

Ehret, Rebekka

## Differenz differenzieren. Interkulturalität und Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

*Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 384-390*



Quellenangabe/ Reference:

Ehret, Rebekka: Differenz differenzieren. Interkulturalität und Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 19 (2001) 3, S. 384-390 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-134734 - DOI: 10.25656/01:13473

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-134734>

<https://doi.org/10.25656/01:13473>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und  
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

**BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-  
UND LEHRERBILDUNG**

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für  
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

### 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)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

## Differenz differenzieren. Interkulturalität und Genderfragen in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung

Rebekka Ehret

Sowohl in der Beschäftigung mit Entwürfen von Kultur als auch im Umgang mit dem Begriff Geschlecht wird gleichermaßen sichtbar, dass es sich um gesellschaftlich akzeptierte Kategorien handelt, die eine Art "Ordnung" in unsere soziale Umwelt bringen. Während im Schulbereich mit der feministischen Pädagogik die Geschlechterhierarchie zum Thema gemacht worden ist, so scheint die Kombination von Geschlecht und Kultur resp. Vorstellungen von kultureller Andersartigkeit nach wie vor als Zuschreibungsmerkmal zu gelten, das nicht nur implizit, sondern auch explizit hierarchisiert.

### Kultur

Ethnologinnen werden oft angefragt, einen Diskussionsbeitrag zum Thema Interkulturalität zu liefern, weil angenommen wird, dass sich die Ethnologie - ausgehend von ihrem, sehr vage definierten, traditionellen Untersuchungsgegenstand, den "fremden Kulturen" - stärker und gründlicher als vielleicht andere Disziplinen mit den Themen "Fremdheit" und Lebenswelten, eben "Kulturen", auseinandersetzt.

Ethnologische Forschungsergebnisse finden in der Tat ihre Anwendung oft im Vermitteln von aufbereitetem Wissen über kulturell geprägte Verhaltensweisen anderer. Die Spannweite reicht von interkulturellen Managementseminarien zu Weiterbildungsangeboten für Lehrkräfte über Ausbildungskurse für die Entwicklungszusammenarbeit bis hin zur medizinethnologischen Beratung und dem Kampf für Kollektivrechte von Minderheiten. In der Migrations- und Integrationsforschung hat sich das *Kulturparadigma* erst seit den 1980er Jahren durchgesetzt, wurde jedoch durch die seit den 1970er Jahren in Gang gesetzte Hinwendung der Sozialwissenschaften zum Alltag und später zur *community* massgeblich gestärkt. Untersuchungseinheiten sind entsprechend einzelne "ethnische Gemeinschaften", womit der Rahmen der Untersuchungsergebnisse schon vorweggenommen ist. Im Wechsel vom Wissenschafts- zum Alltagsdiskurs werden die kulturellen Unterschiede der sogenannten Einwanderungskohorten und der Mehrheitsgesellschaft hier besonders von seiten der politisch-administrativen Elite als Gründe für die mangelnde Integrationsfähigkeit der Zugewanderten aufgeführt. Von seiten der mit der Integrationsarbeit in Berührung stehenden Fachleute wird andererseits auf die Bereicherung der "kulturell anderen" hingewiesen; man bemüht sich, das Fremde zu verstehen. Die schärfsten Kritiker des "Kulturparadigmas" in der Integrationsforschung sprechen heute in diesem Zusammenhang von einer "Ethnologisierung der Arbeitsmigration" (Radtke, 1996). Die Fixierung auf Kultur - im Migrationskontext bedeutet dies die "mitgebrachten" Normen, Werte und Traditionen einer bestimmten sozialen Gruppe - verschleiert in der Tat strukturell bedingte Hindernisse und dürfte damit auch "die wirklichen Probleme verdecken", wie ein in der ethnologischen Migrationsforschung kaum rezipierter Warnruf eines bestandenen Ethnologen schon sehr früh lautete (Meillassoux, 1980). Für Meillassoux

heisst die daraus resultierende Konsequenz, die Finger von der ethnologischen Migrationsforschung zu lassen.

Die gleiche Überlegung kann meines Erachtens auch zu einer anderen Konsequenz führen. Warum das Argument nicht umdrehen? Gerade weil ich als Ethnologin weiss, dass kulturelle Unterschiede Konstrukte sind, interessiert es mich, welche Mechanismen in der Gesellschaft an dieser Stelle wirksam werden, die es ermöglichen, die integrationshemmenden Faktoren, die sich speziell im Segment Bildung zu einem gläsernen Plafond auf dem Weg zu Statuspositionen verdichten, mit der "Kulturdifferenzdecke" zu verbergen.

