch begrifflich aufgefächert werden müssen.

Eine wichtige These für die hier erarbeitete Konzeptualisierung des Verhältnisses von Rassismus zu Migration ist, dass Rassismus sich nicht in Migrationsfragen erschöpft, sondern ein über (Zuschreibungen von) Migration hinausreichendes und ihnen zugrunde liegendes gesellschaftskonstituierendes Denkmodell ist, das intelligible Europäisierung als privilegierte Rassifizierung konstruiert. (Zuschreibungen zu und von) Migration ist bzw. sind in aktuellen europäisierten Zusammenhängen also immer mit (post)kolonialen Ordnungsmustern verbunden, jedoch ist nicht jede Zuschreibung von Migration deshalb und damit rassistisch. Um diese Zusammenhänge fassen zu können, schlage ich neue analytische Begriffe vor, deren Verwendung ich mit Hilfe einer Beispielanalyse fassbar mache.

---

2 *‚Weiß‘* schreibe ich Eggers et al. 2005/2009 folgend kursiv, um deutlich zu machen, dass ich die Begrifflichkeiten ‚Schwarz‘ und *‚weiß‘* nicht symmetrisierend verwende. Während ‚Schwarz‘ eine kritische Verortung aus rassistisch diskriminierter Perspektive ist (vgl. Collins 2000a und Nduka-Agwu/Sutherland 2010), ist *‚weiß‘* die Benennung der über Rassismus als privilegiert hergestellten sozialen Positionierung (vgl. Tudor 2011 und unten in diesem Text).

### 3. Homogenisierung von ‚migrant women‘ und Re\_Produktionen von ‚Europa‘

Feministische Re\_Konzeptualisierungen von ‚Europa‘ sind nach eigenen Angaben im Fokus von Rosi Braidottis<sup>3</sup> Arbeit, ebenso die Frage, was das Spezifische an ‚europäischen Gender/Feminist Studies‘ ist (vgl. Braidotti, in: Braidotti/Butler 1994). Anhand einer Textpassage arbeite ich wechselseitige Konstruktionen, Festschreibungen und Homogenisierungen der Bedeutung von ‚migrant women‘ exemplarisch heraus.

„When will we accept, that internationalization begins at home? How close are we, the ‚white‘ intellectual women, to the migrant women who have even fewer citizen rights than we have? How sensitive are we to the intellectual potential of the foreigners that we have right here, in our own backyard? We would ask those of my readers who plan to have an international career and become professional jet-setters: how much do you know about the foreignness of these people? For internationalization to become a serious practice, we must work through this paradox of proximity, indifference, and cultural differences between the nomadic intellectual and the migrant women“ (Braidotti 1994: 255).

In diesem Abschnitt werden viele grundlegende Prämissen von Braidottis Theoretisierungen deutlich. Ihre Perspektive von Feminismus ist eher international, also Beziehungen zwischen abgegrenzt und monolithisch verstandenen Nationen betreffend, als transnational – Beziehungen jenseits von Nationen betreffend. Letztendlich werden also Nationen als Grundlage re\_produziert, als etwas Gegebenes akzeptiert und nicht in Frage gestellt. Dies zeigt sich in der spezifischen Verwendung der Begriffe ‚home‘ und ‚we‘ im Zusammenhang mit der Forderung nach Internationalisierung.

Adressierungen und damit Verortungen (und Ent\_Verortungen) geschehen über Wir-Benennungen (vgl. Tudor 2011: 91f.). Braidotti spricht von einem ‚Wir‘, das zunächst abstrakt-verabsolutierend ist, das also eine allgemeine Les\_erinnenschaft und damit eine ‚allgemeine Menschlichkeit‘ herstellt, was auf problematische Weise Sprech\_erinnenpositionen ent\_verortet (vgl. Tudor 2011: 92). Im nächsten Satz geht sie mit der Formulierung „we, the ‚white‘ intellectual women“ in eine abstrakt-relativierende Wir-Benennung aus privilegierter Perspektive über, was noch einmal unterstreicht, dass

3 Bekannt wurde Braidotti in den v.a. englischsprachigen Gender Studies mit der Konzeptualisierung von ‚nomadic subjectivity‘, die sie in zahlreichen Artikeln sowie einer dreibändigen Monographie (Braidotti 1994/2011, 2002, 2006) über fast 20 Jahre hin ausgearbeitet hat. Ihr Anliegen sei es, „adequate representations for the sort of subjects we are in the process of becoming“ zu finden (Braidotti 2011: 11). Auf zahlreiche Kritiken an der problematischen Metaphorisierung von ‚Nomadin\_nentum‘ geht sie über Jahre hinweg gar nicht oder lediglich oberflächlich ein, was ich an anderer Stelle weitgehender analysiere (vgl. Ahmed 2000, Tudor 2013).

das ‚Wir‘ einen Satz vorher nur scheinbar im Namen einer ‚allgemeinen Leserin\_nenschaft‘ gesprochen wird und eigentlich „white‘ intellectual women“ meint, die so als Norm gesetzt werden. Zumindest in diesem Abschnitt adressiert Braidotti also eine bestimmte über Rassismus, Klassismus, Genderismus<sup>4</sup> und Migratismus privilegierte Gruppe, macht dies aber darüber hinaus für ihre gesamte Theorie geltend, da ihr Kernkonzept „the nomadic intellectual“ über dieses ‚Wir‘ verortet wird. Das abstrakt-verabsolutierende ‚we‘, das ‚at home‘ ist, um dessen Zuhause, Heimat, Zugehörigkeit es geht, wird im zweiten Satz konkretisiert: ‚at home‘ sind „white‘ intellectual women“, während „migrant women“ – „these people“ – nicht ‚at home‘ sind, was sich später auch in einer Klärung der Besitzverhältnisse zeigt: ‚die Fremden‘ sind ‚uns‘ nahe, sie befinden sich in ‚our own backyard‘. Die „migrant women“ oder ‚foreigners‘ sind also im Gegensatz zu dem aufgemachten ‚Wir‘ nicht zuhause, sondern – Braidottis Formulierungen sind da sehr eindeutig – lediglich auf Besuch oder im Transit befindlich, da es nicht ihr Hinterhof ist, sondern ‚unserer‘. Die „migrant women“ sind lediglich geduldet: ‚we‘ don't share a common backyard, ‚we‘ have ‚them‘ in ‚our‘ backyard. Zunächst wird eine migratistische Ebene deutlich, die in Braidottis Äußerungen unwillkürlich, jedoch unbewusst, d.h. mit dem Gestus des Gutgemeinten, hergestellt wird. „Migrant women“ sind die anderen, diejenigen, die nicht ‚Wir‘ sind und die noch nicht einmal als Leserin\_nen von Braidottis Ausführungen imaginiert werden, denn sie werden an keiner Stelle adressiert, sondern es wird über sie gesprochen, sie werden migratisiert, als Mi\_grantinnen hergestellt, geothert, ausgegrenzt, um ihnen dann in einer selbstherstellenden Handlung Beachtung zu schenken. Fremdheit wird als etwas Gegebenes hergestellt, das den ‚migrant women‘ anhaftet, nicht als eine Zuschreibung aus statisierter<sup>5</sup> Perspektive. „In the gesture of recognizing the one we do not know, the one that is different from ‚us‘, we flesh out the beyond, and give it a face and a form“ (Ahmed 2000: 3), erläutert Ahmed die Zuschreibungsprozesse von Nichtzugehörigkeit. „The techniques for differentiating between citizens and aliens [...], allows the familiar to be established as the familial“ (ebd.).

4 Genderismus bezeichnet die über Zwei\_Cis\_KategorialGenderung getragene Diskriminierung von dyke trans, einer Positionierung, die in hegemonialen Verständnissen von Gender nicht intelligibel ist. Bei einem Reden über Sexismus und damit ausschließlicher Fokussierung auf Frauisierte werden dyke trans als unmögliche soziale Positionierung im Abjekt bestätigt. Vgl. AG Einleitung 2011 sowie Hornscheidts darauf aufbauende Formulierung 2012.

5 Die Idee von räumlicher Mobilität, die mit dem Wort ‚Migratisierung‘ aufgerufen wird, impliziert, dass es auch die Idee räumlicher Stabilität gibt, was analog als ‚Statisierung‘ bezeichnet wird (vgl. Hornscheidt 2010, 2011; Tudor 2011).

Es ist zudem nicht bloß dieser Abschnitt, der eine klare Adressierung Privilegierter vornimmt, sondern im letzten Satz des Zitats wird deutlich, dass Braidottis gesamte Theoretisierung so adressiert ist, denn „migrant women“ und „the nomadic intellectual“ können nicht zusammenfallen: „[M]igrant women“ werden nicht als dem ‚Wir‘ inhärent konzeptualisiert, „migrant women“ sind aus der gefeierten Position alternativer widerständiger Subjektivierung ausgeschlossen, was zeigt, dass diese konstitutiv stasiert ist. Wie auch schon Ahmed (vgl. 2000: 87) feststellt, ist Braidottis Konzeptualisierung so mehr als paradox – ‚nomadic‘ kann nur sein, weil sie stasiert ist – und dieses Paradox macht die Konzeptualisierung von ‚nomadic subjects‘ inhärent diskriminierend, denn die Voraussetzung der nicht-fixierten, mobilen Subjektivierung ist stasierte Privilegierung. Stasierung bezeichnet die entnannte und damit als Norm machtvoll aufgerufene Grundlage von ‚nomadic subjectivity‘ und zwar – wie in Braidottis Formulierungen deutlich wird – hegemonial europäisierte Stasierung.

Ich frage mich, welche mit der Benennung „migrant“ gemeint ist? Ist es zum Beispiel so undenkbar, dass ich als migratisiert\_dyke\_trans die Kultur derer teile, mit denen ich auch den Hinterhof (oder den Vorgarten) teile und dass ich ein Buch über Subjektivierung lese? Oder falle ich gar nicht in die Kategorie ‚migrant‘, die Braidotti dem stasierten ‚Wir‘ gegenüberstellt? Sind ‚migrants‘ und besonders – in Braidottis zwei-gendernder Terminologie – ‚migrant women‘ eher Subalterne (vgl. Spivak 1988), die nicht selbst sprechen können und repräsentiert werden müssen (was sich in der Formulierung zeigt, dass das ‚Wir‘ auch ‚ihr‘ intellektuelles Potential entdecken muss). Bin ich, als europäisiert\_Migratisierte, die ich für mich selbst sprechen kann (und auch gehört werde?), nicht ‚migrant‘ in dieser Konzeptualisierung? Braidotti als europäisiert\_Migratisierte ordnet sich selbst offenbar auch dem stasierten ‚Wir‘ zu und realisiert diese Stasierung paradoxerweise über einen Prozess, den sie ‚Nomadisierung‘ nennt, da sie sich selbst als „a migrant who turned nomad“ (Braidotti 2011: 21) bezeichnet. Sind wir es beide nicht, weil klassistische Privilegierung entmigratisiert? Oder sind wir es

nicht, weil wir *weiß*<sup>6</sup> sind, intelligibel in hegemonialen Verständnissen von Europäisierung?<sup>7</sup>

Braidotti stellt sich autobiographisch über eine norditalienische Herkunft her (vgl. Braidotti 2011: 30). Sie nutzt diesen Punkt, um eine problematische Verwendung von ‚Kolonialismus‘ vorzulegen, indem sie die Region, aus der sie kommt als venezianische Kolonie im 12. Jahrhundert bezeichnet (vgl. ebd.). Warum sie dies als relevant erachtet, ist ebenso unklar, wie eine differenzierte Reflexion (oder Vermeidung?) der Verwendung des Kolonialismus-Begriffs für mittelalterliche Territoriumskonflikte geradezu selbstverständlich ausbleibt. Viel spannender wäre hier z.B. die Frage, ob das Selbstverständnis von [*weißen*] Norditalien\_erinnen mitteleuropäisch statisiert ist und ob Zuschreibungen in West- und Nordeuropa eine Unterscheidung zwischen Nord- und Süditalien machen, [*weiße*] Norditali\_enerinnen im Gegensatz zu [*weißen*] Süditalienerin\_nen also vielleicht in Westeuropa nicht migratisiert werden.

Es scheint so, als würde Braidotti ‚migrants‘ als Parallelgesellschaft konstruieren, die zwar in unmittelbarer Nähe zur dominanten Gesellschaft lebt, jedoch kein Teil davon sein kann. Migran\_tinnen werden so nicht als zugehörig zu (westeuropäischen) Nationen konzeptualisiert, sondern sind Vertret\_erinnen anderer – enteuropäisierter – Nationen, was sich in der beanspruchten Idee von eurozentrierter ‚Internationalität‘ zeigt. Durch die proklamierte ‚Internationalität‘ in einem einzigen Hinterhof werden Nationalitäten kulturalisiert und als homogenisierte abgeschlossene Einheiten gefasst, die aufeinandertreffen und Personen fest und unveränderbar zugeschrieben sind. In der Textpassage kommt eine spezifische Herstellung von Statisierung zum Ausdruck, deren Rahmen eine bestimmte Konstruktion von Europa ist, wie auch im Titel des Kapitels ‚United States of Europe or United Colors of

6 Hier wird auch deutlich, dass die Migratisierung von rassistisch Privilegierten nicht in allen Fällen und an allen Orten auch ihre ‚Ent\_Weißung‘ konstruiert. Rassistische Privilegierung ist keine essentialisierte Gegebenheit, sondern eine ständig re\_produzierte Form der Subjektivierung, die nicht willentlich und autonom abgelegt werden kann. D.h. Braidotti wird hier nicht als *weiß* verstanden, weil sie es eben *ist*, sondern weil sie sich durch ihre Aussagen als *weiß* herstellt, wie meine Analyse zeigt. Dies wäre auch der Fall, wenn sie sich nicht explizit so benennen würde, da ihre Formulierungen eine *weiße* Norm re\_produzieren, wie ich deutlich mache. Konstruktionsprozesse von *Weißsein* sind so Teil meiner Analyse und in keiner Weise der Ausgangspunkt meiner Migratismuskonzeptualisierung, sondern die analytisch begründete Schlussfolgerung.

7 Eine andere Erklärung wäre, dass Braidotti ein (klassistisches) Konzept von Integration verfolgt, nach dem sie als vielsprachige Akademikerin am dominanten ‚Wir‘ teilhat, es selbst definieren kann, im Gegensatz zu den Migratisierten, die nach der von ihr aufgemachten Vorstellung in abgeschlossenen Communities mit anderen Sprachen und Kulturen leben und so nicht als Teil der Gesellschaft, sondern als homogenisiertes Außenstehendes, als Parallelgesellschaft, konstruiert werden.

Benetton', aus dem die Textpassage ist, deutlich wird (vgl. Braidotti 1994: 245). Das heißt, diejenigen, die konstruiert werden als außenstehend von ‚nomadic subjectivity‘, als eine andere Sprache sprechend und einer anderen Kultur angehörend und die offenbar auch nicht adressiert sind, werden als nicht-europäisch hergestellt; ‚migrants‘ wird gleichbedeutend mit ‚außereuropäisch‘ und ‚nicht-weiß‘. Diese Koppelung von ‚migrants‘ mit ‚nicht-weiß‘ geschieht über die implizite, entnannte Selbstherstellung des ‚Wir‘ als ‚white‘, das den explizit geothernten ‚migrant women‘ gegenübergestellt wird. Der Ausschluss, der erfolgt, ist also nicht in erster Linie migratistisch, sondern rassistisch, sowohl über die Konstruktion von nicht-weißen ‚migrant women‘ als Nicht-Adressierte, als Subalterne (vgl. Spivak 1988) und nicht in der Lage, für sich selbst das Wort zu ergreifen, als auch durch die selbstverständliche, unhinterfragte Gleichsetzung von ‚Nicht-Migrantinnen‘ mit ‚weiß‘. In anderen Worten, Braidotti stellt in ihrer Konzeptualisierung ein ‚Wir‘ her, das sich von ‚migrant women‘ unterscheidet und schreibt dieses ‚Wir‘ als *weiß* fest. Im Umkehrschluss sind Nicht-Migrantinnen nach dieser Vorstellung immer *weiß*, Personen(gruppen) wie z.B. Schwarze Deutsche werden so zum Abjekt und undenkbar innerhalb der Logik der gesamten Theoretisierung.

Der Logik der Gleichsetzung von Migration und Rassismus folgend, wie sie sich in Ansätzen zu Neo-Rassismus findet, ist es Braidotti, in einem als europäisch konstruierten Kontext nicht möglich, ‚migrantisch‘, ‚nicht-weiß‘ und ‚außereuropäisch‘ auseinander zu halten, bzw. Interdependenzen explizit zu adressieren, was rassistisch-homogenisierende Folgen für die Herstellung von ‚Europäisch-Sein‘ hat. Ihre Konzeptualisierungen re\_ produzieren so kolonialistische Vorstellungen von Europäisierung, schreiben eine Idee von ‚europäischem Feminismus‘ als *weiß* fest und stehen so grundsätzlichen Denkbewegungen postkolonialer Feminismen entgegen.<sup>8</sup>

---

8 Mit dieser These widerspreche ich der Einschätzung Paula-Irene Villas, Braidottis Ansatz sei als ein viel zu wenig beachtetes ‚postkoloniales Schlüsselwerk‘ zu betrachten (vgl. Villa 2012).

#### 4. Kritische Differenzierungen von Rassismus und Migratismus

Migratismus ist – kurz gesagt – das Diskriminierungsverhältnis, das ‚Migrant\_innen‘ und ‚Migration‘ herstellt und entnormalisiert (vgl. Tudor 2010), sowie Statisierung (vgl. Hornscheidt 2010, 2011; Tudor 2010) als Norm definiert und ständig normalisiert. Zusammenfassend möchte ich deutlich machen, warum ich eine Differenzierung von Rassismus und Migratismus für politisch notwendig halte.

M.E. verhindert eine fehlende Unterscheidung zwischen Rassismus und Migratismus im hier verstandenen Sinne machtsensible Auseinandersetzungen mit Rassismus, homogenisiert ‚Kultur‘ und ‚Nation(alität)‘ und bestätigt ‚Europeans of color‘ als Abjekt (vgl. El-Tayeb 2011). Wie sich durch eine postkoloniale Genealogisierung des Rassismusbegriffs zeigt, stellt Rassismus intelligible Europäisierung her und bestätigt diese immer neu (vgl. ebd.). Migratismus dagegen konstruiert (nicht-rassistische) nationalisierte Binnendifferenzierungen und -hierarchisierungen von Europäisierung, kann jedoch auch eine von vielen Strategien von Rassismus (in Deutschland) sein, wenn zum Beispiel Schwarzen Personen(gruppen) automatisch ein Migrationshintergrund zugeschrieben wird. Rassismus funktioniert oft über migratisierende Strategien, Migratismus ist jedoch nicht in allen Fällen rassistisch (wenn z.B. eine *weiße* Person osteuropäisiert wird). Die komplexen, teils widersprüchlichen Dimensionen nationalisierter und europäisierter Statisierung können nur über Differenzierungen von Rassismus und Migratismus gefasst werden, wie sich in meinen Analysen zeigt (vgl. Tudor 2013).

Europäische Statisierung – die Zuschreibung intelligibler Europäisierung realisiert sich über Rassismus. El-Tayeb stellt eine Dialektik von „memory and amnesia“ fest, die sich über ein leicht zugängliches Archiv rassifizierender Bilder und Zuschreibungen ausformt, dessen Präsenz und Relevanz jedoch ständig verleugnet wird: „though rarely mentioned, race is present whenever Europe is thought“ (El-Tayeb 2011: xxv). Es zeigt sich, dass Kolonialismus das Unterfangen ist, Europa zu definieren und intelligible Europäisierung als Rassifizierung zu konstruieren. Die über Rassismus hergestellte, im kolonialen Rahmen mit Bedeutung gefüllte und durch Re-proGenderung genealogisierte Konstruktion von europäischer ‚Herkunft‘, Identität und Kulturzugehörigkeit wird als *weiß* benannt. Über (Siedler\_innen-)Kolonialismus ist diese hegemoniale Europäisierung auch außerhalb der geographischkonstruierten Entität, die als ‚Europa‘ bezeichnet wird, zur Norm geworden. D.h., dass in sogenannten westlichen Ländern wie den USA oder Australien die Konstruktion von europäischer ‚Herkunft‘ als oft

entnannte Norm fungiert. Rassismus bewirkt also jahrhundertelange Konservierung von Kulturalisierungen als ‚europäisch‘ bzw. ‚nicht-europäisch‘, ohne dass sich dies innerhalb der Grenzen einer kontinentalen Konstruktion abspielen muss. Europäisierung ist somit die Ideologie der Rassifizierung, die sich über Strategien der ReproGenderung, Kulturalisierung und Naturalisierung von ‚Herkunft‘ und ‚Identität‘ realisiert.

Da es um Zuschreibungen von Migration und nicht in erster Linie um tatsächlich stattgefundenen Ortswechsel geht, lässt sich mit einer Perspektive wie der Migratismus-Konzeptualisierung auch fassen, dass nicht jeder Ortswechsel über Staatsgrenzen hinaus migratisierende Zuschreibungen zur Folge hat. Innerhalb der europäisierten Statisierung gibt es Konzepte west- bzw. nordeuropäisierter Statisierung<sup>9</sup> die über komplexe Zuschreibungsprozesse realisiert werden. Während Ost- bzw. Südeuropäisierung in west- bzw. nordeuropäisierten Kontexten eine Migratisierung bedeuten kann (eine Zuschreibung von Migration, die jedoch Europäisierung als Grundlage nicht in Frage stellt), zeichnet sich west- bzw. nordeuropäisierte Statisierung dadurch aus, dass Ortswechsel nicht als ‚Migration‘ definiert werden. Es wird deutlich, dass ‚Migration‘ eine (ab)wertende Kategorisierung ist, die nicht auf alle (Zuschreibungen von) Ortswechsel(n) angewendet wird.

## 5. Soziale Positionierungen und kritische Verortungen

### 5.1 Rassifizierende und migratisierende Zuschreibungen

An dem Analysebeispiel oben zeigt sich m. E., dass rassifizierende Zuschreibungen oft unbewusst und nebenbei als grundlegend gesetzt werden und deswegen auch weiterhin kritisch analysiert werden müssen. Rassifizierende Zuschreibungen liegen quer zu und sind interdependent mit anderen Zuschreibungen, wie Religionszuschreibungen, Nationalisierung, Ethnisierung, Migratisierung und Kulturalisierung (aber auch ReproGenderung<sup>10</sup>) sowie zu institutionalisierten Ordnungen wie StaatsbürgerInnenschaft und ‚Verwandtschaft‘.

<sup>9</sup> Genaue Analysen der Zusammenhänge von Westeuropäisierung und Nordeuropäisierung und Prozessen von Migratisierung und Statisierung stehen noch aus.

<sup>10</sup> ReproGenderung ist die automatisierte sexistische Herstellung von Frauisierten als Müttern. Sie naturalisiert, biologisiert und familisiert soziale Netzwerke (vgl. AG Einleitung 2011: 29f).

Migratisierung und Kulturalisierung sind nicht in jedem Fall rassistisch, Rassismus realisiert sich jedoch über interdependente und konvergierende Strategien der Religionszuschreibung, Nationalisierung, Ethnisierung, Migratisierung und Kulturalisierung (vgl. Tudor 2010). Ein weiteres Beispiel für diese These ist bei Eggers zu finden, die in Bezug auf von ihr festgestellte Relativierungen von rassistischen Privilegierungen bemerkt:

„Es erschien beinahe so, als wären solche sozialen Konstruktionen wie ‚weiße Frau‘ oder ‚weißes osteuropäisches Subjekt‘ aufgrund der Verflochtenheit von Weißsein mit Ungleichheitskonstruktionen automatisch weniger weiß und daher näher dran am Schwarzsein oder gar praktisch Schwarz“ (Eggers 2005a: 20).

Im deutschen (als westeuropäisch konstruierten) Kontext wird ein ‚weißes osteuropäisches Subjekt‘ als migratisiert hergestellt. Die Zuschreibung von ‚Osteuropa‘ realisiert sich über z.B. Kulturalisierungen, Nationalisierungen und Ethnisierungen, aber auch zentral über die rassistisch privilegierende Zuschreibung von Weißsein. Kulturalisierungen, Nationalisierungen, Migratisierungen und Ethnisierungen sind in diesem Falle nicht rassistisch diskriminierend, auch wenn sie migratistisch diskriminieren.

Eine Diskriminierung analytisch als nicht-rassistisch zu fassen, heißt nicht automatisch, sie als ‚weniger relevant‘ einzustufen und trifft auch keine Aussage über Art und Dimensionen von Effekten dieser Diskriminierung. So kann Migratismus (wie Rassismus\_Sexismus\_Ableismus\_Klassismus<sup>11</sup> usw.) durchaus tödlich sein, und es gibt verschiedene Todesarten, die nicht alle durch einen einzelnen willentlichen Akt ausgeführt werden, sondern die über strukturelle Gewalt stetig und kontinuierlich das Leben von Diskriminierten (ein)nehmen und die oft so normalisiert sind, dass sie nicht als Tötungen wahrgenommen und auch nicht als solche verfolgt werden. Dean Spade nennt diese Prozesse ‚slow deaths‘ und macht deutlich, dass innerhalb dessen, was unter Recht und unter einem sogenannten Rechtsstaat verstanden wird, diese Form von struktureller Gewalt weder fassbar noch angreifbar ist (vgl. Spade 2011).<sup>12</sup>

Das heißt, dass eine Differenzierung von Rassismus und Migratismus in keiner Weise Migratismus verharmlost, sondern erstens machtanalytisch benennbar macht, welche diskriminierenden Effekte Zuschreibungen von Migration haben und es zweitens vermag, die Spezifität und Relevanz von Rassismus (verstanden als Kolonial-Rassismus) im Fokus von Migratismus-Analysen zu behalten.

---

11 Ich verwende hier den Unterstrich, da durch eine Aufzählung dieser lediglich analytisch voneinander getrennten Machtverhältnisse Interdependenzen von Diskriminierungen schwer deutlich gemacht werden kann.

12 Hier wird deswegen auch deutlich, dass ein Kämpfen gegen Rassismus sich nicht in einem Kämpfen um staatsbürgerliche Rechte erschöpfen kann.

## 5.2 ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ als nicht-symmetrische Benennungen

Auf unterschiedliche Weise wird Rassismus gefasst, kontrovers bleibt dabei das Verständnis der Bedeutungen von Schwarz und *weiß*. Für Bojadžijev beispielsweise kann Rassismus „nicht als Unterdrückung Schwarzer durch Weiße gefasst werden“ (Bojadžijev 2008: 55). Dabei argumentiert sie, Rassifizierung sei für Analysen von Rassismus keine relevante Dimension (mehr). „Eine der Funktionen des Rassismus besteht in der Konstruktion von etwas, das es nicht gibt: Rassen“ (ebd.: 29). Später erweitert sie diese Aussage und argumentiert, die Unterscheidung von Rassismus und ‚Migrantenfeindlichkeit‘ „rekurriert durch eine Ausdifferenzierung letztendlich auf die von ihm [dem Rassismus] konstruierten primären Effekte. Diese Erklärungen produzieren in Wirklichkeit einen Teil eines rassistischen Diskurses selbst“ (ebd.: 93). In dieser Sichtweise bleibt die Bezugnahme auf Kategorien wie Schwarz und *weiß* in der Logik der Re\_Produktion rassistischer Ideologie (vgl. ebd.).<sup>13</sup> Demgegenüber versuche ich, anhand einer Theoretisierung von sozialen Positionierungen und kritischen Verortungen ein konstruktivistisches Verständnis von Rassifizierung und dekonstruktivistische Verortungspraktiken in Bezug auf Rassismus stark zu machen. Eine Auffassung von ‚Schwarz‘ und ‚weiß‘ als bloße Re\_Produktionen von Rassismus führt aus meiner Sicht zu einer Verkürzung der politischen Bedeutung dieser Begriffe.

Kritische Verortung zielt auf eine Konzeptualisierung, die auf der Auseinandersetzung mit feministischen Wissensbildungen aufbaut, nach Positionierungen darin fragt und Handlungsimpulse aus der Kritik derselben generiert (vgl. Tudor 2011). Privilegierungen und Diskriminierungen fasse ich als durch Machtverhältnisse getragene, ständig auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen wirkende und Machtverhältnisse re produzierende Herstellungsprozesse von sozialen Positionierungen. Die Reflexion der Konstruktionsprozesse eigener sozialer Positionierungen und daraus abgeleitete politische Handlungen nenne ich ‚kritische Verortung‘. Sie realisiert sich nie lediglich über Selbst\_Benennungen (und schon gar nicht über ausschließlich vorangestellte), sondern findet auf verschiedenen Ebenen von Wissensproduktionen und Realitätskonstruktionen statt.

Die sozialen Positionierungen, die über Rassismus hergestellt werden, sind nicht symmetrisch und können deswegen in kritischen Ansätzen auch nicht symmetrisierend benannt und als symmetrisch eingelesen werden. Meine These ist, dass der Begriff ‚weiß‘ die über Rassismus privilegierte so-

13 Auffällig ist, dass Bojadžijev diese These nicht auf ihre eigenen Theoretisierungen anwendet, denn nach dieser Logik würde eine Bezugnahme auf ‚Rassismus von Weißen gegen Weiße‘ (Bojadžijev 2008: 55) auch eine Re\_Produktion rassistischer Kategorien sein.

ziale Benennung ist, der Begriff ‚Schwarz‘ dagegen oft eine kritische Verortung.

Patricia Hill Collins eröffnet eine solche anti-rassistische\_feministische Konzeptualisierung (vgl. Collins 2000a), die in meiner contra\_rassistischen Lesart eine Trennung von sozialer Positionierung („Black Women“) und kritischer Verortung („Black Feminists“) aufmacht. Es wird durch Collins‘ Analysen und Theoretisierungen von „Black Feminist Thought“ deutlich, dass darin sowohl ‚Black‘ als auch ‚Feminist‘ keine essentialisierte Identität, sondern eine kritisch verortete Erkenntnisperspektivierung ist. ‚Black Women‘ fasst Collins als soziale Positionierung – als eine konstruierte kollektive Benennung, die sich über gemeinsame Erfahrungen definiert. Darunter gefasste Personen(gruppen) müssen sich dieser Erfahrung jedoch weder automatisch bewusst sein, noch widerständig dagegen intervenieren.<sup>14</sup> Erst Reflexionen dieser ‚Erfahrungen‘ und daraus abgeleitete Politisierungen lassen ‚Black Women‘ zu ‚Black Feminists‘ werden und somit zu Produzentinnen von ‚Black Feminist Thought‘ (vgl. Collins 2000b, vgl. auch Tudor 2011: 61f.).

In deutschsprachigen Kontexten wird aus anti-rassistischer Perspektive begrifflich zwischen ‚schwarz‘ als sozialer Positionierung und ‚Schwarz‘ als kritischer Verortung unterschieden, was auch teilweise von contra\_rassistischen Publikationen aufgegriffen wurde (vgl. Eggers et al. 2005/2009 und Hornscheidt/Nduka-Agwu 2010: 32f.). Vorwürfe, die anti-rassistischen Benennungen ‚Schwarz‘ oder ‚schwarz‘ re\_produzierten „phänotypische Merkmale“ (Bojadžijev 2008: 93) oder die biologische Kategorie ‚Hautfarbe‘, verkennen m.E., dass schon die soziale Positionierung ‚schwarz‘ über rassistische Macht- und Diskriminierungsverhältnisse nur insoweit etwas mit ‚Hautfarbe‘ zu tun hat, als dass hegemonial-visualisierende Strategien von Rassismus Zuschreibungen von Hautfarbe machen. Diese Zuschreibungen stehen allerdings nicht für sich alleine, sie bilden eine von vielen sich gegenseitig konstituierenden Realisierungsformen von Rassismus (vgl. Mercer 1999: 201). Rassistische soziale Positionierung erschöpft sich somit in keiner Weise in der Zuschreibung von ‚Hautfarbe‘ und eine Reduzierung der Benennung ‚schwarz‘ auf ‚Hautfarbe‘ verkennt diese Zusammenhänge. Durch eine Reduzierung der kritischen Verortung ‚Schwarz‘ auf ‚Hautfarbe‘ wird die Möglichkeit und das widerständige Potential, das kritische Verortungen aus diskriminierter Perspektive haben, nicht wahrgenommen. Die Definitionsmacht von über Rassismus als diskriminiert Positionierten wird in der Folge

---

14 Collins‘ Verwendung von ‚Erfahrung‘ (Collins 2000a) kann auch als Kritik an vereinfachten, essentialisierten Herstellungen von ‚weiblicher Erfahrung‘ gelesen werden (vgl. auch Reynolds 2002).

nicht anerkannt. Ebenso wenig wird ein Impuls gegeben, auch aus privilegierter Positionierung zu einer Reflexion der eigenen Positionierung zu kommen, um verantwortungsvoll gegen Rassismus intervenieren zu können (vgl. Nduka-Agwu/Sutherland 2010: 88).

Drittens stellen diese verkürzenden Kritiken ‚Schwarz‘ bzw. ‚schwarz‘ und ‚weiß‘ als symmetrische Benennungen her. Dabei zeigt z.B. Collins‘ Ausformulierung, dass es kein ‚Äquivalent‘ zu ‚Black Feminism‘ geben kann, das sich als ‚White Feminism‘ benennen könnte. In Collins‘ Arbeit zeigt sich, dass eine kritische Verortung eben nicht gleichgesetzt ist mit einer sozialen Positionierung. Auch Eggers betont, sich bei kritischer Weißseinsforschung keinesfalls auf ein dichotomes Verständnis von Schwarz und weiß zu beziehen, sondern zum Ziel zu haben, „Weißsein in seiner historischen Dynamik und Komplexität als Analysekategorie in Deutschland“ zu fassen (vgl. Eggers 2005a: 20).

## 6. Fazit

Wie sich in der Diskussion der Textpassagen aus der feministischen Theoriebildung zeigt, sind Begrifflichkeiten, die ein ent\_dependiertes Verständnis von ‚Migration‘ herstellen, nicht geeignet, um die Spezifität von Rassismus fassen zu können. Viele der hier herausgearbeiteten Problematiken lassen sich durch eine de/konstruktivistische Terminologie und Auffassung von Realität und durch eine kritische Differenzierung von Rassismus und Migratismus vermeiden. Anhand welcher Strategien werden Kollektive vorgestellt und benannt, Personen(gruppen) kategorisiert, welche Personen(gruppen) werden in welchen Kontexten als rassifiziert, migratisiert oder rassifiziert\_migratisiert von welcher Sprech\_erinnenposition aus und aufgrund welcher Kriterien hergestellt und wie werden darüber hegemoniale Vorstellungen von Nation(alisierung) und Europäisierung re\_produziert?

Das Anliegen dieses Artikels kann zugleich als eine kulturwissenschaftlich-de/konstruktivistische Ergänzung der kritischen Migrationsforschung und als ein Perspektivwechsel hin zu einer postkolonialen Rassismus- und Migratismusforschung in den Gender Studies gelesen werden. Ich argumentiere für einen transdisziplinären, interdependenten analytischen Zugang zu ‚Migration‘, der Rassismus notwendigerweise postkolonial fasst und Konstruktionen von ‚deutsch‘ und ‚europäisch‘ in einen (post)kolonialen Zusammenhang setzt. Es geht mir bei der Differenzierung von Rassismus und Migratismus nicht um eine bessere Beschreibung von Welt oder die Be-

hauptung „So ist es!“ (Bojadžijev 2008: 93), sondern darum, ein Modell zu erarbeiten, mit Hilfe dessen deutsche und europäische Macht- und Diskriminierungsverhältnisse erfasst werden können und das gleichzeitig immer wieder neue und andere Fragen nach den (gegenseitigen) Konstitutionsprozessen hegemonialer Verständnisse von ‚deutsch‘ und ‚europäisch‘ ermöglicht.

## Literatur

- AG Einleitung (2011): „Feminismus“, in: AK Feministische Sprachpraxis (Hg.): *feminismus schreiben lernen. Feministische Interventionen in Gender Studies*, Frankfurt/M., S. 7-57
- Ahmed, Sara (2000): *Strange Encounters: Embodied Others in Post-Coloniality*, London
- Bojadžijev, Manuela (2008): *Die windige Internationale. Rassismus und die Kämpfe der Migration*, Münster
- Braidotti, Rosi (1994): *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory*, Cambridge: Columbia University Press
- Braidotti, Rosi (2002): *Metamorphoses: Towards a Materialist Theory of Becoming*, Cambridge
- Braidotti, Rosi (2006): *Transpositions: On Nomadic Ethics*, Cambridge: Polity Press
- Braidotti, Rosi (2011): *Nomadic Subjects: Embodiment and Sexual Difference in Contemporary Feminist Theory (Zweite überarbeitete Auflage)*, Cambridge
- Braidotti, Rosi/Butler, Judith (1994): „Feminism by Any Other Name. An Interview“, in: *Differences* 6 (2/3), S. 27-61
- Butler, Judith (2008): *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, New York
- Collins, Patricia Hill (2000a): *Black feminist thought: knowledge, consciousness and the politics of empowerment*, New York
- Collins, Patricia Hill (2000b) „Black Feminist Thought“, in: Back, Les/Solomos, John (Ed.): *Theories of Race and Racism. A Reader*, London/New York, S. 404-420
- Eggers, Maureen Maisha (2005a): „Ein Schwarzes Wissensarchiv“, in: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster, S. 18-21
- Eggers, Maureen Maisha (2005b): „Rassifizierte Machtdifferenz als Deutungsperspektive in der Kritischen Weißseinsforschung in Deutschland“, in: Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.): *Mythen, Masken, Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster, S. 56-72

- Eggers, Maureen Maisha/Kilomba, Grada/Piesche, Peggy/Arndt, Susan (Hg.) (2005/2009): *Mythen, Masken und Subjekte. Kritische Weißseinsforschung in Deutschland*, Münster
- El-Tayeb, Fatima (2001): *Schwarze Deutsche. Der Diskurs um ‚Rasse‘ und nationale Identität 1890-1933*, Frankfurt/M., New York
- El-Tayeb, Fatima (2011): *European Others. Queering Ethnicity in Postnational Europe*, London/New York
- Ha, Kien Nghi/Al-Samarai Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hg.) (2007): *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster
- Ha, Kien Nghi (2007): „Postkoloniale Kritik und Migration – Eine Annäherung“, in: Ha, Kien Nghi/Al-Samarai Nicola Lauré/Mysorekar, Sheila (Hg.) (2007): *Re/visionen. Postkoloniale Perspektiven von People of Color auf Rassismus, Kulturpolitik und Widerstand in Deutschland*, Münster, S. 41-54
- Hornscheidt, Lann (2010): *Statisierungskritik: Überlegungen zu einem dekonstruierenden Analysekonzept deutscher statisierter Normalisierungen im Kontext von Rassismus und Migratismus*, in: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*, 1. Aufl. Frankfurt/M., S. 421-447
- Hornscheidt, Lann (2011): „Anmerkungen zu aktuellen Konzeptualisierungen von deutscher Statisierung über Religiosisierungen, Genderungen und feministischen Vereinnahmungen“, in: Auga, Ulrike/Bruns, Claudia/Dornhof, Dorothea/Jähnert, Gabriele (Hg.): *Dämonen, Vamps und Hysterikerinnen. Geschlechter- und Rassenfigurationen in Wissen, Medien und Alltag um 1900. Festschrift für Christina von Braun*, Bielefeld, S. 145-160
- hornscheidt, lann (2012): *feministische w\_orte*, Frankfurt /M.
- Hornscheidt, Lann/Nduka-Agwu, Adibeli (2010): „Der Zusammenhang zwischen Rassismus und Sprache“, in: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*. Frankfurt/M., S.11-49
- Kilomba, Grada (2008): *Plantation Memories. Episodes of Everyday Racism*, Münster
- Mercer, Kobena (1999): „Busy in the Ruins of a Wretched Phantasia“, in: Alessandrini, Anthony (Hg.): *Frantz Fanon: Critical Perspectives*, New York, S.195-218
- Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann (Hg.) (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*, 1. Aufl., Frankfurt/M.
- Nduka-Agwu, Adibeli/Sutherland, Wendy (2010): „Schwarze, Schwarze Deutsche“. In: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Lann (Hg.) (2010): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*, 1. Aufl., Frankfurt/M., S. 85-90.
- Reynolds, Tracey (2002): „Re-thinking a black feminist standpoint“, in: *Ethnic and Racial Studies*, 25: 4., S. 591-606

- Spade, Dean (2011): *Normal Life: Administrative Violence, Critical Trans Politics, and the Limits of Law*, New York
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): „Can the Subaltern Speak?“, in: Nelson, Cary/Grossberg, Lawrence (Hg.): *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago, S. 271-313.
- TRANSIT MIGRATION Forschungsgruppe (2007): *Turbulente Ränder. Neue Perspektiven auf Migration an den Grenzen Europas*, Bielefeld
- Tudor, Alyosxa (2010): *Rassismus und Migratismus: Die Relevanz einer kritischen Differenzierung*, in: Nduka-Agwu, Adibeli/Hornscheidt, Antje (Hg.): *Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen*, 1. Aufl., Frankfurt/M., S. 396-420
- Tudor, Alyosxa (2011): „feminismus w\_orten lernen. Praktiken kritischer Ver\_Ortung in feministischen Wissensproduktionen“, in: AK Feministische Sprachpraxis (Hg.): *Feminismus schreiben lernen. Wissenschaftskritische Interventionen in Gender Studies*, Frankfurt/M., S. 57-99
- Tudor, Alyosxa (2013): *Migration verortet. Verhandlungen von Verortung in Wissensbildungen zu Rassismus/Genderismus/Migratismus*. [Dissertation]
- Villa, Paula-Irene (2012): „Mobilität, Heterotopie, Dezentrierung. Rosi Braidotti: ‚Nomadic Subjects‘“, in: Reuter, Julia/Karenztos, Alexandra (Hg.): *Schlüsselwerke der Postcolonial Studies*, Wiesbaden, S. 143-152
- Wright, Michelle (2004): *Becoming Black: Creating Identity in the African Diaspora*, Boston



## Die Macht der Nation: Zur Vergeschlechtlichung der Migration

*Safiye Yildiz*

Neuere Forschungen über Geschlechterverhältnisse verweisen häufig auf die mangelnde Reflexion des Zusammenwirkens der Kategorien Nation und Geschlecht (vgl. Appelt 1999, Yuval-Davis 2001). Nach Sedef Gümen, Helma Lutz und Christine Huth-Hildebrandt ist die „De-Thematisierung von Migration und Ethnizität in der bundesrepublikanischen Geschlechterforschungsdebatte“ kennzeichnend (Lutz/Huth-Hildebrandt 1998: 159, vgl. Gümen 1999). Die Reflexion der Lebenssituation der Migrantinnen werde in dieser Debatte außer Acht gelassen. Migrantinnen würden als „das [a]ndere“ Geschlecht, „als eine Sondergruppe“ in Betracht gezogen (vgl. Huth-Hildebrandt 1998: 160). Hinsichtlich der Frage, wie durch Ethnisierungsprozesse eine Reproduktion der patriarchalen Geschlechterverhältnisse vollzogen wird, bestehe in der deutschen Migrationsforschung wie auch in der Geschlechterdebatte noch immer eine Lücke (vgl. ebd. 161f.). Ignoriert wird, wie Helga Amesberger und Brigitte Halbmayr betonen, dass in der Geschlechterdebatte „Ethnizität“ als Ordnungs- und Hierarchisierungsprinzip“ auch im Rahmen von Multikulturalität und der Rede über kulturelle Pluralität nicht genügend erforscht ist (Amesberger/Halbmayr 1999: 142).

