

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung Band 9

Die Schriftenreihe „Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung“ wird seit September 2004 vom Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG) herausgegeben. In variablen Abständen erscheinen Bände von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern aus dem Kreis des ZFG zu aktuellen Fragestellungen, neueren Untersuchungen und innovativen wissenschaftlichen Projekten der Frauen- und Geschlechterforschung. Vor allem für Nachwuchswissenschaftlerinnen und -wissenschaftler bietet die Schriftenreihe die Möglichkeit, Projektberichte, Diplomarbeiten oder Dissertationen zu veröffentlichen.

Herausgegeben vom

Zentrum für interdisziplinäre
Frauen- und Geschlechterforschung
an der Carl von Ossietzky
Universität Oldenburg (ZFG)

Malwine Seemann (Hrsg.)

Ethnische Diversitäten, Gender und Schule

**Geschlechterverhältnisse
in Theorie und schulischer Praxis**



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Mit freundlicher Unterstützung des Zentrums für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) sowie der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)



S. 1 Plakat für den 2. Oldenburger Fachtag „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“ 2007, Entwurf von Malwine Seemann unter Verwendung eines Motivs von Paul Klee

BIS-Verlag, Oldenburg, 2008

Verlag/Druck/Vertrieb

BIS-Verlag

der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Postfach 25 41

26015 Oldenburg

Tel.: 0441/798 2261, Telefax: 0441/798 4040

E-mail: bisverlag@uni-oldenburg.de

Internet: www.ibit.uni-oldenburg.de

ISBN 978-3-8142-2109-0

Inhalt

<i>Malwine Seemann</i> Eröffnung	7
<i>Dieter Knutz</i> Begrüßung	11
<i>Heike Fleßner</i> Begrüßung	13
<i>Malwine Seemann</i> Einleitung	15
<i>Ann Phoenix</i> Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school	19
<i>Martina Weber</i> Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag	41
<i>Karin Stawreberg</i> Life Skills – self-confidence, insights and knowledge	61
<i>Olaf Stuve</i> Über die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit und Herrschaft in der Bildung. Oder – was hat Bingo mit Intersektionalität zu tun und warum trägt das Thema Zwangsheirat zum besseren Verständnis von TeilnehmerInnenorientierung bei?	75
<i>Rudolf Leiprecht</i> Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule	95
Beteiligte an diesem Band	113

Malwine Seemann

Referat Frauenpolitik im GEW Bezirk Weser-Ems

Sehr geehrte Damen und Herren, liebe Kolleginnen und Kollegen, lieber Dieter Knutz, verehrte Referentinnen und Referenten.

Ich freue mich sehr, Sie und Euch zum 2. Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“ willkommen zu heißen, der wie im vergangenen Jahr veranstaltet wird vom Referat Frauenpolitik der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Weser-Ems (GEW), für das ich hier stehe, und dem Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG) der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, für das Heike Fleßner anschließend sprechen wird. Im März vergangenen Jahres fand der 1. Oldenburger Fachtag unter dem Titel: „Gender und Schule – Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis“ statt. Der Fachtag wurde von Sabine Jösting, die leider heute nicht hier sein kann und mir organisiert. Wir freuen uns, die gemeinsam erstellte Dokumentationsschrift des ersten Fachtags nunmehr vorlegen zu können. Mit dem Dank an das ZFG und die GEW für ihre Unterstützung verbindet sich die Hoffnung auf eine Fortsetzung der Tagungsreihe „Gender und Schule“ im nächsten Jahr.

Der heutige Fachtag „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“ widmet sich den auch in der Schule bedeutsamen sozialen Kategorien Gender und Ethnie. Von diesen Kategorien werden in der Schule hierarchieerzeugende Bewertungen abgeleitet, die erhebliche Auswirkungen auf die Eröffnung unterschiedlicher sozialer Chancen für Schülerinnen und Schüler haben. Unser deutsches, mehrgliedriges Schulsystem verstärkt die Effekte, indem es entgegen besseren Wissens ausdrücklich Heterogenität der SchülerInnenenschaft zu vermeiden sucht. Das hat zur Folge, dass sich in Hauptschulen überproportional viele Mitgrantinnen und Migrantinnen befinden und gleichzeitig überproportional viele Jungen. Dies ist auch an der Hauptschule an der ich arbeite der Fall, die sich in unmittelbarer Nähe von hier in einem sozialen Brennpunkt der Stadt befindet und ich kann aus Erfahrung sagen, dass dies eine höchst brisante Mischung darstellt. Die sozialen Bewertungskategorien Geschlecht und Ethnizität verstärken sich in ihrer Verknüpfung. Beide markieren Gruppen, die in der Schule als Problempotential betrachtet werden, das in unserem Schulsystem von den „höheren“ Schulformen nach „unten“ weiter gereicht wird. Einer solchen ausgrenzenden, auf Dominanz- und Sub-