### Gender

Es gibt gewisse Parallelen beim Umgang mit dem Kulturbegriff und bei demjenigen mit dem Genderbegriff. Ethnologinnen werden auch hier gerne angefragt, da in den 1970er Jahren, als in den USA die sogenannten *women's studies* unter dem Einfluss der feministischen Bewegungen entstanden, vor allem nach den Ursprüngen einer geschlechterspezifischen Arbeitsteilung im Kulturvergleich gesucht wurde. Eine zusammenfassende Schlussfolgerung lautete damals, dass die wirtschaftliche Dominanz des Mannes für die generelle soziale Ungleichverteilung zwischen Frauen und Männern verantwortlich sei. Der andere Erkenntnisstrang erklärte die universelle Vorherrschaft des Mannes mit der Teilung von öffentlicher und privater Sphäre. Die soziale Ungleichheit folgt hier aus der Tatsache, dass der Öffentlichkeit mehr Bedeutung zugeschrieben wird, da dort Macht (Herrschaft und Gewalt) ausgeübt wird. Da in den meisten Gesellschaften Männer Krieg führen und auch eher in der Lage sind, sich Wissen über die Welt ausserhalb des häuslichen Bereich anzueignen, und Frauen sich auf der anderen Seite durch ihre reproduktive Fähigkeiten in ihren Aufgabenbereichen eher in der Nähe des häuslichen, privaten Bereichs aufhalten, werden Männern auch Führungsqualitäten und Entscheidungskompetenzen nachgesagt.

In den 1980er Jahren vollzog sich die Abkehr von der These der universellen männlichen Vorherrschaft hin zu differenzierten Untersuchungen kulturspezifischer Geschlechterverhältnisse und Bedeutungszuschreibungen bei Frauen und Männern. Die *women's studies* wurden umgetauft in *gender studies*. In dieser Neuorientierung verabschiedete man sich von der Idee, dass Geschlecht biologisch determiniert sei, und zeigte, dass Geschlecht immer ein kulturelles Konstrukt und somit das Resultat sozialer Prozesse sei (Hauser-Schäublin und Röttger-Rössler, 1998, S.14).

Der Blick auf die kulturdeterministische Interpretation von Geschlecht öffnete zugleich Tür und Tor für eine kulturspezifische Sicht auf Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Dieser Ansatz tendiert zu essentialisieren und zu vereinfachen, da er andere gesellschaftlich wirksame Differenzen übersieht. In jedem Moment der Geschlechterdifferenzierung spielen auch Unterschiede bezüglich der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit, Ethnizität, Religion, des Lebensstils und Alters eine Rolle.

### Innere Variabilität

Sowohl in der Migrations- als auch in der Geschlechterforschung wurde der Ethnologie vorgeworfen, Kultur zu essentialisieren, was diskriminierend wirke, da der Be-

griff - zu einem Wesensmerkmal erhoben - von strukturellen Benachteiligungen ablenke und zudem für die Verweigerung von politischen und sozialen Rechten instrumentalisiert werden könne. Dieser Vorwurf hat im Fach eine selbstkritische und selbstreflektierende Phase eingeläutet und eine Fülle von Publikationen zum Kulturbegriff initiiert. Die Abkehr von grossgedachten Identitätsorientierungen, die einmal eingeschlagen immer wirksam bleiben, machten einer Denkidée Platz, die moderne, sogenannte multiple Identitäten erlaubt. Um die Möglichkeit von immer neu aushandelbarem sozialem und kulturellem Sein, das jeweils situativ und kontextuell zu begreifen ist, semantisch zu fassen, wurden diverse neue Begriffe eingeführt: Hybridität (Bhabha, 1994; Hall, 1994), Kreolisierung (Hannerz, 1992), Variables Repertoiremodell (Marschall, 1999), Transnationale Identität (Appadurai, 1991), um einige der wichtigen zu nennen.