Wie die kritischen Artikulationen verdeutlichen, bedarf es in der Geschlechterforschung noch eingehender Analysen des Zusammenwirkens von Ethnizität und Geschlecht im Kontext von Migration. Ethnizität kann jedoch ohne den Bezug zur Nation und zu nationalen Einheitsvorstellungen nicht analysiert werden. Denn wie nationaltheoretische Analysen zeigen, ist Ethnizität die grundlegende Basis für die Konstruktion einer homogen gedachten Nation, für die Ordnung der gesellschaftlichen Verhältnisse und für die Ordnung der Beziehungsverhältnisse zwischen Mehrheiten und Minderheiten durch ethnische und kulturelle Abgrenzungsprozesse (vgl. Elwert 1989, Balibar 1992, Anderson 1996). Darüber hinaus spielt Nation bei der Konstruktion von Geschlechtern und bei der Konstitution von Geschlechterhierarchisierungen und ungleicher diskursiver und materieller Ressourcenverteilung eine wesentliche Rolle. Wie feministische Ansätze verdeutlichen, repräsentiert der Staat eine „*geschlechtsstrukturierte Institution*“, d.h. Geschlechterungleichheiten sind institutionell verankert und werden durch den

Staat reguliert (Kreisky 1993: 23, Herv. i. O.). Jedoch wurde die Situation der Migrantinnen in diese Analysen kaum einbezogen.

Vor diesem Hintergrund fokussiere ich in meinem Beitrag auf die Kategorien Nation und Geschlecht als Struktur- und Machtkategorien und gehe der Frage nach, wie sie im Migrationskontext reaktiviert werden. Ich vertrete die These, dass Geschlechterungleichheiten und Geschlechterhierarchisierung im Kontext von Migration nicht prädiskursiv, sondern als Produkt einer imaginierten Kultur existieren, die immer wieder als „orientalische“ oder „muslimische“ adressiert wird, so dass Migrantinnen als Opfer „ihrer“ patriarchalen Kultur erscheinen. Mein Beitrag verfolgt vor diesem Hintergrund das Ziel, die Geschlechterproblematik, wie sie in der Mehrheitsgesellschaft auf Migrantinnen projiziert wird, in den Kontext der national-patriarchal strukturierten Diskurse und der entsprechend organisierten Gesellschaftsstruktur in Deutschland zu stellen.

In diesem Rahmen greife ich einige Diskurslinien auf, die das Zusammenwirken der Kategorien Nation und Geschlecht bei Geschlechterhierarchisierungen im Allgemeinen und im Migrationskontext im Besonderen aufzeigen sollen. Dabei beziehe ich mich unter anderem auf die Kritik der westlichen feministischen Frauenforschung, die auf die Involviertheit der weißen Frauen in die Reproduktion und Konstituierung nationaler Einheitsvorstellungen und damit in die Reproduktion patriarchaler Strukturen und Kultur aufmerksam gemacht hat.

Anschließend formuliere ich einige Gedanken dazu, wie die Kategorien Nation und Geschlecht als kritische Reflexionsfolien für Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Migrationsgesellschaft dienen können.

## 1. Nation und Geschlecht

Nira Yuval-Davis und Erna Appelt gehen auf den bisher vernachlässigten Zusammenhang der Kategorien Nation und Gender in den einschlägigen Forschungen über Nation, Nationsbildungsprozesse und Nationalismus ein (vgl. Yuval-Davis 2001: 11, Appelt 1999: 142). Die Vorstellung einer homogenen Nation ist nach Appelt mit Geschlechterideologien unmittelbar verschränkt. Geschlechterideologien bilden ihr zufolge gar den Kern nationaler Ideologien. Nationaltheoretiker wie Deutsch, Hobsbawm, Gellner, Kedourie hätten diesen Aspekt völlig vernachlässigt (vgl. Appelt 1999: 142). In solchen Vorstellungen wie Rousseaus Gesellschaftsvertrag, Kants Aufklärungsidee und Fichtes Idee der Nation seien die geschlechterdifferenzierenden und –hierar-

chisierenden Konnotationen unmittelbar nachzuverfolgen (vgl. ebd., vgl. auch Albrecht-Heide 1995: 196f.). Auch Max Webers Analysen zeigten, wie die auf den „Geschlechterdualismus aufbauenden Geschlechterhierarchie“ als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht als Bestandteil von Nation und Nationalismus analysiert würden (vgl. Appelt: ebd.).

Yuval-Davis hebt hervor, dass „Nationalismus und Nationen gemeinhin als Bestandteil der öffentlichen, politischen Sphäre betrachtet worden sind“ und „[...] sich der Ausschluss von Frauen aus diesem Bereich auch auf ihren Ausschluss aus diesem Diskurs ausgewirkt [hat]“ (Yuval-Davis 2001: 12). Ferner wurde auch der Staat als entgeschlechtlichte bzw. neutrale Institution diskursiviert, während er faktisch die Institutionalisierung männlicher Herrschaft darstellte (vgl. Kreisky 1993).

Die männliche Besetzung des öffentlichen Raumes und Platzierung der Frauen im privaten Bereich und in untergeordneten Positionen wurden anthropologisch verwissenschaftlicht und verfestigt (vgl. Scheich 1990: 256f.). Sie ist als historisches Produkt männlicher Definitionsmacht zu lesen, mit der die Vereinnahmung der Diskurse über „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ durch die Männer einherging.

Die Forschungen und Erkenntnisse über die Natur, insbesondere Evolutionstheorien, wurden im 18. Jahrhundert, also in der Zeit der Nationsbildungsprozesse, auf die gesellschaftlichen Erklärungsmodelle und Geschlechterdifferenzen übertragen. Scheich schreibt dazu:

„Das moderne Patriarchat bestimmt sein gesellschaftliches Naturverhältnis in wissenschaftlichen Begriffen, und zwar so, daß die soziale Ungleichheit der Geschlechter zu ebendiesem (zusammen i. O.) Naturverhältnis gehört“ (ebd.: 257) und nicht als Ergebnis politischer oder sozialer Praxen erscheint. Da die Naturalisierung der Geschlechterverhältnisse nicht rein biologisch begründet werden konnte, wurde das soziale Ungleichheitsverhältnis durch die epistemische Erfindung von „Weiblichkeit“ und durch die entsprechende Zuschreibung von Eigenschaften diskursiv legitimiert. Indem nach Albrecht-Heide den Frauen „nicht-herrschaftsfähig[e]“ Eigenschaften wie z.B. Friedlichkeit, Beziehungsfähigkeit und Emotionalität zugeschrieben wurde, konnten sich weiße bürgerliche Männer im Gegenzug als rational denkende Menschen konstituieren (Albrecht-Heide 1995: 196), die die Kultur, die Zivilisation und den Fortschritt repräsentierten; zugleich etablierte sich „Rationalität [...] zur Herrschaftsmethode“ (ebd.:198, vgl. Scheich 1990: 257).

Die unterscheidende Repräsentation der Frauen und Männer innerhalb der sich bildenden Nation ist ein *Herrschaftsinstrument*. So wurden Frauen durch die subjektivierende Zuschreibung von bestimmten Eigenschaften nach

patriarchalen Vorstellungen in die Vorstellung und Konstitution einer einheitlichen Nation einbezogen.

Yuval-Davis analysiert, wie Frauen für eine biologische und genetische Begründung der Nation und für die Verkettung der Bevölkerung zur nationalen Gemeinschaft funktionalisiert worden sind. Die Zuschreibung von Eigenschaften wie z.B. Mütterlichkeit ermöglichte es, ihnen die Aufgabe zuzuschreiben, durch Geburt von Kindern die Reproduktion und Mehrung einer Nation zu gewährleisten. Frauen galten nicht als Individuen, sondern als Ehefrauen und, unter demografischen und bevölkerungspolitischen Gesichtspunkten als das „genetische Reservoir“ der Nation“ (Yuval-Davis 2001: 42f.).

Für die imaginierte Nation ist die Mystifizierung der „Kultur und Tradition“ eines Volkes“ als symbolisch vereinheitlichende (Macht-)Quelle wesentlich (ebd.: 44). Die „Einbindung von Frauen in das Projekt Nation“ und damit in die patriarchal strukturierte Gesellschaft ist nach Appelt im Spannungsverhältnis von „Geschlechterdualismus und Gleichheitspostulat“ angesiedelt (Appelt 1999: 137).

Die Geschlechterforschung hat mit Rückblick auf „200 Jahre Aufklärung – 200 Jahre Französische Revolution“ die Widersprüche der im Rahmen der Machtverhältnisse aufeinander bezogenen Prinzipien Gleichheit und Differenz und die damit einhergehende Ungleichheit der Frauen historisch-analytisch herausgearbeitet; das bedarf hier keiner weiteren Ausführung (vgl. dazu beispielhaft den Sammelband „Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht“ von 1990). Wie jedoch Sedef Gümen hervorhebt, bleibt in diesem historischen Rückblick völlig außer Acht, „daß mit ihr (der Französischen Revolution, die Hg.) auch die Herausbildung von Nationalstaaten und Staatsvölkern beginnt und daß sich in ihrer Folge eine historisch spezifische, *völkische* Konzeption der deutschen Nation konstituierte“ (Gümen 1999: 222, Herv. i. O.), die systematische kulturelle, ethnische und rassistische Ausgrenzungsprozesse auch im Erziehungssystem zur Folge hatte (vgl. Yıldız 2009).

Wichtig ist aber an dieser Stelle zu erwähnen, dass die historischen Darstellungen des weiblichen Geschlechts die Sozialisation der Geschlechterrollen und die Platzierung der Geschlechter in unterschiedlichen Arbeits- und Berufsfeldern bewirkten.

Unter Bezug auf die pädagogische Geschlechterforschung verweist Anne Schlüter darauf, dass sich aufgrund der diskursiven Konstellation von Gleichheit und Differenz, „Ausgrenzungs- und Integrationsprozesse des weiblichen Geschlechts“ im deutschen Bildungswesen manifestierten, so dass bis heute von einer Chancengleichheit für Männer und Frauen nicht gesprochen werden kann (Schlüter 2010: 694). Ulrike Fichera geht in ihrer

historisch-systematischen Analyse von Schulbüchern auf die Frauenbewegung und auf gendersensible Forschungen ein, die seit den 1980er Jahren zu einer zunehmend kritischen Auseinandersetzung mit sexistischen und frauenfeindlichen Lehrbuchinhalten, Interaktionen, Sprachformen sowie mit männerdominierten Personalstrukturen beigetragen haben (vgl. Fichera 1995: 18). Die Art und Weise der Darstellung der Geschlechter in Schulbüchern, geschlechtskonnotierte Wissensvermittlung und der „heimliche Lehrplan“ sind zum Gegenstand kritischer feministischer Untersuchungen geworden. Schule produziert und produziert noch immer das, was in der Gesellschaft und Politik herrscht: die patriarchale Bildung, Gesellschaftsstruktur und Kultur. Die Schule bildet daher auch eine der zentralen Institutionen für die Konstituierung der Idee einer ethnisch homogenen Nation, der Sprach- und Kulturgemeinschaft (vgl. Balibar 1992: 120). Auch in der von Fichera aus der Geschlechterperspektive formulierten Schulbuchdiskussion bleiben die Situationen der Migrantinnen dethematisiert und somit unsichtbar.

## 2. Nation und die Vergeschlechtlichung der Migration

Nationen und Nationalstaaten sind nach Etienne Balibar auf die permanente Repräsentation und Reproduktion eines ethnischen Volkes bzw. einer homogenen „ethnische[n] Basis“ angewiesen, weil die Ethnie nicht prädiskursiv existiert (Balibar 1992: 118). Folglich setzt die „Nationalisierung der Gesellschaft“ (Appelt 1999: 143, Herv. i. O.) viele Dimensionen voraus: die *Ethnisierung* von für nicht-zugehörig erklärten Bevölkerungsteilen, die erneute Entgeschlechtlichung des nationalen Imaginären, und die Verlagerung der Geschlechterdebatte in ein anderes Feld, um die Imagination des Eigenen als homogene Einheit aufrechtzuerhalten, ohne dass die patriarchalen Strukturen und die „durchhierarchisierte Dominanzkultur“ (Abrecht-Heide 1995: 200) grundgänzlich in Frage gestellt würden.

Die Nationalstaaten, die als institutionelle Basis der Nation definiert werden können, versuchen durch Fokussierung u.a. auf die Geschlechterdebatte bei Migrant\_innen und Verlagerung der Gender-Ideologien in den Kontext Migration, die nationale „Macht in einer neuen Form und auf einem neuen Niveau zu akkumulieren“ (ebd.: 164, Herv. i. O.).

Infolge der Verlagerung werden die zugehörigen Frauen einerseits weiterhin in die Konstitutions- und Reproduktionsprozesse der Nation einbezogen, andererseits – durch Grenzziehungen zu „Fremden“ und „fremden Frauen“, die auf spezifischen Wissensordnungen über Ethnizität und Kultur

beruhen – von Migrant\_innen abgegrenzt. Die integrative Macht der Nation, also die Einbeziehung der Frauen in die Nation als eine homogene Einheit und Ordnungsprinzip, beruht auf ihrer Privilegierung durch Zugehörigkeit, die sich institutionell in Staatsbürgerschaft ausdrückt. So war nach Appelt und ist die

„Machtakkumulation [...] nicht mehr die Angelegenheit eines Herrschers bzw. einer Herrschaftsclique, sondern all jener, die als Volk bzw. Nation definiert wurden und sich auch selbst so zu definieren begannen. Der nationale Machtanspruch stützt sich somit auf ein gewisses Ausmaß an Grundsolidarität aller Angehörigen einer Nation; gleichzeitig wird die nationale Solidarisierung, die verallgemeinerte Gegenseitigkeit all jener, die dem Nationalstaat als zugehörig definiert werden, mit dem Versprechen der Beteiligung an der nationalen Machtakkumulation belohnt. [...]. Jede/r weiß, daß er/sie gewisse Ansprüche und Rechte hat, die der Nationalstaat jenen zubilligt und garantiert, die als StaatsbürgerInnen definiert werden“ (Appelt 1999: 165).

Mit dieser Vereinheitlichung der Individuen als Angehörige einer Nation geht eine diskursive Unterordnung und strukturelle Deprivilegierung der Migrant\_innen und im besonderen Maße eine ökonomische, berufliche und soziokulturelle Deprivilegierung von Frauen mit Migrationshintergrund einher (vgl. Mattes 2005, Morokvasic 2009, Barongo-Muweke 2011).

Die Re-Nationalisierung der Gesellschaft beruht also unter anderem auf der Vergeschlechtlichung der Migration. Dafür ist die Kulturalisierung der Geschlechterdebatte über Migrant\_innen sowie die Aufladung dieser Debatte mit religionssoziologischen Deutungsmustern im sozialwissenschaftlichen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs ausschlaggebend. Wie Lutz und Huth-Hildebrandt betonen, ist in diesen Diskursen über vier Jahrzehnte ein stereotypes Bild *der Migrantinnen* als eines kulturell anderen Geschlechts und als unter dem Patriarchat besonders leidender Frauen festgeschrieben worden (vgl. Lutz/Huth-Hildebrandt 1998). Lutz verdeutlicht durch ihre Analysen, dass seit Mitte der 1970er Jahre in vielen Einwanderungsländern, darunter auch in Deutschland, auf der Grundlage binär strukturierter Theoreme von Moderne/Nicht-Moderne die Konstruktion der „[o]rientalische[n] Weiblichkeit“ als ein „relativ einheitliches Stereotyp der ausländischen Frau“ etabliert wurde (Lutz 1989a: 32). Die Vereinheitlichung der ausländischen Frauen zu einem homogenen Kollektiv korrelierte nach Lutz mit „einem postulierten islamischen Kulturhintergrund der Migrantinnen“ (ebd., Herv. i. O.). Hierbei sei „gegenüber allen anderen Komponenten von Migration“ der Kategorie Geschlecht als sozialer Kategorie – unabhängig von ihrer tatsächlichen Bedeutung im sozioökonomischen Kontext – „das größte Gewicht zugesprochen“ worden (ebd.). Die als ausländisch definierten Frauen, und als deren Stellvertreterinnen die Türkinnen, wurden als „quasi natürliche Verlängerung“ ihrer Männer und als Opfer der patriarchalen Unterdrückung kon-

struiert (ebd.: 33). In diesem Stereotyp verdichten sich „gender (die unterdrückte Frau), Tradition (die bäuerliche Herkunft), Kulturhintergrund (islamisch und nicht-christlich). Dieses Stereotyp wird zur Norm, zum Maßstab orientalischer Weiblichkeit“ (ebd., Herv. i. O.).

Unter Rekurs auf das religiöse Argument von Benard und Schlaffer (1984) betont Lutz, dass Frauen mit Migrationshintergrund vorwiegend als „Muslimin“ gesehen und definiert werden. Damit gehe eine Neukontextualisierung des Privaten und Öffentlichen einher (Lutz 1989b: 56). Den islamischen Frauen kommt nach Benard und Schlaffer gemäß einem religiös bestimmten Normen- und Wertekanon die Rolle der Mutter, Ehefrau, Kindererzieherin zu, so dass sie aus der Öffentlichkeit gänzlich verbannt würden, während Männer den Inbegriff der Öffentlichkeit repräsentierten (ebd.).

Dieses unter Heranziehung der Kategorien Ethnizität, Religion und Kultur akkumulierte Wissen über Migrant\_innen und die damit verbundene Imagination des Geschlechterdualismus haben nach Baquero Torres die Wirkung, dass „Migrantinnen als ‚doppelt fremde‘ bzw. als Angehörige eines anderen Kulturkreises“ erscheinen, der als besonders rückschrittlich und patriarchal beschrieben wird, so dass Frauen mit Migrationshintergrund durchweg als „Opfer“ repräsentiert werden (Baquero Torres 2004: 66).

Mit der Konstruktion der Migrantin ist auch die Konstruktion der Männer mit Migrationshintergrund unmittelbar verknüpft, wobei die Männer als besonders unterdrückerisch und patriarchal erscheinen. Dies bringt der Titel des Sammelbandes „Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho“ (Munsch/Gemende/Rotino/Weber-Unger 2007) treffend zum Ausdruck. Mittels der Konstruktion der Migranten und Migrantinnen als nicht-emanzipiert werden westliche bzw. deutsche Frauen und Männer als emanzipiert hervorgebracht. In dem Maße, in dem Migrantinnen als Anhängsel ihrer Männer konstruiert und Männer mit Migrationshintergrund als besonders patriarchal definiert werden, können die patriarchalen Anteile der eigenen Kultur auf sie projiziert und damit verdrängt werden. Diese Projektionen, so Birgit Rommelpacher, kontinuierieren eine „[u]ngebrochene Selbstidealisierung“ der westlichen Ober- und Mittelschichtsfrauen unter Einbeziehung der Artikulationen von Wissenschaftlerinnen bzw. Frauenrechtlerinnen mit Migrationshintergrund, die die Rückschrittlichkeit der islamischen Religion und muslimischen Kultur anklagen. Letztere werden als authentische Aussagen für die Stärkung der eigenen Position herangezogen (Rommelpacher 2010: 2; vgl. auch Farrokhzad 2006).

„Patriarchat und Kultur beziehungsweise Religion oder Tradition sind dann nicht mehr jeweils eigenständige Größen, die in Wechselwirkung miteinander stehen, sondern miteinander verschmelzen, sodass man schließlich die ganze Kultur beziehungsweise Religion infrage stellen muss, will man sich für Frauenrechte einsetzen“ (Rommelpacher 2010: 2).

Diese hegemoniale Diskurs-Machtakkumulation ist nach dem Islamwissenschaftler Aziz Al-Azmeh mit historischen Diskursordnungen bezüglich des Orients und Islam verknüpft; die islamische Religion in europäischen Ländern und in Deutschland werde zunehmend als Inbegriff der muslimischen „Kultur“ instrumentalisiert (Al-Azmeh 1996: 7f.). Mittels dieser Form des „Kulturalismus“, der „historische Prozesse als die Naturgeschichte von Kulturen [erscheinen lässt, SY], von denen jede in der Bastion ihrer völligen Abgeschlossenheit ein absolutes Subjekt darstellt“ (ebd.: 10), können Religion und Kultur als geschichtstranszendierende ideologische Komponenten und aufeinander verweisende Kategorien flexibel zur Homogenisierung auszugrenzender fremder Gruppen und zur Reproduktion der imaginären Gemeinschaft der Nation eingesetzt werden (vgl. ebd.). So kann auch die „fremde Frau“ im Rahmen „kulturtheoretische[r] Vorstellung von ethnischer Vielfalt“ (ebd.: 14), also unter Ausblendung struktureller Bedingungen, in interkulturellen Erziehungskonzepten als „Gegensubjekt“ (ebd.: 8) hypostasiert und als epistemischer Sonderfall pädagogisiert werden.

Fremdkonstruktionen und die Konstruktion der „fremden Frau“ als „inferiorisierte ‚Andere‘“ tragen nach Baquero Torres

„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“ (Baquero Torres 2004: 66).

Mit der Produktion des Bildes „fremder Frauen“ als Opfer rigider Geschlechterverhältnisse im sozialpädagogischen Diskurs korrelieren geschlechtsspezifische Deutungen ihrer Probleme in pädagogischen Praxisfeldern. Demnach würden Frauen mit Migrationshintergrund und Mädchen unter „ihrer“ patriarchalen Kultur besonders leiden; diese besondere Situation habe eine „dramatische Konfliktsituation“ und Integrations- und Identitätsprobleme zur Folge (ebd.: 65). Damit wurde eine spezifische Klientel für die pädagogische Arbeit definiert; zugleich verweist die paternalistische Haltung der westdeutschen Sozialpädagog\_innen deutlich auf eine Hierarchisierung zwischen deutschen Frauen und Frauen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.).

Indem Migrantinnen, in Deutschland insbesondere die „Türkin als Opfer der Migration“, nicht mehr als Subjekt und Akteur der eigenen Geschichte und Biografie, sondern eben als Opfer erscheinen (ebd.: 66), trägt die kollektivierende Konstruktion der Frauen mit Migrationshintergrund als „carriers of tradition“ und die kulturelle Verankerung der Geschlechterungleichheiten auf eine spezifische Art und Weise zur Reproduktion der „ho-

mogenisierende[n] und ein- und ausschließende[n] Konstruktion des nationalen Kollektivs“ bei (Mae 2010: 727).

Als Teil der nationalen Kollektive verdrängen auch weiße deutsche Frauen ihre eigene Verortung in patriarchalen Strukturen, die historisch etablierten, männlich geprägten nationalen Einheitserzählungen und Formen von Geschlechterhierarchisierung, Geschichte und Kultur.

Im Folgenden gehe ich auf kritische Analysen in der Geschlechterdebatte ein, die die Ausblendung der Involviertheit der westlichen weißen Frauen in die Reproduktion einer patriarchal geprägten Gesellschaft im feministischen Diskurs thematisieren.

### **3. „Gemeinsame Sache machen“ (Martha Mamozai)**

In Anlehnung an kritische Artikulationen in der Geschichte der Frauenbewegung (vgl. u.a. Hedwig Dohm [1876] und Karin Schrader-Klebert [1969]), die auf die Involviertheit von Frauen in männliche Unterdrückungspraxis aufmerksam machen, entwickeln Christina Thürmer-Rohr und Martha Mamozai die These der „Mittäterschaft“ (Thürmer-Rohr 1983) bzw. aktiven „Komplizenschaft“ weiter (Mamozai 1990: 17). Sie thematisieren die Rolle der weißen Frauen bei der Konstitution von Herrschaftsverhältnissen und patriarchaler Kultur und stellen das Täter-Opfer-Schema in feministischen Theorien und der feministischen Frauenbewegung der 1960er und 1970er Jahre, in denen Frauen als kollektive Opfer von männlicher Herrschaft und Gewalt erscheinen, in Frage (vgl. Thürmer-Rohr 2010: 88). Die Grundidee der Frauenbewegung, dass alle Frauen Opfer patriarchaler Strukturen seien, führt nach Mamozai dazu, dass die Verantwortung von Frauen für die historisch etablierten Herrschaftsverhältnisse und Gewalttaten lediglich an das Patriarchat, an die Männer als die „Macher“ delegiert wird, wohingegen Frauen als „Helferinnen“ erscheinen (Mamozai 1990: 17). Ihr zufolge sind „Komplizinnen die Frauen, die gemeinsame Sache gemacht haben mit männlicher Herrschaft, Ideologie, Gewalt und Unterdrückung“ (ebd.). Wie oben dargestellt, findet eine Übertragung des Täter-Opfer-Schemas auf die Geschlechterverhältnisse derer, die als migrantisch eingeordnet werden statt, in deren Folge weibliche Migrantinnen nunmehr generalisierend als Opfer der Unterdrückung der Männer aus ihren Kulturkreisen erscheinen. Dieses Opfer-Denken impliziert eine kolonial-rassistische Gender-Ideologie, auf die Thürmer-Rohr fokussiert. Die aktive Beteiligung der weißen Frauen an der historisch etablierten „institutionalisierten Herrschaft des Patriarchats“

und an den „Funktionsweisen patriarchale[r] Kultur“ sind als Formen des eurozentrischen und rassistischen Denkens und als Ausdruck der entsprechenden Strukturen zu verstehen (Thürmer-Rohr 2010: 88,90f.).

Der Begriff „Mittäterin“ als Analysekategorie soll daher auf blinde Flecken in der feministischen Forschung hinweisen:

„Mit der Favorisierung des Begriffs *Täterin* und der entsprechenden Selbstbenennung sollte die Geschichte der westlichen Hegemonie, des europäischen Kolonialismus, des weißen Rassismus und modernen Antisemitismus als Geschichte auch der zugehörigen Frauen angenommen und damit sexistische Gewalt und Geschlechterhierarchie nicht weiter als Modell von Herrschaft verabsolutiert werden“ (ebd.: 90f., Herv. i. O.).

Die lange überhörte Kritik schwarzer Frauen an postkolonialen Kulturpraktiken und Strukturen führte zur Übernahme der Analysekategorien „*Ethnizität, Nationalität, Rassismus und Hautfarbe*“, mit denen nun „*Differenzen zwischen Frauen*“ und die spezifischen Formen der Ausgrenzung und Marginalisierung von Migrantinnen thematisiert werden konnten (Gümen 1999: 220, Herv. i. O.). Die kritischen Ansätze in der westdeutschen Frauenforschung verwiesen, so Gümen, darauf, dass das „Geschlecht als *primäre und fundamentale* Differenz aufgefaßt“, hingegen der „*Klasse und Ethnie* eine sekundäre bzw. tertiäre Stellung“ zugesprochen wurde (ebd.: Herv. i. O.).

Auch wenn diese Selbstkritik eine Öffnung in der feministischen Theoriebildung darstellt, erzeugte jedoch, so Gümen, die additive „Einbeziehung auf der Ebene der *Benennung* (es gibt ethnische Differenzen zwischen Frauen) bei gleichzeitiger Ausschließung auf der Ebene der *Analyse* sozialer Ungleichheit“ einen „Nichtigkeitseffekt“, weil nicht systematisch erschlossen wurde, „daß die sozialpolitische Erzeugung dieser Kategorisierung von Personengruppen und ihre *reale Wirkung* – ungleiche Zugangschancen von Gesellschaftsmitgliedern zu gesellschaftlichen Ressourcen, Gütern und Positionen – ein[en] konstitutive[n] Bestandteil des Sozialen bildet“ (ebd.: 226f., Herv. i. O.).

Bei den Analysen fehlten die Einbeziehung nationalstaatlicher Rahmenbedingungen und die Reflexion der eigenen privilegierten Positioniertheit durch den Mitgliedsstatus bzw. durch die Zugehörigkeit. „Geschlechterungleichheit *zum ausschließlichen analytischen Rahmen* feministischer Theorie“ zu erheben, hat die Gefahr, Diskriminierungsformen bei Migrantinnen erneut als „Sonderformen der Geschlechterungleichheit“ erscheinen zu lassen (ebd.: 224, Herv. i. O.). Dies habe Folgen.

„Mit der Herauslösung der homogenen Großkategorie *Frau* aus einem nationalstaatlich definierten territorialen Raum wird die Positionierung von Frauen aus ihrem Kontext gerissen und damit auch die Geschlechterhierarchie aus ihren sozialpolitischen Zusammenhängen herausgelöst. Die homogene Kategorie *Frau* entspricht einem als homogen gedachten Nationalstaat“ (ebd., Herv. i. O.).

Durch Differenzierung, die in Form einer Ethnisierung vorgenommen wird, sozioökonomische Dimensionen aber ausklammert, wird letztlich Nation substantialisiert. Die Resubstantialisierung der Nation durch ethnisierende Differenzierungen, durch Gender-Ideologien und Dethematisierung der komplexen Formen des Ausschlusses von Migrant\_innen auch im Erziehungswesen reproduziert die kollektiv-kulturelle Gemeinschaftsidee und verfestigt soziale Ungleichheiten.

Daher ist es erforderlich, Geschlechterhierarchisierungen und -ungleichheiten als ein „durchgängiges Organisationsprinzip von Gesellschaft“ und „die *nationenübergreifende* Formation westlicher Industriegesellschaften als entscheidendes Strukturierungsmoment“ von patriarchalen Strukturen analytisch in den Blick zu nehmen (Gümen 1999: 230). Die „historische und strukturelle Konstituierung dieser nationalstaatlich erzeugten und per Gesetz regulierten Mitgliedskategorie“, bei der „die juristischen Kriterien der Zugehörigkeit mit dem Mythos einer homogenen kulturellen Identität derjenigen, die als zugehörig definiert werden, einhergeht“, muss systematisch erschlossen werden (ebd.: 231).

Der geschlechtlich konnotierte Nationalstaat und Migration als neues Feld der Reproduktion- und Repräsentation des kulturell anderen Geschlechts aktiviert das Zusammenwirken der Strukturkategorien Nation und Geschlecht. Die erzeugte Konformität von westlichen und deutschen Frauen mit patriarchalen Strukturen durch Identifizierung des kulturell anderen Geschlechts führt dazu, dass die Kategorien Nation, Kultur und Geschlecht strukturell aufeinander bezogen und „als neue Zuordnungsprinzipien ein Bewusstsein der Zugehörigkeit und die Bildung neuer Formen kollektiver Identität (nationale, kulturelle und geschlechtliche Identität)“ hervorgebracht werden (Mae 2010: 726). Neuere Forschungen über Diskriminierungen und Rassismus verweisen auf die Auswirkungen des Nationalstaates und der Homogenitätsfiktion im Umgang mit Minderheiten in der Schule und in erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzungen (Hauff 1993, Höhne/Kunz/Radtke 2000, Gomolla/Radtke 2002, Gogolin 2008). Hauff macht darauf aufmerksam, dass in europäischen Nationalstaaten als klassischen Einwanderungsländern seit 1991 Rassismus stetig zunimmt, ihm aber keine pädagogische Relevanz beigemessen wird (vgl. Hauff 1993: 148).

Wie u.a. Yıldız in ihrer Studie im Jahre 2009 historisch-rückblickend eingehend analysiert hat, sind die ethnisch-kulturell kodierten nationalen Diskursordnungen auch im Rahmen multikultureller Gesellschaftsauffassungen und interkultureller Erziehungskonzepte nach wie vor wirksam (Yıldız 2009).

Es ist daher unerlässlich, die Verschränkungen der Diskurslinien über machtvolle nationale Einheitsvorstellungen auch im Kontext der Rolle der

Erziehung analytisch im Blick zu behalten und die Kategorie Nation (Nationalstaat) als Geschlechterungleichheiten erzeugende Strukturkategorie einzubeziehen.

#### 4. Fazit

Der Fokus auf die geschlechtlich konnotierte Nation, den Nationalstaat und die männliche Definitionsmacht kann dazu beitragen, Geschlechterdifferenzen nicht als prädiskursiv gegeben, sondern als historisch-diskursiv erzeugt, national-kulturell kontextualisiert und von nationalstaatlichen Rahmenbedingungen abhängig zu erkennen. Dieser analytische Rahmen kann neue Perspektiven für die Entwicklung von pädagogischen Konzepten eröffnen, um die Geschlechterfrage nicht auf einem Sondergebiet wie interkulturellen Konzeptionen abzuhandeln. So kann darauf fokussiert werden, dass es nicht per se das Geschlecht der Migration bzw. *die fremden Frauen* gibt, sondern sie als Kollektive konstruiert werden und diese Konstruktionen Produkt der hiesigen patriarchalen Diskurse und Gesellschaftsstrukturen sind und kein externes Produkt der Kultur des „Orients“ oder des Islam. So können die Kategorien Nation, Ethnizität und Geschlecht, als ineinander verschränkte und aufeinander verweisende Struktur- und Machtkategorien, d.h. als Medien der Diskriminierung und Deprivilegierung von Frauen mit Migrationshintergrund in den Blick genommen werden und nicht als die Differenzen kennzeichnende Kategorien.

Erziehungskonzepte können auf die Entgeschichtlichung der Geschlechterfrage fokussieren, indem die Geschichte der Geschlechterverhältnisse und -ungleichheiten in der Migrationsforschung neu kontextualisiert wird und Eingang in Lehrpläne und -inhalte findet. Die Migrationsgeschichte, die Geschichte der Diskriminierten und die Geschichte der Geschlechterungleichheiten im Kontext von Migration können als Teil der Geschichte der Einwanderungsländer, als Resultat patriarchal dominierter nationaler Diskurse, aber auch Strukturen einbezogen werden.

#### Literatur

Al-Azmeh, Aziz (1996): Die Islamisierung des Islam. Imaginäre Welten einer politischen Theologie, Frankfurt/M., New York

- Albrecht-Heide, Astrid (1995): Herrschaftssubjekt und Dominanzkultur – Über die Konstruktion der neuzeitlichen dichotomen Geschlechterhierarchie als *ein* Element der Dominanzkultur, in: Bertrams, Annette (Hg.): *Dichotomie, Dominanz, Differenz. Frauen plazieren sich in Wissenschaft und Gesellschaft*, 2. Auflage, Weinheim, S. 191-204
- Amesberger, Helga/Halbmayer, Brigitte (1999): „Multiple jeopardy“ und die Bedeutung von Differenz in den Analysen afrikanisch-amerikanischer Wissenschaftlerinnen, in: Lutter, Christina/Menasse-Wiesbauer, Elisabeth (Hg.): *Frauenforschung, feministische Forschung, Gender Studies: Entwicklungen und Perspektiven*, Wien, S. 137-162
- Anderson, Benedict (1996): *Die Erfindung der Nation. Zur Karriere eines folgenreichen Konzepts*. Erweiterte Neuausgabe, Frankfurt/M., New York
- Appelt, Erna (1999): *Geschlecht – Staatsbürgerschaft – Nation. Politische Konstruktionen des Geschlechterverhältnisses in Europa*. Frankfurt/M., New York
- Balibar, Etienne (1992): *Die Nation-Form: Geschichte und Ideologie*, in: Balibar, Etienne/Wallerstein, Immanuel (Hg.): *Rasse, Klasse, Nation. Ambivalente Identitäten*, 2. Auflage, Hamburg, Berlin, S. 107-130
- Baquero Torres, Patricia (2004): *Geschlecht und Kultur im erziehungswissenschaftlichen Migrationsdiskurs am Beispiel der Interkulturellen Pädagogik und Sozialpädagogik*, in: Sökefeld, Martin (Hg.): *Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei*, Bielefeld, S. 53-72
- Barongo-Muweke, Norah (2011): *Gender, Ethnicity, Class and Subjectification in International Labour Migration*, Oldenburg
- Dohm, Hedwig (1876): *Der Frauen Natur und Recht. Zwei Abhandlungen über Eigenschaften und Stimmrecht der Frauen*, Berlin, Reprint 1986, Neunkirch
- Elwert, Georg (1989): *Nationalismus und Ethnizität. Über die Bildung von Wirgruppen*, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 41. Jg., 1989, Heft 3, S. 440-464
- Fichera, Ulrike (1995): *Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses*, Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien
- Gogolin, Ingrid (2008): *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*, 2., unveränderte Auflage, Münster
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Opladen
- Gümen, Sedef (1999): *Das Soziale des Geschlechts. Frauenforschung und die Kategorie „Ethnizität“*, in: Kossek, Brigitte (Hg.): *Gegen-Rassismen: Konstruktionen – Interaktionen – Interventionen*, Argument Sonderband 265, Hamburg, Berlin, S. 221-241
- Hauß, Mechthild (1993): *Falle Nationalstaat. Die Fiktion des homogenen Nationalstaates und ihre Auswirkungen auf den Umgang mit Minderheiten in Schule und Erziehungswissenschaft*, Münster/New York

- Höhne, Thomas/Kunz, Thomas/Radtke, Frank-Olaf (2000): „Wir“ und „sie“ Bilder von Fremden im Schulbuch, in: *Forschung Frankfurt, Wissenschaftsmagazin der Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt/M.*, Heft 2/2000, S. 16-25
- Kreisky, Eva (1993): Der Staat ohne Geschlecht? Ansätze feministischer Staatskritik und feministischer Staatserklärung, in: *Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, Vierteljahresschrift*, 22. Jahrgang, Wien, S. 23-35
- Lutz, Helma (1989a): Orientalische Weiblichkeit. Das Bild der Türkin in der Literatur konfrontiert mit Selbstbildern, in: *Informationsdienst zur Ausländerarbeit*. Nr.4/89. Thema: Migrantinnen – Kultur im Wandel, Frankfurt/M., S. 32-38
- Dies.: (1989b): Unsichtbare Schatten? Die „orientalische“ Frau in westlichen Diskursen – Zur Konzeptionalisierung einer Opferfigur, in: *Peripherie, Zeitschrift für Politik und Ökonomie in der Dritten Welt*, Nr. 37, 9. Jahrgang, 1989, S. 51-65
- Lutz, Helma/Huth-Hildebrandt, Christine (1998): Geschlecht im Migrationsdiskurs, in: *Das Argument, Schwerpunktthema „Grenzen“*, Nr. 224, (40) 2, 1998, S. 159-173
- Mae, Michiko (2010): Nation, Kultur und Gender. Leitkategorien der Moderne im Wechselbezug, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, *Geschlecht und Gesellschaft*, Band 35, Wiesbaden, S. 724-729
- Mamozai, Martha (1990): *Komplizinnen*, Reinbek bei Hamburg
- Mattes, Monika (2005): „Gastarbeiterinnen“ in der Bundesrepublik. Anwerbepolitik, Migration und Geschlecht in den 50er bis 70er Jahren, Frankfurt/M.
- Morokvasic, Mirjana (2009): Migration, Gender, Empowerment, in: Lutz, Helma (Hg.). *Gender Mobil? Geschlecht und Migration in transnationalen Räumen*, Münster, S. 28-51
- Munsch, Chantal/Gemende, Marion/Rotino Weber-Unger, Steffi (2007): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Migration und Geschlecht, Weinheim/München
- Rommelspacher, Birgit (2010): Ungebrochene Selbstidealisation, <http://www.taz.de/!46956/>(Abruf: 9.7.2010)
- Schahrazad Farrokhzad (2006): Über Exotinnen, Unterdrückte und Fundamentalistinnen. Zur Konstruktion der ‚fremden Frau‘ in den Medien, in: Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hg.): *Massenmedien, Migration und Integration. Herausforderungen für Journalismus und politische Bildung*, 2., korrigierte und aktualisierte Auflage, *Interkulturelle Studien*, Band 17, Wiesbaden, S. 53-84
- Schlüter, Anne (2010): Bildung: Hat Bildung ein Geschlecht?, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): *Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*, 3. erweiterte und durchgesehene Auflage, *Geschlecht und Gesellschaft*, Band 35, Wiesbaden, S. 692-696
- Schrader-Klebert, Karin (1969): Die kulturelle Revolution der Frau, in: *Kursbuch* Nr.17/1969, S. 1-46

- 
- Scheich, Elvira (1990): „Natur“ im 18. Jahrhundert und die Bestimmung der Geschlechterdifferenz, in: Gerhard, Ute (Hg.): Differenz und Gleichheit. Menschenrechte haben (k)ein Geschlecht, Frankfurt/M., S. 254-259
- Thürmer-Rohr, Christina (1983): Aus der Täuschung in der Ent-Täuschung. Zur Mittäterschaft von Frauen, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, Heft 8/1983, S. 11-25
- Dies.(2010): Mittäterschaft von Frauen: Die Komplizenschaft mit der Unterdrückung, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. 3., erweiterte und durchgesehene Auflage, Geschlecht und Gesellschaft Band 35, Wiesbaden, S. 88-93
- Yıldız, Safiye (2009): Interkulturelle Erziehung und Pädagogik. Subjektivierung und Macht in den Ordnungen des nationalen Diskurses, Wiesbaden
- Yuval-Davis, Nira (2001): Geschlecht und Nation, Emmendingen



# Selbstorganisationen von Migrantinnen – über Selbstverortungen und die fehlende Zuständigkeit der Mehrheitsgesellschaft

*Patricia Latorre/Olga Zitzelsberger*

## **1. Einleitung**

Menschen leben in vielfältigen Milieus, die Heterogenität im Hinblick auf Geschlechter- und Zugehörigkeitsverhältnisse steigt. Diese sind das Resultat gesellschaftlicher Definitions- und Abgrenzungsprozesse und beinhalten Prozesse der Fremd- und Selbstwahrnehmung. Geschlechter- und Zugehörigkeitsverhältnisse sind nicht „naturegegeben“, sondern bilden sich in den historisch gegebenen Kontexten heraus. Seit der Sinus-Erhebung (2005) liegen für Deutschland verlässliche Zahlen darüber vor, wie tief greifend Zuwanderung die bundesdeutsche Gesellschaft bereits verändert hat und noch verändern wird. Zu dieser Entwicklung haben Migrantinnen wesentlich beigetragen, individuell und mit ihren Organisationen. Bisher ist gerade dieser Eigenbeitrag – die Selbstorganisationen von Migrantinnen – in der Migrations- und in der Genderforschung noch wenig erforscht (vgl. dazu Thränhardt 2005, Vermeulen 2005; Sánchez-Otero 2003; Schwenken 2000, Diehl 1998).