ordinationsstrukturen verweisenden Entwicklung liegt das strukturelle Unvermögen unseres Schulsystems zugrunde, anderen als gleichen zu begegnen. Insofern kann die Auseinandersetzung mit Gender in seiner Verknüpfung mit anderen Diskriminierungsmechanismen wie ethnischer Hintergrund einen Beitrag leisten zur Demokratisierung von Schule.

Abschließend seien einige Worte zur Struktur des Fachtags gesagt. Lehrer(innen)kollegien an Schulen gehen unterschiedlich mit der Pluralisierung der Lernenden durch Migration um. Prof. Dr. Weber (Flensburg), die auf eine eigene Studie verweisen kann, wird die Effekte sowohl der Ausblendung, als auch der Hervorhebung ethnisch-kultureller Vielfalt anhand von Beispielen aus dem gymnasialen Schulalltag beleuchten. Sie wird auf geschlechtsbezogene Implikationen der Rede über Schülerinnen mit türkischem Migrationshintergrund fokussieren. Welche Widersprüchlichkeiten bei Jungen in englischen Schulen hervorgerufen werden durch die Verknüpfungen von „gender“ und „race“ analysiert Prof. Dr. Ann A. Phoenix (London/England), die an entsprechenden Studien in Londoner Schulen beteiligt war. Nach der Mittagspause werden Karin Stawreberg, Olaf Stuve und Rudolf Leiprecht workshops zu folgenden Themen anbieten. Karin Stawreberg, Genderpädagogin (Göteborg/Schweden) arbeitet mit interaktiven Methoden mit Jugendlichen aus der ganzen Welt. Sie gibt Einblick in ihre langjährige Erfahrung der Genderarbeit mit MigrantInnen in schwedischen Schulen. Olaf Stuve, Soziologe (Berlin) wird sich mit konzeptionellen und methodischen Zugängen im Rahmen des Berliner Peer-Projekts „Sexualität und Geschlecht in der Einwanderergesellschaft“ beschäftigen. Prof. Dr. Rudolf Leiprecht (Oldenburg) diskutiert in seinem workshop die Frage, ob und in welcher Weise es sich bei Konzepten wie Gender Manstreaming oder Managing Diversity um sinnvolle Konzepte für Organisations- und Schulentwicklung handelt und inwiefern Verbindungen zwischen den Konzepten möglich sind.

Die abschließende, von der geschäftsführenden Sprecherin des ZFG, Prof. Dr. Heike Fleßner (Oldenburg) geleitete Podiumsdiskussion sieht vor, dass dort Thesen aus den workshops oder auch Fragen zu den Vorträgen und workshops eingebracht werden können.

Ich denke, dass wir seit dem letzten Jahr einen Schritt weiter gekommen sind, insofern das Wissen um die interaktive Konstruktion von „Geschlecht“, an der sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Lehrerinnen und Lehrer beteiligt sind, heute den Ausgangspunkt bilden kann. Die Erweiterung der Genderperspektive um die Verknüpfung mit Ethnizität führt mitten hinein in

gesellschaftliche, schulpraktische und schulorganisatorische Probleme und Fragen. Für diesen Fachtag und darüber hinaus wünsche ich uns allen vielfältige schöne Erfahrungen mit anderen.

Dieter Knutz

Bezirksvorsitzender der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft
Weser-Ems (GEW)

Sehr geehrte Gäste, meine Damen und Herren, Kolleginnen und Kollegen.

Ich begrüße sie im Namen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Bezirksverband Weser-Ems zum 2. Oldenburger Fachtag „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“. Mit der Gestaltung von Schule sind grundsätzliche gesellschaftliche und pädagogische Fragestellungen verbunden. Es geht darum, ob wir uns ein für alle offenes, öffentlich finanziertes Bildungs- und Schulwesen leisten wollen oder nicht. Es geht um die Frage, ob wir allen die Teilhabe an gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen ermöglichen wollen oder nicht. Es geht um die Frage, ob wir allen eine möglichst breite Ausbildung verschaffen, damit sie auf die zukünftigen Entwicklungen des Arbeitsmarktes vorbereitet sind. Es geht um die Frage, ob der Zugang zu unserem Bildungswesen allen gesellschaftlichen Schichten in gleichem Umfang ermöglicht wird. Das ist sowohl eine Frage der Schulstruktur als auch der in der Schule vermittelten Inhalte.