Wie ersichtlich wird, sind das alles Begriffe, die der Pluralisierung, Heterogenisierung und Multiplizität von (post)modernem Leben Ausdruck verleihen (vgl. Wicker, 1996). In der Ethnologie ist also diese 'Essentialisierungsdebatte' abgeschlossen (Wolf, 1999, S.21-67). Die Differenzierung von Differenz, ganz im Zeitgeist der Post-Moderne, hat in der Forschung Einzug gehalten; das Bewusstsein der Pluralität, Uneinheitlichkeit und Widersprüchlichkeit von Welten und Lebensführungen ist durchgedrungen.

Was bedeutet aber dieser "post-moderne Relativismus" für die Umsetzungspraxis zum Beispiel in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung? Wie setzen wir die Erkenntnis um, dass es sowohl zwischen den und innerhalb der Kategorien (auf Gender und Kultur bezogen) eine Vielfalt von Unterschieden gibt? Welches sind denn noch operationalisierbare soziale Einheiten, wenn wir uns multiple Identitätskonfigurationen vorstellen?

### Differenz und soziale Konsequenz

Wie gezeigt, wird in beiden Bereichen Differenz in der Gesellschaft hergestellt, einmal durch die Einführung der Semantik Kultur, beim anderen Mal mit dem Indikator Gender. Beides sind soziale Strukturkategorien, die es erlauben, "Ordnung" in die soziale Welt zu bringen. Als zugeschriebene Merkmale kategorisieren sie nicht nur, sondern in der sozialen Interaktion werden mit ihnen auch Bewertungen verbunden, d.h. sie hierarchisieren. In ihrem Buch *Erziehung und Migration* untersucht das Autorinnenteam Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke auch die Mechanismen der Geschlechterordnung, die bezüglich des Verhältnisses zwischen Frau und Mann wirksam werden. Sie orientieren sich an einer Kernaussage des Ethnologen und Soziologen Erving Goffman, so wie er sie in seinem Essay "Das Arrangement der Geschlechter" (1977 auf Englisch unter dem Titel "The Arrangement between the Sexes" erstmals erschienen) formulierte: "Nicht die sozialen Konsequenzen der angeborenen Geschlechtsunterschiede bedürfen (...) einer Erklärung, sondern vielmehr, wie diese Unterschiede als Garanten für unsere sozialen Arrangements geltend gemacht wurden (und werden), und, mehr noch, wie die institutionellen Mechanismen der Gesellschaft sicherstellen konnten, das uns diese Erklärungen stichhaltig erscheinen" (Goffman, 1994, 106 f. in Diehm/Radtke, 1999, S. 36).

Die feministisch-orientierte Bildungsidee verpflichtet sich selbstredend einer emanzipatorischen Pädagogik, nicht nur aus Eigeninteresse, sondern auch als Konsequenz der Bildungsreform. Von daher gesehen stellte sie die "Stichhaltigkeit" und Selbstverständlichkeit der Erklärungen von hierarchischen Geschlechterstrukturen in den Schulen in Frage. Eine Schule, die Chancengleichheit praktiziert, war und ist das Ziel. Parallel zu der geschlechterorientierten Gleichstellungspädagogik ging es aber auch noch um eine andere Pädagogik, die sich um Chancengleichheit bemühte, die sogenannte "Ausländerpädagogik", heute "Interkulturelle Pädagogik" genannt. Die Institution Schule hatte sich also dahingehend zu verändern, dass alle Kinder ungeachtet ihrer Herkunft bezüglich Geschlecht, Rasse, Klasse, Religion und Ethnizität die gleichen Zugangsmöglichkeiten zu Statuspositionen im Bildungssystem hätten. Damit also die beobachtbare Ungleichverteilung zu Ungunsten der Mädchen und zu Ungunsten der ausländischen Kinder behoben werden konnte, bedurfte es kompensatorischer Massnahmen, um das Postulat der tatsächlichen Chancengleichheit einlösen zu können. Der Ruf nach Kompensationsmassnahmen kann folgendermassen begründet werden.

Für den Bereich der feministischen Pädagogik zeigt Prenzel (1995), dass Koedukation zwar bessere Noten für die Mädchen gebracht hat, sie also nun im Vergleich zu den Jungen bessere Schulleistungen erbringen, ihnen aber diese Verbesserung im Berufsleben wenig bringt. Dass Koedukation so wenig zur Geschlechtergleichheit beigetragen hat, schreibt sie dem sogenannten *hidden curriculum* zu, der Tatsache also, daß nach wie vor die Interaktion zwischen der Schulklasse und den Lehrkräften von den Jungen dominiert wird, dass die Themen im Unterricht sowie die Unterrichtsmittel, aber auch die strukturellen Grundbedingungen der Schule einen *male bias* aufweisen (Prenzel, 1995, S.27).