Im Folgenden werden wir zunächst den wissenschaftlichen Diskurs zur Interpretation von Selbstorganisationen (MSOs) nachzeichnen. Im Anschluss fokussieren wir eine veränderte Sicht auf den Aspekt der Selbsthilfe und den Ansatz des Sozialen Kapitals nach Bourdieu. Der Beitrag konzentriert sich auf Frauen-MSOs sowie deren gesellschaftliche Selbstverortungen unter der Bedingung fehlender Zuständigkeit innerhalb der Mehrheitsgesellschaft. Der Beitrag endet mit einer Konkretisierung der Forderung nach der interkulturellen Öffnung der Mehrheitseinrichtungen.

## 2. MSOs im wissenschaftlichen Diskurs

Zur Normalität jedes Einwanderungsprozesses gehört die Bildung von Migranten-Communities. Unter Migranten-Communities (auch ethnische Kolonien oder ethnische Communities genannt) sind „verschiedene Beziehungsstrukturen unter Einwanderern innerhalb einer bestimmten räumlich-territorialen Einheit, die auf der Basis von Selbstorganisation entstanden sind“ (Heckmann 1992: 97) zu verstehen. Migranten-Communities sind – auch wenn sie von der Mehrheitsgesellschaft meist als homogene Einheiten wahrgenommen werden – heterogen und differenzieren sich u.a. nach sozialstrukturellen, regionalen, ideologisch-politischen, religiösen, geschlechts- und generationsspezifischen Merkmalen. Zu den Strukturelementen von Migranten-Communities zählen Verwandtschaft, ethnische Vereine, religiöse Gemeinden, politische Organisationen, informelle Netze und Treffpunkte, ethnische Medien und die ethnische Ökonomie (vgl. ebd.: 98ff.).

Bisherige Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass die Bedeutung von MSOs in ihrer Multifunktionalität liegt: Sie unterstützen neu Eingewanderte als auch bereits länger Ansässige, indem sie die mit dem Prozess der Einwanderung verbundenen Schwierigkeiten bewältigen helfen und damit den Anpassungsdruck vermindern. Sie bilden ein soziales Netz für Zugewanderte, sie informieren, orientieren, beraten, unterstützen, sind Anlaufstelle bei Exklusion und Diskriminierung und auch Interessenvertretung gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Heckmann 1992: 97ff.). Sie haben nicht zuletzt auch die Funktion einer kulturspezifisch sozialisierenden Instanz, d.h. sie vermitteln Werte, Normen, Verhaltensweisen und eine Identität, die auf dem Glauben an eine gemeinsame Herkunft, Geschichte und Sprache aufbaut (vgl. Latorre 2003).

Lange Zeit wurde in der Migrationsforschung der Fokus auf die integrative bzw. segregative Funktion von MigrantInnen-Communities und ihre Selbstorganisationen gelegt. Auf der einen Seite wurde die These vertreten, dass Mitgliedschaft in ethnischen Vereinen zu einer Abtrennung von der Mehrheitsgesellschaft führt und dadurch Integrationsprozesse umkehrt. Die GegnerInnen dieser Position betonten die integrative Bedeutung der Community und deren stabilisierende Wirkung auf ihre Mitglieder. In der Debatte vertraten Hartmut Esser (1986) und andere WissenschaftlerInnen die These, dass ethnische Gruppenstrukturen und Organisationen die Abgrenzung gegenüber der Aufnahmegesellschaft verstärken und die Segmentierung durch die Selbstethnisierung fördern. Der erfolgreiche Integrations- bzw. hier Assimilationsprozess könne dadurch verzögert oder verhindert werden.

„Das Vorhandensein ethnischer Strukturen entbindet von der Notwendigkeit, Kontakte außerhalb der eigenen Gruppe zu suchen, erschwert die Bildung der für Aktivitäten in der Gesamtgesellschaft notwendigen kommunikativen Qualifikationen, (...) verstärkt mithin Faktoren, die das bestehende System ethnischer Ungleichheit und Schichtung reproduzieren“ (Esser 1990: 29).

Der Aspekt der ethnischen und sozialen Reproduktion von Ungleichheit wirke sich insbesondere auf die nächste Generation negativ aus. Die Eingewanderten selbst verminderten ihre Chancen an Teilhabe (Bürgerrechte) und sozialer Mobilität (z.B. Bildungs- und ökonomischer Aufstieg). Esser argumentierte mit dem Konfliktpotenzial, das sich aus ethnischer Vielfalt und ihrer Betonung entwickeln könne sowie mit der Ethnisierung von sozialen Problemen. Auch Friedrich Heckmann (1992) teilte die Ansicht, dass Integration nicht durch Binnenintegration gefördert werden könne und sprach sich deshalb gegen eine Förderung von MSOs aus. Sozialstaatliche Förderung solle nicht dazu beitragen, ethnische Unterschiede und Minderheiten zu festigen, wenn diese auf einen „ethnischen Korporatismus“ (Walzer 1983 nach Jungk 2002) abzielen. Eingewanderte würden dadurch gezielt Minderheiten bilden, um über den Minderheitenstatus zur politischen Partizipation zu gelangen. Nach Heckmann intensiviere und institutionalisiere solch eine Vorgehensweise ethnische Grenzen und kulturelle Differenzen. Nach dieser Perspektive bieten MigrantInnen-Communities und ihre Selbstorganisationen MigrantInnen ausschließlich Hilfe zur Orientierung in der Aufnahmegesellschaft, was in der Phase der Einwanderung sinnvoll sei.

Andere WissenschaftlerInnen betonen neben der Orientierungshilfe die integrative und stabilisierende Wirkungskraft der Migrantinnen- und MigrantInnen-Communities und ihrer Organisationen. Georg Elwert (1982) ging davon aus, dass Binnenmigration durch die ethnischen Communities einen Integrationskatalysator darstelle, der das Heimischwerden der Eingewanderten beschleunige. Sein Ansatz verfolgt eine ressourcenorientierte Perspektive auf MigrantInnen-Communities und ihre Selbstorganisationen. Dietrich Thränhardt (1999) stütze die ressourcenorientierten Annahmen, indem er argumentierte, dass MSOs politische, soziale und ökonomische Integration fördern und „grenzauflösend“ wirken würden. Die Ergebnisse der „Bestandsaufnahme der Potentiale und Strukturen von Selbstorganisationen von Migrantinnen und MigrantInnen“ benannten Bildungserfolg, Einkommen, Arbeit und Inter marriage als Indikatoren für soziale Integration und wirtschaftlichen Erfolg. Thränhardt betonte darin den Integration fördernden Effekt der Bildungsarbeit von MSOs, der nicht nur in der Informations- und Wissensvermittlung über Mehrheitsgesellschaft und fachlicher Kenntnisse, sondern ebenso in sozialen Übersetzungs- und Transferfunktionen bestehen würde (vgl. Ministerium für Arbeit und Soziales 1999: 3).

Seit einigen Jahren richten ForscherInnen ihren Fokus verstärkt auf den Aspekt der Selbstorganisation im Sinne einer Organisation von Selbsthilfe und fragen, worin das Selbsthilfepotenzial von MSOs besteht und wie es organisiert wird. Das Integrationspotenzial von MSOs belegen zahlreiche empirische Untersuchungen<sup>1</sup>, in denen eine differenzierte Sicht auf Wirkungsweisen, Rollen und Funktionen von MSOs zum Ausdruck kommt, die in der Multifunktionalität von MSOs ihren begrifflichen Ausdruck fand. Der Fokus richtet sich zunehmend auf die zentrale Eigenressource von MigrantInnen-Communities – nämlich auf die soziale Selbsthilfe. MigrantInnen treten aus dem Status des Forschungsobjektes heraus und werden als soziale AkteurInnen wahrgenommen, die Zugang zu den gesellschaftlichen Ressourcen Bildung, Arbeit, Wohnen, Gesundheit und Politik in der Einwanderungsgesellschaft anstreben und sich zu diesem Zweck selbst organisieren.<sup>2</sup> Thränhardt führt in diesem Kontext den Begriff des sozialen Kapitals ein, um MSOs unter diesem Aspekt wissenschaftlich zu erfassen (vgl. Thränhardt 2005).

Das Konzept des Sozialkapitals kann als Versuch einer theoretischen Fassung der gesellschaftlichen Bedeutung von MSOs gewertet werden. Nach Bourdieu benötigt der Mensch ein gewisses Kapital, um in einem bestimmten Feld erfolgreich zu sein. Aufgrund des unterschiedlichen Kapitalvermögens der Einzelnen sind auch deren Chancen, innerhalb eines Feldes erfolgreich zu sein, unterschiedlich. Unter den drei von Bourdieu<sup>3</sup> verwendeten Kapitalarten ist für die Betrachtung von MSOs insbesondere das soziale Kapital relevant. Dieses stellt das soziale Netz von Beziehungen (Familie, Vereine, Parteien, Freunde, „Vitamin B“, usw.) dar, auf die eine Person zurückgreifen kann. Bourdieu definiert soziales Kapital als „die Gesamtheit der aktuellen und potenziellen Ressourcen, die mit dem Besitz eines dauerhaften Netzes von mehr oder weniger institutionalisierten Beziehungen gegenseitigen Kennens oder Anerkennens verbunden sind; oder, anders ausgedrückt, es handelt

---

1 Vgl. dazu Diehl 2002; Diehl/Urban/Esler 1998; Fijalkowski 2004; Fijalkowski/Gillmeister 1997; Huth 2002, 2003; Lehmann 2001; Müller 2003; Otten/Reich/Schöning-Kalender 2008; Salentin 2005; Stauff 2004.

2 Entsprechend vielfältig wird auch das Aktivitätenspektrum von MSOs beschrieben: Pflege der Herkunftskultur durch folkloristische Aktivitäten, Ausüben der Religion, Sprechen der Herkunftssprache, Rechts- und Sozialberatung, Hausaufgabenbetreuung und Nachhilfe für Kinder und Jugendliche, Computerkurse, herkunftssprachlichen Unterricht, Alphabetisierungs- und Deutschkurse, Bewerbungs-Trainings, Einzelveranstaltungen und Weiterbildungen zu Erziehungsfragen, Ernährung, Gesundheit, zum Bildungs- und Ausbildungssystem. Die Angebote richten sich nach dem Bedarf der Migrantinnen und Migranten.

3 Bourdieu entlehnt den Kapitalbegriff der ökonomischen Theorie und wendet ihn auf die sozialen Felder einer Gesellschaftsorganisation und deren Mitglieder an. Mit den Kapitalarten: ökonomisches, kulturelles (inklusive Bildungs-) und soziales Kapital gelingt es ihm, die Reproduktion von Milieuzugehörigkeiten in der nächsten Generation von Familien treffend zu erklären.

sich um Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe beruhen.“ (Bourdieu 1983: 190f.) Damit entsteht eine soziale Ressource immer dann, wenn sich Menschen zusammenschließen (sozialanthropologische Dimension, vgl. Vogel 2005: 4). Aus dem grundlegenden Bedürfnis von Menschen nach Orientierung, Schutz sowie nach Beziehungen wird durch die Selbstorganisation Soziales Kapital. Die Bildungsfrage ist hiermit unmittelbar verknüpft, denn gesellschaftliche Bedürfnisse können durch Wissen, Kompetenz und damit verbundener Urteilskraft formuliert und befriedigt werden. Das Sozialkapital in der Selbstorganisation dient dabei der Erweiterung eigener Handlungsfähigkeit. MSOs tragen „zur Bildung von sozialem Kapital bei, da soziale Kompetenzen trainiert, gesellschaftliche Bezüge für Minderheiteninteressen hergestellt und Aktivitäten mobilisiert werden, die für den individuellen Integrationsprozess förderlich sind“ (vgl. Thränhardt 2005).

In diesem Sinne kann man MSOs als Netzwerke verstehen, die Eigenressourcen bündeln, dadurch soziales Kapital bilden, um Strukturen von Benachteiligung zu überwinden und sich Zugang zu wichtigen gesellschaftlichen Ressourcen zu verschaffen.

### **3. Frauen-MSOs – warum Migrantinnen sie brauchen**

Zahlreiche Fraueneinrichtungen können heute auf eine jahrzehntelange Geschichte zurückblicken. Gleichzeitig ist es diesen Einrichtungen jedoch nicht immer gelungen, Migrantinnen gleichermaßen zu integrieren. Einer der Gründe könnte darin liegen, dass in den Gründungsjahren der 1970er Jahre nahezu ausschließlich deutsche Mittelschichtsfrauen ihre eigene Arbeits- und Lebenssituation thematisierten. Deutsche Frauen forschten über deutsche Mittelschichtsfrauen und für deutsche Mittelschichtsfrauen. Ein Bezug zur Arbeits- und Lebenssituation von Frauen aus unteren sozialen Schichten sowie zu Migrantinnen wurde dabei vielfach unzureichend hergestellt (Bednarz-Braun 2004).

„Die feministische Forschung hat diese Frage, wie Frauen zu Frauen geformt werden, von Beginn an gestellt, aber sie hat sie nicht dahin weitergeführt, wie Frauen (und Männer) zu Deutschen oder zu Türkinnen und Türken gemacht werden“ (Lenz 1996: 213).

In der bundesdeutschen Frauen- und Genderforschung wurden migrationspezifische Aspekte entsprechend wenig berücksichtigt. Die deutsche Frauenbewegung hat anfangs „kaum Notiz von den Einwanderinnen genommen“ (Rodríguez 1996 nach Bednarz-Braun 2004: 69). Erst durch die Auseinandersetzungen bei Tagungen und Treffen von deutschen Frauen und Migran-

tinnen sowie ihren Selbstorganisationen wird seit Ende der 1980er Jahre der feministische Ethnozentrismus<sup>4</sup> selbstkritisch reflektiert. Beharrlich blieben jedoch Vorurteile und Fremdzuschreibungen bei deutschen Wissenschaftlerinnen bestehen (vgl. Westphal 2004). Dies drückte sich beispielsweise darin aus, dass Migrantinnen pauschal als wenig gebildet, patriarchal unterdrückt und familienorientiert definiert werden (vgl. Rodríguez 1999). Bei wissenschaftlichen Analysen, in der Politik und Presseveröffentlichungen etablierte sich ein stereotypes Bild der „fremden Frau“, welches insbesondere muslimische Frauen als „Opfer“ oder Frauen aus Indien oder Thailand als „Exotin“ inszenierte. „Dabei diente vor allem der Verweis auf das spezifische Geschlechterverhältnis der Herkunftsgesellschaft zur Legitimation von Fremdheit bzw. der Beschreibung von Anders- bzw. Fremdsein der Migrantinnen. Andere Bedeutungszusammenhänge und Differenzierungen der jeweiligen Herkunftsgesellschaft werden ausgeblendet“ (Westphal 2004: 2, mit Bezug auf Lutz/Huth-Hildebrandt 1998). Ethnie, Nationalität, Rassismus und Hautfarbe finden nur allmählich Aufnahme in die Differenzbestimmungen von Gender (vgl. Lenz 2008, Wollrad 2005).

Migrantinnen fanden und finden keinen bzw. wenig Zugang zu den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft, denn als heimliches Kriterium für den Zugang zu Gruppen, Räumen und Ressourcen wird weithin die deutsche Nationalität und Kultur angenommen bzw. erlebt. Belegt wird diese Aussage mit dem geringen Anteil von Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund in den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft und durch den Aufbau von Selbstorganisationen von Migrantinnen mit ähnlichen Aufgabefeldern, z.B. sexualisierte Gewalt, Bildungsveranstaltungen, Qualifizierungen für den Arbeitsmarkt (vgl. Autonomes Frauenhaus Hannover 2009, Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit 2008: 27ff.; Latorre/Zitzelsberger 2006).

In den letzten Jahren lässt sich verstärkt – neben der Zunahme frauenspezifischer Aktivitäten in den MSOs – die Gründung eigenständiger Migrantinnengruppen und Migrantinnenselbstorganisationen feststellen. Meist sind es Migrantinnen, die ihre Belange nicht ausreichend in den gemischtgeschlechtlichen MSOs vertreten sehen und die sich daher von dem Verein „abspalten“. Nach Latorre/Zitzelsberger 2005 werden diese neuen Frauengruppen und -vereine überwiegend von zugewanderten Flüchtlingsfrauen und Aussiedlerinnen und weniger von Vertreterinnen der ehemaligen Anwerbe-

---

4 Dabei wird unter feministischem Ethnozentrismus eine Haltung definiert, welche Migrantinnen ausschließlich als Opfer konstruiert und aus der Perspektive der vermeintlich Befreiten paternalistisch vorgibt, was Befreiung wäre (vgl. bspw. Mohanty 1988).

länder gegründet. Die Gründerinnen haben meist eine höhere Schulbildung bzw. einen Hochschulabschluss.

Die Existenz von Frauen-MSOs eröffnet die Chance, die öffentlichen und vor allem wissenschaftlichen Darstellungen der Migrantinnen und ihren Selbstorganisationen mit neuen „Bildern“ zu besetzen. Positive und emanzipatorische Aspekte von individuellen Handlungspotenzialen der Migrantinnen alleine greifen dabei zur Veränderung der Fremdzuschreibungen zu kurz, aber sie können als Anfang begriffen werden. Die sozio-strukturellen Rahmenbedingungen (Eingebundensein in Diskurse, Praktiken und Institutionen) und die gesellschaftliche Situation von Migrantinnen (Widersprüchlichkeit, Ambivalenz und Gleichzeitigkeit von unterschiedlichen sozialen Verhältnissen im Alltag) dürfen nicht außen vor gelassen werden (vgl. Rodríguez 1996 nach Bednarz-Braun 2004: 80).

Die bisherigen Studien sowie theoretischen Einbettungen führen uns zu folgenden grundlegenden Thesen bezüglich der Frauen-MSOs:

### *3.1 Migrantinnen empowern sich selbst*

Die Aufgabenbereiche der Frauen-MSOs beinhalten insbesondere Informations-, Beratungs- und Bildungsarbeit für Mädchen, junge Frauen, Mütter und ältere Frauen sowie politische Aktivitäten (vgl. Schwenken 2000). Frauen-MSOs formieren sich überwiegend, um Frauen durch Beratungs- und Bildungsangebote zu stärken, sich Zugang zum Arbeitsmarkt zu verschaffen und somit Benachteiligungsstrukturen auf dem Arbeitsmarkt (z.B. Nicht-Anerkennung von Berufsabschlüssen) zu überwinden, Mütter durch Elternbildungsangebote zu empowern, ihre Kinder in ihrer schulischen Laufbahn zu unterstützen und somit Benachteiligungsstrukturen im Bildungssystem abzumildern und letztlich zu überwinden. Darüber hinaus bieten sie ihren Mitgliedern Frei-Zeit, die Frauen entlastet und Frei-Räume, in denen sich die Frauen frei bewegen und Bildungsangebote in Anspruch nehmen können. Durch die Bildungsarbeit erlangen diese Frauen Fachwissen, Sprachkenntnisse, soziale und personale Kompetenzen. Sie entwickeln dadurch Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein im Umgang mit den MitarbeiterInnen in Institutionen der Mehrheitsgesellschaft. Das Selbstbewusstsein wird gestärkt durch die Erfahrung von praktizierter Solidarität und Wertschätzung in der Gemeinschaft der Frauen, die dabei zu einem Motor für Forderungen nach einer gleichberechtigten Teilhabe ihrer Mitglieder innerhalb der bundesdeutschen Zivilgesellschaft werden (vgl. Latorre/Zitzelsberger 2006), ohne zu verken-

nen, dass nicht individuell gelöst werden kann, was gesellschaftlich durch strukturelle Benachteiligung<sup>5</sup> verursacht wird.

Betrachtet man Frauen-MSOs unter einer gesamtgesellschaftlichen Genderperspektive lässt sich festhalten, dass diese sich zunächst von zwei dominanten Systemen – Mehrheitsgesellschaft und Migranten-Community – abgrenzen (müssen).

Migrantinnen blieben wie bereits ausgeführt vielfach in geschlechtlich-gemischten Vereinigungen der MigrantInnen-Communities. Der Aufbau eigener Fraueneinrichtungen – als Gegeneinrichtungen zu den geschlechtlich gemischten MSOs ebenso wie zu den Fraueneinrichtungen der Mehrheitsgesellschaft – ist auch eine Konsequenz fehlender Entfaltungsmöglichkeiten in bestehenden Organisationen. Dies drückt sich darin aus, dass Migrantinnen sich selbst in den gemischten MSOs öfter in die traditionelle Rollenverteilung gedrängt sehen und frauenspezifische Themen weniger wichtig genommen werden. In den Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft finden die Migrantinnen keine angemessenen Beschäftigungsverhältnisse und werden in ihrer Professionalität abgewertet (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit 2008, Latorre/Zitzelsberger 2005). Diese Separierung der Migrantinnen wird in der feministischen Theoriebildung nur nach und nach problematisiert.

### 3.2 *Frauen-MSOs separieren sich von Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft*

Die Entstehungsgeschichte und der Anlass zur Gründung von Frauengruppen sind bei Migrantinnen und Frauen der Mehrheitsgesellschaft überaus unterschiedlich. Frauenprojekte der Mehrheitsgesellschaft haben in ihrer Entstehungsgeschichte innerhalb der Neuen Frauenbewegung häufig den Ausgangspunkt „Gewalt gegen Frauen“, wobei Gewalt hier sehr weit gefasst wird. Es kann sich sowohl um sexuelle, körperliche Gewalt als auch um dominantes Kommunikations- und Konkurrenzverhalten handeln. Als typische Einrichtungen sind Wildwasser, Frauenhäuser, Frauenparteien oder auch Frauenbildungseinrichtungen zu nennen.

Die überwiegende Zahl der Frauen-MSOs brauchen/wollen diese strikte Separierung zu Männern nicht, da ihr Ausgangspunkt die Benachteiligungsmechanismen der Mehrheitsgesellschaft(en) sind. Umso mehr sind Frauen-MSOs Beleg für eine erfahrene bzw. gefühlte Benachteiligung in den

5 Darunter zählen u.a. der erschwerte Zugang zum Arbeitsmarkt (vgl. BAMF 2012), der Übergang Schule – Beruf (vgl. BIBB 2011) und das Bildungswesen generell (vgl. Gomolla/Radtke 2009).

Fraueninstitutionen der Mehrheitsgesellschaft hinsichtlich der Anerkennung von Fachkompetenz und der gleichberechtigten Teilhabe an Entscheidungen und Strukturentwicklungen innerhalb der Fraueninstitutionen. Die Separierung ist auch die Konsequenz der Zuweisung eines „Expertinnenstatus für Migration und Migrantinnen“ sowie des Repräsentantinnenstatus des eigenen Migrationshintergrundes. Insgesamt finden Migrantinnen in den Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft zu selten angemessene Beschäftigungsverhältnisse und werden in ihrer Professionalität abgewertet (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit 2008; Latorre/Zitzelsberger 2005).

### 3.3 *Frauen-MSOs separieren sich von gemischtgeschlechtlichen MSOs*

Der Aufbau eigener Frauenorganisationen – als Gegenorganisationen zu den gemischtgeschlechtlichen MSOs – ist auch eine Konsequenz fehlender Entfaltungsmöglichkeiten in bestehenden Organisationen. Dies drückt sich darin aus, dass Migrantinnen sich selbst in den gemischten MSOs in die traditionelle Rollenverteilung gedrängt sehen und frauenspezifische Themen weniger wichtig genommen werden. Frauen schaffen sich in den eigenen MSOs Frei-Räume von geschlechtsspezifischen Erwartungen der gemischtgeschlechtlichen MSOs.

Gleichwohl handeln Frauen-MSOs aus reinem Pragmatismus, wenn sie Männern „erlauben“, in ihrer Organisation mitzuwirken und die eigenen Tätigkeiten zu unterstützen. Die Mitgliedschaften von Männern dienen der Verstärkung des Einflusses und der Möglichkeiten der Frauen-MSOs innerhalb der Communities.

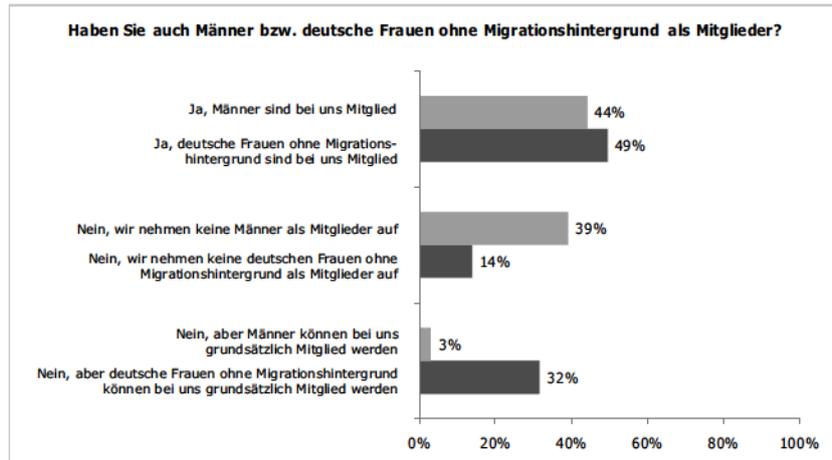
Frauen-MSOs übernehmen damit eine Schutzfunktion gegenüber der Mehrheitsgesellschaft (auch von Fraueninstitutionen der Mehrheitsgesellschaft, die ebenfalls die Benachteiligungsstrukturen der Mehrheitsgesellschaft reproduzieren) und den geschlechtskonformen Rollenerwartungen der eigenen Community, so dass Frauen sich an diesen Orten entfalten können. Hier schaffen sich Migrantinnen die Freiräume, um sich mit ihren Themen und Interessen nach ihren eigenen Vorlieben und Strategien zu beschäftigen und dies zu den eigenen Bedingungen (vgl. auch Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005).

Diese Thesen werden durch die Ergebnisse unserer bundesweiten Erhebung für das BMFSFJ (2010) bestätigt, die wir im Folgenden in Bezug auf die relevanten Aspekte für diesen Beitrag ausführen.

### 3.4 *Ergebnisse der bundesweiten Erhebung*

In einer bundesweiten Erhebung für das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Jahr 2009 untersuchte die TU Darmstadt gemeinsam mit Ramboll Management Consulting Frauen-MSOs. Die Zielsetzung des Forschungsauftrages war zunächst die Untersuchung von Organisationsstrukturen, Tätigkeitsfeldern sowie Netzwerk- und Unterstützungsstrukturen von Frauen-MSOs in Deutschland. Auf der Basis quantitativer und qualitativer Analysen sollten anschließend politische Unterstützungs- und Handlungsmöglichkeiten erarbeitet werden. Das Projektdesign war so gestaltet, dass über eine Daten- und Dokumentenanalyse zunächst eine Aufarbeitung der wissenschaftlichen Debatte stattfand, in deren Rahmen die der Studie zugrunde liegende Arbeitsdefinition von „Frauen-MSOs“ entwickelt wurde: mindestens 70% der Mitglieder und des Vorstands sind Frauen mit Migrationshintergrund. Entsprechend dieser Definition bilden 124 Frauen-MSOs die Datenbasis der Studie. Zur Vorbereitung der quantitativen Analysen wurden parallel hierzu Frauen-MSOs in Deutschland recherchiert. In einem nächsten Schritt wurde dann eine bundesweite Befragung von Frauen-MSOs in Deutschland durchgeführt. Auf der Basis der Ergebnisse der Befragung wurden Kriterien für die Auswahl der MSOs für die qualitativen Analysen erarbeitet und leitfadengestützte Interviews mit insgesamt 11 MSOs durchgeführt. Die hier gewonnenen Erkenntnisse dienten zum einen der vertiefenden Beschreibung der quantitativ gewonnenen Ergebnisse. Zum anderen wurden sie auch für die Erstellung der Organisationsprofile genutzt. Abschließend wurden die in der Studie gesammelten Erkenntnisse zusammengeführt und daraus Handlungsempfehlungen abgeleitet. Sowohl die Analysen als auch die Überlegungen zu Handlungsempfehlungen wurden dann noch einmal in einer Fokusgruppe mit MSOs diskutiert und weiterentwickelt.

Aus den Ergebnissen im Hinblick auf Unterschiede zwischen Frauen-MSOs und Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft können u.a. Konsequenzen für die Klärung der Frage nach der institutionellen Zuständigkeit abgeleitet werden.

*Organisationsstruktur**Abb. 1: Organisationsstruktur*

Quelle: BMFSFJ 2010

Ein eindeutiges Ergebnis der Erhebung im Bezug auf die Organisationsstruktur zeigt, dass fast die Hälfte (44%) Männer als Mitglieder akzeptieren. Gleichwohl beträgt der Prozentsatz der Frauen-MSOs, die keine Männer aufnehmen 39%. Mit Blick auf die Merkmale dieser Frauen-MSOs haben die Analysen gezeigt, dass sich ältere Frauen-MSOs vergleichsweise häufiger von Männern abgrenzen: Lassen 63% der älteren MSOs keine Männer als Mitglieder zu, sind es bei den jüngeren MSOs nur 30%. Umgekehrt haben jüngere MSOs deutlich häufiger Männer als Mitglieder: So sind bei 51% der jüngeren MSOs (auch) Männer Mitglieder, bei älteren MSOs ist dies nur bei 33% der Fall. Diese Datenlage bildet die Grundlage für die Hypothese des pragmatischen Umgangs mit Männern innerhalb der Frauen-MSOs im Unterschied zu den Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft, die sich nur sehr zögerlich und jeweils nur in bestimmten Aspekten/Angeboten für Männer öffnen.

*Angebote und Aktivitäten*

In der Mehrheit fokussieren Frauen-MSOs ein niedrig schwelliges Angebot für ihre Zielgruppen, welches sehr breit gefächert ist. Bereits aus dieser Auflistung kann auf einen Bedarf an Kooperation und Weiterleitung an Facheinrichtungen geschlossen werden.

Abb. 2: Angebote und Aktivitäten



Quelle: BMFSFJ 2010

Die angebotenen Beratungsleistungen sind sehr vielfältig. Deutlich hervorzuheben ist, dass bestehende professionelle Angebote der Mehrheitsgesellschaft nicht als erste Anlaufstelle dienen, sondern die Erstberatung in den Frauen-MSOs erfolgt. Besonders relevant sind hier neben allgemeinen Beratungs- und Informationsdiensten (77%) auch die Beratung bei rechtlichen Fragen und Problemen (65%) sowie die Beratung bei Erziehungsfragen (63%).

Im Rahmen der Analysen ist zudem deutlich geworden, dass es bei den Angeboten und Aktivitäten, auch bedingt durch unterschiedliche Schwerpunktsetzung bei den Zielen, Unterschiede zwischen MSOs mit und ohne Männer gibt: So bieten MSOs mit Männern vergleichsweise häufig Angebote im Bildungsbereich für Erwachsene (52%; MSOs ohne Männer: 35%) und für Kinder und Jugendliche (63%; MSOs ohne Männer: 42%) sowie Beratung (85%; MSOs ohne Männer: 65%) an. MSOs ohne Männer veranstalten dagegen häufiger Gesprächsrunden (81%; MSOs mit Männern: 48%).

In den Interviews wurde deutlich, dass sich die Angebote am Bedarf der jeweiligen Zielgruppe orientieren und häufig eine Lücke füllen, die aktuell hinsichtlich des Vorhandenseins sowie des Zugangs zu bestimmten Angeboten besteht. Dabei haben Frauen-MSOs den Vorteil, dass sie den direkten Zugang zur Zielgruppe haben und somit auch die Möglichkeit der Teilnahme

erhöht wird.<sup>6</sup> Zum anderen nehmen sie mit diesen Angeboten aber auch eine Art „Brückenfunktion“ wahr, indem Frauen mit Migrationshintergrund von den MSOs den Weg in andere (Regel-)Angebote der Mehrheitsgesellschaft finden. Auch wurden und werden Angebote durchgeführt, die nicht Bestandteil von staatlichen Integrationsaktivitäten sind. So wurde in einem Interview darauf hingewiesen, dass in der interviewten MSO bereits seit den 1980er Jahren sowohl Sprach- als auch Alphabetisierungskurse für Migrantinnen durchgeführt wurden, was nur durch die erfolgreiche Kooperation mit der VHS möglich war. Dabei hat sich auch gezeigt, dass die Angebote und Aktivitäten vielfach im partizipativen Prozess mit den anderen Mitgliedern oder auf vermehrte Nachfrage von der Zielgruppe entwickelt werden. Ein solches Vorgehen steigert dann die Akzeptanz und Nutzung der Angebote sowohl auf Seiten der Mitglieder als auch auf Seiten der Zielgruppe.

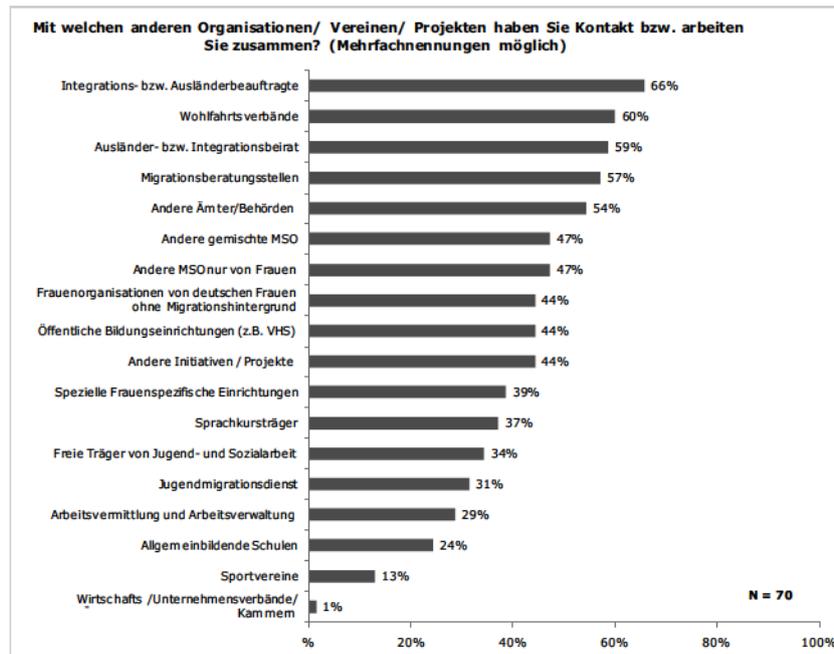
#### *Kooperationen*

Grundsätzlich lässt sich hier feststellen, dass es vor allem KooperationspartnerInnen aus dem Migrationsbereich sind, zu denen Kontakt besteht, und weniger aus dem frauenspezifischen Bereich. Stärker als mit anderen (gemischten) MSOs besteht Kontakt zu (halb-)staatlichen bzw. staatlich finanzierten Stellen der Migrationsarbeit. In diesem Zusammenhang ist dann noch einmal die Form der Zusammenarbeit von besonderer Bedeutung, da ein solcher Kontakt zum einen der Professionalisierung dienen, zum anderen aber auch Abhängigkeit hinsichtlich des Zugangs zu Ressourcen bedeuten kann.

---

6 Im Rahmen von anderen Projekten von Rambøll Management Consulting ist so z.B. deutlich geworden, dass Integrationsprojekten, die von Trägern der Mehrheitsgesellschaft durchgeführt werden, nicht immer der Zugang zur Zielgruppe gelingt und bestehende Angebote nicht im möglichen Umfang genutzt werden. Die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen wurde dabei immer wieder als ein wichtiger Erfolgsfaktor für den Zugang zur Zielgruppe genannt.

Abb. 3: Kooperationen



Quelle: Eigene MSO-Befragung

In der Regel wurde der Kontakt über die Frauen-MSO initiiert: Über die Hälfte der Kooperationen (52%) gingen von den Frauen-MSOs aus. Nur in etwa einem Fünftel der Fälle (19%) ist der Kooperationspartner auf die MSO zugekommen, bei etwa einem weiteren Fünftel (18%) war das Kennenlernen auf einer Veranstaltung der Anstoß für die Zusammenarbeit.

Befragt nach ihren UnterstützerInnen wird deutlich, dass diese insbesondere aus dem privaten Umfeld (61%), anderen Personen aus der Community (56%) und den Wohlfahrtsverbänden (56%) kommen. Sehr gering ist die Unterstützung von Wirtschafts- und Unternehmensverbänden (3%), aber auch von der Arbeitsvermittlung (23%). Demgegenüber steht ein sehr großer Wunsch nach Unterstützung durch die Integrations- bzw. Ausländerbeauftragte(n) (73%) sowie der Wirtschafts- und Unternehmensverbände (59%). Die Tatsache, dass der Wunsch nach Unterstützung sich insbesondere auf die intermediären Dienste (Integrationsbeauftragte, Migrationsdienste, etc.) richtet, lässt die Vermutung zu, dass die Frauen-MSOs selbst ebenso wie die Regeldienste keine Zuständigkeit für die Belange der Frauen-MSOs sehen.

#### **4. „Zuständigkeitslosigkeit“ der Mehrheitsgesellschaft und die Notwendigkeit der interkulturellen Öffnung**

Die Ergebnisse der bundesweiten Erhebung unterstreichen und bestätigen die bereits aus kleinflächigen und qualitativen Untersuchungen (vgl. u.a. Latorre/Zitzelsberger 2006) gewonnenen Erkenntnisse:

1. MSOs von Frauen füllen eine Lücke in der Angebotsstruktur der gemischtgeschlechtlichen als auch frauenspezifischen Institutionen der Mehrheitsgesellschaft sowie der gemischtgeschlechtlichen Migrantinnenorganisationen: Sie gehen auf migrationsspezifische Bedarfe ein und entwickeln ein daran ausgerichtetes Angebot
2. Die zentralen Kontakte und Kooperationen mit Institutionen der Mehrheitsgesellschaft bestehen in erster Linie zu den intermediären Diensten aus dem Migrationsbereich und in sehr geringem Maße zu frauenspezifischen Institutionen/Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft.

Dies zeigt, dass weder die Frauenbeauftragten in den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft<sup>7</sup> noch die frauenspezifischen Institutionen/Frauenorganisationen der Mehrheitsgesellschaft sich „zuständig“ fühlen für die Belange von Migrantinnen sowie für Kontakte und Kooperation mit deren Organisationen. Dies lässt sich auf die weiter oben ausführlich dargestellte Entwicklung der mehrheitsgesellschaftlichen Frauenorganisationen als auch auf die fehlende interkulturelle Öffnung von Institutionen der Mehrheitsgesellschaft zurückführen. Diese nehmen migrationsspezifische Fragen oder allgemeine Belange von Migrantinnen und Migranten nicht als gesamtgesellschaftliche Querschnittsthemen wahr, sondern weiterhin überwiegend als im Zuständigkeitsbereich von „Ausländer“- bzw. Integrationsbeauftragten liegend.

Was den Frauen-MSOs also fehlt, ist der Gegenpart innerhalb der Mehrheitsgesellschaft. Der individuellen Mehrfachzugehörigkeit der Migrantinnen korrespondiert die Zuständigkeitslosigkeit innerhalb der Institutionen<sup>8</sup>.

Ein möglicher Weg, um diesen Ansatz in der Praxis zu übertragen, ist die interkulturelle Öffnung aller Institutionen der Mehrheitsgesellschaft – sowohl der Frauenorganisationen als auch aller anderen Institutionen.

Unter interkultureller Öffnung wird im weitesten Sinne die Veränderung von Organisationsstrukturen und Personalentwicklungsprozessen und Anpas-

---

7 Unter Institutionen sind hier die Institutionen aller Bereiche gemeint – Verwaltung, Wirtschaft, Bildung, Arbeitnehmerverbände, etc.

8 Strukturell gleich ist dies auch in Gewerkschaften, bei Bildungsträgern usw. zu beobachten.

sung an die Erfordernisse einer Einwanderungsgesellschaft verstanden (vgl. Handschuck/Schröder 2002; Schröder 2007).

Ein Element von interkultureller Öffnung besteht in der Öffnung hin zu MSOs sowie in der Zusammenarbeit mit diesen. Dies bedeutet einerseits, ihre Potentiale zu nutzen und andererseits, ihnen eine Teilhabe an den professionellen Strukturen und Zugängen zu wichtigen Informationen zu geben.

Die mangelnde Öffnung von Institutionen gegenüber lokalen MSOs kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden: Die Community- und Selbsthilfestrukturen werden nicht als Normalität eines Einwanderungslandes anerkannt und MSOs somit als potenzielle Kooperationspartner abgelehnt. Oft sind Community-Strukturen vor Ort nicht bekannt. Gleichwohl – auch das Kennen und Anerkennen von Community-Strukturen führt nicht zwingend dazu, dass Fachkräfte der Sozialen Arbeit und Führungskräfte aus den Institutionen MSOs als Experten für die Bedarfe von MigrantInnen anerkennen. In der Folge fehlt dann auch die Bereitschaft, auf diese als potentielle Kooperationspartner auf Augenhöhe zuzugehen

Interkulturelle Öffnung hin zu MSOs setzt demnach die Anerkennung der MigrantInnen-Communities und ihrer Selbstorganisationen sowie die Anerkennung von MSOs als Experten für die Belange und Bedarfe ihrer Mitglieder voraus, das Anknüpfen an den Eigenressourcen und an dem Selbsthilfepotential von MigrantInnen. Das wiederum eröffnet die Chance, dass Migrantinnen und ihre MSOs im öffentlichen und wissenschaftlichen Diskurs als kollektive Akteure gesellschaftlicher Veränderungsprozesse begriffen werden.