Es geht darum, ob formal leistungsbezogene, herkunftsbezogene, sozial-schichtabhängige Trennung oder soziale Integration das bestimmende Merkmal unseres Schulsystems sein soll. So wie die soziale Schere durch den Sozialabbau in unserer Gesellschaft immer stärker auseinander geht, so wird sie auch im Schulsystem gespreizt. Andreas Schleicher, OECD, hat deutlich kritisiert: „Jede Barriere, die wir aufbauen, hindert Lernen und verstärkt Chancengleichheit.“ Dazu gehören für Schleicher Zurückstellungen, Sitzen Bleiben, feste Bildungsgänge in der gegliederten Schulstruktur und Fachleistungskurse in den Integrierten Gesamtschulen. Schule muss für die dem einzelnen Kind erreichbaren Möglichkeiten offen sein, und darf nicht von vornherein festlegen, welche Ziele und Inhalte für das Kind erreichbar sind und welche nicht.

Dazu gehört auch, dass man Schule als einen Raum ethnisch kultureller Vielfalt begreift und gleichzeitig sieht, welche Chancen sich daraus ergeben. So heißt es in der Ankündigung der heutigen Veranstaltung. „Schule muss so angelegt sein, dass sie mit sozialer Heterogenität produktiv umgeht.“

Kinder müssen dadurch gefördert werden, dass die Verschiedenheit bewusst wahrgenommen, anerkannt und zur Grundlage der Unterrichtsgestaltung gemacht wird. In einer solchen Schule werden Chancengleichheit und Gemeinsamkeit durch ein hohes Maß an gemeinsamen Lerninhalten und Unterrichtszielen angestrebt, bei gleichzeitiger Berücksichtigung der unterschiedlichen Voraussetzungen aufgrund des Geschlechts, der sozialen Herkunft, des Erfahrungshintergrundes unterschiedlicher Kulturen, der individuellen Lebensbiografien. Der Erfolg einer solchen Schule drückt sich aus im individuellen Lernfortschritt einer jeden Schülerin, eines jeden Schülers. Schule darf deshalb nicht betriebswirtschaftlichen Kategorien unterworfen werden, sondern Qualität von Schule wird definiert durch den Bildungsbegriff, der ihren Zielen zugrunde liegt. Bildung ist ein Gut des ganzen Menschen und leitet sich ab aus dem humanistischen Menschenbild unserer Kultur. Dieses Gut zu reduzieren auf von Wirtschaft und Politik nachgefragte Kompetenzen, engt den Bildungsbegriff ein. Es engt ihn ein auf wenige, eng definierte kognitive, methodische und soziale Fertigkeiten. Entgegen dem technokratischen Verständnis von „Leistung“ ist als Nachweis für den Erfolg von Schulen nicht die angehäuften Wissensmenge zu sehen, sondern der mündige, selbstbewusste und unter Nutzung seiner individuellen Voraussetzungen leistungsstarke Mensch. Bildung muss die Entwicklung der ganzen Persönlichkeit ausgehend von ihren entwickelten Begabungen und Stärken umfassen. Arbeiten wir gemeinsam an dem Ziel einer für die Weiterentwicklung unserer Gesellschaft erfolgreichen Schule: Das ist eine Schule, die nicht ausgrenzt, sondern die Unterschiedlichkeit, die unterschiedliche Herkunft, die unterschiedlichen Begabungen und Neigungen zum Ausgangspunkt der Arbeit, eine Schule, die gegenseitige Achtung, Toleranz und solidarisches Handeln zum Mittelpunkt des sozialen Lernens macht.

Ich danke den Veranstaltern und Organisatoren, insbesondere dem ZFG der Carl-von-Ossietzky Universität und meiner Kollegin Malwine Seemann, dass uns mit diesem Fachtag die Möglichkeit gegeben wird, in diesem Sinne an der Entwicklung von Schule und Pädagogik weiter zu arbeiten – für eine demokratische, pädagogisch selbstständige Schule auf dem Weg zu mehr Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit.

Ich wünsche der Veranstaltung viel Erfolg!

Heike Fleßner

Direktorin des Zentrums für Interdisziplinäre Frauen- und
Geschlechterstudien an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG)

Meine Damen und Herren,
lieber Dieter Knutz!