Für den Bereich Ausländer- resp. Interkulturelle Pädagogik zeigen Prenzel (1995) und Steiner-Khamsi (1992), dass trotz aller unterstützenden Massnahmen wie Übersetzungshilfen, Aufgabenstunden, Nachhol- und Stütz Kurse, Deutschstunden für Fremdsprachige der erwartete Schulerfolg nicht eingetreten ist. Im Gegenteil, immer noch sind ausländische Kinder in den heilpädagogisch geführten Klassen und Brückenangeboten über- und in den statushohen Schultypen untervertreten (Ehret, 1999, S. 10). Kompensation kann hier also nur in Richtung Umorientierung gehen: Einerseits durch eine Bewusstmachung des nun hier nicht geschlechter-, sondern mehrheitskulturspezifischen Lehrplans und durch eine Multikulturalisierung desselben (Prenzel, 1995, S. 27 f.; Bühlmann, 1998, S. 242), andererseits durch einen prinzipiellen Abschied von universell gültigen "Grosserzählungen", wie Lyotard kohärente wissenschaftliche Erkenntnistheorien nennt, der die Zuwendung zu Minderheitendiskursen möglich macht und somit die Schule dazu bringt, sich mit dem Standpunkt der "Anderen" auseinanderzusetzen (Steiner-Khamsi, 1992, S. 199 ff.).

### Umgang mit Differenz

Für den Themenbereich Gender und Interkulturalität in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften ist es sinnvoll zu reflektieren, dass die Schule ein System ist, das sich selbst definiert - unter anderem - durch die beiden Merkmale Geschlecht und Kultur, d.h. geschlechtliche und kulturelle, meist ethnische Zugehörigkeit. Beide

Merkmale sind bedeutende und sinnstiftende Erklärungsmodelle, um im Schulbetrieb sowohl Differenz herstellen als auch um mit Differenz umgehen zu können. Man kann ohne weiteres die von Goffman (siehe oben) gemachte Aussage bezüglich der Geschlechterdifferenz auf die Kulturdifferenz übertragen und beide Themenbereiche für die Institution Schule diskutieren. Die Fragen, mit der sich die Lehrerinnen- und Lehrerbildung beschäftigen kann, lauten demnach:

Wie werden die Differenzmodelle Gender und Kultur herangezogen als Erklärungsmodelle für Soziale Ungleichheit, und was trägt das System Schule dazu bei, dass diese Erklärungsmodelle für das System selbst als evident oder als selbstverständlich gesehen werden? Sind denn die Unterschiede zwischen den Geschlechtern und den Kulturen wirklich so gross, als dass sie die eklatante Ungleichheitsverteilung aus sich heraus legitimieren könnten? Die Anschlussfrage, die sich bezüglich der Thematik weiter stellt, ist, wie dieses Erklärungsmodell geltend gemacht wird im Umgang mit dem ausländischen Mädchen resp. mit der ausländischen Frau.

Es scheint, als ob die Debatte um die Varianz innerhalb der Kategorien Geschlecht und Kultur (vgl. oben) und die Kritik an der Essentialisierung von Differenz (vgl. Diehm/Radtke, 1999; Prengel, 1995; Steiner-Khamsi, 1992) nicht in den obligatorischen Lehrplan in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Einzug gefunden hat. Ich denke, es würde sich lohnen, das Thema Umgang mit Differenz *à fond* zu behandeln, sowohl in der Theorie als auch in der Praxis. Wenn wir uns der theoretischen Konstrukte, die für die pädagogischen Konzepte bei der Ausbildung von Lehrkräften verwendet werden, bewusst sind, d.h. verstehen, aus welcher Logik argumentiert wird, und mit welchen Kategorien Unterscheidungen gemacht werden, dann wird es für die Schulpraktikerinnen und -praktiker einfacher sein, verschiedene Ebenen von Differenzen zu erkennen und zu gewichten.