## Literatur

- Autonomes Frauenhaus Hannover (2009): Warum Quote? Online: [http://autonomes-frauenhaus-hannover.de/resources/Quote\\_FrauenhausHannover.pdf](http://autonomes-frauenhaus-hannover.de/resources/Quote_FrauenhausHannover.pdf), Abruf: 19.07.2012
- BAMF (2012): Integrationsreport Migranten auf dem Arbeitsmarkt in Deutschland. Die Studie wurde durchgeführt von Seebaß, Katharina/Siegert, Manuel [bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](http://bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/WorkingPapers/wp36-migranten-am-arbeitsmarkt-in-deutschland.pdf?__blob=publicationFile), Zugriff 10.11.2012
- Bednarz-Braun, Iris (2004): Zur sozialen Konstruktion von Geschlecht, in: Bednarz-Braun, Iris/Heß-Mening, Ulrike (2004): Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden, S. 39-66

- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.): Junge Menschen mit Migrationshintergrund: Trotz intensiver Ausbildungsstellensuche geringere Erfolgsaussichten, BIBB-Report 16/11, Dezember 2011
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund, Münster
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital, in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten, Göttingen, S. 183-198
- Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2010): Forschungsstudie Migrantinnenselbstorganisationen in Deutschland. Die Studie wurde durchgeführt von der TU Darmstadt (Zitzelsberger, Olga/Latorre Pallares, Patricia und Koçaman, Iva) und von Rambøll Management Consulting (Reinecke, Maïke/Kristine Stegner). Download: <http://www.bmfsfj.de/Redaktion/BMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Migrantinnenorganisationen-in-Deutschland-Abschlussbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> Zugriff 10.11.2012
- Diehl, Claudia/Urbahn, Julia/Esser, Hartmut (1998) (Hg): Die soziale und politische Partizipation von Zuwanderern in der Bundesrepublik Deutschland, Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Bonn
- Elwert, Georg (1982): Probleme der Ausländerintegration. Gesellschaftliche Integration durch Binnenintegration?, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 34, S. 717-731
- Esser, Hartmut (1986): Ethnische Kolonien: „Binnenintegration“ oder gesellschaftliche Isolation?, in: Hoffmann-Zlotnik, Jürgen H. P. (Hg.) (1986): Segregation oder Integration. Die Situation von Arbeitsmigranten im Aufnahmeland, Mannheim, S. 106-117
- Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hg.) (1990): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen
- Fijalkowski, Jürgen (Hg) (2004): Generation und Ungleichheit, Wiesbaden
- Fijalkowski, Jürgen/Gillmeister, Helmut (1997): Ausländervereine – ein Forschungsbericht. Über die Funktion von Eigenorganisationen für die Integration heterogener Zuwanderer in eine Aufnahmegesellschaft – am Beispiel Berlins, Berlin (Völkervielfalt und Minderheitenrechte in Europa)
- Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung: Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Auflage, Wiesbaden
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung, Opladen
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2002): Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen. Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung, in: neue praxis, 5/2002, S. 511-521
- Heckmann, Friedrich (1992): Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie interethnischer Beziehungen, Stuttgart
- Huth, Susanne (2002): Freiwilliges Engagement und Selbstorganisationen von MigrantInnen im Kontext wissenschaftlicher Diskussion, Vortrag am 11.06.2002,

- Wissenschaftszentrum Bonn: Fachtagung des Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Kooperation mit der Beauftragten der Bundesregierung für Ausländerfragen: Freiwilliges Engagement und Selbsthilfe von Migrantinnen und Migranten, Bonn, Download: <http://www.inbas-sozialforschung.de/download/FE-MigrantInnen-Vortrag.pdf>, Abruf 19.07.2012
- Huth, Susanne (2003): Bürgerschaftliches Engagement von Migrantinnen und Migranten-MEM-VOL Migrant and Ethnic Minority Volunteering, ein Transnationales Austauschprogramm, Ergebnisbericht der deutschen Fallstudie, INBAS-Sozialforschung, Frankfurt/M.
- Jungk, Sabine (2002): Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten und ihren Selbstorganisationen – Möglichkeiten der Mitwirkung, Inanspruchnahme und Chancen in Deutschland, Vortrag auf der Tagung Politische und Soziale Partizipation von MigrantInnen, Landeszentrum für Zuwanderung NRW
- Latorre Pallares, Patricia/Zitzelsberger, Olga (2006): Selbstorganisationen von Migrantinnen – ihre Bedeutung für die Partizipation in der Einwanderungsgesellschaft, Darmstadt, Projektbericht
- Latorre, Patricia (2003): Migranten-Communities zwischen Ethnisierung und Transnationalisierung, in: Hoffmann, Ute (Hg.): Reflexionen der kulturellen Globalisierung. Interkulturelle Begegnungen und ihre Folgen. Dokumentation des Kolloquiums „Identität – Alterität – Interkulturalität. Kultur und Globalisierung“ am 26./27. Mai 2003 in Darmstadt, Discussion Paper des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung, Berlin, S. 46-58
- Lehmann, Karsten (2001): Vereine als Medium der Integration. Zu Entwicklung und Strukturwandel von Migrantenvereinen, Reihe Völkervielfalt und Minderheitenrechte, Bd. 7, Berlin
- Lenz, Ilse (1996): Grenzziehungen und Öffnungen: Zum Verhältnis von Geschlecht und Ethnizität in Zeiten der Globalisierung, in: Lenz, Ilse und Andrea Germer (Hg.): Wechselnde Blicke. Frauenforschung in internationaler Perspektive, Frankfurt/M., S. 200-228
- Lenz, Ilse (Hg.) (2008): Die Neue Frauenbewegung in Deutschland. Abschied vom kleinen Unterschied. Eine Quellensammlung, Wiesbaden
- Lutz, Helma/Christine Huth-Hildebrandt (1998): Geschlecht im Migrationsdiskurs, in: Das Argument. Schwerpunktthema: Grenzen, Nr. 224, (40) 2
- Ministerium für Arbeit und Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW (Hg.) (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme, Düsseldorf
- Mohanty, Chandra Talpade (1988): Aus westlicher Sicht: Feministische Theorie und koloniale Diskurse, in: Beiträge zur feministischen Theorie und Praxis, 11. Jg., H. 23, S. 149-162
- Müller, Ulrike (2003): Bericht zum freiwilligen Engagement von Migranten in Reutlingen: Engagement im Verein und in der Lokalpolitik, in: Flüchtlinge und Integration Beauftragte der Bundesregierung für Migration (Hg.), Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Dokumentation, Bonn

- Niedersächsisches Ministerium für Soziales, Frauen, Familie und Gesundheit (Hg.) (2008): *Interkulturelle Kompetenz in Einrichtungen zur Unterstützung von Frauen. Hinweise für die Arbeit mit von häuslicher Gewalt betroffenen Migrantinnen*. Hannover. Online [http://www.lpr.niedersachsen.de/Landespraeventionsrat/Module/Publikationen/Dokumente/Haesusliche-Gewalt-Interkulturelle-Kompetenz\\_F441.pdf](http://www.lpr.niedersachsen.de/Landespraeventionsrat/Module/Publikationen/Dokumente/Haesusliche-Gewalt-Interkulturelle-Kompetenz_F441.pdf), Abruf: 19.07.2012
- Otten, Matthias/Reich, Hans/Schöning-Kalender, Claudia (2006): *Die Partizipation und Positionierung von Migrantinnen und Migranten und ihren Organisationen in Rheinland-Pfalz*. Forschungsbericht zum Projekt, Hrsg. von Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Familie und Frauen Rheinland-Pfalz, Referat für Reden und Öffentlichkeitsarbeit, Mainz
- Salentin, Kurt (2005): *Ziehen sich Migranten in „ethnische Kolonien“ zurück?*, in: *Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik GEP (Hg.), Leben Migrantinnen und Migranten in „parallelen Welten“? Möglichkeiten der Integration*. Tagungsdokumentation Nr. 37: Evangelischer Pressedienst, Frankfurt/M., S. 6-10
- Sánchez Otero, J.(2003): *Der Beitrag von sozialer Netzwerkbildung bei Migrantenteltern zur Integration: das Beispiel der spanischen Elternvereine*, Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen, Solingen
- Schröer, Hubertus (2007): *Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die Soziale Arbeit*. Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 3/2007, S. 80-91
- Schwenken, Helen (2000): *Frauen-Bewegungen in der Migration. Zur Selbstorganisation von Migrantinnen in der Bundesrepublik Deutschland*, in: *Lenz, Ilse/Mae, Michiko/Klose, Karin (Hg.): Frauenbewegungen weltweit. Aufbrüche, Kontinuitäten, Veränderungen*, Opladen, S. 133-166
- Stauff, Eva (2004): *Migrantenorganisationen in Rheinland-Pfalz: Potenziale, Partnerschaften und Probleme*. Bericht über die Befragung ausgewählter Migrantenorganisationen, Mainz
- Thränhardt, Dietrich/Weiss, Karin (2005): *Selbsthilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen*, Freiburg i.Breisgau
- Vermeulen, Floris (2005): *The Immigrant Organising Process. The emergence and persistence of Turkish immigrant organisations in Amsterdam and Berlin and Surinamese organisations in Amsterdam, 1960-2000*, Phil. Diss. Universiteit van Amsterdam
- Vogel, Berthold (2005): *Die Verwaltung des sozialen Kapitals oder: Ist die Gesellschaft sich selbst genug?* Vortrag am 10.11.2005 am Zentrum für interdisziplinäre Forschung der Universität Bielefeld bei der Tagung: *Soziale Netzwerke und Sozialkapital*, Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Universität Bielefeld.
- Westphal, Manuela (2004): *Migration und Genderaspekte*. Bundeszentrale für politische Bildung, Download: [www.gesunde-maenner.ch/data/data\\_172.pdf](http://www.gesunde-maenner.ch/data/data_172.pdf), Abruf: 18.07.2012
- Wollrad, Eske (2005): *Weißsein im Widerspruch. Feministische Perspektiven auf Rassismus, Kultur und Religion*, Königsstein



# (Identitäts-)Bildungschancen in der Schule der Migrationsgesellschaft. Theoretisch-methodologische Überlegungen und forschungspraktische Annäherungen

*Inga Oberzaucher-Tölke*

## **1. Einleitung**

Die Frage nach (un)gleichen Bildungschancen im deutschen Bildungssystem wird sowohl in den Erziehungswissenschaften, als auch öffentlich viel diskutiert. So genannte „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ werden dabei häufig als BildungsverliererInnen, zumindest aber als benachteiligt identifiziert (vgl. z.B. Auernheimer 2010). Die Ursachen hierfür werden auf unterschiedlichen Ebenen gesucht, wobei strukturelle (Ungleichheits-)Bedingungen der Migrationsgesellschaft selten in die Analysen einbezogen werden. Dabei stellt sich die Frage, wie sich Machtverhältnisse in der Migrationsgesellschaft, aus denen Zugehörigkeitsordnungen sowie subjektive Bilder und Zuschreibungen entstehen, auf die Selbstbildungsprozesse und -chancen von SchülerInnen auswirken.

Diese häufig vernachlässigten Aspekte von Bildungschancen(un)gleichheit, nämlich das Zusammenspiel von strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen und subjektiven Erfahrungen von SchülerInnen, stellt der folgende Beitrag in den Mittelpunkt. Zunächst wird eine theoretische Perspektive auf Schule als Bildungsort in der Migrationsgesellschaft vorgestellt, die der Schule vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse sowohl selektierende, als auch Selbstbilder formierende Auswirkungen auf (Selbst-)Bildungsprozesse von SchülerInnen<sup>1</sup> zuschreibt (2.). Die Selbstbildungsprozesse lassen sich forschungspraktisch über subjektive Identitätskonstruktionen erfassen, welche gewissermaßen „situative Ergebnisse“ darstellen (3.). Zur Analyse wird eine auf das Forschungsfeld bezogene intersektionale Perspektive entwickelt, die machtvollen Effekte von Herrschaftsverhältnissen und

---

<sup>1</sup> Selbstverständlich gilt dies auch für alle anderen am sozialen Kontext Schule beteiligten AkteurInnen wie LehrerInnen (vgl. hierzu Messerschmidt 2011), Leitung, nicht-pädagogisches Personal, Eltern etc. Dieser Beitrag fokussiert jedoch ausschließlich die SchülerInnen.

Zugehörigkeitsordnungen systematisch berücksichtigt (4.). Schließlich findet eine erste empirische Annäherung an das skizzierte Forschungsfeld statt (5.). Durch die „Brille“ der zuvor erarbeiteten theoretischen und methodologischen Perspektiven werden ausgewählte Passagen eines explorativ-ethnographischen Interviews<sup>2</sup> mit einer 18-jährigen Gymnasiastin näher betrachtet und die subjektiven, narrativ dargestellten Erfahrungen der Interviewten in den Kontext gesellschaftlicher und struktureller Ungleichheiten gestellt. Gemäß dem Thema des Sammelbandes wird dabei gefragt, welche Rolle die Aspekte Migration und Geschlecht für die Identitätskonstruktionen und Bildungsprozesse im Kontext Schule der Interviewten spielen.

## 2. Schule und (Selbst-)Bildung in der Migrationsgesellschaft

Das Konzept „Migrationsgesellschaft“ bezeichnet nach Messerschmidt (2012) einen gesellschaftlichen Raum, der zwar von selbstverständlicher Vielfalt, Mehrfachzugehörigkeiten und gelebter Interkulturalität geprägt ist, diese jedoch gleichzeitig durch die im kollektiven Gedächtnis verankerte Vorstellung eines ethnisch und kulturell homogenen „Wir“ verkennt. Werden Bildungsprozesse innerhalb dieser Migrationsgesellschaft untersucht, muss dies in Abgrenzung zu einer „personifizierende[n] Sicht auf ‚Migranten‘“ (ebd.: 2) geschehen, vielmehr sind sie vor dem Hintergrund ihres jeweiligen *gesellschaftlichen Raumes* zu analysieren.

Dennoch bleibt für die empirische Forschung zu fragen, wie sich dieser Raum auf Einzelne und ihre subjektiven Bildungsprozesse auswirkt, ohne eine personifizierend-individuelle Perspektive einzunehmen. Unter Anerkennung geteilter Erfahrungen, die aufgrund von kollektiv zugeschriebenen Zugehörigkeiten (z.B. weiblich, kurdisch, muslimisch) vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Verhältnisse gemacht werden, werden daher im Folgenden Bildungsprozesse exemplarisch untersucht.

Aus migrationsgesellschaftlicher Perspektive ist Schule als eine im oben beschriebenen Raum situierte Institution ebenfalls geprägt durch Vielfalt,

---

2 Es handelt sich hierbei um ein erstes Interview mit dem Erkenntnisinteresse der Rekonstruktion subjektiver Erfahrungen einer Jugendlichen mit marginalisierten Zugehörigkeiten in ihrem Schulalltag an einem deutschen Gymnasium, um gleichsam die „soziale Lebenswelt“ Schule annäherungsweise mit den Augen dieser Jugendlichen zu sehen (vgl. Honer 2009: 195). Damit wird hier lediglich eine Einzelfallanalyse im Rahmen einer Vorstudie vorgenommen, die im empirisch abgesicherten Sinne keine generalisierenden Aussagen zulässt.

Mehrfachzugehörigkeiten und Interkulturalität, zumindest was die sich dort alltäglich vollziehenden, sozialen Praxen betrifft. Gleichzeitig hat die gesellschaftliche Nicht-Anerkennung dieser Vielfalt, z.B. in Form der Missachtung von Mehrsprachigkeit oder der Markierung von Nichtzugehörigkeit aufgrund der Angehörigkeit zu einer bestimmten „Kultur“ (vgl. Messerschmidt 2011: 106), weitreichende Auswirkungen auf Schule: So ist ihre Gestaltung als Lernort auf fast allen Ebenen (Curriculum, Didaktik, LehrerInnenkompetenzen, formellen und informellen Regelungen wie „hier wird Deutsch gesprochen“, etc.) immer noch an einer homogenen SchülerInnenenschaft orientiert, was sich z.B. in Bezug auf Sprache an einem „monolingualen Habitus“ (Gogolin 2008) zeigt. Dieser wird durch die oben beschriebene Vorstellung des ethnisch und kulturell homogenen „Wir“ sowohl ermöglicht, als auch stabilisiert. Birgit Rommelspacher (1997: 252) beschreibt die dieser Vorstellung zugrunde liegenden gesellschaftlichen Verhältnisse als „kulturelle Dominanz eines westlich-weißen, christlichen, männlichen Selbstverständnisses“, welche sich als gesellschaftliches „Organisationsmoment“ von Recht, Gesetz, Ökonomie und letztlich auch von Bildung erweist.

Eine kritische erziehungswissenschaftliche Forschung zu Schule und Bildungschancen in der Migrationsgesellschaft kann also kaum ohne den Bezug zu gesellschaftlichen Macht- und Dominanzverhältnissen auskommen, die sich auch in der Schule manifestieren. Sven Sauter (2006: 113) spricht von Schule als einem „Kampfplatz und Aushandlungsraum“, in dem Wissen sozial kontrolliert und innerhalb einer bestehenden sozialen Ordnung verfügbar gemacht wird. Zusammengedacht mit der migrationsgesellschaftlichen Perspektive bedeutet dies, dass dominanzkulturelle Ordnungen und Ordnungen eines kulturell und ethnisch homogenen „Wir“ auf die Wissensvermittlung in der Schule einwirken und Schule diese Ordnungen an die in ihr agierenden Subjekte, in diesem Fall SchülerInnen, vermittelt. Gleichzeitig, und das macht das Feld Schule so bedeutend für die Frage nach Bildungschancen, funktioniert sie als Platzanweiserin innerhalb bestehender sozialer Ordnungen. Gesellschaftliche Verhältnisse werden mithin nicht nur widerspiegelt, sondern auch reproduziert.

„Eingelassen in die Auseinandersetzung mit dem Gesellschaftlichen“ (Sauter 2006: 117) wird also Lernen bzw. Bildung von Subjekten von der (verpflichtenden!) Institution Schule maßgeblich geprägt. Bildung soll hier aber ausdrücklich nicht über standardisierte und quantitativ messbare Bildungsabschlüsse definiert werden – auch nicht in ihrer Dimension von Bildungsungleichheit. Vielmehr handelt es sich um einen Prozess kultureller Welterschließung, über dessen Ermöglichungsbedingungen nachzudenken ist (vgl. Mecheril/Witsch 2006). Zu diesem Prozess gehört auch, wie SchülerInnen den Kontext Schule und die ihm enthaltenen Botschaften wahrnehmen,

deuten und schließlich in ihre Selbstbilder integrieren, was ich hier als Prozesse der Selbstbildung bezeichne. Um (Selbst-)Bildungschancen und ihren ermöglichenden oder behindernden Bedingungen in der Schule auf die Spur zu kommen, gilt es also, sich dort vollziehenden (Selbst-)Bildungsprozessen qualitativ und bezogen auf die subjektive Perspektive der SchülerInnen mikroanalytisch zu nähern, ohne dabei die Makroebene gesellschaftlicher Macht- und Dominanzverhältnisse aus dem Blick zu verlieren.

### **3. Identitätskonstruktionen als forschungspraktischer Zugang zu (Selbst-) Bildungsprozessen**

Wie können (Selbst-)Bildungsprozesse von SchülerInnen und ihre jeweiligen Bedingungen auf empirischer Basis analytisch zugänglich gemacht werden? Um dieser Frage nachzugehen, wähle ich den Zugang über die subjektiven Identitätskonstruktionen von SchülerInnen als „Momentaufnahmen“ ihrer Bildungsprozesse. Dazu gilt es zunächst den Begriff der „Identitätskonstruktion“ zu klären, um dann Überlegungen zu dessen forschungspraktischer Anwendung anzustellen.

In Abgrenzung von einem modernen Subjektverständnis, welches das Subjekt als TrägerIn einer zentrierten und vereinheitlichten Identität konzipiert, setzen sich in der sozialwissenschaftlichen Diskussion um den Identitätsbegriff zunehmend postmoderne, dekonstruktivistische Ansätze durch (vgl. z.B. Hall 1994, Keupp et al. 2008). Nach Stuart Hall (1994: 182) ist das postmoderne Subjekt „ohne eine gesicherte, wesentliche oder anhaltende Identität konzipiert“. Es setzt sich aus mehreren, sich auch widersprechenden oder ungelösten Identitäten zusammen und macht die „völlig vereinheitlichte, vervollkommnete, sichere und kohärente Identität“ zur „Illusion“ (ebd.: 183). Identität, bzw. Identitäten, werden diesem Verständnis nach abhängig von kulturellen Systemen, die das Subjekt umgeben, kontinuierlich gebildet und verändert. Gleichzeitig sind die jeweiligen Identifikationen des Subjekts abhängig von den in ihm wirkenden widersprüchlichen Identitäten (vgl. ebd.), so dass sich für das Verhältnis: kulturelles System und Identität eine Art Wechselspiel ergibt. Halls postmodernes Identitätsverständnis stellt eine stimmige theoretische Grundlage für eine kritische Analyse von Selbstbildern in der pluralisierten Migrationsgesellschaft dar. Wie beschrieben zeichnet sich diese durch gelebte Vielfalt, Mehrfachzugehörigkeiten und Interkulturalität aus, was einem einheitlichen und kohärenten Identitätsverständnis sozusagen „von unten“, also von der Alltagswirklichkeit her, widerspricht.

Im Sinne einer subjektbezogenen Forschung (vgl. Kalpaka 2007) ist weiterhin bedeutsam, dass die subjektiven Kategorien der „Beforschten“ in den Mittelpunkt einer Analyse gestellt werden und nicht allein die vom Forscher generierte Frage- und Problemstellungen (in diesem Fall ein bestimmtes theoretisches Identitätsverständnis) vorhandenem Datenmaterial „übergestülpt“ werden. Dementsprechend muss gegebenenfalls zwischen kritischen wissenschaftlich-analytischen Konzepten von Identität und dem Identitätsverständnis der „Beforschten“ unterschieden werden. So verwenden Befragte nach Floya Anthias (2002) beim Stichwort „Identität“ oft, trotz der wissenschaftlichen Kritik an essentialistischen Identitätskonzepten, eben diese zur Selbstbeschreibung. Anthias (2002: 498) schlägt dementsprechend ein alternatives Konzept der

„Narratives of Location“ vor: „A narrative is an account that tells a story, and a narrative of location, as it is used here, is an account that tells a story about how we place ourselves in terms of social categories such as those of gender, ethnicity and class at a specific point in time and space.“

Die Selbstpositionierung unter Inanspruchnahme von sozialen Kategorien sollte demnach im Analysefokus von Selbstbildern stehen, die über subjektive Narrationen erfasst werden. Gleichzeitig findet hier der gesellschaftliche Kontext der jeweiligen Erzählungen als bedeutsamer Einflussfaktor für das Selbstverständnis von Subjekten Berücksichtigung.

Um Selbstbildungsprozesse von SchülerInnen empirisch zugänglich zu machen, schlage ich dementsprechend vor, ihre Narrationen in den Mittelpunkt empirischer Analysen zu stellen und zu untersuchen, wie sie ihre Erfahrungen in der Schule zu einem für sie schlüssigen, kohärenten Selbstbild und damit einer „Identität“ verarbeiten. Nach Heiner Keupp et al. (2008: 57ff.) bedeutet der so untersuchte Prozess der *narrativen Identitätsbildung* des Subjekts die Verknüpfung von unterschiedlichen inneren und äußeren Erfahrungen und Teilidentitäten (z.B. im Bereich Arbeit, Familie, Freizeit), so dass sich für das Subjekt selbst eine authentische Gestalt ergibt<sup>3</sup>. Dabei handelt es sich jedoch immer „nur“ um eine Momentaufnahme, also um ein vorläufiges, situatives Selbstbild, welches geprägt ist durch den Kontext, in dem es erzählt wird, und von den „unabschließbaren Bildungsprozessen derjenigen, die am Forschungsprozess beteiligt sind“ (Messerschmidt 2012: 5). Um diesem situativen und konstruierten Charakter von Selbstbildern gerecht zu werden, soll hier von „Identitätskonstruktionen“ die Rede sein.

---

3 Im Rahmen dieses Beitrags werden dabei ausschließlich die Erfahrungen in der Schule berücksichtigt. Dies stellt zwar eine Verkürzung der Untersuchung von Identitätskonstruktionen dar, gleichzeitig spielt Schule durch ihren verpflichtenden und selektierenden Charakter eine sehr gewichtige Rolle für die Selbst- und Identitätsbildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen.

Die Analyse von Identitätskonstruktionen soll nicht auf die persönliche und soziale Ebene beschränkt bleiben, sondern deutlich machen, dass diese Erfahrungsebenen immer auch von Macht- und Dominanzverhältnissen geprägt sind. Deshalb greife ich auf Zugehörigkeits- und Differenzordnungen als zusätzliche bedeutende Analyseaspekte zurück. Nach Paul Mecheril et al. (2011: 3) strukturieren und konstituieren diese von Macht und Ungleichheit geprägten Ordnungen Erfahrungen, „sie normieren und subjektivieren, rufen, historisch aufklärbar, Individuen als Subjekte an“ und wirken somit „biographisch frühstrukturierend auf Erfahrungen, Verständnisweisen und Praxisformen“. Die Selbsterzählungen und Identitätskonstruktionen von Subjekten können also nur vor dem Hintergrund dieser Differenzordnungen begriffen und analysiert werden. Für diesen Beitrag sind dabei besonders jene Ordnungen relevant, die Zuschreibungen von Geschlechts- und natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit<sup>4</sup> (z.B. als „Türkin“) ermöglichen und so Erfahrungen strukturieren. Da auch der „Kampffplatz und Aushandlungsraum“ Schule von Zugehörigkeits- und Differenzordnungen geprägt wird, ist anzunehmen, dass sich diese in den Selbstverständnissen und -bildern von SchülerInnen wiederfinden bzw. sie strukturieren. Ausgehend von Selbsterzählungen und Positionierungen der Subjekte kann so, unter Hinzunahme weiterer Analyse-kategorien und -ebenen zur Auswertung der Narrationen, der gesellschaftskritischen Dimension von Forschung im Kontext von Schule und Migration Rechnung getragen werden. Konkret entwickelten Gabriele Winker und Nina Degele (2009) hierzu ein Modell für eine Intersektionale Mehrebenenanalyse, auf das nun eingegangen wird.

#### 4. Die Intersektionale Mehrebenenanalyse

Eine theoretisch-methodologische Grundlage zur Untersuchung von Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund von Macht- und Dominanzverhältnissen liefert das von Winker und Degele (2009) für die sozialwissenschaftliche Ungleichheitsforschung entwickelte Konzept einer Intersektionalen Mehrebenenanalyse. Die Autorinnen gehen davon aus, dass sich Herrschaftsverhältnisse in gesellschaftlichen Strukturen materialisieren (z.B. Rassismus, Sexismus), diese Repräsentationen in Form von kollektiv geteilten Normen, Werten und Stereotypen bilden (z.B. „der gefährliche Türke“ oder „die unterdrückte muslimische Frau“), wodurch schließlich Identitäten ermöglicht oder begrenzt werden. Während Winker und Degele (2009: 68ff.)

---

4 Vgl. hierzu Mecheril 2003.

von einem komplexen Modell von Wechselwirkungen zwischen diesen Ebenen ausgehen, geht es hier entsprechend der Fragestellung des Beitrags zunächst ausschließlich um die Beziehung: Struktur-Repräsentation-Identitätskonstruktionen.

Für die Kategorie „ethnische Zugehörigkeit“ bedeutet dies für die Analyse der Identitätskonstruktionen von SchülerInnen Folgendes: Begreift man Rassismus als strukturelles Merkmal der deutschen Migrationsgesellschaft, das zu überlegenen und unterlegenen Positionierungen führt (vgl. u.a. Mecheril/Melter 2009), ist davon auszugehen, dass ebendieser auch innerhalb schulischer Strukturen Wirkung entfaltet. Dies macht sich u.a. daran bemerkbar, wie das Thema „Migration“ im Feld Schule thematisiert wird: So ist die Unterteilung in „Deutsche“ und „ausländische“ SchülerInnen bzw. „SchülerInnen mit Migrationshintergrund“ nur möglich vor dem Hintergrund der Wirksamkeit und Macht der Unterscheidungskategorie „Ethnie“ bzw. „Rasse“<sup>5</sup>. Dies führt gleichzeitig zu Konstruktionen von „Zugehörigkeit“ („Deutsche SchülerInnen“) und „Nicht-Zugehörigkeit“ („SchülerInnen mit Migrationshintergrund“), welche wiederum durch dominante und sub-dominante Positionierungen im Herrschaftsverhältnis und Rassismus ermöglicht werden und Auswirkungen auf die Selbstbilder der SchülerInnen haben. Dasselbe gilt für gesellschaftliche Repräsentationen, die durch rassistische Herrschaftsverhältnisse generiert werden und sich z.B. bis heute in der pädagogischen Annahme manifestieren, „Ausländerkinder sind ein Problem“ (vgl. Diehm/Radtke 1999: 26ff.). Solche Annahmen schreiben sich sowohl in die sozialen Praxen der LehrerInnen, als auch in die Selbstbilder von SchülerInnen ein. Martina Weber (2003: 269) zeigt in ihrer Studie zur Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede im deutschen Schulalltag eindrücklich von LehrerInnen geteilte Annahmen über „türkische“ Oberstufenschülerinnen und ihre Familien auf, die von der Verweigerung von Integrationsleistungen über unzureichende Deutschkenntnisse bis hin zu geringer familiärer Unterstützung für eine erfolgreiche Bildungslaufbahn reichen. Die

---

5 Winker und Degele (2009: 47) machen zwar darauf aufmerksam, dass es sich bei der Kategorie „Rasse“ ebenso wie bei „Geschlecht“ um keine biologischen Tatsachen, sondern soziale Konstruktionen handelt. Dennoch halten sie am Begriff „Rasse“ als „Analysewerkzeug für rassistische Diskriminierung“ fest, denn „[e]rsetzt man ihn [...] durch weniger verfängliche Konstrukte wie Ethnie oder kulturelle Identität, werden damit rassistische Ausgrenzungen und Diskriminierungen tendenziell verschleiert und salonfähig gemacht“. Ich möchte den Rassebegriff dennoch nicht verwenden, ohne den direkten Bezug zu „Rassismus“ als Herrschaftsverhältnis herzustellen und damit deutlich machen, dass er *ausschließlich* als Analyseinstrument für Ungleichheitsverhältnisse verwendet werden sollte. Um also den Rassebegriff nicht zu reifizieren, spreche ich hier von „ethnischer Zugehörigkeit“, allerdings in dem Bewusstsein, dass diese Kategorie ebenso der Gefahr einer biologischen Verwendung und daraus resultierenden Diskriminierung ausgesetzt ist wie das Konstrukt „Rasse“.

Differenzkonstruktionen und daran gebundene defizitorientierte Zuschreibungen manifestieren sich in sozialen Unterrichtsinteraktionen (vgl. ebd.: 229ff.), wozu sich die Schülerinnen in ihren subjektiven Identitätskonstruktionen verhalten müssen. Weber berichtet z.B. von einer Schülerin und ihrer Schreibblockade im Deutschunterricht, die ihrer Meinung nach auf negative Zuschreibungen der Lehrerin bezüglich mangelnder Deutschkenntnisse von „Ausländern“ zurückzuführen ist (vgl. ebd.: 198f.).

Webers empirische Befunde machen deutlich, dass Herrschaftsverhältnisse und Repräsentationen über den Kontext Schule auf die Identitätskonstruktionen von SchülerInnen einwirken. Dabei ist „ethnische Zugehörigkeit“ „eine Kategorie, über die sich Menschen definieren, an der sie ihre Identität, verstanden als das Verhältnis zu sich selbst, festmachen“ (Winker/Degele 2009: 20). Das heißt, SchülerInnen werden im Raum Schule u.a. über ihre ethnische Zugehörigkeit angesprochen, bewertet und schließlich auch selektiert, wozu sie sich in ihren Identitätskonstruktionen verhalten müssen. Dies kann sich in Form eines „Selbstverlusts“ der eigenen (ethnischen) Identität (vgl. Rommelspacher 1997) ausdrücken, aber auch widerständige Potentiale hervorbringen (vgl. Mecheril/Witsch 2006). Ein Beispiel hierfür sind die Praxen von Jugendlichen mit alevitischer Zugehörigkeit, die diesen Zugehörigkeitsaspekt offensiv und selbstbewusst zur Schau zu stellen<sup>6</sup>, während ihre Eltern und Großeltern in Folge von massiven Diskriminierungen und Unterdrückungen ihr „AlevitIn-Sein“ oft bis heute geheim halten. Somit findet eine aktive Umdeutung von einem Diskriminierungsgrund zu einer Identitätsressource statt (vgl. Tölke 2010).

Da ethnische Zugehörigkeit weder als einzige wirksame Strukturkategorie von Herrschaftsverhältnissen noch als alleiniger identitätsrelevanter Zugehörigkeitsaspekt zu verstehen ist, erweist sich die Perspektive Intersektionalität als Erfordernis für die Analyse von Identitätskonstruktionen. Ihre Ursprünge hat diese Perspektive in der Frauen- und Geschlechterforschung in „Analysen, die vom Schwarzen Feminismus bzw. die im Rahmen der Schwarzen Frauenrechtsbewegungen in den USA geleistet wurden“ (Lutz et al. 2010: 10). Sie ist somit ebenfalls im Kontext subdominanter Erfahrungen zu verorten.

Es ist umstritten, welche weiteren Kategorien über „ethnische Zugehörigkeit“ und „Geschlecht“ hinaus bei intersektionalen Analysen Berücksichtigung finden sollten. Die Diskussionen reichen bis hin zu 13 Differenzlinien, die zusätzlich u.a. Alter, Gesundheit und Besitz umfassen (vgl. Lutz/Wen-

---

6 Zum Beispiel durch das sichtbare Tragen des „zülfikars“, eines alevitischen Symbols in Form eines zweischneidigen Schwerts.

ning 2001)<sup>7</sup>. Bezüglich der Auswahl und Anzahl von relevanten Kategorien in der Intersektionalitätsforschung kommen Winker und Degele (2009) zu dem Schluss, dass verschiedene Ungleichheitskategorien kontextspezifisch wirksam sind. Sie schlagen deshalb vor, mit denjenigen Kategorien zu arbeiten, die von den Befragten selbst ins Spiel gebracht, und damit subjektiv und situativ mit Bedeutung versehen werden.

Im Folgenden wird nun, im Rahmen einer Annäherung an exemplarisches empirisches Material, der Versuch unternommen, die vorangegangenen theoretischen und methodologischen Überlegungen auf die Erzählungen einer 18-Jährigen und ihres subjektiven Erlebens von Schule anzuwenden. Dabei soll vor allem der Frage nach der Rolle von Migration und Geschlecht für ihre schulischen Erfahrungen und Selbstbildungsprozesse nachgegangen werden.

## **5. „Hier auf der Schule bei mir ist es so ...“ – Selbstbilder einer 18-Jährigen im Kontext Schule**

Welche Erfahrungen macht eine Jugendliche mit unterschiedlichen, gesellschaftlich marginalisierten Zugehörigkeitsaspekten in der Schule?<sup>8</sup> Welche Aspekte sind dabei subjektiv für sie von Bedeutung? Wie wirken sich ihre Erfahrungen auf ihr Selbstbild bzw. ihre Identitätskonstruktionen aus und was bedeutet das für ihre Bildungschancen im deutschen Schulsystem? Auf diese Fragen sollen im Folgenden auf der Grundlage einer Einzelfallanalyse erste Antworten versucht werden.

Die 18-jährige Duygu, Schülerin des 12. Jahrgangs eines deutschen Gymnasiums, berichtet im Interviewgespräch von verschiedenen Erlebnissen aus ihrem schulischen Alltag. In Anlehnung an die Auswertungsmethoden von Winker und Degele<sup>9</sup> beschreibe ich zunächst die Identitätskonstruk-

---

7 Interessant ist, dass in dem vergleichsweise umfassenden Modell von Lutz und Wenning Religion bzw. „religiöse Zugehörigkeit“ als Kategorie nicht aufgeführt wird. Dass diese jedoch als Differenzlinie im Alltagserleben von SchülerInnen durchaus eine Rolle spielt, wird im Folgenden deutlich.

8 Die hier interviewte Schülerin repräsentiert die im gesellschaftlichen Kontext von Migration und Geschlecht subdominanten Zugehörigkeiten „türkisch“ und „weiblich“.

9 Winker und Degele (2009: 80ff.) entwerfen für eine intersektionale Mehrebenenanalyse acht Analyseschritte, die das Aufbrechen von empirischem Material in zwei Blöcken erleichtern sollen. Zur Auswertung von einzelnen Interviews (1. Block) sind diese: Identitätskonstruktionen beschreiben (1.), symbolische Repräsentationen identifizieren (2.), Bezüge zu Sozialstrukturen finden (3.), Wechselwirkungen zentraler Kategorien auf drei Ebenen benennen (4.).

tionen der Interviewten durch die Darstellung ihrer subjektiven Differenzierungskategorien. Im Anschluss werden symbolische Repräsentationen identifiziert, die mit den Kategorien in Verbindung stehen und (theoretische) Bezüge zu entsprechenden Sozialstrukturen bzw. Herrschaftsverhältnissen herstellen.

Duygu beschreibt sich im Interview zunächst als „muslimisch“. Dabei gibt sie sehr erregt und persönlich betroffen Aussagen ihres Chemielehrers wider, der „Südländer“ und „Terroristen“ in einen Zusammenhang mit „Gebeten“ und „Mohammed“ stellt:

#### *Chemieunterricht*

und dann haben die da [Lehrer und SchülerInnen im Chemieunterricht, I.T.] irgendwie so über Explosionen oder irgendwie Terror oder so gelabert und dann meinte er [Lehrer, I. O.-T.] so ... ((*erregt*)) ja, immer diese Südländer und Terroristen, dann sprechen die da irgendwelche Gebete- und dann hat er so 'n Gebet nachgesprochen und so meinte er so Mohammed blablabla und immer diese Südländer, das sind doch alles Terroristen.

In einer weiteren Passage stellt sich Duygu als Tochter einer „Gastarbeiterfamilie“ dar bzw. wird in ihrer Erinnerung von ihrem Geschichtslehrer direkt als solche angesprochen. Gleichzeitig sieht sie über seine Aussage ihre persönliche „Daseinsberechtigung“ in Deutschland in Frage gestellt:

#### *„Gastarbeiter“*

Ja, der [Geschichtslehrer, I. O.-T.] meinte ja auch zu mir ... ääh, dings ... w - wir ham über Gastarbeiter geredet und dann meinte er ja von *Gästen* erwartet man ja auch, dass sie irgendwann gehen ...

Des Weiteren wird der Zugehörigkeitsaspekt „Tochter einer türkischsprachigen Mutter“ relevant. Als solche versucht Duygu, ihre Mutter von Elternabenden in der Schule „fernzuhalten“, weil sie Angst davor hat, dass LehrerInnen und andere Eltern die Mutter aufgrund ihrer „nicht so guten“ Deutschkenntnisse auslachen könnten:

#### *Elternabend*

Wovor *ich* auch Angst habe ist dass wenn ... Mama irgendwie was sagt – weil Mama ist keine Person, die sich schämt und äh //I mmh// leise ist, auch – sie sagt immer, auch wenn ich nicht so gut Deutsch kann, ich kann mich hier trotzdem halt, äh – ich weiß, was ich zu sagen habe //I mhm// und ich versuch' es dann einfach //I mhm// Nur ich hab' dann Angst, dass sich sie Lehrer ... oder die, ähm, Eltern von den anderen Schülern da einen ablachen und irgendwie, äh, sie nicht ernst nehmen //I mhm// und dass es sie dann verletzt und darum sag' ich auch immer, bleib zu Hause //I mmmh,

mmh ... also um sie auch irgendwie zu schützen oder so// Ja:// Weil es gibt halt viele Lehrer, die so drauf sind.

Diese und weitere Erfahrungen führen schließlich zu Duygus Aussage, dass sie sich an ihrer Schule aufgrund ihres „Türkin-Seins“ als „Einzelgängerin“ fühle:

*Einzelgängerin*

Hier auf der Schule bei mir ist es so, dass ich mich auch oft so als Einzelgängerin sehe, weil ich halt Türkin bin.

In dem mit Duygu geführten Interviewgespräch wird an diesen Stellen deutlich, wie sich ihre subjektiven schulischen Erfahrungen auf ihr Selbstbild als „Einzelgängerin, weil ich Türkin bin“ auswirken und welche Folgen das für ihre Bildungschancen hat. Aus intersektionaler Perspektive lässt sich feststellen, dass Duygu sich in und durch die Schule nicht nur über den Zugehörigkeitsaspekt „türkisch“, sondern ebenso über die Aspekte „muslimisch“, aber auch als „Tochter von Gastarbeitern bzw. einer türkischsprachigen Mutter“ (Kategorien „Klasse“ und „Sprache“) erlebt und beschreibt. Der Aspekt „weiblich“ spielt dabei nur implizit eine Rolle, indem Duygu zwar auf ihr Türkin-Sein Bezug nimmt, die Kategorie „Geschlecht“ in ihren Erzählungen jedoch nicht explizit erwähnt. Diskriminierungserfahrungen macht sie hauptsächlich aufgrund derjenigen Identitätsaspekte, die im Zusammenhang mit ihrer familiären Herkunft stehen. Bedeutsam im Kontext der Frage nach Bildungschancen ist hierbei, dass diese Identitätsaspekte überhaupt erst durch die erlebten Diskriminierungserfahrungen in der Schule relevant bzw. bestätigt werden.

Wie sind Duygus Aussagen vor dem Hintergrund dieses Beitrags und seiner theoretischen Implikationen zu deuten, also wie hängen Duygus narrative Identitätskonstruktionen mit sozialen Repräsentationen und Herrschaftsverhältnissen zusammen? Duygus situative Identitätskonstruktion als „Türkin“ und „Einzelgängerin“ geschieht nicht in einem machtfreien Raum, sie wird vor dem Hintergrund bestimmter Erfahrungen vorgenommen, die dieser Aussage vorangehen. Anhand der Beispiele wird erkennbar, wie Herrschaftsverhältnisse und soziale Repräsentationen auf soziale Interaktionen in der Schule einwirken und wie sich Duygu in ihrer subjektiven Identitätsarbeit damit auseinandersetzt.

So zeigt das Beispiel „Chemieunterricht“ Bezüge zu gesellschaftlichen Bildern des „gewalttätigen, terroristischen Muslims“, der vom Lehrer gleichgesetzt wird mit dem „Südländer“. An dieser Stelle drückt sich einerseits ein anti-islamischer Rassismus als Herrschaftsverhältnis (vgl. dazu Attia 2009) aus, vor dessen Hintergrund die Aussage des Lehrers erst möglich wird. An-

dererseits findet eine Verknüpfung bzw. Gleichsetzung der Kategorien „Religion“ und „nationale bzw. territoriale Zugehörigkeit“ statt (durch den alltagssprachlich geläufigen Begriff „Südländer“).

Im Beispiel „Gastarbeiter“ drückt sich das Herrschaftssystem Rassismus aus sowie die gesellschaftliche Repräsentation, es handele sich bei Menschen mit bestimmten Migrationshintergründen (z.B. aus der Türkei) um „Gäste“ in Deutschland, also um „Nicht-Zugehörige“, von denen man „erwarte, dass sie irgendwann gehen“.

Das Beispiel „Elternabend“ verweist hingegen auf den monolingualen Habitus der Schule im Rahmen eines linguizistischen Herrschaftssystems (vgl. Dirim 2010: 91ff.). Die schulische Norm der „deutschsprachigen Eltern“ in Verbindung mit der gesellschaftlichen Norm des „unzureichend deutschsprachigen Ausländers“ bringen Duygu in die Bedrängnis, ihrer Mutter vom Besuch der schulischen Elternabende abzuraten, um sie vor befürchteten Verletzungen aufgrund ihrer unzureichenden Deutschkenntnisse zu schützen.

Der von Duygu nur indirekt angesprochene Identitätsaspekt „weiblich“ verweist darauf, dass die Identitätsaspekte „muslimisch“ und „türkisch“ im subjektiven Erleben ihres Schulalltags eine größere Bedeutung haben könnten. Es lässt sich deshalb die vorläufige These aufstellen, dass die Kategorie Geschlecht im schulischen Erleben von Schülerinnen mit (familiären) Migrations- und daraus resultierenden vielfältigen Diskriminierungserfahrungen gegenüber der Kategorie ethnische Zugehörigkeit eine untergeordnete Rolle spielt und gleichsam relativiert wird. Die intersektionale Perspektive führt hier also nicht zu einer Relativierung der Rassismusanalyse durch die Berücksichtigung weiterer (Ungleichheits-)Kategorien (vgl. Erel et al. 2007: 247). Vielmehr wird die Notwendigkeit einer Rassismusanalyse durch die subjektiven Erfahrungen der Befragten bestätigt, weil in deren Erleben die Kategorie „ethnische Herkunft“ im Vergleich mit anderen Kategorien (z.B. Geschlecht) offenbar dominiert.

Als theoretische Schlussfolgerung bezüglich der Frage nach (Identitäts-) Bildungschancen in der Schule der deutschen Migrationsgesellschaft lässt Duygus Fall Schule als einen Ort erscheinen, der ungleiche Bildungschancen in Bezug auf Identitäten hervorbringt und damit den Ansprüchen an eine Bildungsinstitution einer (vermeintlich) demokratischen Gesellschaft nicht gerecht wird. Denn während Schülerinnen wie Duygu ihre marginalisierten Zugehörigkeiten in der Schule negativ bewertet erleben und sich eine Anerkennung ihrer Identitäten und Zugehörigkeiten vor anderen, aber auch vor sich selbst erst erkämpfen müssen, können SchülerInnen mit dominanten Zugehörigkeiten diese in der Schule unhinterfragt anerkannt und bestätigt wissen. Zu dem nach Rommelspacher (1997: 252) kulturell dominanten west-

lich-weißen, christlichen, männlichen Selbstverständnis, stellen die von Duygu in der Schule erfahrenen Zugehörigkeitsaspekte „türkisch“, „muslimisch“ und auch der implizit erfahrene Aspekt „weiblich“ den Gegenpol dar. Nach Rommelspacher ist „das eigene Selbstverständnis auch entscheidend davon geprägt, welche Position der/die einzelne innerhalb der Machtverhältnisse einnimmt. Machtlosigkeit drückt sich in Selbstverlust aus, in der Verweigerung einer eigenen Identität, die die eigenen Erfahrungen und Lebenszusammenhänge adäquat widerzuspiegeln vermag“ (ebd.: 266).

In Duygus Fall führen die Erfahrungen im Kontext Schule dazu, dass sie sich in ihrer Identität als „Türkin“ als „Einzelgängerin“ und damit als nicht zugehörig empfindet. Der Schule als Lernort scheint es in diesem Fall nicht möglich, einen Raum zu schaffen, der die unterschiedlichen Zugehörigkeitsaspekte ihrer SchülerInnen anerkennt, so dass Duygu ihre Identität als „Türkin“ als Grund für Ausgrenzung erlebt.

Auffällig ist weiterhin, dass der Identitätsaspekt „deutsch“ in Duygus Erzählung nicht vorkommt, obwohl sie in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt und ihre gesamte bisherige Schullaufbahn im deutschen Bildungssystem absolviert hat. Hier wird deutlich, wie Anrufungen als „Ausländerin“ und damit „Nicht-Zugehörige“ verhindern, dass die eigenen Lebenszusammenhänge ihren Platz in Duygus subjektiver Identitätskonstruktion bekommen.

Nicht nur formale Bildungsabschlüsse sind also in deutschen Schulen signifikant von der Herkunft der SchülerInnen abhängig (vgl. u.a. Diefenbach 2010). Vielmehr bringt Schule auch ungleiche Bildungschancen auf der Ebene von Selbst-Bildung hervor, auf der Individuen ihre Selbstbilder, Zugehörigkeitsaspekte und Identitäten als gefestigt, anerkannt oder aber beschädigt und verworfen erleben und sich dazu verhalten müssen. In einer herrschaftskritischen und intersektionalen Perspektive, welche die Erfahrungen und Erzählungen betroffener SchülerInnen in den Mittelpunkt rekonstruktiver Analysen stellt, können Dimensionen von Bildung, die diese Selbst-Bildung im Hinblick auf Bildungschancengleichheit berücksichtigt, empirisch weitergehend untersucht werden.

## **Literatur**

- Anthias, Floya (2002): Where do I belong? Narrating collective identity and translocation, <http://sagepub.com/cgi/content/abstract/2/4/491> [01.09.2010]
- Attia, Iman (2009): Die „westliche Kultur“ und ihr Anderes. Zur Dekonstruktion von Orientalismus und antimuslimischem Rassismus, Bielefeld

- Auernheimer, Georg (2010): Einleitung, in: ders. (Hg.): Schiefen im Bildungssystem, Wiesbaden, S. 7-22
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung, Stuttgart
- Dirim, İnci (2010): „Wenn man mit Akzent spricht, denken die Leute, dass man auch mit Akzent denkt oder so.“ Zur Frage des (Neo-)Linguizismus in den Diskursen über die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft, in: Mecheril, Paul et al. (Hg.) Spannungsverhältnisse, Münster, S. 91-114
- Erel, Umut et al. (2007): Intersektionalität oder Simultaneität?! – Zur Verschränkung und Gleichzeitigkeit mehrfacher Machtverhältnisse – Eine Einführung, in: Hartmann, Jutta et al. (Hg.): Heteronormativität, Wiesbaden, S. 239-250
- Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Münster
- Hall, Stuart (1994): Rassismus und kulturelle Identität, Hamburg
- Honer, Anne (2009): Lebensweltanalyse in der Ethnographie, in: Flick, Uwe et al. (Hg.): Qualitative Forschung, Hamburg, S. 194-203
- Kalpaka, Annita (2007): Unterschiede machen – Subjektbezogene Erforschung von Differenzproduktion. Einblick in methodische Herangehensweisen, in: Widersprüche 104, 2, S. 63-83
- Keupp, Heiner et al. (2008): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, Reinbeck b. HH.
- Lutz, Helma/Wenning, Norbert (2001): Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender, in: dies. (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Opladen, S. 215-230
- Lutz, Helma/Herrera Vivar, Maria Teresa/Supik, Linda (2010): Fokus Intersektionalität – eine Einleitung, in: dies. (Hg.): Fokus Intersektionalität. Wiesbaden, S. 9-30
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2009): Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes, in: dies. (Hg.): Rassismuskritik Band 1, Schwalbach/Ts., S. 13-22
- Mecheril, Paul/Witsch, Monika (2006): Cultural Studies, Pädagogik, Artikulationen. Einführung in einen Zusammenhang, in: dies. (Hg.): Cultural Studies und Pädagogik, Bielefeld, S. 7-18
- Mecheril, Paul et al. (2011): Lehr- und Forschungsbereich „Migration und Bildung“. Arbeitspapier, [http://uibk.ac.at/iezw/forschung/migration\\_und-bildung\\_final\\_15\\_02\\_2011.pdf](http://uibk.ac.at/iezw/forschung/migration_und-bildung_final_15_02_2011.pdf) [28.05.2012]
- Messerschmidt, Astrid (2012): Bildungsprozesse in integrationskritischer Perspektive. Studieren in der (Post-)Migrationsgesellschaft, Vortrag beim 23. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Manuskript (unveröff.)

- Messerschmidt, Astrid (2011): Lehrer/in sein in der Einwanderungsgesellschaft – Pädagogische Reflexion der gesellschaftlichen Bedingungen für den Umgang mit Migration, in: *karlsruher pädagogische beiträge*, 76, S. 105-114
- Rommelspacher, Birgit (1997): Identität und Macht. Zur Internalisierung von Diskriminierung und Dominanz, in: Keupp, Heiner/Höfer, Renate (Hg.): *Identitätsarbeit heute*, Frankfurt/M., S. 251-269
- Sauter, Sven (2006): Die Schule als Kampfplatz und Aushandlungsraum. Über die soziale Bedeutung des Wissens aus der Perspektive der Cultural Studies, in: Mecheril, Paul/Witsch, Monika (Hg.): *Cultural Studies und Pädagogik*, Bielefeld, S. 111-148
- Tölke, Inga (2010): *Identitätskonstruktionen und AlevitIn-Sein in Deutschland. Eine theoretisch-empirische Sichtung*, Diplomarbeit Universität Bielefeld: Fakultät für Erziehungswissenschaft (unveröff.)
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*, Opladen
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheit*, Bielefeld



# Geschlecht – Ethnizität – Generation: Intersektionale Analyse und die Relevanzsetzung von Kategorien

*Christine Hunner-Kreisel*

## 1. Einleitung

Geschlecht, Ethnizität und Klasse, und in Abhängigkeit von der jeweiligen theoretischen Positionierung beispielsweise auch Körper (Winker/Degele 2009), sind im Forschungskontext des Intersektionalitätsparadigmas häufig relevant gesetzte Kategorien der Unterscheidung. Die Auswahl, Gewichtung und Reihung dieser Kategorien ist dabei teilweise strittig (vgl. Walgenbach 2007: 41). Die insbesondere auch für erziehungswissenschaftliche (Forschungs-)Kontexte bedeutsame Kategorie Generation tritt seltener in Erscheinung (vgl. Alanen 2009: 162). Für Walgenbach (2011: 120) stellt sich deshalb die Frage, ob diese Kategorie auf Aspekte sozialer Ungleichheit sinnvoll bezogen werden kann oder im Hinblick auf Ungleichheitsverhältnisse vielmehr irrelevant bleibt.

Im folgenden Beitrag wird die erziehungswissenschaftliche Relevanz der sozialen Kategorie Generation in einer intersektionalen Analyse zum familiären Aufwachsen anhand eines empirischen Fallbeispiels unter dem Gesichtspunkt der Identitätskonstruktion in den analytischen Blick genommen. Im Vordergrund der hier vorgestellten Auswertung gemäß des ethnomethodologischen, intersektionalen *Doing difference*-Theorems (vgl. Fenstermaker/West 1995) steht die Frage nach einer Relevanzsetzung sozialer Kategorien im Spannungsfeld von biographischen Präferenzen und kontextuellen Bedingungen sowie die wechselseitige Bedingtheit und Verschränktheit der Kategorien Generation, Ethnizität und Geschlecht im vorliegenden Fall. Als Ergebnis der Auswertung zeigt sich, wie Generation als ethnisch kodierte, soziale Kategorie in einer ersten Interviewsequenz als relevant und in einer zweiten, darauf folgenden als nicht-relevant rekonstruiert wird. Jene sich verändernde Relevanzsetzung der sozialen Kategorie Generation im Fallbeispiel ist dabei das Resultat einer Irritation durch die Verflechtung mit der und letztendlich Überformung durch die soziale Kategorie Geschlecht. Im Anschluss an die Ausführungen von Walgenbach (2007: 57) wird Generation hier als ethnisch kodierte soziale Kategorie, die eine veränderte Relevanzsetzung in der Verschränkung mit der Kategorie Geschlecht

zum einen und vor dem Hintergrund von veränderten strukturell-kontextuellen Bedingungen zum anderen erfährt, in einen theoretischen Zusammenhang mit den Ausführungen von Walgenbach zu Kategorien als interdependente Konstrukte gesetzt.

## **2. Intersektionale Perspektiven und die Relevanzsetzung sozialer Kategorien im Spannungsfeld von biographischen Präferenzen und strukturellen Bedingungen**

Ausgangspunkt der Intersektionalitätsdebatte ist die Erkenntnis, dass Menschen im Schnittpunkt von sozialen Kategorien wie Gender, Ethnizität, Klasse und Sexualität positioniert sind und hier „ihre Identitäten, Loyalitäten und Präferenzen entwickeln“ (Lutz 2001: 229). Geprägt hat den Begriff der „Intersection“ ursprünglich Kimberlé Crenshaw, der bei ihrer juristischen Tätigkeit für schwarze Amerikanerinnen auffiel, dass diese häufig mehrfach unterdrückt sind und sich die sozialen Ungleichheiten, von denen sie betroffen sind, miteinander kreuzen und wechselseitig aufeinander einwirken. In den Diskussionen zu Intersektionalität von sozialen Kategorien wird unter anderem die Frage aufgeworfen, wie die einzelnen Kategorien zu gewichten sind in ihrer Bedeutung für Personen und deren Handlungsbefähigungen. In der Perspektive einer Mehrebenenanalyse etwa wären diese Gewichtungen als Resultate der Verflechtung und wechselseitigen Verstärkung, Abschwächung und Veränderung ebendieser Strukturkategorien mit Differenzkonstruktionen auf der Ebene individuellen Handelns und unter Einbezug von symbolischen Repräsentationen zu analysieren (vgl. Winker/Degele 2009: 10). Mit einem im Bereich des Selektiven verbleibenden Blick auf die Debatten zu Intersektionalität lässt sich konstatieren, dass insbesondere diejenigen Zugangsweisen, die eine analytische Zentrierung auf das Subjekt und seine Erfahrungen in das Zentrum des wissenschaftlichen Interesses stellen, weitere relevante Fragen wie zum Beispiel nach dem „wie und wodurch Klasse, Rasse und Geschlecht als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind“ (Klinger 2003: 25; Klinger/Knapp 2007: 37) vernachlässigen. Einen interkategorialen Zugang, der die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen den Kategorien untersucht, erachten Klinger und Knapp (2007: 36) jedoch als zentral und bescheinigen analytischen Zugriffen, die sich (ausschließlich) mit Überformungen und Überkreuzungen von sozialen Kategorien im Rahmen von subjektiven Erfahrungswelten befassen, eine relative Sinnlosigkeit (vgl. ebd.). Aus

einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive, die sich mit der Handlungsbefähigung von Personen sowie den Möglichkeiten ihres Erwerbs bzw. ihrer Verhinderung im Kontext von Prozessen des Aufwachsens beschäftigt, ist dem nicht vorbehaltlos zuzustimmen. Im Zuge der Analyse subjektiver Erfahrungswelten und damit, methodologisch gesehen, in einer Beschränkung auf die Erforschung von mikro- und mesotheoretischen Aspekten von Identität und Diskriminierung lassen sich womöglich Erkenntnisgewinne mit Blick auf (sozial-)pädagogische Handlungskonzepte generieren. Dennoch erscheint der Einwand von Klinger und Knapp bedeutsam. Die Beschäftigung mit der Frage nach der Relevanz von sozialen Kategorien im Spannungsfeld von subjektiver Erfahrung und strukturellen Konstitutionsbedingungen derselben verweist auf Debatten um Intersektionalität versus Interdependenz (vgl. Walgenbach et al. 2007; Walgenbach 2011: 118). Entsprechend ihres Ursprungs in der Geschlechterforschung findet sich in vielen intersektionalen Herangehensweisen eine Dominanzsetzung der Kategorie Geschlecht, häufig neben den Kategorien Ethnizität und Klasse, deren Legitimation aber zunehmend hinterfragt wird (vgl. Dietze et al. 2007: 15; Lutz 2001: 215). Wann ist es sinnvoll, eine Kategorie als dominant oder als marginal anzusehen, fragen Dietze et al. (2007: 15). Walgenbach, die sich mit dem Begriff der *interdependenten* Kategorie bezogen auf Intersektionalität differenzierend positioniert, legt ihren Hauptkritikpunkt auf das Problem der impliziten Annahme eines vermeintlichen „Kerns“ von Kategorien (vgl. ebd.: 23). Die dem Konzept der Intersektionalität inhärente Metapher eines „genuinen Kerns“ von sozialen Kategorien überlagere eine differenzierende Analyse dessen, was eigentlich eine soziale Kategorie im je spezifischen Falle sei. „Zunächst“, so Walgenbach, „sind Gewichtungen von Kategorien oft abhängig von historischen, geographischen, politischen und kulturellen Faktoren. [...] Darüber hinaus bestimmen auch Forschungsinteressen, theoretische Paradigmen oder politische Ansätze die Auswahl von Kategorien. [...]“ (Walgenbach 2007: 43). Dabei rekuriert sie auch „auf eine ganz andere Ebene“ (ebd.: 43). Auf ebendiese Ebene wird im hier vorliegenden Beitrag Bezug genommen, sie prägt die „Reihenfolge der Nennung durch individuelle oder biographische Präferenzen“ und sie bedingt, dass „für jedes Individuum die Gewichtung sozialer Kategorien unterschiedlich aus[fällt], was sich im Laufe des Lebens und abhängig vom Kontext oder strategischer Wahl zudem verändern kann“ (Walgenbach, 2007: 43; vgl. Lutz/Davis 2005: 228ff.).

Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen möchte ich im Weiteren anhand einer intersektionalen Analyse die Konstitutions- bzw. Dekonstitutionsprozesse (*Doing/Undoing*) der sozialen Kategorie Generation im Spannungsfeld von Ethnizität und Gender aufzeigen und dabei fragen, inwiefern Generation als interdependente Kategorien zu lesen ist. Die Auswertung eines

empirischen Fallbeispiels im Folgenden soll soziale Ordnungsverhältnisse – hier insbesondere die generationale Ordnung – aufzuzeigen, welche die erinnerten sozialen Praxen und Interaktionen der interviewten Person (mit-)bestimmt haben. Zum anderen geht es aber, mit Walgenbachs Worten, auch darum, biographische Präferenzsetzung(en) zu rekonstruieren. Eigensinniges und Individuelles im biographischen Prozess (vgl. Alheit 1990: 20) sollen dabei in ihren Wirkungen auf die Gewichtung und Positionierung von sozialen Kategorien seitens der Erzählerin analytisch bestimmt werden. Im Anschluss daran will ich die Frage nach der Gewichtung von sozialen Kategorien als (u.a.) Ausdruck von individuellen und biographischen Präferenzen mit der Frage nach dem „Wie“ und „Wodurch“ der Konstitutionsprozesse von sozialen Kategorien – und das sind im vorliegenden Beitrag ausgehend vom empirischen Fallbeispiel insbesondere die Kategorien ‚Generation‘, ‚Ethnizität‘ und ‚Geschlecht‘ – verknüpfen. Dabei möchte ich am Beispiel der kontextuell-strukturellen Dominanz der Kategorie ‚Generation‘ im Kontext des familiären Aufwuchsprozess diskutieren, ob und inwiefern gerade sie die Kategorien ‚Geschlecht‘ und ‚Ethnizität‘ in Kindheit und Jugend in den rekonstruierten Erinnerungen überformt. Vor diesem Hintergrund formuliere ich die Frage bzw. These, ob die soziale Kategorie Generation im Zuge des Aufwachsens, und zwar insbesondere in der Familie, eine generelle strukturelle Dominanz gegenüber anderen sozialen Kategorien, wie hier beispielsweise Geschlecht und Ethnizität, besitzen kann. Mit Blick auf eine erziehungswissenschaftliche Geschlechter- und Migrationsforschung kann der Erkenntnisgewinn in einer Sensibilisierung für die Bedeutsamkeit von generationalen Ordnungen und damit einer potentiellen strukturellen Dominanz der Kategorie Generation im Kontext von Prozessen des (familiären) Aufwachsens liegen. Unter Einschränkung und Vorbehalt weiterer empirischer Prüfung wäre die Frage zu stellen, inwiefern im Kontext von Kindheit und Jugend soziale Kategorien (wie beispielsweise) Geschlecht und Ethnizität zumindest im Hinblick auf Aufwuchsprozesse in der Familie immer schon als „generationalisiert“ zu sehen sind.

### 3. Generation als soziale Kategorie

Leena Alanen (2001) hat unter Bezugnahme und ausgehend von der Genderforschung die Bedeutung der Kategorie Generation herausgearbeitet. Das Konzept von Generation als einer sozialen Strukturkategorie, die systematisch zwischen Kindheit und Erwachsen-Sein unterscheidet, basiert auf der Annahme, dass der Status Kind-Sein und Erwachsen-Sein durch unterschiedliche strukturelle Attribuierungen definiert ist, dabei stehen Kinder und Erwachsene in einem relationalen Verhältnis zueinander („in the industrial society the concept of generation has acquired a broader meaning than in earlier societal formation as ‘children’ and ‘adults’ have now assumed structural attributes that are relative to each other“ (Alanen 2009: 159). Diesem Verständnis von Generation folgend gilt es, soziale Praktiken entlang der Unterscheidung nach Kindern und Erwachsenen zu untersuchen, die sich im Konzept der je spezifischen generationalen Ordnung noch verdichten. Dabei ist die Familie sicherlich eine, wenn nicht die zentrale Institution, in der Eltern und Kinder aufeinander treffen und in der Kind-Sein und Erwachsen-Sein konstituiert und reproduziert werden. Mit Blick auf die Familie wird auch am besten deutlich, dass die Beziehung zwischen Kindern und Erwachsenen als Ausdruck unterschiedlicher sozialer Positionierungen in einem engen Zusammenhang mit kulturellen, politischen und sozialen Arrangements steht – etwa legitimierten Autoritäts- und Machtverhältnisse (vgl. Alanen 2009: 160). In diese Verhältnisse sind häufig machtsymmetrische Positionierungen von Kindern gegenüber Erwachsenen eingeschrieben. Daraus resultiert die Forderung, ‚Generation‘ als eine mögliche Dimension sozialer Ungleichheit zu konzeptionalisieren (vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 39) und diese „analog dem Konzept ‚gender‘ als sozial konstruierte Kategorie der gesellschaftlichen Ungleichheit zu verstehen“ (Qvortrup 2009: 21ff.; vgl. Bühler-Niederberger/Sünker 2006: 36; Alanen 2001: 17f.). Das Konzept der generationalen Ordnung ist dabei die analytische Ausgangsbasis: entlang dieser Ordnung wird Kindheit und Kindsein reproduziert.

Dieser Beitrag versucht sich in einer erziehungswissenschaftlichen Lesart des Themas und mit einem spezifischen Interesse an Prozessen des Aufwachsens an einer intersektionalen Analyse. Die Diskussion der aufgeworfenen Fragen erfolgt auf der Basis von empirischem Material, das im Rahmen eines Forschungsprojektes zum Thema von Entstehungsprozessen von Handlungsbefähigungen im Kontext des Aufwachsens in Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte erhoben wurde. Die Datenbasis stellen Interviews

dar<sup>1</sup>. Studierende wurden aufgefordert, von ihrem Aufwachsen in der Familie zu erzählen. Die Auswertung der Interviews im Sinne der Offenheit des qualitativen Paradigmas und in Anlehnung an das Vorgehen der *Grounded Theory* nach Strauss und Corbin (1990: 15f.) ergab, dass in den Erzählungen der Interviewten insbesondere die intergenerationalen familiären Beziehungen und damit verbundene Auseinandersetzungen als relevant erinnert wurden. Die hier gewählte Interviewmethode wird als Zwischenform eines teilstandardisierten und eines narrativen, an der (familiären) Biographie der Befragten interessierten Interviews bezeichnet. Dementsprechend wird eine Bezeichnung der Interviews als „narrativ-biographisch“ im Weiteren in Anführungszeichen gesetzt, da zwar die Aufforderung zur Narration im Vordergrund der Interviews standen, jedoch auch immer wieder Fragen gestellt wurden, die beispielsweise zu Rationalisierungen aufforderten. Die Relevanz der familiären Beziehungsgefüge und die im Interview erzählten und erinnerten sozialen Praktiken verweisen dabei auf die generationale Ordnung und damit auf die relevant gesetzte Kategorie Generation. Das ausgewählte Interview, das neben weiteren Interviews, die bereits an anderer Stelle ausgewertet und präsentiert wurden (vgl. Hunner-Kreisel 2010; Hunner-Kreisel 2012) und gleichfalls auf eine kontextuell-strukturelle Dominanz der Kategorie Generation im Kontext des familiären Aufwachsens verweisen, wird im Folgenden ethnomethodologisch im *Doing difference*-Theorem ausgewertet.

---

1 Die Daten wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes mit dem aktuellen Titel „Entstehungsprozesse von Handlungsbefähigungen im Kontext des Aufwachsens in Familien mit einer Zuwanderungsgeschichte“ erhoben. Das Sample der Befragten setzt sich aus zehn Studierenden, sechs weiblichen und vier männlichen Personen zusammen, deren im weitesten Sinne gemeinsamer Nenner eine familiäre Zuwanderungsgeschichte und eine – ebenfalls im weitesten Sinne – Zugehörigkeit zum muslimischen Kulturkreis war. Die Auswahl des Sample (wobei die Studierenden sich bei Interesse über eine im ethnografischen Sinne als „Informanten“ zu verstehende dritte Person bei mir melden konnten) war dem ursprünglichen Forschungsinteresses an „Muslimischen Kindheiten“ geschuldet, von welchem bereits nach den ersten drei Interviews wieder Abstand genommen wurde, da sich nach der Auswertung der ersten Interviews im *Grounded Theory* Verfahren zeigte, dass die intergenerationalen Auseinandersetzungen und Beziehungen die rekonstruierten Erinnerungen dominierten.

#### 4. Generationale Ordnung und die Auswertung eines Interviews gemäß des *Doing difference*-Theorems

Für die Rekonstruktion der sozialen Praxen, die in den Erzählungen und Erinnerungen der interviewten Person auf die generationale Ordnung, beziehungsweise die Geschlechter- sowie weitere Identitäten konstituierende Ordnungen verweisen, wurde das intersektionale *Doing difference*-Theorem von Fenstermaker und West gewählt. Es ist ein aus der Geschlechtertheorie kommender sozial-konstruktivistischer, ethnomethodologisch fundierter Ansatz mit dem Ziel, die Herstellung von Differenz als einen Vorgang des „ongoing interactional accomplishment“ (West/Fenstermaker 1995: 8) zu verstehen. In einer weiterreichenden Perspektive gehen West/Fenstermaker darüber hinaus davon aus, dass sich das *Doing difference*-Theorem auch zur mikroanalytischen Untersuchung der Verwobenheit(en) von Differenzkategorien sowie der Entstehung von Ungleichheitsverhältnissen eigne. Dabei geben Institutionen den Rahmen vor, in dem soziales Interagieren der Akteure möglich ist. Von wesentlicher Bedeutung dabei ist der je spezifische Kontext, der letzten Endes das Zusammenwirken der einzelnen sozialen Differenzkategorien bestimmt (ebd.: 31). Vor dem Hintergrund der Analyse eines „narrativ-biographischen“<sup>2</sup> Interviews im *Doing difference*-Theorem sei auf die Kritik von Kelle (2001: 116f.) verwiesen. Sie betont die Schwierigkeit, wenn nicht gar Unmöglichkeit, bestimmte Daten durch ethnomethodologische Ansätze wie dem *Doing difference*-Theorem zu analysieren, da diese bereits aus einer gegenstandstheoretischen Perspektive verunmöglichen würden, auf Interaktionen zu blicken. Kelle nennt hier insbesondere das Interview als Datenerhebungsmethode, bei dessen Auswertung durch rekonstruierende Analysen „subjektive Sinnbildung (...) im zeitlichen Abstand zu den Ereignissen“ (ebd.: 118) generiert werde, und welches damit nur begrenzt dafür geeignet sei, Herstellungsprozesse von Differenz durch die Akteure selbst zu untersuchen, wie das idealiter durch die ethnografische Methode der Teilnehmenden Beobachtung geleistet werden könne. Im vorliegenden Beitrag wird dennoch die Analyse einer Interviewsequenz im *Doing difference*-Theorem vorgenommen. Relativierend sei mit Dausien und Kelle (2005: 204) angemerkt, dass biographische Interviews (und hier verweisen die Autorinnen auf Goffman) „Interaktionsgeschichten“ seien, und somit „keine Konstruktionen isolierter Individuen [sind], sondern [...] in einem sozialen Netz von Interaktionen und zeitlich überdauernden Beziehungen gebildet“ werden (Dausien/Kelle 2005: 204). Die ethnomethodologische Prä-

---

2 Siehe zu den Anführungszeichen die vorangegangenen Erläuterungen.

misse der Situationszentriertheit von Interaktionen und sozialen Praxen erweist sich demnach im Kontext von biographischen Interviews als nur begrenzt einlösbar. Gleichwohl weisen Dausien und Kelle (vgl. 2005: 209) darauf hin, dass die Existenz einer biographischen Ordnung auch in situieren Interaktionen gegenwärtig und relevant wird. Dies geschieht über die im Lebenslauf akkumulierten Erfahrungsaufschichtungen, die das Handeln der Akteure mitbestimmen und damit auch Einfluss auf Interaktionen und soziale Praxen nehmen. Dabei steht dies im Widerspruch zur Annahme des intersektionalen Ansatzes nach West und Fenstermaker, dass Interaktionen im Kontext von „ongoing accomplishments“ zu sehen sind und sich dementsprechend (ausschließlich) an den spezifischen Normen und Erwartungen der jeweiligen Situation und ihrer Kontexte ausrichten.

Für die eigene Auswertung wurde das *Doing difference*-Theorem trotz eines damit gegebenenfalls einhergehenden gegenstandstheoretischen Paradoxon deshalb gewählt, weil die Konzeptionalisierung sozialer Praxen im intersektionalen *Doing difference*-Theorem die biographischen Identitätskonstruktionen vor allem auch unter dem Gesichtspunkt einer Analyse von Relevanzsetzung einzelner sozialer Kategorien zum einen besser nachvollziehbar werden lassen (vgl. auch Lutz und Davis 2005: 233). Zum anderen handelt es sich um biographische Identitätskonstruktionen (hier insbesondere entlang der Kategorie Generation in Auseinandersetzung mit den Kategorien Ethnizität und Gender), die mit Blick auf das familiäre Aufwachsen erzählt und erinnert und damit vielfach unter Bezugnahme auf (interaktive) familiäre Aushandlungsprozesse rekonstruiert werden. Somit kann zumindest ausgehend von den eigenen empirischen Daten gesagt werden, dass es sich bei Interviews zum familiären Aufwachsen um ebendiese „Interaktionsgeschichten“ handelt.

### *Nalan*

Für den vorliegenden Beitrag wird das Interview mit Nalan (anonymisiert) ausgewählt. Diese Auswahl hat ihren Grund darin, dass sich meinen Interpretationen zufolge dieses Interview besonders gut eignet, um die Relevanzsetzung von sozialen Kategorien im Spannungsfeld von biographischen Präferenzen und strukturellen Bedingungen exemplarisch zu rekonstruieren. Nalan ist 34 Jahre alt, mit einem Mann aus dem arabischen Raum (der mit Beginn eines Studiums nach Deutschland gekommen ist) verheiratet und hat eigene Kinder. Zum Zeitpunkt des Interviews hat sie das Studium bereits abgeschlossen und arbeitet. Nalan ist eine religiöse Muslima und entspricht in ihrem religiösen Selbstverständnis nach zu weiten Teilen der von Sigrid

Nökel (2007) konzeptionalisierten Figur der „Neo-Muslima“. Im Interview erzählt sie, dass sie sich im Alter von neun Jahren gegen den anfänglichen Widerstand der Eltern, und dabei insbesondere der Mutter, entschieden hat, ein Kopftuch zu tragen. Ihren Erzählungen zufolge ist ihre Herkunftsfamilie zwar sehr religiös, ihre Mutter und ihre Schwestern tragen jedoch kein Kopftuch. Im Folgenden werden zwei Interviewsequenzen vorgestellt und interpretiert. Gemeinsamer thematischer Schnittpunkt der beiden Sequenzen ist das kulturelle Ritual des Handküssens von Älteren durch Jüngere bzw. Heranwachsende, das als Ausdruck von Ehrerbietung gilt und einem normativen Prinzip von Seniorität geschuldet ist.<sup>3</sup> Während in der ersten Sequenz eine positive Bezugnahme auf diese soziale Praktik stattfindet, wird sie in den rekonstruierten Erinnerungen der zweiten Sequenz abgelehnt. Meine Intention bei der Interpretation der beiden Sequenzen ist es zu zeigen, wie sich die sozialen Kategorien Generation, Ethnizität und Geschlecht wechselseitig beeinflussen, gegenseitig verstärken und abschwächen bzw. letztendlich gegenseitig konstituieren und dekonstituieren. Weiterhin werden die Konstitutionsprozesse in einen Zusammenhang zur sequentiellen Abfolge der Interviewausschnitte gestellt. Die wechselseitige Bedingtheit von biographischer Präferenz und struktureller Dominanz von sozialen Kategorien lässt sich auch in einen Zusammenhang durch die rekonstruierte Verortung der Erinnerungen in den beiden Sequenzen in zwei unterschiedlichen, gesellschaftlich begründeten, Lebensphasen, nämlich zum einen der Kindheit und zum anderen dem jungen Erwachsenenalter, herausgearbeitet.

### *Doing generation*

„[...] zum Beispiel fand ich es immer sehr schön [...] unsere Feiertage [...] und ehm ja herausgeputzt [...] ging es darum als Erste die Hand vom Vater zu küssen und ich hatte die Ehre, weil ich das Nesthäkchen war, immer als erste die Hand vom Vater zu küssen, es war für mich eine sehr intensive Erfahrung halt [...]“ (Zeile 262-265).

Nalan erinnert hier den Vollzug des Rituals des Handküssens im Zusammenhang mit der Begehung von muslimischen Feiertagen innerhalb der Familie:

---

3 Vor dem Hintergrund einer selbstkritischen Reflexion der eigenen Positioniertheit als Forscherin (zum Zeitpunkt des Interviews ungefähr gleichaltrige, nicht-muslimische Mehrheitsangehörige) sowie der Herausforderung, Prozesse des *Othering* durch Forschung nicht zu reproduzieren (vgl. dazu Riegel 2012) kann an dieser Stelle kritisch hinterfragt werden, inwieweit die Interpretation der im Interview erzählten und erinnerten „Begegnungsform“ zwischen Vater und Tochter als „Ritual“ bereits als Prozess des *othering* durch die Forscherin verstanden werden muss. Die Sequenz wurde jedoch zur Veranschaulichung einer sozialen Praxis, die den Aspekt Generation verdeutlicht bzw. eine spezifische generationale Ordnung reproduziert, ausgewählt.

Die Kinder dürfen dem Vater in altersmäßig aufsteigender Reihenfolge die Hand küssen, das jüngste, nämlich Nalan, zuerst. Die Besonderung des Rituals durch den Kontext – der muslimische Feiertag als ein nicht-alltäglicher Tag – erhöht die Bedeutung der Handlung, deren symbolisches Gewicht sich auch im Begriff der „Ehre“ figuriert: Die jüngere Generation, hier das jüngste Kind in einer privilegierten Rangfolge an erster Stelle, „darf“ dem Vertreter der älteren Generation, dem Vater, die Hand küssen. In der ethnisch kodierten Unterscheidungspraxis des Handküssens verflochten sich die Kategorien Ethnizität und Generation: Die generationale Ordnung als ein hierarchisch unterlegtes Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern wird durch die soziale Praktik des Handkusses manifestiert und – in einer intersektionalen Perspektive – verstärkt hier die Kategorie Ethnizität die Kategorie Generation. Während Generation bzw. die generationale Ordnung in der positiven Konnotation der ethnisch kodierten sozialen Praktik des Handküssens in der ersten Sequenz durch Ethnizität aufgeladen und überformt wird, erfährt Generation bzw. die generationale Ordnung in der zweiten Sequenz eine Abschwächung. Dabei lässt sich mit Blick auf die sequentielle Abfolge der Interviewausschnitte die These formulieren, dass die erste Interviewsequenz, die eine Interaktion zwischen dem Vater und den Kindern erinnernd rekonstruiert, von Nalan in der Phase ihrer Kindheit eingeordnet wird, in der aus einer sozialwissenschaftlich orientierten kindheitstheoretischen Perspektive Generation als Kategorie kontextuell-strukturelle Dominanz besitzt (Ovortrup 2009) und diese in der rekonstruierten Erinnerung zum Tragen kommt. Die Relevanzsetzung von Generation in der Interviewsequenz lässt sich damit im Sinne einer sich gegenseitig verstärkenden Verschränkung von biographischer Präferenzsetzung und gesellschaftstheoretisch zu verstehender kontextuell-struktureller Dominanz in der Kindheitsphase erklären. Im Gegensatz dazu wird die zweite Sequenz in die Phase des jungen Erwachsenenalters eingeordnet, dies wird in der rekonstruierten Erinnerung auch durch den Einstieg mit dem Verweis auf das Alter (22 Jahre) angezeigt.

### *Undoing generation?*

Die zweite Interviewsequenz findet sich im zweiten Drittel des ca. zweistündigen Interviews. Der Sequenz voraus geht eine längere Erzählung zu den jährlichen Sommeraufenthalten der ganzen Familie im Herkunftsland Türkei. Diese Erzählung wird mit einem „Ja, meine Kindheit, das sind so Sachen ...“ abgeschlossen. Mit dieser Sequenz wird ein neuer Erzählstrang aufgenommen.

„Nalan: [...] mit 22 hab ich ja geheiratet und ehm nach 22, nachdem ich 22 geworden bin, hat sich sehr sehr vieles verändert.

I: Inwiefern?

Nalan: Ja, ich höre viel von Freundinnen, du bist überhaupt nicht türkisch, du hast überhaupt nichts Türkisches, sowohl in meiner Haushaltsführung wäre ich nicht klassisch türkisch als auch in meiner Eheführung. Ja, insofern ...

I: Und woran liegt's?

Nalan: Ja, ich hab einen Strich gemacht unter das Ganze und abgeschlossen“.

I: Warum?

Nalan: Ich finde nicht, dass es wichtig ist für mich, für mein weiteres Leben, dass ich so auf Sachen beharre, die mich nicht weiterbringen. Was nützt es mir zum Beispiel, dass ich darauf beharre, dass meine Kinder mir meine Hand küssen. Was bringt es mir, wenn ich nicht grundsätzliche Sachen geklärt habe wie zum Beispiel, dass mein Kind, ich liebe es über alles ganz egal welches Geschlecht es hat, halt solche Sachen. Ja es sind/mir kommen jetzt die Tränen/ja, es sind so grundsätzliche Sachen, die ich in meiner Familie nicht gemacht haben möchte und deswegen habe ich damit abgeschlossen“ (Zeile 731-750).

Die Ablehnung des Rituals des Handküssens in der zweiten Sequenz geht einher mit einer generalisierten Ablehnung des eigenen „Türkisch-Seins“. Versteht man Ethnizität im Sinne von Blumer (1969) als ein „sensitizing concept“, dann „werden unter der Kategorie ‘Ethnizität’ diejenigen Unterscheidungspraxen gefasst, die entlang der Phänomene Hautfarbe, Nationalität, Kultur, Sprache oder Religion operieren“ (Kuhn 2012: 54). In dieser Perspektive konstruiert Nalan Ethnizität in der Erzählung über eine sprachliche Interaktion mit den Freundinnen, als ein Türkisch- bzw. Nicht-Türkisch-Sein, das entlang der Haushalts- und Eheführung stattfindet. Nalan selbst distanziert sich zwar auf einer inhaltlichen Ebene von dieser Kategorie, mit Einschränkung kann von einem *Undoing ethnicity* gesprochen werden, denn zumindest wird Ethnizität nicht im Sinne national-kultureller Zugehörigkeit mit Bezug auf die eigene Person reproduziert. In der zweiten Hälfte der Interviewsequenz wird dann wiederum das Ritual des Handküssens thematisiert und die soziale Kategorie Generation relevant gemacht. Nalan fragt hier („Was nützt es mir?“, „Was bringt es mir?“) nach dem Nutzen des Rituals des Handküssens und stellt damit auch die generationale Ordnung als ein hierarchisierendes Ordnungsprinzip in Frage. Sie lehnt das Ritual jedoch nur mit der Begründung für sich (und ihre eigene Familie) ab und betont, dass es vorab einer Klärung von „grundsätzlichen Sachen“ bedürfe. Damit dekonstituiert sie Generation (im Sinne eines *Undoing generation*) als eine soziale Kategorie nicht gänzlich, jedoch in Form der vormals ethnisch unterlegten sozialen Kategorie, auf der eine spezifische generationale Ordnung aufbaut. In einer intersektionalen Perspektive, die nach Machtverhältnissen fragt und dabei die gegenseitige Überformung einzelner Kategorien in den

analytischen Blick nimmt, lässt sich festhalten, dass die über ethnisch codierte Inhalte vorgenommene Verortung der generationalen Ordnung (Jüngere küssen Älteren die Hand/Senioritätsprinzip) abgelehnt wird und es durch ein *Undoing ethnicity* zu einem (spezifischen und damit eingeschränkten) *Undoing generation* kommt. Weiterhin wird in dieser zweiten Sequenz von der Interviewten Nalan die soziale Kategorie Geschlecht relevant gemacht. Obwohl Nalan Geschlecht als Kategorie reproduziert, man also von einem *Doing gender* sprechen kann, geht sie von unterschiedlichen Geschlechtern aus („ganz egal, welches Geschlecht es hat“) und stellt vor dem Hintergrund relevanter Geschlechtszugehörigkeit bzw. Geschlechterordnung das Ritual des Handküssens in Frage und damit indirekt auch ein generationales Machtverhältnis: Es lässt sich also formulieren, dass es durch ein *doing gender* zu einem (spezifischen und zwar dem ethnisch unterlegten) *undoing generation* kommt. Der Auslöser dieser Infragestellung findet sich hier auf einer symbolischen (Repräsentations-)Ebene, und zwar in Nalans Äußerung von der Liebe zum eigenen Kind unabhängig von dessen Geschlechtszugehörigkeit. Diese Äußerung zur Liebe impliziert auch eine normative Vorstellung von Liebe als einem ideologischen Konstrukt: zum einen die „selbstverständliche“ Liebe zum eigenen Kind, zum anderen die Liebe zum Kind ohne Bedeutung der Geschlechtszugehörigkeit („mein Kind, ich liebe es, ganz egal, welches Geschlecht es hat“). Vor dem Erfahrungshintergrund einer subjektiv wahrgenommenen Ungleichbehandlung, die hier unter Bezugnahme auf das Weinen („mir kommen jetzt die Tränen“) angenommen werden kann, wird die spezifische, ethnisch unterlegte Gestalt der Kategorie Generation im Zusammenwirken mit der Geschlechtszugehörigkeit dekonstituiert. Das „Weinen“ stellt ein Moment der Irritation dar, es ist Bestandteil des im Interview so benannten „ungeklärten Sachverhaltes“, der zu einem Hinterfragen des Rituals des Handküssens („Was nützt es mir ...“; „Was bringt es mir ...“) und dabei gleichzeitig zur impliziten Befragung der generationalen Ordnung bei Nalan führt. Aus einer intersektionalen Perspektive lässt sich interpretieren, dass die Kategorie Geschlecht die ethnisch unterlegte Kategorie Generation und das auf der Basis der generationalen Ordnung in sie eingelassene Machtverhältnis überformt.