Der Umgang mit Differenz hat immer auch etwas mit dem Aushandeln und Bilden der eigenen Identität zu tun, da dies im Zusammenhang mit eigenen Ein- und Ausschlussmechanismen stattfindet. Diehm und Radtke (1999, S. 71 ff.) zeigen sehr schlüssig, dass in der Schule Prozesse der Eigen- und Fremddefinition über die beschriebenen Merkmale nicht nur prozessual vorgenommen, sondern als Problemkonstruktionen festgelegt, und, um die pädagogische Intervention zu legitimieren, auch institutionalisiert werden. Sie untersuchen, wie die Konstruktionsprinzipien beim Bild "fremde Frau" oder bei der "imaginären Türkin" wirksam werden. Das Bild bedient sich eines Klischees von der orientalischen, konkret türkischen Kultur (übrigens ein in der westlichen Tradition sehr beliebtes Mittel der Selbstbeschreibung, wie das Edward Said schon 1978 dargestellt hat), wobei einerseits auf der Kollektivebene alle Modernisierungsdynamiken und Differenzierungen innerhalb der türkeistämmigen Gesellschaft ausgeblendet und andererseits auf der Ebene des Individuums den Personen die ihnen eigenen Auseinandersetzungen mit den durch die Sozialisation erworbenen Identifikationsangeboten abgesprochen werden. Die Fähigkeit zu situationsgerechtem, reflektiertem Handeln wird durch die wesenhafte Verwendung von Kultur (türkisch/weiblich) in ein "eingeschriebenes", voraussagbares Agieren uminterpretiert. So wird die "imaginäre Türkin" zu einem "willenlosen Objekt in einem fremdbestimmten Prozess" (Hebenstreit, 1986, S. 181 zitiert in Diehm und Radtke, 1999, S. 78) und damit auch zum Gegenstück der emanzipierten Schweizerin, als die

sich die hiesige Pädagogin mit grosser Wahrscheinlichkeit wahrnimmt. In diesem Moment ist die Unterscheidung in ihrer Bewertungsfunktion vollzogen. Die Situierung der eigenen Person und die der anderen ("imaginäre Türkin" und ihre Töchter) manifestiert sich nun in einem Über- resp. Unterlegenheitsverhältnis.

Ich stimme mit dem Autorenteam überein, dass hier eine Mehrfachdiskriminierung stattfindet, und denke, dass es sich lohnen würde, auf sachliche Weise die hier spielenden sozialen Konstrukte von Kollektiven zu "dekonstruieren" und sich dabei mit eigenen Vorurteilen auseinanderzusetzen. Ich stimme jedoch nicht mit den Schreibern überein, wenn sie behaupten, dass die Institution Schule durch diesen Prozess der Fremdbeschreibung in den Migrantinnen "neue Objekte für Rettungsphantasien" (ibid. S. 81) gefunden hat, denn das würde ja voraussetzen, dass alle pädagogisch arbeitenden Personen einem notorischen Helfertrieb unterworfen wären, womit der gleiche, oben zurecht kritisierte, auf Klischees beruhende Mechanismus spielte: Essentialistisch verwendete Zuschreibungsmerkmale schaffen undifferenzierte Differenz.

## Schluss

Der Transfer vom gesellschaftlichen Unterscheidungsmerkmal ökonomisches Kapital (Klassen-/ Schichtzugehörigkeit) zum Merkmal kulturelles Kapital (Zugehörigkeit zu Lebensstilgruppen, die sich durch Kleidung, Sprache, Wissensbestände etc. definieren) hat sich seit den 1980er Jahren vermehrt auch in der Alltagswelt unter dem Stichwort "Postmodernisierung" durchgesetzt (Vgl. Bourdieu, 1983 und 1993). Interessant ist nun, dass diese Fragmentierung für unterschiedliche Bevölkerungsgruppen mit unterschiedlichen Erklärungsmodellen versehen wird. Innerhalb der Mehrheitsbevölkerung ist die Rede von pluralisierter Gesellschaft, von unterschiedlichen Milieus, von alternativen Lebensweisen. Bezüglich der zugezogenen Bevölkerung findet die Distinktion aufgrund angenommener herkunftsorientierter Merkmale statt. Während pluralisierte Gesellschaftsteile mehr oder weniger gleichberechtigt nebeneinander existieren, so wirkt das Zuschreibungsmerkmal kulturelle Zugehörigkeit als Etikette für Minderheitengruppen bewertend.