## 5. Fazit

Die intersektionale Analyse der untersuchten Kategorien in den rekonstruierten Erinnerungen der jungen Erwachsenen Nalan gibt Aufschluss über die Verwobenheit der Kategorien Generation, Ethnizität und Geschlecht im Prozess des familiären Aufwachsens. Es wird deutlich, wie die Kategorie Generation, die sich in einer spezifischen generationalen Ordnung manifestiert und im vorliegenden Beispiel in dem Hierarchien zwischen Erwachsenen und Kindern konstituierenden Ritual des Händeküssens zum Ausdruck kommt, über die Verortung in der Phase der Kindheit und Jugend in der rekonstruierten Erinnerung kontextuell-strukturell Dominanz entfaltet. Dabei ko-konstituiert die soziale Kategorie Ethnizität die Kategorie Generation, indem die spezifische generationale Ordnung durch eine ethnisch kodierte soziale Praktik manifest wird. Dementsprechend fällt für Nalan mit der Auflösung der ethnisch kodierten Ordnung des „Türkisch-Seins“ auch jene spezifische, ethnisch kodierte Form der generationalen Ordnung weg. Diese Auflösung der generationalen Ordnung wiederum wird hier bedingt durch das Zusammenfallen des Individuellen im biographischen Prozess, das sich im vorliegenden Fallbeispiel im subjektiven Leiden (Weinen) von Nalan an einer so empfundenen Ungleichbehandlung aufgrund der Geschlechtszugehörigkeit äußert.

Mit Blick auf die Relevanzsetzung von sozialen Kategorien im Spannungsfeld von biographischen Präferenzen und strukturell-kontextuellen Bedingungen zeigt sich, dass diese nicht unabhängig voneinander gesehen werden können und in einem sich wechselseitig bedingenden Verhältnis stehen. Vor dem Hintergrund von Walgenbachs (2007; 2011) Kritik an intersektionalen Perspektiven, die soziale Kategorien nicht als fluide, und demzufolge nicht als interdependent sehen, wäre unter Bezugnahme auf die eigenen Ausführungen festzuhalten, dass Generation als soziale Kategorie, an der entlang sich ein Machtverhältnis manifestiert, sich hier auf der Basis einer spezifischen ethnischen Ordnung und ihrer sozialen Praktik begründen und Generation damit als eine interdependente Kategorie angesehen werden kann (vgl. Walgenbach 2007: 61). Der Vergleich der beiden Interviewsequenzen und die divergierenden Gewichtungen der Kategorie Generation, insbesondere die Bezüge zur Kategorie Ethnizität zeigen dabei die „Fluidität“ von Kategorien, denn wenn sich Generation als strukturelles Machtverhältnis manifestiert, zeigt es sich hier als inhaltlich abhängig von der ethnischen Codierung: Die Ablehnung der ethnisch codierten Interaktion durch die Akteurin löst auch die Relevanz dieser spezifischen generationalen Ordnung – wenn auch nicht generell die Relevanz der Kategorie Generation – für sie auf.

Das Konzept der interdependenten Kategorien verbindet Walgenbach analytisch mit dem Begriff der strukturellen Dominanz. Den Begriff der Dominanz setzt sie dabei von den Begriffen Macht und Herrschaft mit der Begründung ab, dass „Dominanz ein stabiles, hierarchisch strukturiertes Machtgefüge repräsentiert, das mehr als das Machtgefüge zwischen zwei Individuen umfasst“ (ebd.: 56). Dabei versteht sie unter ‚struktureller Dominanz‘ „dass ein interdependentes Dominanzverhältnis bzw. eine interdependente Kategorie gleichzeitig auf diversen Ebenen und Feldern (re-)produziert wird. Es handelt sich mit anderen Worten um ein historisch, sozial, politisch und kulturell tradiertes Dominanzverhältnis, das mehrere gesellschaftliche Bereiche durchzieht und Lebensrealitäten auf fundamentale Weise prägt. Wobei diese Prägung nicht als deterministisch verstanden wird, sondern als Produkt von sozialen Kräften und Kräfteverhältnissen [...]“ (ebd., Hvhg. i. O.). Unter ‚Ebenen‘ fasst Walgenbach sowohl soziale Strukturen, als auch Institutionen (wie zum Beispiel Schule und Familie), symbolische Ordnungssysteme, soziale Praktiken sowie Subjektformationen (ebd.: 57), unter Feldern der „(Re-)Produktion von Dominanzverhältnissen“ versteht sie beispielsweise Ökonomie, Recht, Politik, Kultur oder Körper“ (ebd.: 57). Felder sind dabei der Ort, an dem „soziale Kategorien komplexe historisch-lokale Arrangements herausbilden. Die [...] angeführten Ebenen stehen mit den Feldern in einem Zusammenhang, da sie wiederum Orte darstellen, in denen Felder ihre Dominanz entfalten, aus denen sie ihre Macht ziehen und von denen sie geprägt werden“ (ebd.: 58). Vor diesem Hintergrund werden generationale Ordnungen hier im Anschluss an ein Verständnis von sozialen Kategorien als interdependent als „komplexe historisch-lokale Arrangements“ (Walgenbach 2007: 57; vgl. auch Alanen 2009: 162f.) begriffen.

Diese komplexen historisch-lokalen Arrangements, die ein (*Un-*)*Doing generation* markieren, zeigen sich insbesondere in der zweiten Interviewsequenz an. Hier rekonstruiert Nalan ihre Erinnerungen aus der Perspektive einer veränderten Positionierung im Generationengefüge. Zum Einen schließt sie ihre Erzählung in der Kindheit ab („Ja, meine Kindheit, das sind so Sachen ...“), zum Anderen leitet sie den neuen Erzählstrang mit dem Verweis auf das junge Erwachsenenalter sowie mit Verweis auf eine soziale Praxis (Heiraten), die dem Erwachsenenalter zugeordnet wird („[...] mit 22 hab ich ja geheiratet“) ein. Implizit verweist sie dabei auf ihre in den rekonstruierten Erinnerungen veränderte Positionierung im generationalen Gefüge als (junge) Erwachsene. Die soziale Praktik, entlang derer sich die soziale Kategorie Generation konstituiert bzw. dekonstituiert wird, ist so nicht nur in ihrer synchronen, sondern auch in ihrer diachronen inneren Architektur zu analysieren. Denn unter Bezugnahme und mit der Absicht, die eigenen Befunde weiter zu kontextualisieren, kann in Anlehnung an die empirischen Be-

funde von Nökel (2007) und vor dem Hintergrund von Nalans (zum Zeitpunkt des Interviews) gegenwärtiger Identität als religiöse Muslima, die an weiteren empirischen Beispielen zu prüfende These aufgestellt werden, dass sich in dem hier dargestellten *Undoing generation*-Prozess auch übergreifende gesellschaftliche Wandlungsprozesse einer spezifischen Generationslage (vgl. Mannheim 1928: 289; auch dazu Alanen 2009: 163f.) einschreiben, wie sie in der von Nökel herausgearbeiteten Figuration der Neo-Muslima als auch einem generationalen Phänomen deutlich werden<sup>4</sup>.

Vor diesem Hintergrund ist abschließend festzuhalten, dass soziale Kategorien in ihren biographischen Relevanzen und kontextuell-strukturellen Bedingtheiten sowie vor dem Hintergrund von sozio-historischen Wandlungsprozessen als „komplexe historisch-lokale Arrangements“ gelesen werden müssen. Im Kontext (familiären) Aufwachsens sind die Kategorien Geschlecht und Migration zwar nicht generell als „generationalisiert“ aufzufassen, aber sie auf interdependente Verschränkungen, insbesondere auch mit der Kategorie Generation, zu überprüfen, macht – vor dem Hintergrund der vorangegangenen Ausführungen – Sinn.

## Literatur

- Alanen, Leena (2009): Generational Order, in: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./ Honig, Michael Sebastian (Hg.): *The Palgrave Handbook of Childhood Studies*, London, S. 159-174
- Alanen, Leena (2001): Childhood as a Generational Condition: Children's Daily lives in a Central Finland Town, in: Alanen, Leena/Mayall, Berry (Hg.): *Conceptualizing Child-adult Relations*, London, S. 129-143
- Alheit, Peter (1990): *Biographizität als Projekt: Der „biographische Ansatz“ in der Erwachsenenbildung*, Bremen
- Blumer, Herbert (1969): *Symbolic Interactionism. Perspective and Method*, Englewood Cliffs
- Bühler-Niederberger, Doris/Sünker, Heinz (2006): Der Blick auf das Kind. Sozialisationsforschung, Kindheitssoziologie und die Frage nach der gesellschaftlich-generationalen Ordnung, in: Andresen, Sabine/Diehm, Isabell (Hg.): *Kinder*,

---

4 Sowohl der Kontext der Migrationsgesellschaft als auch Nalans soziale Situation müsste hier Berücksichtigung finden, was jedoch den gesetzten Rahmen des Beitrags sprengen würde. In der sprachlich verdichteten Figur der „Neo-Muslima“ zeigt Nökel eigen- und auch widerständige Aneignungen von muslimischer Religiosität im Sinne von Hybridisierungs- und Emanzipationsprozessen im Sinne „jener von Said beschriebenen hybriden ‚kritischen Intellektuellen‘, die im distanzierten und reflektierten Umgang mit ‚Kultur‘ interkulturelle Leistung erbringen“ (Nökel 2007: 136).

- Kindheiten, Konstruktionen: Erziehungswissenschaftliche Perspektiven und sozialpädagogische Verortungen, Wiesbaden, S. 25-53
- Dausien, Bettina/Kelle, Helga (2005): Biographie und kulturelle Praxis. Methodologische Überlegungen zur Verknüpfung von Ethnographie und Biographie, in: Völter, Bettina et al. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden, S. 189-213
- Dietze, Gabriele et al. (2007): Einleitung, in: Walgenbach et al. (Hg.): Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Oplade, Farmington Hills, S. 7-23
- Hunner-Kreisel, Christine (2010): Respekt als generationales Muster? Aufwachsen im Kontext von Migration und familialen muslimischen Lebenswelten, in: Hunner-Kreisel, Christine/Andresen, Sabine (Hg.): Kindheit und Jugend in muslimischen Lebenswelten: Aufwachsen und Bildung in deutscher und internationaler Perspektive, Wiesbaden, S. 177-195
- Hunner-Kreisel, Christine (2012): „Having to keep silent“: A Capabilities Perspective on Growing Up and the „Education Process“ in a Migration Family, in: Richter, Martina/Andresen, Sabine (Hg.): The Politicization of Parenthood: Shifting Private and Public Responsibilities in Education and Child Rearing, Dordrecht u.a., S. 181-197
- Kelle, Helga (2000): Das ethnomethodologische Verständnis der sozialen Konstruktion der Geschlechterdifferenz, in: Lemmermöhle, Doris et al. (Hg.): Lesarten des Geschlechts. Zur Dekonstruktionsdebatte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung, Opladen, S. 116-132
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht. in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz. Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II. Münster, 14-48
- Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli (2007): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz: Verhältnissbestimmungen von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität, in: Klinger, Cornelia/Knapp, Gudrun-Axeli/Sauer, Birgit (Hg.): Achsen der Ungleichheit: Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität, Frankfurt/M., New York, S. 19-42
- Kuhn, Melanie (2012): Professionalität im Kindergarten. Eine ethnographische Studie zur Elementarpädagogik in der Migrationsgesellschaft, Wiesbaden
- Mannheim, Karl (1928/1952). The problem of generation. Essays in the Sociology of Knowledge, London
- Nökel, Sigrid (2007): „Neo-Muslimas“ – Alltags- und Geschlechterpolitiken junger muslimischer Frauen zwischen Religion, Tradition und Moderne, in: Wensierski, Hans-Jürgen/Lübcke, Claudia (Hg.): Junge Muslime in Deutschland: Lebenslagen, Aufwuchsprozesse und Jugendkulturen, Opladen, Farmington Hills, S. 135-157
- Lutz, Helma (2001): Differenz als Rechenaufgabe. Über die Relevanz der Kategorien Race, Class, Gender, in: Lutz, Helma/Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft, Opladen, S. 215-230
- Lutz, Helma/Davis, Kathy (2005): Geschlechterforschung und Biographieforschung: Intersektionalität als biographische Ressource am Beispiel einer außergewöhn-

- lichen Frau, in: Völter, Bettina et al. (Hg.): Biographieforschung im Diskurs, Wiesbaden, S. 228-248
- Qvortrup, Jens (2009): Childhood as Structural Form, in: Qvortrup, Jens/Corsaro, William A./Honig, Michael-Sebastian (Hg.): The Palgrave Handbook of Childhood Studies, London, S. 21-34
- Riegel, Christine (2012): Intersektionalität und Jugendforschung. URL: [www.portal-intersektionalitaet.de](http://www.portal-intersektionalitaet.de) [Zugriff am 25.01.2013]
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1990): Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques, Newbury Park, London, New Delhi
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie, in: Walgenbach et al. (Hg.): Gender als interdependente Kategorie: Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität, Opladen, Farmington Hills, S. 23-65
- Walgenbach, Katharina (2011): Intersektionalität als Analyseparadigma kultureller und sozialer Ungleichheiten, in: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Edwin (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung: Herausforderungen für Erziehung und Bildung, Wiesbaden, S. 113-133
- West, Candace/Fenstermaker, Sarah (1995): Doing Difference, in: Gender & Society, 9/1995, S. 9-37
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2009): Intersektionalität: Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld



*Aus der Forschung*



# Ressourcengenerierung von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte – Lernprozesse in der Migrationsgesellschaft

*Anna Laros*

## **1. Einleitung**

Frauen mit Migrationsgeschichte stehen aufgrund der Differenzmerkmale Ethnizität und Geschlecht im deutschen Arbeitsmarkt häufig vor besonderen Herausforderungen: Einhergehend mit dem lange Zeit in der Migrationsforschung vorherrschenden Defizitdiskurs resultiert die Benachteiligung auf dem Arbeitsmarkt u.a. aus nicht anerkannten, im Ausland erworbenen Qualifikationen, ungünstigen Bildungsabschlüssen, häufig mangelnden Sprachkenntnissen und weiteren versteckten Diskriminierungen (vgl. OECD 2005). Aktuelle Zahlen zur Erwerbsbeteiligung in Deutschland verdeutlichen, dass sich diese Diskriminierungseffekte bedeutend häufiger bei Frauen zeigen – wobei es Unterschiede zwischen verschiedenen Herkunftsgruppen gibt (vgl. Statistisches Bundesamt 2006, 201: 188ff.). Unter anderem wird die Benachteiligung von Frauen mit Migrationsgeschichte auch dadurch erklärt, dass Frauen generell im deutschen Arbeitsmarkt Männern gegenüber benachteiligt sind: Eine geschlechtsspezifische Segregation lässt sich einerseits vertikal, anhand der niedrigeren hierarchischen Positionierung von Frauen, erkennen. Andererseits existiert eine horizontale Segregation bezogen auf die „Spaltung des Erwerbsbereiches in geschlechtsspezifische Tätigkeitsfelder, Berufe und Branchen“ (Dressel/Wanger 2008: 484). Um diese Segregationen zu erklären, werden vom Segmentationsansatz arbeitsmarktinterne Mechanismen herangezogen (vgl. Westphal 1997). Eine weitere Determinante dieser Segregation ist die doppelte Vergesellschaftung – Vereinbarung von Beruf und Haushalt/Familie (vgl. Becker-Schmidt 2008) –, die nach wie vor in erster Linie Frauen betrifft, auch wenn vermehrt versucht wird, Männer und Väter mit einzubeziehen. Um einem hinderlichen Dualismus in der Betrachtung entgegenzuwirken, wurde der Ansatz der doppelten Vergesellschaftung zunächst von Ilse Lenz zur dreifachen Vergesellschaftung weiterentwickelt, wobei hier Familie/Haushalt, Kapitalverhältnis und Nationalstaat zur Erklärung von Vergesellschaftungsprozessen herangezogen werden (vgl. Lenz 1995). An-

schließlich wurde dies wiederum zum Ansatz der Intersektionalität weiterentwickelt. Dieser Ansatz ermöglicht eine differenzierte Betrachtung von Kategorien wie Geschlecht, Ethnizität/‘Rasse‘ und Klasse, zwischen denen Interdependenzen herausgearbeitet werden<sup>1</sup> (vgl. Winker/Degele 2010: 11; Klinger 2003).

Unter Berücksichtigung dieser interdependenten Kategorien ergibt sich für Frauen mit Migrationsgeschichte im deutschen Arbeitsmarkt häufig eine mehrfache Benachteiligung. Ein Weg, sich aus den diskriminierenden Strukturen im abhängigen Arbeitsmarkt zu lösen und sich Möglichkeiten für eine gesellschaftliche Partizipation zu schaffen, liegt in der unternehmerischen Selbständigkeit. Insbesondere die Migrationsgeschichte kann hier zu einem förderlichen Potenzial werden (vgl. Leicht et al. 2009). In diesem Zusammenhang rückt die Gruppe der Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte vermehrt in den Fokus wissenschaftlicher Untersuchungen (vgl. Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW 2007; Leicht et al. 2005, 2009). Studien weisen auf deutliche Unterschiede der Gründungsneigung zwischen Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte sowie zwischen Frauen und Männern hin (vgl. Burak 2009: 4). Es machen sich zunehmend Frauen mit Migrationsgeschichte selbständig, dennoch sind diese immer noch unterrepräsentiert bei den Selbständigen (vgl. Leicht et al. 2005: 15, Leicht et al. 2009: 246). Vielfältige zielgruppenorientierte Förderangebote richten sich explizit oder implizit an die Gruppe der Frauen mit Migrationsgeschichte<sup>2</sup>. Was bisher in der erziehungswissenschaftlichen Forschungslandschaft fehlt, ist eine Untersuchung der Lernprozesse von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte, die an den subjektiv rekonstruierten Relevanzsystemen der Frauen ansetzt. Der vorliegende Beitrag berichtet über ein Forschungsprojekt, in dem diese Lernprozesse unter Bezugnahme auf die Theorie des transformativen Lernens nach Jack Mezirow untersucht werden (vgl. Mezirow 1990, 2000). Diese Lerntheorie versteht unter Lernen das Spezifizieren grundlegender Deutungsmuster durch Reorganisation und Erweiterung des bereits vorhandenen Wissens. Mezirow unterscheidet zwischen der Transformation einzelner spezifischer Bedeutungsschemata und der Transformation von grundlegenden und umfassenden Bedeutungsperspektiven.

---

1 Nach Winker/Degele (2010) wird im deutschsprachigen Diskurs vor allem auf Wechselwirkungen der oben genannten Differenzkategorien eingegangen, „Kategorien wie Sexualität, Alter, (Dis-)Ability, Religion oder Nationalität sind aber prinzipiell integrierbar“ (Winker/Degele 2010: 11).

2 Es gibt Beratungsangebote, Mentoringprogramme, die bundesweite Gründerinnenagentur, migrantische Selbstorganisationen zur Förderung von MigrantInnen bestimmter Herkunftsnationen, wie z.B. Self e.V., NIKE e.V., um an dieser Stelle nur einige beispielhaft zu nennen.

Im Beitrag gehe ich zunächst auf die Anlage der Studie (2) ein. Anschließend werden zentrale Ergebnisse (3) in zwei Phasen – der Gründungsvorbereitungsphase (3.1) und der Phase der erfolgreichen Unternehmung (3.2) – beschrieben und diskutiert. Hierfür ziehe ich eine mehrdimensionale Betrachtungsweise heran, um das Zusammenspiel verschiedener Kategorien, die die Lernprozesse beeinflussen, zu rekonstruieren. Es zeigen sich Muster, wie die Frauen vermeintliche Nachteile, die unter anderem mit den sozialen Kontexten von Geschlecht und Migration in Verbindung stehen, in Ressourcen und Vorteile für ihre berufliche Selbstständigkeit umwandeln. Abschließend (4) fasse ich die Ergebnisse zusammen und gehe auf weitere Schritte des Forschungsprojektes ein.

## **2. Anlage der Studie**

In der vorliegenden Studie wird der Fragestellung nachgegangen, wie Frauen mit Migrationsgeschichte das Unternehmerinnen-Sein erlernen. Im Fokus der Betrachtung stehen die informell ablaufenden Lernprozesse, die mit der Unternehmensgründung einhergehen.

Es wird mit der Methode und der Methodologie der Grounded Theory gearbeitet (vgl. Corbin/Strauss <sup>3</sup>2008). In einem zirkulären Vorgehen, bei dem sich sukzessive Datenerhebung, Datenauswertung und Theoriegenerierung abwechseln, wird eine Grounded Theory zu den Lernprozessen von Unternehmerinnen mit Migrationsgeschichte entwickelt.

Bisher wurden 10 Interviews mit großen narrativen Anteilen (vgl. Schütze 1976) geführt. Der Beitrag stellt die Ergebnisse der Auswertung dieser 10 Interviews exemplarisch anhand von zwei Fallbeispielen dar. Die 10 befragten Unternehmerinnen weisen nur die gemeinsamen Kategorien biologisches weibliches Geschlecht und Migrationsgeschichte auf, wodurch die Gruppe neben dieser scheinbar homogenen Strukturierung über eine große innere Heterogenität verfügt. In den ersten Interviews wurden ausschließlich erfolgreiche Unternehmerinnen interviewt, wobei sich hier der Erfolg darauf bezog, dass das Unternehmen seit mindestens zwei Jahren besteht. Die Interviewten haben unterschiedliche Nationalitäten, Migrationsgeschichten (erste oder zweite Generation), Familienstände und haben eine unterschiedliche Anzahl an Kindern. Darüber hinaus unterscheiden sich die Größe ihrer Betriebe und die Anzahl ihrer Angestellten. Gemäß der Methodenlehre der Grounded Theory wurden die Interviewpartnerinnen nach einem theoretischen Sampling zusammengestellt (vgl. hierzu Corbin/Strauss <sup>3</sup>2008), so dass

im weiteren Verlauf der Studie auch Frauen befragt wurden, die ihre Unternehmen gerade erst gegründet hatten.

Bisher habe ich vier verschiedene Lernphasen identifiziert, in denen die Frauen ihre Rolle als Unternehmerin erlernen<sup>3</sup>. Zentrale Aspekte der ersten und der vierten Phase werden im Folgenden dargestellt.

### 3. Ergebnisse und Diskussion

Die Studie zeigt, dass Frauen mit Migrationsgeschichte das Unternehmerinnen-Werden nicht nur auf die ökonomische Sphäre beziehen, sondern als *ganzheitlichen* Bildungsprozess verstehen (vgl. Fuhr/Laros 2012). Beim Erzählen über ihre berufliche Selbstständigkeit nehmen die befragten Unternehmerinnen auf unterschiedliche soziale, nicht-ökonomische Kontexte Bezug. Sie entfalten ihr eigenes Selbstverständnis in ihrer Rolle als Unternehmerin, indem sie es sozial einbetten.

Auch wenn die Lernprozesse individuell unterschiedlich sind, durchlaufen alle bisher interviewten Frauen vier Lernphasen, in denen ihr unternehmerisches Selbstverständnis aufgebaut und weiterentwickelt wird. In den ersten drei Lernphasen zeigen sich Herausforderungen, die mit der Unternehmensgründung einhergehen und es stellt sich heraus, welche Strategien die Frauen entwickeln, um diese Herausforderungen zu bewältigen. Das sich entwickelnde unternehmerische Selbst ist in diesen drei Phasen vorrangig auf individuelle und unternehmensbezogene Fragen gerichtet, bei denen es zunächst einmal um die Gründung und Etablierung des Unternehmens geht. In der vierten Lernphase stehen hingegen eher gesellschaftliche Fragen im Zentrum. In dieser Phase ist das Unternehmen bereits etabliert und das unternehmerische Selbst wird erneut erweitert, indem sich die Frauen mit den gesellschaftlichen Auswirkungen ihrer erfolgreichen Unternehmung auseinandersetzen.

Nachfolgend gehe ich detaillierter auf die erste und vierte Phase ein. Durch die Schwerpunktsetzung auf Beginn und Resultat des Lernprozesses, sollen die Reichweite und Komplexität der Lernprozesse verdeutlicht werden.

Während die erste Phase, die Gründungsvorbereitungsphase, eine individuumszentriert Phase ist, in der die befragten Frauen von sich aus Potenziale entdecken und aktivieren und sich so Gelegenheiten für eine Unternehmens-

---

3 1. Gründungsvorbereitungsphase, 2. Gründungsentscheidungsphase, 3. Gründungsphase und 4. Phase der erfolgreichen Unternehmung.

gründung schaffen, läuft die vierte Phase, die Phase der erfolgreichen Unternehmung, in erweiterten Horizonten ab, d.h. der Individuumsbezug wird überschritten. Dies wird im Verhalten gegenüber Mitarbeitenden und KundInnen realisiert und von den Kategorien Geschlecht und Migration beeinflusst.

Die Darstellung der ersten und vierten Lernphase erfolgt exemplarisch anhand von zwei Fallbeispielen, die zeigen, wie und in welchen Kontexten das unternehmerische Selbstverständnis in diesen Phasen entwickelt und entfaltet wird.

Elisa ist eine Friseurin mit türkischer Migrationsgeschichte, die im Alter von drei Jahren mit ihrer Familie aus der Türkei nach Deutschland immigriert ist. Sie hat ihre Ausbildung in einem deutschen Betrieb absolviert, ist Mutter zweier Kinder und alleinerziehend. Sie gründete ihr Unternehmen, ein Friseurgeschäft, als ihre Kinder 21 und 13 Jahre alt waren, und beschäftigt vier Mitarbeitende, von denen drei noch in Ausbildung sind.

Marina ist eine russische Deutschdozentin. Sie hat einen Dokortitel inne, der in Deutschland nicht anerkannt ist. In Russland arbeitete sie an einer Universität sowie als Dolmetscherin im Bergbau und besaß einen hohen beruflichen Status. Sie war in Russland alleinerziehende Mutter und ist im Jahr 2000 aus privaten Gründen mit ihrer Tochter nach Deutschland immigriert. Nach erfolgloser Arbeitssuche gründete sie hier Ihre eigene Sprachschule. Heute besitzt sie zwei Sprachschulen und beschäftigt über 300 Mitarbeitende.

### 3.1 Gründungsvorbereitungsphase

Die Aktivitäten in der Gründungsvorbereitungsphase sind auf das Individuum konzentriert und beziehen sich auf Prozesse, die im Vorfeld der Unternehmensgründung abgelaufen sind: Alle Interviewten nehmen auf ihre *verschiedenen sozialen Kontexte* Bezug und schaffen sich so in ihrem Umfeld Gelegenheiten, welche sie zur Unternehmensgründung befähigen. Das Selbstverständnis der zukünftigen Unternehmerinnen ist sowohl in ihr Selbstverständnis als Frau und Mutter als auch in den Zusammenhang ihrer Migrationsgeschichte eingebettet<sup>4</sup>.

Elisa beschreibt den Beginn ihrer unternehmerischen Tätigkeit als Zufall. Als Reaktion auf diesen Zufall traf sie recht spontan die Entscheidung, ihr Unternehmen zu gründen. Für diese Entscheidung in der Gründungsvorbereitungsphase lässt sich die Kategorie Geschlecht als zentral beschreiben. Ihr Verständnis der Frauen- und Mutterrolle – Elisa ist alleinerziehende Mut-

---

4 Bei den nachfolgend dargestellten Kategorien Geschlecht und Zuwanderung handelt es sich um eine analytische Trennung. Die Kategorien weisen enge Interdependenzen auf.

ter – hat entscheidenden Einfluss auf ihre Unternehmensgründung. Vor allem ihre Kinder tragen maßgeblich zur mentalen Aktivierung ihrer Potenziale bei.

Elisa „(...) so nen Schub gebraucht, einfach ob ich wirklich das kann. In erster Linie meinen Kindern, wie sie des finden weil sie spüren's am meisten, dass die Mama nicht mehr so oft da ist, aber die fanden es wie gesagt bis heute wirklich gut, des war eigentlich des Einzige, was ich gebraucht hab für meine Entscheidung ansonsten gar nichts.“

Elisa bezeichnet die Unterstützung und Bestätigung ihrer Kinder als „des Einzige, was ich gebraucht hab für meine Entscheidung“. Die ökonomische Rentabilität, Businesspläne oder die Unterstützung durch professionelle Angebote für UnternehmensgründerInnen, sind ihr weniger wichtig als der soziale Kontext, welcher sich in ihrem Verständnis als Frau und Mutter zeigt.

Für die Gesamtstudie scheint auch der soziale Kontext der Migrationsgeschichte bei der Unternehmensgründung eine wesentliche Rolle zu spielen. Beispielhaft illustriere ich das an Marina, die sich während der Gründungsvorbereitungsphase auf erfolgloser Jobsuche in Deutschland befindet. Sie benennt Aspekte, die aufgrund ihrer Migrationsgeschichte bedeutend sind und wesentlich zum Schritt in die Selbstständigkeit beigetragen haben.

Marina: „(...) weil ich hier gar keinen kannte in A-Stadt in Deutschland hab ich einfach nach den Kontakten gesucht, bin ich bei dem russischen Chor gelandet, bei diesem Chor klar die Leute haben (...) mitgekriegt, ich bin die Deutschdozentin von der Uni, dann haben sie gesagt, oh bitte wir haben schon mehrere Kurse besucht, wir haben bis jetzt noch nichts gelernt (...) wir können bis jetzt noch nicht sprechen. Das war nämlich ein typisches (...) Schwierigkeitsgrad bei den Russen. Hab ich gesagt okay, dadurch habe ich dann eine kleine Gruppe von den Russen gebildet.“

Marina bezieht sich auf eine Gruppe von Personen, die ebenfalls über eine russische Migrationsgeschichte verfügt. Das Beiläufige dieser Handlung wird dadurch signalisiert, dass sie sagt, sie wäre bei diesem Chor „gelandet“. Marina hat sich ihre ersten unternehmerischen Aktivitäten nicht aktiv intendiert erarbeitet. Diese kamen beiläufig zustande. Innerhalb des Chors wird ihr ehemals hoher beruflicher Status, den sie in ihrem Herkunftsland inne hatte, anerkannt. Sie wird nicht lediglich als arbeitslose Russin, die in Deutschland lebt, wahrgenommen. Im Zusammenhang mit der Chorgruppe entstehen Gelegenheiten für ihre ersten unternehmerischen Aktivitäten.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass in der Gründungsvorbereitungsphase die sozialen Kontexte der Frauen, welche sich auf ihre Migrationsgeschichte und auf ihr Geschlecht beziehen – und damit zusammenhängend ihr Selbstverständnis als Frau und Mutter ausmachen – eine wesentliche Rolle spielen und als Potenziale aktiviert werden. So werden beiläufig die Weichen für eine Unternehmensgründung gestellt. Es wird deutlich, dass

in der bestehenden Perspektive der Frauen die zu erlernende Unternehmerinnenrolle nicht isoliert von anderen Rollen gedacht werden kann.

### 3.2 Phase der erfolgreichen Unternehmung

Die vierte Lernphase unterscheidet sich gravierend von den ersten drei Phasen, von denen ich exemplarisch die erste vorgestellt habe. In der vierten Lernphase wird das unternehmerische Selbst vor allem durch eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Folgen und Auswirkungen der eigenen erfolgreichen Unternehmung weiterentwickelt. In dieser Phase werden die individuell erarbeiteten und für das Unternehmen aktivierten Gelegenheiten rückgekoppelt. Während in der ersten Phase ein individuumskonzentriertes Identifizieren und Aktivieren von Potenzialen bezüglich der Kontexte *Migration* und *Geschlecht* zu Gelegenheiten für die Unternehmensgründung führte, wirken sich nun die erfolgreiche Unternehmung und das Unternehmerinnen-Sein auf die beiden bereits aktivierten Kontexte aus. Dies verdeutlicht Marina dadurch, dass sie ihr Unternehmen vermehrt als ihre Lebensschule bezeichnet.

Die neu hinzugekommenen Kategorien *Unternehmen* und *Unternehmerinnen-Sein* führen zu *erweiterten Horizonten*, die über den Individuumsbezug hinausgehen. So zeigt sich zum Beispiel eine Identifikation mit dem weiblichen Geschlecht aufgrund ähnlicher Erfahrungshorizonte. Die interviewten Frauen, die auch Arbeitgeberinnen sind, legen besonderen Wert darauf, anderen Frauen mit Migrationsgeschichte die Möglichkeit auf einen Arbeitsplatz zu eröffnen. Während der eigene Erfolg häufig als Zufallserfahrung beschrieben wird, bieten die befragten Unternehmerinnen nun anderen Möglichkeiten für berufliche Partizipation. Auf diese Weise geben sie das weiter, was sie bezüglich der Herausforderungen einer Teilhabe am Arbeitsmarkt und dem öffentlichen Defizitdiskurs zu Frauen mit Migrationsgeschichte gelernt bzw. selbst erfahren haben.

Während Elisa die Hintergründe ihrer Tätigkeit als Ausbilderin darlegt, nimmt sie sowohl auf ihre *eigene Familie*, als auch auf die *Situation junger türkischer Frauen in Deutschland* Bezug. Die Themen Migration und Geschlecht treten hier in einem Wechselverhältnis auf und konzentrieren sich zunächst auf die eigene individuelle Situation. Darüber hinaus sind beide Themen auch auf Personen bezogen, die über ähnliche Kategorien wie Elisa (Frau-Sein und türkische-Migrantin-in-Deutschland-Sein) verfügen.

Elisa: „ich wollte es (Ausbilden, Anm. AL). Auch aus dem Grund (...) ich hab selber Teenagertochter und wo ich gedacht hab es ist wirklich schwierig nen Ausbildungsplatz zu finden. (...) Ich bin ja auch, mein Ursprung ist ja Türkei und da war auch ne

Türkin, die dann kam. (...) Sie wollte gerne Friseurin, aber irgendwie nichts gefunden. (...) Es war mir ganz ganz wichtig, dass sie, grad als türkische Frau für später und des war auch für mich so ne Motivation, wo ich dann, wo ich gedacht hab, ich muss auf jeden Fall versuchen da auch auszubilden, weil ich kenn die Erziehung. Bin ja selber so groß geworden, wobei ich sagen muss, meine Eltern haben, des war ganz wichtig, ne Ausbildung, aber ich sehe viele viele Probleme noch bei Vielen ja“

Zunächst setzt Elisa ihre Tätigkeit als Ausbilderin in Bezug zu ihrer Mutterrolle und geht anschließend auf den Aspekt der Migration ein. Ihre erste Auszubildende, die sie kennenlernte, bevor sie die Befähigung zur Ausbilderin hatte, verfügt ebenfalls über eine türkische Migrationsgeschichte. Elisa stellt zunächst ethnische Attribuierungen in den Mittelpunkt: „mein Ursprung ist ja Türkei (...) und da war auch ne Türkin“. In der weiteren Argumentation kombiniert sie die Aspekte Geschlecht und Migration und stellt das Frau-Sein und das Türkisch-Sein als zentrale Kategorien heraus. Sie bettet dies in kulturelle bzw. sozialisationsbedingte Bezüge ein und beendet ihre Argumentation mit Bezug auf ihre türkische Herkunftsfamilie: „bin ja selber so groß geworden“. Dabei stellt sie heraus, dass ihre Eltern großen Wert auf ihre Ausbildung gelegt haben. Allerdings rahmt sie dies mit der einschränkenden Formulierung „wobei ich sagen muss (...)“. Dies kann ein Hinweis darauf sein, dass es sich ihrer Ansicht nach bei der elterlichen Fokussierung auf Ausbildung nicht um einen selbstverständlichen Teil der ‚türkischen‘ Erziehung handelt. Die hohe Relevanz einer Ausbildung ist etwas, was sie in der Folge nicht nur für ihre eigene Tochter als relevant betrachtet, sondern darüber hinaus generell für Frauen aus der Türkei. Durch ihr Unternehmen erfährt sie, auch über ihren individuellen Kontext hinaus, wie schwierig es für Frauen mit Migrationsgeschichte ist, einen Ausbildungsplatz zu finden: „aber irgendwie nichts gefunden“. Sie fasst den Entschluss, in ihrem Betrieb auszubilden, was für Elisa eine Übernahme von Fremdverantwortung mit sich bringt. Sie legt besonderen Wert auf die Einstellung von Frauen mit türkischem Hintergrund. Bei der Auswahl ihrer Auszubildenden sind die Kategorien Geschlecht und Migration zentral. Ihr Unternehmen gibt ihr die Möglichkeit, in einem größeren Rahmen aktiv zu werden und an einer inklusiven Realität zu partizipieren. Sie lebt ihre Überzeugung, bildet selbst aus und stellt junge türkische Frauen ein.

Bei Marina kommt in der vierten Phase vor allem ihre Migrationsgeschichte zur Geltung. Als Unternehmerin entwickelt sie eine Haltung, bei der der ökonomische Erfolg der Unternehmung in den Hintergrund rückt:

Marina: „wir haben jetzt einen jungen Mann aus Gambia (...) er hat bei uns, einen Alphabetisierungskurs gemacht, (...) der ist so wahnsinnig langsam der ist so langsam die Lehrer saßen bei mir haben gesagt, bei der Prüfung, wird die Zeit angegeben, wenn wir für den Mann, statt anderthalb Stunden fünf Stunden haben dann schafft er

[lacht] Er ist langsam er kann inzwischen lesen und schreiben nur das was wir inzwischen schon zwei äh zwei Seiten gelesen haben hat er grade einen Satz gelesen (...) ich habe ihm erlaubt einfach dass er einen Monat kostenlos im Kurs ist (...) man hat auch eine gewisse Verantwortung für die.“

Marina beschreibt, dass es für das Leben in Deutschland wichtig ist, die deutsche Sprache zu beherrschen. In dieser vierten Phase kommt es zu einer Rückkoppelung auf den *sozialen Kontext der Migrationsgeschichte*. Die Tatsache, dass sie nun eine erfolgreiche Unternehmerin ist, macht es ihr möglich, andere zu unterstützen, statt vordergründig gewinnorientiert und unter ökonomischem Druck zu handeln: „ich habe ihm erlaubt einfach dass er einen Monat kostenlos im Kurs ist“. Hier zeigt sich ein gewisser Altruismus, welchen sie unter Bezugnahme auf die Kategorie Migrationsgeschichte realisiert.

Für die vierte Phase kann zusammenfassend festgehalten werden, dass die Unternehmerinnen anderen *Menschen Partizipationsmöglichkeiten eröffnen*. Das Unternehmen bzw. das Unternehmerinnen-Sein wird wieder in die *sozialen Kontexte* eingebettet. Die neue Kategorie des erfolgreichen Unternehmens erweitert den Handlungsspielraum der Frauen und hat positive Auswirkungen auf die sozialen Kontexte, in denen sie sich bewegen.

#### 4. Zusammenfassung und Ausblick

Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, wie die Unternehmensgründung in die jeweiligen sozialen Kontexte der Frauen eingeschrieben ist. Darüber hinaus wird deutlich, inwiefern Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen den Kategorien Geschlecht und Migration bestehen. Insgesamt sind dies zwei zentrale Kategorien unter vielen anderen, die in den Lernprozessen der Frauen zur Geltung kommen und hier analytisch voneinander getrennt dargestellt wurden. Diese zwei Kategorien ziehen sich bei allen Interviewten durch alle vier Phasen des Lernprozesses hindurch. Anhand der exemplarischen Beschreibung der ersten und vierten Phase habe ich sowohl gezeigt, wie die Frauen beginnen, auf die Kategorien Geschlecht und Migration Bezug zu nehmen und anfangen ein unternehmerisches Selbstverständnis zu entwickeln als auch dargestellt, welche Rolle diese beiden Kategorien im Selbstverständnis der erfolgreichen Unternehmerin spielen.

In der *Gründungsvorbereitungsphase* sind es *Differenzerfahrungen*, die die Frauen motivieren, kreativ aktiv zu werden. Diese beziehen sich auf nicht anerkannte Abschlüsse (Marina) und die Vereinbarung von Familie und

Beruf (Elisa und Marina). Hierdurch erlernen sie Strategien zur Ressourcen-generierung. Durch den Rückgriff auf ihre (persönlichen, professionellen, migrationsbedingten) Potenziale schaffen sich die Frauen beiläufig Gelegenheitsstrukturen, die letztendlich zur erfolgreichen Unternehmung führen. Ihr Selbstverständnis, das von den Kategorien Geschlecht und Migration bestimmt wird, hat hierauf entscheidenden Einfluss. Darüber hinaus schaffen sich die Frauen in dieser ersten Phase Potenziale, indem sie die Kategorie Migrationsgeschichte zu einem Erfolgskriterium werden lassen und so diskriminierenden Strukturen des Arbeitsmarktes begegnen.

Anhand der *vierten Phase* wird deutlich, inwiefern die Frauen auf dem Weg des Erlernens der Unternehmerinnenrolle ihre *Perspektiven geändert bzw. ausdifferenziert haben*. Dazu gehören auch ihre Sichtweisen auf die Kategorien Geschlecht und Migration. Beide Kategorien beeinflussen ihr Verhalten gegenüber KundInnen und Mitarbeitenden und erscheinen darüber hinaus als zentral, wenn die Unternehmerinnen *Partizipation ermöglichen*. An der Art und Weise, wie das Gelernte an andere weitergegeben wird, zeigt sich, dass das Wechselspiel von Geschlecht und Migration eine wichtige Komponente auf dem Weg zu einem inklusiven Miteinander ist.

Der bisherige Erkenntnisbeitrag meiner Studie ist, dass auch Exklusions-erfahrungen Chancen generieren können. Die vier bisher rekonstruierten Lernphasen zeigen, wie die Interviewten einen Zusammenhang zwischen ihrer Migrationsgeschichte und der Gründungsgeschichte ihres Unternehmens herstellen. Dabei wird deutlich, wie die Frauen bereits bestehende Potenziale aktivieren und desorientierende Differenzenerfahrungen als Chancen begreifen und nutzen.

Im weiteren Fortschreiten der Studie werden die vier Phasen des Lernprozesses in einen erwachsenenpädagogischen Zusammenhang eingeordnet und anhand der Theorie des transformativen Lernens diskutiert (Mezirow 1990, 2000, 2009). Nach Mezirow geht das Erlernen einer neuen Rolle immer mit einer Reorganisation und Ausdifferenzierung relevanter Bedeutungsschemata bzw. Bedeutungsperspektiven einher. Diese betreffen verschiedene Facetten der Weltsicht und sind damit weitaus umfassender angelegt, als einzelne neu zu erlernende Rollen, wie die der Unternehmerin. Mit Hilfe der Kenntnisse über transformative Lernprozesse von beruflich erfolgreichen Frauen können Anschlussmöglichkeiten aufgezeigt werden, die die Erwachsenenbildung in der Migrationsgesellschaft aufgreifen kann, um transformative Lernprozesse in der Mehrheitsgesellschaft zu unterstützen.

## Literatur

- Becker-Schmidt, Regina (2008): Doppelte Vergesellschaftung von Frauen: Divergenzen und Brückenschläge zwischen Privat und Erwerbsleben, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie, Wiesbaden, S. 65-74
- Burak, Baysan (2009): Gründung in der ethnischen Ökonomie. Was bewegt Personen mit Migrationshintergrund zur unternehmerischen Selbstständigkeit? Eine Analyse der Existenzgründungsantriebe von Studierenden mit Migrationshintergrund, Tönning
- Corbin, Juliet/Strauss, Anselm (2008): Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory, Newbury Park, CA
- Dressel, Kathrin/Wanger, Susanne (2008): Erwerbsarbeit: Zur Situation von Frauen auf dem Arbeitsmarkt, in: Becker, Ruth/Kortendiek, Beate (Hg.): Handbuch Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie. Wiesbaden, S. 481-490
- Fuhr, Thomas/Laros, Anna (2012): Bildungsprozesse von Unternehmerinnen mit Zuwanderungsgeschichte, in: Obermaier, Michael (Hg.): Humane Ökologie. Gesellschaftliche Fragmentierungen – Pädagogische Suchbewegungen, Paderborn, S. 173-189
- Klinger, Cornelia (2003): Ungleichheit in den Verhältnissen von Klasse, Rasse und Geschlecht, in: Knapp, Gudrun-Axeli/Wetterer, Angelika (Hg.): Achsen der Differenz Gesellschaftstheorie und feministische Kritik II, Münster, S. 68-81
- Leicht, René/Humpert, Andreas/Leiß, Markus/Zimmer-Müller, Michael/Lauxen-Ulbrich, Maria (2005): Die Bedeutung der ethnischen Ökonomie in Deutschland. Push- und Pullfaktoren für Unternehmensgründungen ausländischstämmiger Mitbürger, Studie für das Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit. Online unter: <http://www.institut-fuer-mittelstandsforschung.de/kos/WNetZ?art=News.show&id=287>. Stand 15.04.2010
- Leicht, René/Strohmeyer Robert/Leiß, Markus/Philipp, Ralf: (2009): Selbständig integriert? Studie zum Gründungsverhalten von Frauen mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein Westfalen, herausgegeben vom Ministerium für Generationen, Familie Frauen und Integration Landes NRW, Bottrop
- Lenz, Ilse (1995): Geschlecht, Herrschaft und internationale Ungleichheit, in: Becker-Schmidt, Regina/Knapp, Gudrun-Axeli (Hg.): Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften, Frankfurt/M. /New York, S. 19-47
- Mezirow, Jack (1990): Forstering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning, San Francisci: Jossey-Bass Publishers
- Mezirow, Jack (2009): An overview on transformative learning, in: Illeris, Knud (Hg.): Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words, London/New York: Routledge, S. 90-105
- Mezirow, Jack (Hg.) (2000): Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress, San Francisco

- Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW (Hg.) 2007: Erfolgreich arbeiten mit zwei Kulturen. Zuwanderinnen und ihre Unternehmen, Senenhorst: Erdnußdruck
- NIKE Polnische Unternehmerschaft e.V. Online unter: <http://www.nike-ev.com/de/verein.htm> Stand 10.12.2010
- OECD (2005): Die Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern in Deutschland, online unter: <http://www.oecd.org/dataoecd/62/12/35796774.pdf> Stand: 22.06.2012
- Schütze, Fritz (1976): Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung, in: AG Bielefelder Soziologen (Hg.): Kommunikative Sozialforschung, München, S. 159-260
- Self e.V. Verein zur Unterstützung der Selbständigen (2010), online unter: <http://www.self-ev.org/> Stand 10.12.2010
- Statistisches Bundesamt (Hg.) (2006): Datenreport 2006. Zahlen und Fakten über die Bundesrepublik Deutschland, 565-567, online unter: [https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2006/Datenreport/Datenreport\\_pdf.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2006/Datenreport/Datenreport_pdf.pdf?__blob=publicationFile) Stand: 18.06.2012
- Statistisches Bundesamt, 2012 <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund/Aktuell.html>, Stand: 18.06.2012
- Westphal, Manuela (1997): Aussiedlerinnen. Geschlecht, Beruf und Bildung unter Einwanderungsbedingungen, Bielefeld (Theorie und Praxis der Frauenforschung, Vol.26)
- Winker, Gabriele/Degele, Nina (2010): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten, Bielefeld

# „Nation und Geschlecht“: Bericht zu einem bildungs- und genderhistorischen Forschungsprojekt<sup>1</sup>

*Wolfgang Gippert*

## 1. Forschungsgegenstand und -interesse

Im Zeitraum zwischen 1870 und 1914 zog es viele deutsche Lehrerinnen und Erzieherinnen in das europäische und außereuropäische Ausland. Vorzugsweise bereisten junge Frauen nach ihrer seminaristischen Ausbildung das französisch- und englischsprachige Ausland, um ihre Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern oder um hier erste Anstellungen zu finden. Von ihren Erfahrungen berichteten sie mitunter ausführlich in Form von Zeitungsartikeln, Reisereportagen, Vorträgen, Briefen und Lebenserinnerungen. Gemeinsam ist den reisenden jungen Frauen, dass sie im Ausland mit ihnen ‚fremden Kulturen‘ in Kontakt kamen und weit reichende Einblicke in die ‚Fremde‘ gewannen – vor allem in Alltags- und Familienleben, aber auch in ausländische Erziehungs-, Bildungs- und Kultureinrichtungen. Entsprechend der Erkenntnis, dass in der Konfrontation mit dem ‚Fremden‘ der Blick auf ‚Eigenes‘ und ‚Vertrautes‘ gelenkt wird, lag dem Projekt einerseits die Arbeitshypothese zu Grunde, dass die Auslandsaufenthalte nicht etwa zu einem förderlichen Kulturaustausch, zu einem Abbau von Vorurteilen und stereotypen Fremdeinschätzungen führten, sondern dass der Kontakt mit dem ‚Fremden‘ kulturelle Selbstvergewisserungsprozesse auslöste, patriotische Bewusstseinslagen stärkte und somit eher zu einer Festigung der nationalen Identität reisender Lehrerinnen beitrug.

Andererseits eigneten sich die Lehrerinnen im Ausland ‚fremde Kultur‘ aktiv an: durch Sprach- und Literaturstudien, Schulhospitationen, durch ihre Teilhabe am kulturellen Leben und an geselliger Konversation, durch Reisebeobachtungen, Alltagsstudien usw. Zudem fungierten sie in mehrfacher Hinsicht als ‚Kulturvermittlerinnen‘ – indem sie ausländische Kinder in deutscher Sprache unterrichteten oder pädagogische Ideen aus Deutschland ins

---

1 Das Projekt „Nation und Geschlecht. Konstruktionen nationaler Identität in autobiographischen Zeugnissen deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert“ wurde am Lehrbereich von Frau Prof. Dr. Elke Kleinau für Historische Bildungsforschung/ Gender History an der Universität zu Köln durchgeführt und von 2004-2008 von der DFG gefördert. Zur ersten Projektskizzen vgl. Kleinau 2004/2005.

Ausland zu transferieren suchten. Die ‚Kulturvermittlung‘ der Lehrerinnen erfolgte aber auch in Richtung Heimatland: Sie berichteten in Fachzeitschriften über Fortbildungsmöglichkeiten für Mädchen und Frauen im Ausland, über innovative Ansätze im ausländischen Bildungswesen und unterstützten damit die bürgerliche Frauenbewegung in ihren Gleichstellungsforderungen. Aus diesen Kontexten heraus ergab sich die weiterführende Frage, wie sich fremdkulturelle Aneignungs- und Vermittlungsprozesse auf der Folie nationalkultureller Vorstellungen und Prägungen vollziehen.

Der vorliegende Forschungsbericht beabsichtigt, einen Einblick in unseren Prozess der Produktion und Reflexion bildungs- und genderhistorischen Wissens zu bieten.

## 2. Theoretische und methodologische Verortung

In einer ersten Arbeitsphase wurden die für die Untersuchung relevanten geschichts- und erziehungswissenschaftlichen Darstellungen ausgewertet, der theoretische Rahmen präzisiert, die Fragestellung differenziert und ein methodisches Instrument für die Quellenanalyse entwickelt.<sup>2</sup>

### *Nation, Nationalismus, nationale Identität*

Forschungen zum Nationalismus haben in Deutschland eine lange Tradition und ungebrochene Konjunktur. Althergebrachte Vorstellungen von ‚Nation‘, die im deutschen Nationalismus wirkmächtig wurden und bis heute großen Einfluss ausüben, haben essentialistischen Charakter. Sie gehen von einer quasi-natürlichen, urwüchsigen Herkunft von Nationen aus, in der neueren Nationalismusforschung hingegen wird ‚Nation‘ seit den 1980er Jahren verstärkt als Kunst- und Fiktionsbegriff analysiert. Wesentlich dazu beigetragen hat Benedict Anderson, der den Begriff als imaginierte, ‚vorgestellte‘ politische Gemeinschaft untersuchte und einordnete. Für die Erschaffung, Festigung und Legitimation einer Nation bedarf es einer ideologischen Basis, dem Nationalismus, der von entsprechenden Bewegungen getragen wird. Diese Bewegungen können sich auf ökonomische, ideologische, sprachliche, kultu-

---

<sup>2</sup> Ausführliche Literaturverweise zu den einzelnen Themenkomplexen sind im Rahmen dieses Forschungsberichts nicht vorgesehen. An Stelle dessen verweise ich auf die entsprechenden Projektveröffentlichungen und die dort aufgeführten Nachweise. Der dadurch entstehende, ungünstige Eindruck einer gewissen Selbstreferenzialität ist weder beabsichtigt noch vermeidbar.

relle, religiöse, ethnische, regionale u.a. Gemeinsamkeiten berufen. Die nationalen Mythen, die zur Nationenbildung herangezogen werden, beziehen sich auf eine weit zurückliegende Vergangenheit und beanspruchen für sich Zeitlosigkeit, werden jedoch je nach Bedarf umgedeutet oder neu erfunden. Das im Nationalismus verhärtete Verhältnis von Selbst- und Fremdbild spielt bei der Konstruktion nationaler Identitäten eine entscheidende Rolle.

#### *Nation und Geschlecht*

Zeigten sich die historische Nationalismusforschung wie auch die meisten gängigen Theorien zu Nation und Nationalismus lange Zeit als ausgesprochen geschlechtsblind, lassen sich seit Mitte der 1990er Jahre nicht zuletzt durch den Einfluss der feministischen ‚postcolonial theory‘ auch in Deutschland in verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen vermehrt Aktivitäten hinsichtlich einer genderorientierten Nationalismusforschung ausmachen (vgl. Gippert 2006a). Als inhaltliche Schwerpunkte können die Beteiligung von Frauen an nationalen Bewegungen, die diskursive Konstruktion und Verschränkung der Kategorien ‚Nation‘ und ‚Geschlecht‘, nationale Symbole und Repräsentationen, die Entstehung eines nationalen Bewusstseins in den heterogenen Ländern des Deutschen Reiches sowie die Frage nach dem Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Erinnerung benannt werden. Ob, unter welchen Bedingungen und in welchem Ausmaß Lehrerinnen zu den aktiven Trägerinnen nationaler Bewegungen gehörten, war bis dato noch nicht systematisch erforscht worden. Mit Blick auf eine Zeit, in der das nationale Sendungsbewusstsein in deutschen Schulen mit Sedanfeiern und Kaisergeburtstagen propagiert und produziert wurde, lag es nahe, das Selbstverständnis der Lehrerinnen dahingehend zu interpretieren, dass hier deutsche Frauen ‚deutschen Geist‘ und deutsches ‚Wissen‘ einer als unter- bzw. fehlentwickelt gedachten Fremde zutrug (vgl. Kleinau 2005: 168). Gerade in den vermeintlich unpolitischen, privaten Lebenswelten lassen sich ‚nationale Orte‘ aufspüren bzw. Versuche nationaler Mobilisierung im Hinblick auf ihre ‚gender-meanings‘ nachzeichnen.<sup>3</sup>

#### *Methodologische Vorüberlegungen*

Wie lassen sich jedoch nationale Identitätskonstruktionen in autobiografischen Texten aufspüren? Während die Diskussionen um die Methode der ‚Oral History‘ in den vergangenen beiden Jahrzehnten in den verschiedenen Zweigen der Sozial- und Kulturwissenschaften zunehmend differenzierter

---

3 Als Beispiele lassen sich die Inszenierungen deutscher Weihnachtsfeste durch die im Ausland lebenden Lehrerinnen anführen.

geführt worden sind und methodisch komplexe Fragestellungen und Forschungsansätze hervorgebracht haben, ist die Methodendiskussion zur Verwendung von autobiografischen Quellen in der Erziehungswissenschaft verhältnismäßig überschaubar geblieben – zumal wenn es um die konkrete Analyse und um die Interpretation von autobiografischen Texten geht (vgl. Gippert 2008a: 294ff.). Ausgehend von der Hypothese, dass die Auseinandersetzung mit dem ‚Fremden‘ bei der Konstruktion nationaler Identitäten eine entscheidende Rolle spielt, haben wir für die angestrebte historische Diskursanalyse ein differenziertes Fragespektrum entwickelt, das wichtige Impulse aus der feministischen Literaturwissenschaft, der historisch ausgerichteten Reiseforschung, der neueren Ethnologie, dem interdisziplinären Feld der Xenologie sowie der aktuellen Tourismusforschung gewonnen hat. Historische Diskursanalysen gehen grundsätzlich von einem Konstruktionscharakter sozialer Wirklichkeiten aus und fragen vor diesem Hintergrund nach den Arten und Weisen, mit denen im historischen Prozess Formen des ‚Wissens‘ und der ‚Wirklichkeit‘ hervorgebracht werden. Mit Achim Landwehr verstehen wir Diskurse als geregelte und untrennbar mit Machtformen verknüpfte Ordnungsmuster, in denen diese Konstruktionsarbeit vollzogen wird. Sie werden häufig in sprachliche Form gefasst, doch lassen sich grundsätzlich alle Elemente soziokultureller Wirklichkeit zum Gegenstand entsprechender Analysen machen.

### *Fremdheit*

‚Fremdheit‘ ist als Thema und Forschungsgegenstand in vielen Wissenschaftsdisziplinen mit unterschiedlichen Akzentuierungen und Zugangsweisen beheimatet. Die Bandbreite der Publikationen reicht von Studien über Rassismus, Ethnozentrismus, Xenophobie, Stereotype und Vorurteile, über Arbeiten zur Migrations-, Flüchtlings-, Reise- und Tourismusforschung zu Untersuchungen über Außenseiter, Minderheiten und Randgruppen bis hin zu jenen Arbeiten, die sich mit den ‚Imaginationen‘, den Vorstellungen über das ‚Fremde‘ im Kontext von Exotismus, Kolonialismus und Orientalismus beschäftigen (vgl. ebd.: 298ff.), innerhalb der interdisziplinären Fremdeheitsforschung stellen *Fremdeheitskonstruktionen* ein besonders aufschlussreiches Untersuchungsfeld dar, basieren doch die erzeugten Bilder und Vorstellungen des ‚Fremden‘ meistens auf Stereotypen und Vorurteilen. In historischer Perspektive sind die Vorstellungen und Konstruktionen von kultureller Fremdheit und die Repräsentationen des ‚Anderen‘ in bildlicher und vor allem in literarischer Form bereits vielfach untersucht worden. Die Analyse von Selbst- und Fremdkonstruktionen ist gegenwärtig auch eines der zentralen Anliegen der historisch ausgerichteten Frauenreiseforschung (vgl.

Gippert 2012b: 40ff.). Ungeachtet der Fülle von Arbeiten zum Thema ‚Reisen‘ steht die analytische Auslegung von autobiografischen Reisetexten jedoch noch ganz am Anfang. Im Projekt stellten wir insbesondere die folgenden Fragen:

- Welche Selbstverständnisse werden von den Lehrerinnen und Erzieherinnen in ihren Texten in Abgrenzung zum ‚Fremden‘ rückblickend entworfen – als Frauen, als Deutsche, als Pädagoginnen oder als Vergnügungsreisende?
- Wie überlagern sich diese Identitäten, wie unterscheiden oder widersprechen sie sich gar?
- Inwiefern spiegeln sich in den Texten unterschiedliche gesellschaftliche Diskurse wider, die sich an sozialer oder beruflicher Zugehörigkeit, an Nationalität, ‚Ethnizität‘ oder aber Religion festmachen lassen?

Wenn ‚Fremdheit‘ in einem dialogischen Beziehungsverhältnis zur ‚Eigenheit‘ steht, wenn Vorstellungen von Zugehörigkeit und Differenz die Voraussetzungen für die Konstruktion von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, von Identitäten und Distanzierungen sind, dann, so unsere Arbeitshypothese, müssten die von Lehrerinnen verfassten Texte über ihre Auslandsreisen, über ihre Kontakte mit als fremd wahrgenommenen Menschen und ‚Kulturen‘ auch Aufschluss über *nationale* Identitätskonstruktionen geben.

### 3. Quellenkorpus, Dokumentation und Auswertung

Die im Anforschungszeitraum recherchierten Quellenbestände wurden zunächst dokumentarisch aufgearbeitet. Wir unterschieden zwischen autobiografischen Zeugnissen (Autobiografien, Reiseberichte, Briefe, Tagebücher) und gedruckten Quellen aus einschlägigen Fachzeitschriften.

Die systematische Sichtung der autobiografischen Zeugnisse erfolgte nach einem einheitlichen Raster zur Erstellung von Lebenslaufprofilen, in denen Herkunft, Ausbildungswege, berufliche Tätigkeiten, Auslandsaufenthalte, Vereinsmitgliedschaften, Publikationen u.a. erfasst wurden. Gedruckte Quellen von und Sekundärliteratur zu den einzelnen Verfasserinnen wurden ebenfalls in die Profile aufgenommen. Für das Projekt lagen uns schließlich 72 autobiografische Zeugnisse von Lehrerinnen bzw. Erzieherinnen vor, die in ihren Texten über Auslandserfahrungen berichteten.

Dieser Quellenkorpus ist allerdings in mehrfacher Hinsicht heterogen: Die Geburtsjahrgänge der Autorinnen umfassen den Zeitraum vom ersten bis zum vorletzten Jahrzehnt des 19. Jahrhunderts.<sup>4</sup> Die Herkunft, die konkrete Berufstätigkeit und die Lebenswege der reisenden Lehrerinnen und Erzieherinnen differieren zum Teil erheblich voneinander – von ‚einfachen‘ Kindermädchen- und Gouvernantendiensten über spätere journalistische und schriftstellerische Tätigkeiten bis hin zum sozialen und politischen Engagement in der bürgerlichen Frauenbewegung. Der Textumfang der Schriften reicht von kurzen Zeitschriftenartikeln über längere Reiseberichte bis hin zu mehrbändigen Lebenserinnerungen. Die Zeitpunkte der Veröffentlichung sind ebenfalls weit gestreut: Während Reiseberichte in der Regel kurz nach den Auslandsaufenthalten verfasst und veröffentlicht wurden, erfolgte die Verschriftlichung umfangreicherer Lebenserinnerungen entsprechend der Gattungstraditionen vorwiegend in fortgeschrittenem Alter, mit großer zeitlicher Distanz zur gelebten Wirklichkeit. Schließlich lassen sich unterschiedliche Reismotive, Reiseziele, Reisebedingungen und zeitliche Ausmaße der Auslandsreisen feststellen – von kürzeren ‚Vergnügungsreisen‘ in den Mittelmeerraum und in den ‚Orient‘ über mehrjährige, berufsbedingte Aufenthalte in den europäischen Nachbarländern bis hin zur Auswanderung in die deutschen Kolonien und in die Vereinigten Staaten.

Neben den autobiografischen Zeugnissen bildeten die gedruckten Quellen den zweiten Materialkorpus des Projekts. Nach der systematischen Auswertung zahlreicher Fachzeitschriften – etwa „Die Lehrerin in Schule und Haus“, „Die Frau“, die „Deutsche Zeitschrift für Ausländisches Unterrichtswesen“ und „Kolonie und Heimat“ – umfasste der Bestand mehr als 500 Artikel. Thematisch sind sie weit gefächert und den folgenden Bereichen zugeordnet worden:

- Lehrerinnenwesen und Lehrerinnenbildung
- Ratgeberliteratur
- Nationalismus und ‚Auslandsdeutschtum‘
- Kolonialismus und Missionswesen
- Schulwesen im Ausland
- Lehrerinnenvereine im Ausland
- Quellentexte zu einzelnen Ländern
- Personalien

---

4 Zu den ältesten Autobiografinnen zählen Amely Bölte (geb. 1811) und Malwida von Meysenbug (1816), zu den Autorinnen jüngsten Geburtsdatums Elly-Heuss-Knapp und Anna Rein-Wuhrmann (beide Jahrgang 1881).

In einem weiteren Schritt wurden autobiografische Zeugnisse und gedruckte Quellen nach geografischen Kriterien einander zugeordnet, wobei zu berücksichtigen ist, dass mehrere Lehrerinnen durchaus verschiedene Länder bereisten. Die Zuordnungen ergaben „Quellenhäufungen“ von unterschiedlicher Quantität, wobei im europäischen Ausland eindeutig England und Frankreich den Schwerpunkt bildete und im außereuropäischen Ausland die deutschen Kolonien am stärksten repräsentiert sind.

#### *Erste Quellenauswertung: Nationale Identitätskonstruktionen*

Um Konstruktionen von ‚Nationalität‘, ‚Deutsch-Sein‘ und nationaler Zugehörigkeit in Reisetexten zu untersuchen, nahmen wir in Anlehnung an ethnografische Vorgehensweisen eine doppelte Lesart vor:

Zunächst untersuchten wir die Texte daraufhin, was sie über das Reiseverhalten der Lehrerinnen aussagen. Es wurde herausgearbeitet, wie ‚Nationalität‘ Kontaktaufnahme und Freundschaftsbeziehungen auf Reisen steuerte: Deutsche Infrastruktur im Ausland – also deutsche Gasthäuser, Ansiedlungen, Vereine, Konsulate oder kirchliche Einrichtungen – waren Anlaufstellen und erleichterten den Frauen den Aufenthalt in der Fremde. In den Texten wird etwa die Gastfreundschaft von Deutschen im Ausland besonders hervorgehoben, das deutsche Ambiente besonders geschätzt, da es ‚Heimatgefühle‘ geweckt hätte. Auf diese Art und Weise wurde ein nationales Netzwerk mit im Ausland lebenden Deutschen geknüpft (vgl. Gippert 2006b: 117ff; Gippert/Kleinau 2006a: 341ff.). Die Texte der reisenden Frauen bewegten sich zudem in einem gemeinsamen Diskursfeld, innerhalb dessen Frauen schrieben und in dem ‚Nationalität‘ und ‚Deutsch-Sein‘ verhandelt wurden.

In einem zweiten Schritt wurden die Texte nach der Verwendung von Begriffen, Symbolen und Bildern untersucht, die sich als Repräsentationen kollektiver Identifikation der reisenden Frauen mit deutscher Herkunft und ‚Nationalität‘ lesen lassen. Lehrerinnen verwendeten in ihren Autobiografien und Reiseberichten national besetzte Symbole, wie die deutsche Eiche, den deutschen Tannenbaum, die Person des Kaisers oder die Reichsflagge (vgl. Gippert 2008: 188; Kleinau 2012: 54ff.). Darüber hinaus wurde das in den Reisetexten der Frauen transportierte deutsche Selbstbild mit jenen nationalen Zuschreibungen konstruiert, die dem bürgerlichen Tugendkatalog entsprangen: Sie seien fleißig, sauber, ordentlich, sparsam, gewissenhaft und pünktlich. Im Sinne der Dialektik von Selbst- und Fremdbild, in der die dem ‚Anderen‘ zugeschriebenen Wesenszüge eine Widerspiegelung entgegengesetzter Charakterzüge des ‚Eigenen‘ darstellen, muss im Text das je eigene Selbst mitunter gar nicht explizit genannt werden: In der negativen und

abwertenden Darstellung des Fremden wurden die eigene Aufwertung und der eigene ‚Nationalcharakter‘ automatisch mitgedacht (vgl. Gippert/Kleinau 2006b: 174ff.).

Zusammengefasst kann festhalten werden, dass sich in den Schriften von Lehrerinnen viele Anzeichen für nationale Identitätskonstruktionen ausmachen lassen, die in der Begegnung und in der Auseinandersetzung mit ‚kultureller Fremdheit‘ aktiviert wurden. Die Repräsentationen und Bedeutungen von ‚Nation‘ und ‚Nationalität‘ in Reisetexten von Lehrerinnen können allerdings mehrdeutig und multifunktional sein: Auf Reisen konnten sie Unsicherheiten und Ängste gegenüber ‚Fremden‘ kanalisieren, Gruppenbildungsprozesse steuern und als Mittel ‚kultureller Selbstvergewisserung‘ dienen. Ihre Präsenz in den Texten kann als Loyalität der Autorinnen gegenüber einer ‚imaginierten‘ nationalen Gemeinschaft gedeutet werden. Darüber hinaus boten sich nationale Symbole und Begriffe als sprachliche Projektionsfläche für reisende Lehrerinnen an, um den eigenen Anspruch auf und die Beteiligung am nationalen Projekt zu formulieren. Hier verschränkten sich nationale Argumentationsweisen mit berufsständischen und geschlechtsspezifischen Motiven.

Eine Analyse, die die einzelnen Schichten nationaler Identitätsbildungsprozesse in autobiografischen Schriften aufzudecken versucht, wird dennoch weniger handfeste Ergebnisse präsentieren können, als dass sie sich häufig mit Wahrscheinlichkeiten und Hypothesen arrangieren muss. Die Textproduktionen unterlagen seinerzeit zahlreichen Faktoren und Einflüssen, die nur schwer entschlüssel- und interpretierbar sind: literarischen Konventionen und Formtraditionen, Erwartungshaltungen von Verlegern und Adressatenkreisen, vorherrschenden historisch-gesellschaftlichen Diskursen und nicht zuletzt den Umdeutungs- und Neustrukturierungsprozessen der Erinnerung (vgl. Gippert 2012a/b).

#### **4. Erweiterter Forschungskontext: Kulturtransferprozesse**

Im Verlauf des Projektes verfestigte sich zunehmend die Einsicht, dass eine monokausale Arbeitshypothese – Kontakte mit fremdkultureller Wirklichkeit verstärken nationale Identifikationsmuster – die Gefahr der Produktion einseitig ‚erwünschter‘ Ergebnisse in sich birgt, und dass bei der Komplexität der zugrunde gelegten Quellengattung ‚autobiografische Zeugnisse‘ eine Fokussierung auf die Verschränkung lediglich zweier Identitätskategorien bzw. Subjektpositionen – Nation und Geschlecht – möglicherweise zu kurz greift.

Den ‚Regeln guter wissenschaftlicher Praxis‘ folgend haben wir zusätzliche ‚Lesarten‘ zur Untersuchung des Quellenkorpus gesucht. Für einen differenzierteren Umgang mit dem Forschungsthema ‚reisende Frauen‘, so die Ethnologin Ulla Siebert, sei ein theoretisch-methodischer Ansatz nötig, der neben der Kategorie ‚gender‘ zusätzliche Untersuchungskategorien einführt und zum Schnitt bringt. Im Hinblick auf unsere Forschungen bot das Konzept des *Kulturtransfers* die notwendige Offenheit und eine erhebliche Perspektiverweiterung, die eine Fortsetzung des Projekts gewinnbringend erscheinen ließen.

#### *Theoretische Verortung, Zielsetzung, leitende Fragestellungen*

Aus der Kritik an essentialistischen Nationskonzepten und an Vorstellungen von Kulturräumen als weitgehend geschlossenen Entitäten wurde seit Mitte der 1980er Jahre die Kulturtransferforschung entwickelt. Das Konzept distanziert sich von impliziten nationalen Hegemonieansprüchen älterer Kulturvergleiche und geht von wechselseitigen Vermittlungsprozessen und Beeinflussungen aus. Kulturtransfer beschäftigt sich mit der Übertragung und dem Austausch von Denkweisen, Wissen und Ideen, Methoden, Technologien und Verfahren sowie Gütern, Produkten und Personen. Dabei werden die Wege und Medien sowie die sprachlichen Bedingungen für die Vermittlung von Kenntnissen über das jeweils andere Land in den Blick genommen. Der Ansatz thematisiert, aus welchen Motiven heraus ‚fremdes‘ Wissen erworben, nach welchen Kriterien es ausgewählt und zu welchen Zwecken die erworbenen Informationen verwendet wurden (vgl. Gippert 2006b: 109ff.). Seit der Entfaltung des Konzeptes hat sich eine breite und erstaunlich vielfältige interdisziplinäre Forschungslandschaft entwickelt. Der Fokus gilt einerseits sog. ‚Kulturvermittlern‘, also einzelnen Persönlichkeiten, bestimmten Berufsgruppen und Sozialschichten, andererseits den Transfermedien wie Zeitschriften, Rezensionen, Korrespondenzen, Enzyklopädien und Monografien. Allerdings ist auf ein entscheidendes Desiderat hinzuweisen, das im Projekt aufgegriffen wurde: Die Kulturtransferforschung hat sich bislang als ausgesprochen blind gegenüber Genderfragen erwiesen. Zwar liegen vereinzelte Studien zu mehr oder weniger bekannten Kulturvermittlerinnen vor. Von einer systematischen empirischen Untersuchung zur Rolle von Frauen im europäischen oder gar internationalen Transfer kann allerdings nicht die Rede sein. Das Ziel der Weiterführung des Projektes war es, neben den Abgrenzungsreaktionen gegenüber ‚kultureller Fremdheit‘, die auf der Folie nationaler Selbstvergewisserungen verliefen, stärker als bisher in den Quellen Momente der gegenseitigen Annäherung und der wechselseitigen Aneignung aufzuspüren. Konkret haben wir danach gefragt, inwiefern jene Lehre-

rinnen und Erzieherinnen, die in großer Zahl das europäische Ausland bereisten, infolge ihrer Unternehmungen als *Kulturvermittlerinnen* im Sinne des Transferkonzepts fungierten:

- Inwiefern versuchten deutsche Lehrerinnen, im Ausland Elemente deutscher Kultur im Sinne von ‚Bedeutungssystemen‘ zu implementieren?
- Inwiefern und unter welchen Bedingungen eigneten sie sich ‚fremde Kultur‘ – Sprache, Denkweisen, Unterrichtsmethoden, Alltagsrituale u.ä. – an? Welche Auswahl trafen sie und welche Aneignungsprozesse lassen sich überhaupt ausmachen?
- Wie reagierten die Menschen in den bereisten Ländern auf die für sie fremden Frauen? Gab es in einen ‚einheimischen‘ Diskurs über die deutsche, weibliche Arbeitsmigration? Übernahmen sie von den Lehrerinnen transportierte ‚Modelle‘, Verfahrenstechniken u.ä. in ihre eigene ‚Kultur‘?
- Welche Transfermedien nutzten die Lehrerinnen, um in Deutschland ihr ‚Wissen‘ über die ‚Fremde‘ zu reproduzieren? Lassen sich bestimmte Themenfelder oder Diskurse hinsichtlich eines Kulturtransfers ausfindig machen?
- Welche Bedürfnisse für einen Kulturtransfer lagen überhaupt in Deutschland vor, denen Lehrerinnen als ‚Kulturvermittlerinnen‘ entgegen kommen konnten? Inwiefern passten sie ihr angeeignetes Wissen durch Umdeutung entsprechenden Konjunkturen an?
- Inwiefern versuchten Lehrerinnen nach ihrer Rückkehr Transferprozesse in deutschen Bildungsinstitutionen etwa anhand von neuen Schulmodellen, Unterrichtsinhalten und Lernmethoden zu initiieren?
- Lassen sich neben Lehrerinnen und Erzieherinnen weitere Gruppen von Frauen ausmachen, die das Ausland bereisten und als Kulturvermittlerinnen fungierten?

#### *Erweiterte Lesart und Auswertung der Quellen*

Die autobiografischen Schriften wurden einer zusätzlichen, neuen Lesart unterzogen. Dabei wurde verstärkt nach positiv konnotierten Momenten in der interkulturellen Begegnung gesucht, aber auch nach Situationen, die rückblickend als ambivalent, oder widersprüchlich erinnert wurden, die das Selbstbild der Lehrerinnen verunsicherten, in denen sie ihre stereotypen Fremdbilder in Frage stellten, Vorurteile revidierten u.ä. Der Fokus galt besonders Situationen, in denen sich die Frauen neues Wissen in der ‚Fremde‘ aneig-

neten, bisher unbekannte Ausdrucksweisen einer ‚Kultur‘ wahrnahmen und bewerteten, neue Modelle oder Verfahrensweisen ausprobierten, internalisierten, umdeuteten oder verwarfen.

Stärker als bisher wurden die ‚Transfermedien‘ fokussiert: Neben genuin autobiografischen Schriften, in denen die Verfasserinnen in erster Linie über sich selbst berichteten, wurden Zeitschriftenartikel analysiert, die in journalistischer Manier auf sachlich-informativer Ebene über die Auslandsaufenthalte berichteten. Besonders ergiebig war die systematische Auswertung der Zeitschrift „Die Lehrerin in Schule und Haus: Zentralorgan für die Interessen der Lehrerinnen und der Erzieherinnen des In- und Auslands“ [1 (1884/95) bis 26 (1909/10)] sowie des „Vereinsbote[n]“, dem „Organ des Vereins Deutscher Lehrerinnen in England“ [1 (1889) bis 26 (1914)]. Anhand dieser Publikationsorgane ließen sich nicht nur die Netzwerke der im europäischen Ausland weilenden deutschen Lehrerinnen rekonstruieren: ihre Anlaufstellen, Fortbildungsmöglichkeiten, das Stellenvermittlungsgeschäft, die Entwicklungen und berufsständischen Positionierungen der Vereine u.a. Durch eine Vielzahl von kürzeren Artikeln und längeren Abhandlungen bildete sich in den Zeitschriften eine regelrechte ‚Diskursplattform‘ heraus, auf der, Angebote, Veränderungen und Neuerungen im ausländischen Bildungswesen für Mädchen und Frauen thematisiert und diskutiert wurden (vgl. Gippert 2006b/2008c). Damit fand das Projekt auch Anschluss an neuere Studien zu Internationalisierungsphänomenen im Bereich des Bildungswesens.

Nicht zuletzt hat die im Projektkontext veranstaltete Fachtagung „Transkulturalität und Gender“ einmal mehr gezeigt, dass kulturwissenschaftlich ausgerichtete Studien, die nach Konstruktionen von Identität und Alterität fragen, nach der Wahrnehmung und Produktion von Differenzen, die zudem nach wechselseitigen Rezeptionen und Adaptionen in interkulturellen Begegnungen suchen, innovatives und erkenntnisreiches Potential für bildungs- und genderhistorische Fragestellungen, Wissensproduktionen und Reflexionen hervorbringen können (vgl. Gippert/Götte/Kleinau 2008).

## Projektveröffentlichungen

Gippert, Wolfgang (2006a): Nation und Geschlecht, in: Andresen, Sabine/Rendtorff, Barbara (Hg.): Geschlechtertypisierungen im Kontext von Familie und Schule, Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Opladen, S. 91-103

Gippert, Wolfgang (2006b): Ambivalenter Kulturtransfer. Deutsche Lehrerinnen in Paris 1880 bis 1914, in: Historische Mitteilungen, im Auftrage der Ranke-Gesell-

- schaft hrsg. von Jürgen Elvert und Michael Salewski, Bd. 19, Stuttgart, S. 105-133
- Gippert, Wolfgang (2008a): Vertextete Fremdheit – inszeniertes Selbst. Ansätze zur Erschließung von Selbst- und Fremdkonstruktionen in autobiografischen Schriften deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Hoff, Walburga/Kleinau, Elke/Schmid, Pia (Hg.): Gender-Geschichte/n. Ergebnisse bildungshistorischer Frauen- und Geschlechterforschung, Köln, S. 291-310
- Gippert, Wolfgang (2008b): „Ein kerndeutsches, nationalbewußtes, starkes Frauengeschlecht“ – Käthe Schirmachers Entwurf einer völkisch-nationalen Mädchen- und Frauenbildung, in: Ariadne – Forum für Frauen- und Geschlechtergeschichte 53/54, S. 52-59
- Gippert, Wolfgang (2008c): Das Ausland als Chance und Modell: Frauenbildung im viktorianischen England im Spiegel von Erfahrungsberichten deutscher Lehrerinnen, in: ders./Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven, Bielefeld, S. 181-199
- Gippert, Wolfgang (2011): Transkulturelle Ansätze und Perspektiven in der Historischen Bildungsforschung, in: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Keiner, Elke (Hg.): Kulturelle Differenzen und Globalisierung. Herausforderungen für Erziehung und Bildung, Wiesbaden, S. 15-32
- Gippert, Wolfgang (2012a): Frauenreiseschriften als kultur- und bildungshistorische Quellen, in: Blumesberger, Susanne/Korotin, Ilse (Hg.): Frauenbiografieforschung – Theoretische Diskurse und methodologische Konzepte, Wien, S. 176-194
- Gippert, Wolfgang (2012b): Abwehr – Annäherung – Aneignung. Fremdheitskonstruktionen und Kulturtransfer in Frauenreiseschriften, in: Kleinau, Elke/Rendtorff, Barbara (Hg.): Eigen und anders. Beiträge aus der Geschlechterforschung und der psychoanalytische Pädagogik, Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Opladen, S. 35-50
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006a): Interkultureller Transfer oder Befremdung in der Fremde? Deutsche Lehrerinnen im viktorianischen England. In: Zeitschrift für Pädagogik 52, 3, S. 338-349.
- Gippert, Wolfgang/Kleinau, Elke (2006b): Als Lehrerin in Deutsch-Südwest. Der koloniale Blick auf das „Fremde“ in Berufsbiographien von Lehrerinnen, in: Schlüter, Anton (Hg.): Bildungs- und Karrierewege von Frauen. Wissen – Erfahrungen – biographisches Lernen. Opladen, S. 168-182.
- Gippert, Wolfgang/Götte, Petra/Kleinau, Elke (Hg.) (2008): Transkulturalität. Gender- und bildungshistorische Perspektiven, Bielefeld
- Kleinau, Elke (2004): „Warum in die Ferneschweifen?“ Deutsche Lehrerinnen auf dem (ausser)europäischen Arbeitsmarkt um 1900, in: von Bosshart-Pflüger, Catherine/Grisard, Dominique/Späti, Christina (Hg.) Geschlecht und Wissen. Beiträge der 10. Schweizerischen Historikerinnentagung 2000, Zürich, S. 93-108
- Kleinau, Elke (2005): In Europa und der Welt unterwegs. Konstruktionen nationaler Identität in Autobiographien deutscher Lehrerinnen an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert, in: Lundt, Bea/Salewski, Michael, in Zusammenarbeit mit

- Heiner Timmermann (Hg.): *Frauen in Europa. Mythos und Realität*. Schriftenreihe der Europäischen Akademie Otzenhausen, Bd. 129, Münster, S. 157-172
- Kleinau, Elke (2009): Kulturtransfer oder allein unter ‚Fremden‘? Eine deutsche Lehrerin in Chile, in: Elvert, Jürgen/Salewski, Michael (Hg.): *Historische Mitteilungen*, im Auftrage der Ranke-Gesellschaft, Bd. 22, Stuttgart, S. 271-287
- Kleinau, Elke (2010a): Klasse, Nation und „Rasse“ – Intersektionelle Perspektiven in der genderorientierten Historischen Bildungsforschung, in: *Der pädagogische Blick. Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis in pädagogischen Berufen* 18, 2, S. 68-81
- Kleinau, Elke (2010b): Begegnungen mit ‚Anderen‘. Konstruktionen von Kultur und Nation in Autobiographien deutscher Lehrerinnen, in: Nóbik, Attila/Pukánszky, Béla (Hg.): *Normalität, Abnormalität und Devianz. Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne. Reihe Erziehung in Wissenschaft und Praxis*, Bd. 7, Frankfurt/M., S. 139-153
- Kleinau, Elke (2011): „Man könnte vergessen, daß man nicht in England ist.“ – Reise einer deutschen Erzieherin durch das Britische Empire, in: Klaas, Marcel/Flügel, Alexandra/Hoffmann, Rebecca/Bernascone, Bernadette (Hg.): *Kinderkultur(en)*. Wiesbaden, S. 293-309
- Kleinau, Elke (2012): Konstruktionen von Heimat und Fremde in autobiografischen Zeugnissen deutscher Lehrerinnen, in: Dies./Rendtorff, Barbara (Hg.): *Eigen und anders – Beiträge aus der Geschlechterforschung und der psychoanalytischen Pädagogik*. Schriftenreihe der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, Bd. 2, Opladen, S. 51-64



# *Tagungsberichte*



## „Einen Namen geben“

Bericht zur Tagung: „Migration: Subjektivierung – Bildung“,  
Center for Migration, Education and Cultural Studies an der  
Universität Oldenburg vom 21. bis 22. Juni 2012

*Claudia Machold*

Über die im Titel dieses Berichts vorgenommene Anlehnung an Butler – ‚*einen Namen geben*‘ (vgl. z.B. 2006: 67) – lässt sich aus meiner Perspektive markieren, worum es in doppelter Weise im Verlauf der Tagung ging. Zum einen standen solche Überlegungen im Mittelpunkt, die historische und gegenwärtige *Namensgebungen* i.S. von Anrufungen, Adressierungen, Ansprachen migrationsgesellschaftlicher Subjekte zum Thema machten. Der Schwerpunkt lag hier eher auf solchen, die das Adressieren und weniger das Adressiertwerden (‚*einen Namen bekommen*‘) erörterten. Zum anderen wurde dem interdisziplinären Zusammenschluss im Rahmen eines (Forschungs-) Zentrums ein neuer Name gegeben, durch den die „Neuprofilierung“ angezeigt und letztlich innerhalb der Tagung performativ vollzogen werden konnte. Das „Interdisziplinäre Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen“ (IBKM) wurde umbenannt in „Center for Migration, Education and Cultural Studies“ (CMC). Zweiteres kann sicherlich nur im übertragenen Sinne in seiner Bedeutung für Subjektivierungen verstanden werden. Über die Namensgebung ist ein bestimmter Forschungsansatz gekennzeichnet, der sich für „Differenz- und Zugehörigkeitsordnungen in Migrationskontexten“ (CMC 2012) interessiert. Durch das dezidierte Interesse an dem Zusammenhang von „kulturellen und politischen Migrationsordnungen“ und deren „subjektivierende[r] Wirkung“ (ebd.), können sowohl unterwerfende wie auch ermächtigende Momente der Subjektwerdung im gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Kontext sichtbar gemacht werden. Letztlich führt jedoch jedes theoretische und empirische Sichtbarmachen gleichzeitig eigene Begriffe, *Namen* und soziale Kategorien ein, die ihrerseits subjektivierend wirksam werden können. Das „reflexive Verständnis von Kritik“ (ebd.) des Forschungsansatzes verspricht jedoch, dass die Analyse von Subjektivierungsprozessen Perspektiven einführt und profiliert, die vor allem die Ermächtigung der Subjekte im Blick haben.

Im Weiteren werde ich die einzelnen Tagungsbeiträge chronologisch systematisieren. Der Anspruch meiner Ausführungen beschränkt sich darauf, aus meiner Perspektive einen kurzen Einblick in die Tagung zu geben, ohne

dabei in irgendeiner Weise das ‚tatsächlich‘ Gesprochene repräsentieren zu können.