Wird nun die Kategorie Geschlecht, die sich in der Tat bis zu einem gewissen Grad emanzipiert hat, und sich zumindest auf expliziter Ebene einer Hierarchisierung verweigert, kombiniert mit der Kategorie Kultur, dann erleben wir eine Art Rückfall in voremanzipatorische Rhetoriken, die neue Hierarchiebildungen zulassen. In der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist mit dem Einzug der feministischen Pädagogik die Geschlechterhierarchie thematisiert worden. Die *hidden curricula* werden zum Teil sichtbar gemacht und verändert. Prengel (1995, S. 98) weist jedoch darauf hin, dass es selbst heute noch wichtig ist, der Bedeutung von bewertenden Zuschreibungskategorien auf die Spur zu kommen und die Differenzierungsdiskurse auf ihre bewertende Funktion hin zu überprüfen (interessant wäre hier beispielsweise zu sehen, ob und inwieweit strukturelle Grundbedingungen wie Selektionsmechanismen und Bewertungskriterien durch die Hintertür Kulturdifferenz wieder zur Hierarchiebildung von Geschlechterdifferenz beitragen). Die Erkenntnisse der interkulturellen Pädagogik zu dem Konstruktionscharakter von kultureller Differenz sollten nun sinnvollerweise in den pädagogischen Umgang mit Geschlechterdifferenz aufgenommen

werden, womit der Wahrnehmung der Anderen in ihrer inneren Differenzierung nötig gewordene Tore geöffnet würden.

### Literatur

- Appadurai, A. (1991). Global Ethnoscapes: Notes and Queries for a Transnational Anthropology. In F. Richard (Ed.), *Recapturing Anthropology. Working in the Present* (pp. 191-210). Santa Fé: School of American Research Press.
- Bhabha, H.K. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital und soziales Kapital. In R. Krecke (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (S. 183-198). Soziale Welt, Sonderband 2. Göttingen.
- Bourdieu, P. (1993). *Der feine Unterschied - Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Bühlmann, C. (1998). Interkulturelle Erziehung. Von der Absichtserklärung zur Praxis - ein langer Weg. In S. Prodolliet (Hrsg.), *Blickwechsel. Die multikulturelle Schweiz an der Schwelle zum 21. Jahrhundert* (S. 237-248). Luzern: Caritas Verlag.
- Diehm, I. & Radtke, F.-O. (1999). *Erziehung und Migration: eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ehret, R. (1999). *Leitbild und Handlungskonzept des Regierungsrates zur Integrationspolitik des Kantons Basel-Stadt*. Basel: PMD.
- Goffman, E. (1994). Das Arrangement der Geschlechter. In E. Goffman, (Hrsg.), *Interaktion und Geschlecht* (S. 105-158). Frankfurt: Campus.
- Hall, S. (1994). *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Hannerz, U. (1992). *Cultural complexity: studies in the social organization of meaning*. New York: Columbia Univ. Press.
- Hauser-Schäublin, B. und Röttger-Rössler, B. (1998). Differenz und Geschlecht - eine Einleitung. In B. Hauser-Schäublin und B. Röttger-Rössler (Hrsg.), *Differenz und Geschlecht: neue Ansätze in der ethnologischen Forschung* (S. 7-22). Berlin: Reimer.
- Marschall, W. (1999). Wozu die Kulturwissenschaften da sind. In J. Anderegg & E.A. Kunz (Hrsg.), *Kulturwissenschaften. Positionen und Perspektiven* (S. 19-30) Bielefeld: Aisthesis Verlag.
- Meillassoux, C. (1980). Gegen eine Ethnologie der Arbeitsmigration. In J. Blaschke und K. Greussing (Hrsg.), *Dritte Welt in Europa*, (S. 53-59). Frankfurt: Syndikat.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske und Budrich.
- Radtke, F.-O. (1996). Fremde und Allzufremde. Zur Ausbreitung des ethnologischen Blicks in der Einwanderungsgesellschaft. In H.-R. Wicker et al. (Hrsg.), *Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat* (S. 333-352). Zürich: Seismo.
- Said, E.W. (1995 (1978)) *Orientalism*. London [etc.] : Penguin Books.
- Steiner-Khamsi, G. (1992). *Multikulturelle Bildungspolitik in der Postmoderne*. Opladen: Leske und Budrich.
- Wicker, H.-R. (1996). Von der komplexen Kultur zur kulturellen Komplexität. In H.-R. Wicker et al. (Hrsg.), *Das Fremde in der Gesellschaft. Migration, Ethnizität und Staat* (S. 373-392). Zürich: Seismo.