Nach einer musikalischen Begrüßung (Chahin/Golisch/Dewits/Rode) und zwei Grußworten der Präsidentin der Universität Oldenburg Bebette Simon und des Dekans der Fakultät Bildungs- und Sozialwissenschaften Manfred Wittrock wird die Tagung durch den Direktor des CMC Paul Mecheril eröffnet. Unter anderem in Anlehnung an Butler verweist Mecheril auf die Bedeutung von Prozessen im Migrationskontext, in denen ein *Name gegeben* wird und führt so in das Tagungsthema ein. Die Pointe eines Witzes auf die Frage hin, wie so kleine Wesen wie 0-3 Jährige bereits dazu kommen einen Migrationshintergrund (wie in Statistiken ausgewiesen) zu haben, lautet: die Hebamme ruft im Kreissaal aus: „Es ist ein Baby mit Migrationshintergrund!“ Weiter rät er Eltern, die ein Kind mit Migrationshintergrund haben und vor dem ‚Problem‘ stehen, das dieses um den Migrationshintergrund noch nicht wisse: „Machen Sie sich keine Sorgen, es kommt in die Schule.“ Mecheril markiert damit, dass es unter dem Titel „Migration: Subjektivierung – Bildung“ um die Frage geht, welche Subjektpositionen die Migrationsgesellschaft eröffnet und wie diese in Praxen hervorgebracht werden. Der Titel der Tagung „Migration: Subjektivierung – Bildung“ verweist darauf, dass Migration den Kontext darstellt, der in seiner Relevanz für Subjektivierung und Bildung während der Tagung betrachtet werden soll. Das Verhältnis von Subjektivierung und Bildung darf – so Mecheril – dabei jedoch nicht als Gegenüberstellung von Subjektivierung als Unterwerfung und Bildung als Ermächtigung gelesen werden. Vielmehr implizieren beide Konzepte eine Idee von Kontingenz, um die es zentral in der Tagung gehen soll. Die weitere Gliederung der Tagung sieht drei Schwerpunkte vor: Religion, Sprache, Geschlecht. Sie werden als gegenwärtig im Hinblick auf migrationsgesellschaftliche Subjektivierungs- und Bildungsprozesse besonders relevante diskursive Felder präsentiert.

Nach dieser Tagungseröffnung hält Marianne Krüger-Potratz das Eröffnungsreferat mit dem Titel „Interkulturelle Pädagogik – Adressierung(en) und Machtbalancen.“ Abweichend vom Titel geht sie über eine Fokussierung auf die jüngere Geschichte der Interkulturelle Pädagogik hinaus und nimmt eine umfassende historische Analyse von Prozessen der Adressierung von u.a. als ‚arm‘, ‚bildungsfrem‘, ‚kulturell‘, ‚sozial‘ und ‚gesundheitlich gefährlich‘ konstruierten Anderen vor. Anhand der beiden historischen Linien Armenfürsorge und Schulpflicht zeigt sie im Rückblick auf die letzten drei Jahrhunderte diskursive Kontinuitäten in Praxen der Adressierung durch gesellschaftliche Machtinstanzen auf.

Im ersten inhaltlichen Schwerpunkt – Migration: Subjektivierung – Bildung I: RELIGION – hält zunächst Werner Schiffauer einen Vortrag mit dem Titel „Vor dem Gesetz“ und wird durch Jürgen Heumann und Levent Tezcan im Anschluss kommentiert. Schiffauer zeichnet unter Bezugnahme auf Gouvernementalität im Anschluss an Foucault, die Veränderungen der Islampolitik der Bundesregierung nach dem 11. September 2001 nach. Ihm gelingt es darzulegen, welche Bedeutung die Veränderung einer polizeilichen Politik hin zu präventiver Sicherheitspolitik für die aufkommende Islampolitik hat. So zeigt er die damit einhergehenden Kategorisierungen verschiedener islamischer Gemeinden und Verbände, die aus sicherheitspolitischer Perspektive bewertet werden, an die sich in Folge dessen unterschiedliche politische Strategien des Umgangs anschließen. Er rekonstruiert die im Rahmen der Islamkonferenz vollzogenen Praktiken im Umgang mit islamischen Gemeinden. Kafkas Parabel „Vor dem Gesetz“ dient ihm als Schlüssel für Subjektivierung. Als zentrales Moment der Islampolitik zeigt er auf, dass die islamischen Gemeinden durch das Innenministerium letztlich „Vor dem Gesetz“ positioniert werden, indem die Politik auf einen Wertekonsens vor dem Grundgesetz abzielt und somit der rechtliche Bezug der Gemeinden und Verbände auf das Grundgesetz vermieden werden soll.

In den beiden folgenden Kommentaren stellt zunächst Heumann eigene Überlegungen im Hinblick auf die Verpflichtung von Religionen auf das Grundgesetz an und nimmt dabei eine m. E. als problematisch zu kennzeichnende Einschätzung des Islams vor, indem er u.a. dualistische Gegenüberstellungen, wie aufgeklärt vs. nicht-aufgeklärt, reflexiv vs. nicht-reflexiv reproduziert und dabei die islamischen Gemeinden in Deutschland jeweils in die untergeordnete Position verweist. Der zweite Kommentar expliziert Schiffauers Bezug auf Foucaults Gouvernementalitätskonzept und seine Bedeutung für die Frage nach der Konstruktion muslimischer Subjekte. Er diskutiert Schiffauers migrationsgesellschaftliche Interpretation der Parabel „Vor dem Gesetz“ vertiefend. Wenngleich ich die jeweils an die Vorträge anschließenden Diskussionen in diesem Bericht weitgehend ausschließe, so möchte ich dennoch auf ein Geschehen im Zusammenhang mit Schiffauers Vortrag und den Kommentatoren eingehen:

Nach dem Vortrag und den beiden Kommentaren entspann sich eine Diskussion unter den Referenten. Diese wurde von einer Person aus dem Publikum unterbrochen, die sich „strategisch als Frau of Colour“ positionierte. Sie empörte sich sowohl über die Inhalte des Sprechens (im Hinblick auf ihre rassismuserzeugenden Effekte) als auch über die Art und Weise des Sprechens, nämlich als durch männliche Dominanz gekennzeichnet. Nach weiteren Wortmeldungen, die insbesondere den Kommentar von Heumann dekonstruierten, wurde der erste Beitrag durch den Moderator (Mecheril) aufgegriffen und mit den für den Gegenstand der Tagung relevanten Hin-

weisen kommentiert: Sprechen sei immer nur als migrationsgesellschaftliches Subjekt möglich. Aus diesem Grund sei es wichtig, dass im Sprechen über die Migrationsgesellschaft Vulnerabilität berücksichtigt und so in Rechnung gestellt werde, dass kein moralisches Sprechgesetz etabliert wird. Die Frage, was geschehen war und was dadurch auch in Bezug auf den Gegenstand der Tagung deutlich wurde, sollte Thema im Rahmen vieler informeller Gespräche während des gemeinsamen Abends werden.

Der zweite Tag beginnt mit einem musikalischen Auftakt (Chain/Golisch/De-wits/Rode). Im Anschluss hält unter dem Themenschwerpunkt Migration: Subjektivierung – Bildung II: SPRACHE İnci Dirim den Vortrag und wird von Cornelia Harmann und Franz Januschek kommentiert. Unter dem Titel „Sprachen(n) als Symbol für Ethnisierung und De-Ethnisierung in der Migrationsgesellschaft. Ist ‚Kiezdeutsch‘ eine Form von Widerstand?“ rückt sie die Frage in den Mittelpunkt, wie Subjekte mit denen ihnen im hegemonialen Diskurs der deutschen Sprache bzw. des Deutschsprechens zugewiesenen Subjektpositionen umgehen. Sie zeichnet dazu nach, inwiefern eine unterwerfende Subjektivierung von Schüler\_innen mit sog. Migrationshintergrund anhand von Sprache im schulischen Kontext geschieht, wendet sich dann der Frage zu, inwiefern Sprache als Symbol für Ethnizität und Nationalität verstanden werden kann und entfaltet davon ausgehend eine Argumentation, die erörtert, inwiefern ‚Kiezdeutsch‘ – das meist als jugendkulturelles Phänomen verstanden wird – als De-Ethnisierung gelesen werden kann und insofern als widerständig zu bezeichnen wäre. Methodologisch bezieht sie sich auf Subjektbildung nach Foucault und versteht sie als Interaktion zwischen Subjekt und Diskurs.

Beide Kommentare gehen der Frage nach, worum es sich bei dem Phänomen ‚Kiezdeutsch‘ eigentlich handelt. Der erste Kommentar legt dazu den Schwerpunkt stärker auf sprachwissenschaftliche und spracherwerbstheoretische Überlegungen. Im zweiten Kommentar wird darauf abgehoben, dass es sich bei sprachlichen Praktiken eben nicht nur um Kommunikationspraktiken, sondern auch um ästhetische Praktiken zur Demonstration von Zugehörigkeit zur Gruppe derjenigen, die sie spricht, handelt. Kiezdeutsch sei demnach mehr als ein Durchgangsstadium auf dem Weg zur richtigen Sprache

Im Anschluss findet eine Postersession statt, bei der vor allem Dissertationsprojekte vorgestellt werden (Akbas/Gereke, Arens, Domokos, Kirschner/Knappik, Krenz-Dewe, Kul, Schmitt, Schwendowius, Thomas-Olalde).

Im dritten Themenschwerpunkt – Migration: Subjektivierung – Bildung III: GESCHLECHT – hält Yasemin Karakaşoğlu den Vortrag und wird von Rudolf Leiprecht und Lydia Potts kommentiert. Unter dem Titel „Subjektivierung durch Bildung. Weiblicher Bildungserfolg in der Migrationsgesellschaft – Irritation eines Stereotyps“ geht sie kurz auf quantitative Befunde

zum Bildungserfolg von Mädchen und Mädchen mit sog. Migrationshintergrund ein. Sie weist darauf hin, dass im gegenwärtigen öffentlichen Sprechen über den Bildungserfolg von Mädchen die Situation von Mädchen mit sog. Migrationshintergrund verdeckt werde. Die im diskursiven Feld Ethnie-Geschlecht-Bildung zugeschriebenen Subjektpositionen würden jedoch massiv wirken. Sie konstatiert, dass der Einfluss eines sog. Migrationshintergrunds bzw. von Ethnizität auf Bildung letztlich qualitativ untersucht werden müsse. Diese Art Studien würden Aufschluss über die Bedeutung von Bildung für Subjekte geben. Zentral sei dabei zu berücksichtigen, wie mit Diskriminierung umgegangen werde.

In den Kommentaren wird von Leiprecht sowohl die Repräsentationsproblematik von Forschung benannt als auch der Subjektivierungsbegriff kritisch in den Blick genommen. In Bezug auf letzteres greift er einen bereits vom Dekan eingebrachten Aspekt auf und unterscheidet zwischen einem – in Anlehnung an Butler – vor allem als Unterwerfung verstandenen Subjektbegriff und einem ‚positiven‘ Verständnis, dass davon ausgeht, dass jeder Mensch Subjekt sei (Holzkamp). Er konstatiert, dass der Subjektivierungsbegriff das Denken eines ‚subjektlosen‘ Moments bzw. eines Nicht-Subjekts einführt, was problematisch sei. Potts hebt aus postfeministischer Perspektive (unter Bezug auf McRobby) auf die Problematisierung des Strebens nach Bildungserfolg ab und versteht formale Bildung als Modus der passgenauen Form von Subjekten innerhalb transnationaler Geschlechterregime.

Der Abschluss der Tagung wird durch die Präsentation von Tagungsbeobachtungen unter den Perspektiven „Kulturen des Sprechens“ von Kathrin Peters und Martin Butler und „Subjektivierung“ von Thomas Alkmeyer gestaltet. Die Tagung kommt so selber als Praxis der Herstellung von Wirklichkeit und letztlich auch als Subjektivierung in den Blick. Es werden Praktiken, wie das Sprechen über das Wetter, die Zeit, das Sprechen, in ihrer die sozialen Ordnungen performierenden Relevanz sichtbar. Im Hinblick auf die Subjektivierungsperspektive werden einerseits systematisierende Einschätzungen zu den Verwendungsweisen des Begriffs während der Tagung getroffen, andererseits wird Subjektivierung als analytische Kategorie sowohl im Hinblick auf das Geschehen während der Tagung fruchtbar gemacht als auch grundlegend auf methodische Aspekte hin befragt, die für subjektivierungstheoretisch orientierte Analysen wichtig sind.

Meines Erachtens kann die Tagung als hervorragender Auftakt für eine im Rahmen des CMC systematische Profilierung der Analyse von Subjektivierung und Bildung in Migrationskontexten gelten. Deutlich geworden ist, dass es eine Vielzahl interessanter historischer, ethnologischer, erziehungs-, sozial- und sprachwissenschaftlicher Forschungsarbeiten zu Fragen der machtvollen Konstruktion von Anderen in der Migrationsgesellschaft gibt.

Gleichzeitig hat sich aber auch gezeigt, dass das Potenzial von Subjektivierung und Bildung als theoretische und analytische Kategorien noch weiter ausgeschöpft werden kann.

### **Literatur**

- Butler, Judith (2006): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*, Frankfurt/M.  
CMC (2012): Programmflyer. [http://www.ibkm.uni-oldenburg.de/ibkm/download/16\\_6\\_CMC\\_Tagung\\_21-22\\_6\\_12\\_web.pdf](http://www.ibkm.uni-oldenburg.de/ibkm/download/16_6_CMC_Tagung_21-22_6_12_web.pdf), Stand: 5.07.2012

## *Rezensionen*



Ricken, Norbert/Balzer, Nicole (Hg.) (2012):  
Judith Butler: Pädagogische Lektüren.  
Wiesbaden: Springer VS

Im Band „Judith Butler: Pädagogische Lektüren“ versammeln die Herausgeber\_innen Texte, die einen erziehungswissenschaftlichen Blick auf Judith Butlers Arbeiten richten. Ausgangspunkt der Publikation ist Judith Butlers Begriff der Subjektivierung, der für Vorstellungen von Sozialisation, Erziehung und Bildung produktiv aufgegriffen werden soll. Einige der Autor\_innen benutzen diesen Begriff, andere den der Subjektivierung oder der Subjektkonstitution. Diese Uneinheitlichkeit zu kommentieren, wäre ebenso spannend wie herauszuarbeiten, was das Pädagogische dieser Lektüren ausmacht, das sich durchweg unterschiedlich darstellt.

Den ersten Text mit dem Titel „Gender and Education“, der um die Bedeutung von Sprache(n) und Übersetzungen für Subjektivierungsprozesse kreist, liefert Judith Butler selbst. Er macht eben jenen Zusammenhang von Erziehung und Subjektivierung stark: „(...) education is actually a process that begins with the very formation of the ‚I‘.“ (S. 19) Im Anschluss legt Kerstin Jergus eine übersichtliche Spur durch die bisherige erziehungswissenschaftliche Bezugnahme auf Butler, die sich ausgehend von der Frauen- und Geschlechterforschung in der Folge der Foucaultrezeption und im Anschluss an ihre jüngeren Texte hin zu einer allgemein erziehungswissenschaftlichen, kultur-, macht- und sprachtheoretischen Rezeption verschoben habe.

Im Teil 1 *Einsichten* werden Grundbegriffe vorgestellt und diskutiert: Die Texte bieten eine umfassende Kontextualisierung Butlerscher Argumentation zu Subjektivierung, Interpellation, Diskurs, Performativität, Handlungsfähigkeit, Widerstand, Iteration und Melancholie. Die Beiträge von Nadine Rose und Hans-Christoph Koller, Nicole Balzer und Katharina Ludewig sowie der sprachlich und argumentativ ansprechende Text von Markus Rieger-Ladich arbeiten oft nahe am Ausgangsmaterial und bieten insgesamt einen anregenden Überblick über zentrale Thesen in Butlers Werk.

Zwei Beiträge, die ich herausgreifen möchte, beziehen dabei Butlers Thesen weniger vorsichtig und durchaus programmatisch auf erziehungswissenschaftliche Fragestellungen:

Melanie Plößer und Paul Mecheril bearbeiten Butlers Theoretisierung von Identität und Differenz sowie die affektiven Verhaftungen von Subjekten an (sprachliche) Normen, die Identität und Kohärenz ermöglichen und erzwingen. In ihrem pädagogischen Fazit knüpfen sie durchaus kritisch an But-

lers Ambivalenz von Befreiung und Unterwerfung an. Pädagogik geht es demnach um Spannungsverhältnisse: Zwischen notwendiger Erfahrung von Einheit und unentbehrlicher Erfahrung von Diskontinuität, unvermeidlich aufzugebender Souveränität und der Unmöglichkeit, unsouverän zu werden; zwischen der „Unmöglichkeit, für mich und mein Tun einzustehen und der Unmöglichkeit, nicht dafür einzustehen“ (S. 146), zwischen der Infragestellung des intentionalen Subjekts und der pädagogischen Unumgänglichkeit, zwischen absichtlichen und unabsichtlichen Handlungen zu unterscheiden.

Der explizit gendertheoretische Beitrag von Jutta Hartmann stellt die Annahme Butlers in den Mittelpunkt, um die ihre Arbeiten kreisen: dass eine bestimmte Bedeutung des Zusammenhangs von Sex, Gender und Begehren einen wesentlichen Rahmen von Subjektivierung darstellt. Wenn Pädagogik vergeschlechtlichte Subjektivierung gestaltet, dann muss sie sich selbstkritisch darauf hin befragen, wie sie die heterosexuelle Matrix reproduziert und/oder verschiebt. Dabei ist auf den Ausschluss des Möglichen zu achten, etwa auf die Unsichtbarmachung von transgeschlechtlichen oder intersexuellen Menschen oder das Ignorieren Verwandtschaftsnormen überschreitender Lebensweisen. Bildung kann dabei Möglichkeiten für „Improvisation im Rahmen des Zwanges“ (S. 149) eröffnen.

Teil 2 präsentiert unter dem Titel *Ansichten* empirische Anknüpfungen. Bettina Fritzsche untersucht anhand ausgewählter Studien, inwiefern Judith Butlers Arbeiten als *sensitizing concepts* für qualitative erziehungswissenschaftliche Forschung zur Subjektkonstitution von Kindern und Jugendlichen fruchtbar gemacht werden: Aufwachsen mit Geschlechternormen, Performativität von (Geschlechts-)Identität, subjektivierende Adressierung in pädagogischen Feldern. Bisher noch wenig aufgegriffen wurden Butlers Anerkennungskonzept, ihre Arbeiten zu Verwandtschaft, die Untersuchung unterschiedlicher ineinander greifender Machtbeziehungen sowie die Situation von ‚Grenzgänger\_innen‘. Die weiteren Texte präsentieren Materialanalysen: Figuren der Autorisierung anhand der schriftlichen Selbstdarstellung eines Kindergartens (Kerstin Jergus, Ira Schumann, Christiane Thompson), Selbstständigkeit als Norm der Anerkennbarkeit in einer Szene offenen Grundschulunterrichts (Sabine Reh, Kerstin Rabenstein) und Subjektpositionen in unterrichtlichen Praktiken im Spielfilm ‚Die Klasse‘ (Nicole Balzer, Dominic Berger). Aufgezeigt werden dabei Notwendigkeiten und Potenziale, Butlers Begriffe für den empirischen Einsatz theoretisch weiterzuentwickeln, z.B. praxeologisch. Aufgreifen lässt sich auch die am Rande anklingende Herausforderung, nicht nur Theorie für empirische Analysen, sondern zugleich auch empirisches Material für Theoriebildungsprozesse verstärkt zu nutzen.

Unter dem Titel *Aussichten* sind in Teil 3 Beiträge aus verschiedenen disziplinären Feldern versammelt; das Spektrum reicht von Sozialphilosophie (Burkhard Liebsch) über die Arbeit an pädagogischen Begriffen (Norbert Ricken, Alfred Schäfer) bis zu Sonder- und Heilpädagogik (Hans Uwe Rösner) und politischer Bildung (Carsten Bünger/Felix Trautmann). Jessica Benjamin reagiert in einem Beitrag auf Butlers Kommentare zu ihrer Psychoanalysezereption.

Durch die Einbeziehung von Judith Butler und Jessica Benjamin wird der angloamerikanische Diskurs in einer deutschsprachigen Publikation zugänglich gemacht und die relative Abgeschlossenheit deutschsprachiger (nicht nur) bildungsphilosophischer Diskurse durchbrochen. Ein nächster Schritt wäre, die angloamerikanischen pädagogischen Rezeptionen Judith Butlers ebenso aufzunehmen.

Der Band ist höchst inspirierend, insofern er grundlegende Anschlussmöglichkeiten für Bildungsphilosophie und empirisches Arbeiten ausweist und aufzeigt, wie lohnend die Beschäftigung mit Judith Butler für die Erziehungswissenschaft sein kann. Er macht aber auch die Ambivalenz der derzeitigen allgemeinen Rezeptionswelle deutlich: Während einige Autor\_innen die zentralen gendertheoretischen und politischen Aspekte von Judith Butlers Werk als Implikation all ihrer Konzepte mit aufnehmen, gehen diese in anderen Texten inhaltlich, aber auch performativ – manche kommen ohne jeden genderreflektierenden Sprachgebrauch aus – verloren.

Rosemarie Ortner

### Oertzen, Christine von (2012): Strategie Verständigung. Zur transnationalen Vernetzung von Akademikerinnen 1917-1955. Göttingen: Wallstein

Bereits der Bildausschnitt auf dem Einband beeindruckt: Er zeigt eine große Gruppe von Frauen, viele im Stil der 1920er Jahre, wenige im Ornat der Fakultäten gekleidet, dazwischen vereinzelt oder im Hintergrund stehend einige Männer. Gezeigt wird die offizielle Aufnahme der Teilnehmenden an der zweiten Tagung der International Federation of University Women (IFUW)

1922 in Paris. Diese IFUW, ein transnationaler Zusammenschluss von Wissenschaftlerinnen, ist Gegenstand der jetzt in überarbeiteter Fassung erschienenen Habilitationsschrift der Berliner Historikerin Christine von Oertzen. Sie will mit ihrer Monographie „am Beispiel Deutschlands [rekonstruieren], inwiefern es den amerikanischen und britischen Initiatorinnen des Netzwerkes gelang, ihre doppelte Mission nicht nur über die Gräben des vergangenen Krieges hinweg, sondern auch unter den dramatischen wirtschaftlichen und politischen Rahmenbedingungen der folgenden Jahrzehnte umzusetzen.“ (S. 8) Diese „doppelte Mission“ zielte einerseits auf die Völkerverständigung über internationale Organisationen, andererseits auf den Zugang von Frauen zu allen akademischen Einrichtungen und auf ihre Anerkennung im universitären Feld. Um diese zweifache Zielsetzung nachzuzeichnen, geht die Verfasserin auf dem Zeitstrahl der Zeitgeschichte von den frühen 1920er Jahren über den Nationalsozialismus, Flucht und Vertreibung bis hin zur Remigration und (Wieder-)Aufbau in die 1950er Jahre. Mit dieser umfassenden Untersuchung soll eine Forschungslücke hinsichtlich der Verbandsgeschichte einer internationalen Akademikerinnenorganisation geschlossen werden, die verbunden wird mit der Rekonstruktion ihres deutschen Zweiges, dem Deutschen Akademikerinnenbundes (DAB). Hierbei werden – so die erklärte Absicht der Autorin – mehrere historische Forschungsstränge zusammengeführt, nämlich Wissenschaftsgeschichte, Geschlechtergeschichte, Geschichte der Frauenbewegungen sowie die der internationalen Beziehungen.

Die Rekonstruktion der internationalen Organisation einschließlich ihres deutschen Teils basiert auf den Beständen der Verbandsarchive der US-amerikanischen und der britischen Akademikerinnenorganisation in Washington und London sowie auf den Überlieferungen des DAB im Bundesarchiv Koblenz. Weitere Quellensammlungen und Nachlässe in staatlichen, universitären und privaten Archiven ergänzen den Materialkorpus.

Ihre Darstellung gliedert Christine von Oertzen neben Einleitung und Fazit in sieben Kapitel, die in chronologischer Abfolge den Zeitraum von 1919 bis 1955 umfassen. Das zweite Kapitel befasst sich mit der Gründungsgeschichte, fragt nach den Motiven und Hintergründen, die schließlich zur Institutionalisierung des Akademikerinnennetzwerkes dies- und jenseits des Atlantiks führten. Die IFUW war 1919 in London gegründet worden. Seine Gründerinnen betrieben die „Formierung einer multinationalen weiblichen Bildungselite [...], um weltpolitischen Einfluss zu nehmen.“ (S. 7). 1926 trat dann der im gleichen Jahr gegründete DAB der internationalen Organisation bei. Der weltweite Zusammenschluss umfasste 1930 24 000 Akademikerinnen in 30 Ländern. Weil „für Amerikanerinnen [...] das Studium in Deutschland, Österreich (und der Schweiz) deswegen so attraktiv [war], weil es sich mit dem in den USA hoch angesehenen Dr. phil. abschließen ließ“ (S. 38),

galt es für amerikanische Wissenschaftlerinnen und Hochschulpolitikerinnen die „akademische Mobilmachung“ (S. 25) dahin gehend zu betreiben, dass ein Abschluss an den traditionellen englischen Universitäten Cambridge und Oxford möglich wurde. Betrieben wurde die Gründung des IFUW im Wesentlichen von der ersten Akademikerinnengeneration, die teilweise noch an ausländischen Universitäten studieren mussten, um ihr Bildungsstreben erfolgreich zertifiziert zu bekommen. Damit waren nicht nur über fundierte Fremdsprachenkenntnisse sondern vielmehr auch aufgrund der Studiererfahrungen in verschiedenen Universitätssystemen und über jahrelange persönliche Freundschaften die Voraussetzungen geschaffen für eine transatlantische Zusammenarbeit.

Der Herausbildung von Knotenpunkten im Netzwerk IFUW widmet sich das dritte Kapitel. Dazu zählten die schon Anfang der 1920er Jahre über Spenden finanzierten Gästehäuser in Washington, Paris und London, welche mit ihren Angeboten an Wohn-, Speise- und Versammlungsräumen zu nationalen Treffpunkten, zu internationalen Begegnungsstätten und in den 1930er Jahren dann zu Fluchtpunkten für Wissenschaftlerinnen wurden. Mit einem 1923 aufgelegten und von den Mitgliedern mitfinanzierten Stipendienprogramm trug die Organisation zu einer transatlantischen Wissenschaftsförderung und „zur Ausbildung einer weltbürgerlichen weiblichen Elite“ (S. 107) bei.

Deutsche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler waren nach dem verlorenen Ersten Weltkrieg isoliert bzw. hatten sich selbst isoliert. Wurden in anderen Staaten Europas die Gründung nationaler Wissenschaftlerinnenvereinigungen und deren Beitritt in die Dachorganisation von Mitgliedern des IFUW angeregt, so verlief der Prozess in Deutschland vorrangig über internationale Beziehungen, die die Frauenbewegung schon im Kaiserreich aufgebaut hatten. 1926 kam es schließlich zur Gründung des DAB und zu seinem Beitritt in die IFUW. Im Rahmen des vierten Kapitels wird für Deutschland ein schwieriges Generationenverhältnis von Protagonistinnen der Frauenbewegung und Studentinnen bzw. Akademikerinnen herausgearbeitet. Begründet wird dies mit fehlenden Orten weiblicher Bildung wie sie in den USA und England mit *women colleges* vorhanden waren. Aufgegangen war in dem neu gegründeten DAB eine Vereinigung von Hochschullehrerinnen, in der sich fast alle habilitierten Frauen Deutschlands zusammenschlossen hatten. Mit dieser personellen Basis und mit weiteren Projekten wie z.B. die 1934 dann erschienene Bibliographie zur Frauenfrage profilierte sich der DAB nicht wie seine Schwesternorganisationen in USA und England als Zusammenschluss von Hochschulabsolventinnen, sondern als einer von berufstätigen Akademikerinnen. Diese nahmen sich in der Folgezeit über die Einrichtung von Studentinnen(-tages-) und -wohnheimen den Belan-

gen der Nachwuchsgeneration an. Bei der Gründung dieser Einrichtungen hatten sicherlich die Gasthäuser des IFUW Pate gestanden. Trotz der Studentinnenfürsorge, die von ehemaligen Studentinnen in der Erinnerung als positive Unterstützungsleistung gerne angenommen worden waren, kam es in der öffentlichen Debatte aber nicht dazu, dass der Generationenkonflikt zwischen Studentinnen und vor allem der der Frauenbewegung nahestehenden Wissenschaftlerinnen entschärft wurde.

Gerade im fünften Kapitel, in dem es um die Gleichschaltung des DAB und die Vernetzung von Wissenschaftlerinnen im Nationalsozialismus sowie um das Verhältnis zum IFUW geht, zeigt sich, wie ertragreich die internationale Perspektive in Hinblick auf die Rekonstruktion dieses Abschnitts der Verbandsgeschichte ist. Detailreich werden hier die Veränderungen im Übergang des DAB zu einer ihre jüdischen Mitglieder ausschließenden und sich an den Zielen der NS-Frauenfront orientierenden Neuformierung herausgearbeitet. Der neuen Politik folgte nur ein kleiner Teil der Mitglieder. Über 7/8 der Mitglieder wurden ausgeschlossen oder traten aus. Befremden löste diese Entwicklung bei der IFUW aus. Dem drohenden Ausschluss kam man durch Austritt zuvor. 1936 folgte dann die Auflösung des DAB durch das Deutsche Frauenwerk. Im Wesentlichen gestützt auf gedruckte Quellen werden die Bemühungen nachgezeichnet, Netzwerke von Akademikerinnen auch innerhalb der NS-Organisationen zu etablieren. Dass Akademikerinnen durch die Gesetze zur Wiederherstellung des Berufsbeamtentums und zur Überfüllung der deutschen Schulen und Hochschulen sowie durch die NS-Frauenideologie in ihrer Berufstätigkeit eingeschränkt wurden, haben Untersuchungen in den letzten Jahrzehnten belegt. Dies bestätigt Christine von Oertzen mit biographischen Fallbeispielen. An ausgewählten Lebensdarstellungen zeigt sie die Gewinnerinnen im NS-Regime, deren „weibliche akademische Professionalisierungspolitik“ darauf abzielte, „die besondere Eignung von Frauen zur Betätigung als Frauenärztinnen, Frauenrechtswahrerinnen und nicht zuletzt als Wissenschaftlerinnen in einer nach Geschlechter getrennten Volksgemeinschaft geltend zu machen.“ (S. 244)

Die IFUW hatte nicht nur die politischen Vorgänge in Deutschland und speziell im DAB dokumentiert, sondern war vielmehr selbst in diesen Jahren eine erfolgreiche Fluchthilfeorganisation für jüdische und politisch verfolgte Wissenschaftlerinnen. Dies thematisiert das sechste Kapitel. Hier wird weiterhin rekonstruiert, wie das über Jahre gewachsene und von persönlichen Freundschaften geprägte Netzwerk IFUW jüdischen Wissenschaftlerinnen die Flucht aus Deutschland ermöglichte. Darüber hinaus wird auch skizziert, wie deutsche Wissenschaftlerinnen mit Unterstützung der IFUW im Ausland beruflich wieder Fuß fassen konnten. Hiermit kritisiert Christine von Oertzen eine bisher in der Exilforschung vertretene Auffassung von mehrheitlich be-

ruflichen Scheitern der Emigrantinnen. Kenntnisreich, sehr detailliert und z.T. auf privaten Korrespondenzen fußend werden die Unterstützungsmaßnahmen vor allem in England und in den USA geschildert. Der IFUW reagierte engagiert mit Flucht- und Flüchtlingshilfe auf die politische Situation in Deutschland, zugleich agitierte er gerade aufgrund dieser Erfahrungen bei der amerikanischen Regierung für eine militärische Intervention im Zweiten Weltkrieg.

Im siebten Kapitel schließlich analysiert die Autorin die Lebenswege von mehreren hundert Wissenschaftlerinnen hinsichtlich ihrer Entscheidung und Begründung für die Flucht aus Deutschland. Hierbei setzt sie sich erneut mit Thesen der Exilforschung auseinander, die generationen- und geschlechtsspezifische Gründe für den Weg in das Ausland konstatierten. Sie stellt heraus, dass es mehrheitlich die Gruppe der über 40-jährigen Akademikerinnen gewesen war, bei der die Flucht nicht gelang bzw. die sich bewusst gegen eine Auswanderung entschieden haben. Diejenigen, die das nationalsozialistische Deutschland verlassen hatten, konnten sich mit Unterstützung des IFUW, wenn manchmal auch erst nach einer sozial deklassierenden Übergangsphase beruflich wieder etablieren. Diese „Erfolge“ im angespannten Umfeld führt die Verfasserin auch auf „eine sehr entschiedene und krisenerprobte Berufsidentität“ (S. 332) zurück.

Wie für viele gesellschaftliche und kulturelle Gruppierungen in Deutschland wird auch für die Akademikerinnenorganisation die Frage nach Kontinuität oder Neuanfang gestellt. Die Arbeit unmittelbar nach Ende des Zweiten Weltkriegs war Soziale Arbeit: Versorgung mit Kleidung und Nahrungsmittel, Unterstützung psychisch und physisch Erkrankter. Für den Wiederaufbau einer Akademikerinnenorganisation in Deutschland und die Aktivierung des internationalen Netzwerkes entscheidend waren erneut persönliche Begegnungen in den Knotenpunkten des Netzwerkes. Bald danach reaktivierte sich wieder das Stipendienprogramm, um Frauen aus den von Deutschland besetzten Ländern den Abschluss ihres Studiums in den USA und deutschen Wissenschaftlerinnen mit einem Aufenthalt im Ausland den Anschluss an die internationale Entwicklung in ihren Forschungsfeldern zu ermöglichen. Mit „nationale versus transnationale Erinnerung“ ist das letzte Teilkapitel überschrieben. Hier wird materialreich die Wiedergründung des DAB geschildert. Bezug genommen wird dabei auch auf die einzelnen Ortsgruppen und auf die dort handelnden Personen. Verwoben mit der Wiedergründung ist eine Umdeutung der eigenen Geschichte. Aus der Gleichschaltung des Verbandes 1933 wird die Legende „Selbstaflösung“ tradiert. Ein Geschichtsbild, welches erst 1968, als der IFUW erstmals Deutschland als seinen Tagungsort gewählt hatte, von außen angezweifelt wurde und eine schlepende Revision der DAB-Geschichte anstieß.

Ein „transnationales geschlechtsspezifisches akademisches Netzwerk“ (S. 11) breitet sich auf knapp 400 Seiten aus. Beigefügt ist dem monographischen Teil noch ein 80-seitiger biographischer Anhang mit den wichtigsten Lebensdaten aller im Buch genannten Personen, der in aktualisierter Form digital auf der Homepage des Max-Planck-Instituts für Wissenschaftsgeschichte zur Verfügung steht. Beeindruckend ist, wie es Christine von Oertzen gelingt, eine detailreiche „Vereinsgeschichte“ zu schreiben, die – auf den DAB bezogen – ihre Differenziertheit gerade durch den Blick von außen gewinnt. Gelingen ist die Einbettung des IFUW und seiner Protagonistinnen in die internationale Geschichte der Völkerverständigung und des „Kalten Krieges“. Gelingen ist auch die Einbettung des DAB in das Übersehen und Vergessen der frühen Bundesrepublik. Schwierig ist es aber selbst für eine mit dem Gegenstand vertraute Leserin, die einzelnen verwobenen Ebenen des Biographischen, des Beruflichen, des Vereinslebens und der Vereinspolitik zu differenzieren und dabei nicht den roten Faden zu verlieren.

*Edith Glaser*

## Autor\_innenverzeichnis

*Diehm, Isabell*, Prof. Dr. phil., Professorin in der AG 10 Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: Erziehung und Migration, erziehungswissenschaftliche Genderforschung, erziehungswissenschaftliche Kindheitsforschung, Projektleitung des DFG-geförderten Teilprojekts „Ethnische Heterogenität und die Genese von Ungleichheit in Bildungseinrichtungen der (frühen) Kindheit“ im Bielefelder Sonderforschungsbereich (SFB) 882 „Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten“.

*Fegter, Susann*, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Goethe Universität Frankfurt am Main sowie am LOEWE-Forschungszentrum IDEA (Individuelle Entwicklung und Lernförderung). Aktuelle Arbeitsschwerpunkte: Kindheits- und Geschlechterforschung: intersektionale Verschränkungen in Erziehungs- und Bildungsdiskursen, Kindheit und Raum, Urbane Lernräume, Childhood Agency, Professionalität und Geschlecht, Diskursanalyse und Ethnographie.

*Gippert, Wolfgang*, PD Dr., Akademischer Rat a.Z. am Institut für vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften, Humanwissenschaftliche Fakultät, Universität zu Köln. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung, Biografieforschung, Gender History, Kulturtransferforschung.

*Glaser, Edith*, Prof. Dr., Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Kassel. Arbeitsschwerpunkte: Historische Bildungsforschung; Disziplingeschichte, Universitätsgeschichte, Bildungsreformprozesse in der Moderne.

*Hunner-Kreisel, Christine*, Jun.-Prof.'in, Dr. phil., Juniorprofessorin am Institut für Soziale Arbeit, Bildungs- und Sportwissenschaften, Universität Vechta, Arbeitsschwerpunkte: Transkulturalität, Gender, vergleichende internationale Kindheits- und Jugendforschung, Familien- und Migrationsforschung, der Umgang mit Differenz sowie die Weiterentwicklung qualitativer Forschungsmethoden in diesen Forschungsgebieten.

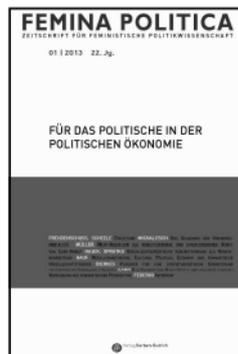
*Anna Laros*, Diplom-Pädagogin, wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, Pädagogische Hochschule Freiburg, Arbeitsschwerpunkte: Erziehungswissenschaftliche Migrationsforschung unter Einbezug der Genderperspektive, Transformatives Lernen in der Erwachsenen- und Weiterbildung, qualitative Forschungsmethoden.

- Latorre, Patricia*, Dr. phil., Leiterin des Interkulturellen Büros der Wissenschaftsstadt Darmstadt, Arbeitsschwerpunkte: Migrant\*innenorganisationen, Antirassismus, interkulturelle Öffnung
- Machold, Claudia*, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin in der AG 10 Migrationspädagogik und Kulturarbeit, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Universität Bielefeld. Arbeitsschwerpunkte: qualitative Migrations-, Rassismus- und Kindheitsforschung, differenzsensible und rassismuskritische Pädagogik
- Messerschmidt, Astrid*, Prof. Dr. phil., Professorin am Institut für Erziehungswissenschaft, Pädagogische Hochschule Karlsruhe, Arbeitsschwerpunkte: Bildung im Kontext von Migration; zeitgeschichtliche Bildungsarbeit zum Nationalsozialismus; Rassismus- und Antisemitismusforschung; Kritische Bildungstheorie; pädagogische Geschlechterforschung.
- Oberzaucher-Tölke, Inga*, Diplom-Pädagogin, Studium der Erziehungswissenschaften und Soziologie an der Universität Bielefeld, derzeit tätig in der pädagogischen Praxis (Kinder- und Jugendarbeit), wissenschaftliche Arbeitsschwerpunkte: Migrationspädagogik, Islam in Deutschland, Soziale Ungleichheit, Psychotherapie in der Migrationsgesellschaft.
- Ortner, Rosemarie*, Mag.a, wissenschaftliche Projektmitarbeiterin am Institut für Pädagogische Professionalisierung, Universität Graz, Österreich. Arbeitsschwerpunkte: Praktiken pädagogischer Differenzierung, Erziehungswissenschaftliche Gender- und Queertheorien, kritische Professionalisierung für Deutsch als Zweitsprache, partizipative Forschungsmethoden in der PädagogInnenbildung.
- Tudor, Alyosxa*, Dissertationsprojekt mit dem Arbeitstitel: „Migration ver\_ortet. Verhandlungen von Ver\_Ortung in Transgenre-Wissensre\_produktionen zu Rassismus/Genderismus\_Sexismus/Migratismus“. Arbeitsschwerpunkte: Gender und Postcolonial Studies, Analysen interdependenter Machtverhältnisse, De\_Konstruktionen von be\_longing.
- Yildiz, Safiye*, Dr. phil., akademische Rätin und Habilitandin an der Universität Tübingen, zuvor Vertretungsprofessorin an der Hochschule Darmstadt und Gastprofessorin am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Innsbruck. Arbeitsschwerpunkte: Migration, inter- und transkulturelle Erziehung, Nation, Rassismus, Diskurstheorie und -analyse, Intersektionalität.
- Zitzelsberger, Olga*, Dr. phil., wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Pädagogik und Berufspädagogik, TU Darmstadt. Arbeitsschwerpunkte: Geschlechter- und Migrationsforschung, Bildungstheorien, Theorie-Praxis-Reflexionen und qualitative Methoden der empirischen Sozialforschung.

## Unsere Fachzeitschriften auf [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)

- Einzelbeiträge im Download
- Print + Online
- Abonnements
- Online-Freischaltung über IP
- mit *open access*-Bereich

Als AbonnentIn z.B. mit Kombi-Abo Print + Online bekommen Sie Ihr Heft wie gewohnt bequem nach Hause geliefert. Zusätzlich haben Sie Zugriff auf das gesamte Online-Archiv.



Fragen Sie uns!



**Verlag Barbara Budrich •  
Barbara Budrich Publishers**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
[info@budrich.de](mailto:info@budrich.de)

[www.budrich-verlag.de](http://www.budrich-verlag.de) • [www.budrich-journals.de](http://www.budrich-journals.de)

## Schreiben, Publizieren, Präsentieren



### **budrich training**

bietet Schulungen für Studierende und AkademikerInnen in den Schlüsselkompetenzen der wissenschaftlichen Kommunikation – auf Deutsch und auf Englisch.

### **Workshops, Vorträge, Seminare:**

- Wissenschaftliches Schreiben
- Wissenschaftliches Publizieren
- Präsentieren und Moderieren
  
- Formatieren mit Word
- Arbeitstechniken
- Bewerbungstraining
- Berufswunsch LektorIn
- Werkzeug Stimme

**Sie können uns auch für Einzelberatungen und Coachings buchen!**

**budrich training - Kommunikationsvermittlung für die Wissenschaft**



**Wir freuen uns auf Ihre Anfrage:**

### **budrich training**

Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen Opladen  
Tel +49 (0)2171.344.594 • Fax +49 (0)2171.344.693 •  
info@budrich.de

**[www.budrich-academic.de](http://www.budrich-academic.de) • [www.budrich-training.de](http://www.budrich-training.de)**