Ich freue mich, heute bereits zum zweiten Mal im Namen des ZFG als dessen geschäftsführende Sprecherin in eine Tagung unter der Gesamthematik „Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis“ einführen zu dürfen. Im März vorigen Jahres hatten wir unter der Überschrift „Gender und Schule“ das erste Mal eingeladen. Heute lautet der Titel „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“. Er verweist auf zentrale Gegenwarts- und Zukunftsherausforderungen des schulischen und unterrichtlichen Alltags.

Ich freue mich, dass die Organisatorinnen Malwine Seemann und Sabine Jösting herausragende nationale sowie internationale Expertinnen für die Vorträge und Workshops des heutigen Tages haben gewinnen können. Mit Martina Weber, Olaf Stuve und Rudolf Leiprecht nehmen heute ReferentInnen teil, die sich auf nationaler Ebene forschend und praktisch in innovativen Pilotprojekten zur Auseinandersetzung mit sozialer Heterogenität einen Namen gemacht haben.

Herausheben möchte ich zudem die Beteiligung der schwedischen Genderpädagogin Karin Stawreberg aus Göteborg und der Professorin für Sozialpsychologie Ann Phoenix von der britischen Open University. Schweden und Großbritannien sind Länder, von denen wir im Blick auf Erfahrungen im Umgang mit diversity (insbesondere hinsichtlich der Dimensionen race, class und gender) sehr viel zu lernen haben. Einen herzlichen Dank an die Organisatorinnen für diese kluge Auswahl!

Erlauben Sie mir, dass ich einige Worte in eigener Sache – und das im Blick auf das Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (kurz ZFG) – anmerke.

Das Zentrum ist – viele von Ihnen wissen das inzwischen – ein Ort der Produktion interdisziplinärer Forschung zu vielfältigen Fragen der Geschlechterverhältnisse und Geschlechterordnungen; es ist ferner ein Ort der Begegnung

und Diskussion zwischen Theorie und Praxis – die heutige Tagung ist ein gutes Beispiel dafür.

Wir sind glücklich, Ihnen mitteilen zu können, dass das Zentrum seine Arbeit mindestens für weitere vier Jahre, also bis Ende 2010, wird fortführen können: Nach sehr erfolgreicher Evaluation und nachdem die Förderung durch die Universität und das niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur für die nächsten vier Jahre Bestand haben werden, steht der Weiterführung und Weiterentwicklung der Arbeit des ZFG nichts mehr im Wege.

Und noch eine gute Nachricht: Wir freuen uns, als eine der nächsten internationalen Gastprofessorinnen am ZFG im Sommersemester diesen Jahres Prof. Ann Phoenix von der britischen Open University für zwei Monate an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg begrüßen zu dürfen. Heute lernen Sie sie als Referentin bereits kennen; im Sommersemester wird sie zwei Lehrveranstaltungen durchführen und mehrere Vorträge halten. Dazu laden wir Sie bereits heute sehr herzlich ein.

Abschließend wünsche ich Ihnen und uns allen im Namen des ZFG eine spannende und produktive Tagung. Einen sehr herzlichen Dank an die Organisatorinnen (Malwine Seemann, Sabine Jösting, Eske Wollrad, Karola Gebauer und Ilinda Bendler). Sie haben den Rahmen für die Tagung in gewohnt sorgfältiger Weise geschaffen. Und einen ebenso herzlichen Dank an den Bezirksverband der GEW, der den heutigen Fachtag mit einem Zuschuss unterstützt.

Malwine Seemann

Einleitung

„Gender“ und „Ethnizität“ sind soziale Kategorien, die in sozialwissenschaftlichen Studien zunehmend in ihrer Verwobenheit, ihren wechselseitigen Bedingungsbeziehungen untersucht werden. Gleiches gilt für die Wechselwirkungen zwischen Gender und sozialer Herkunft, Gender und Behinderung, Gender und sexueller Orientierung. Bis vor einigen Jahren wurde eine solche intersektionelle Perspektive weder in bildungs-, noch sozialisations- oder gendertheoretischen Diskussionen eingenommen. In der amerikanischen Frauenbewegung dagegen wurde früh bemerkt, dass es einen Unterschied ausmacht, ob beispielsweise eine schwarze Frau oder eine weiße Frau diskriminiert wird. Im ersten Fall sind Frauen aufgrund der Wirksamkeit beider sozialer Kategorien – „gender“ und „race“ – mehrfach von Diskriminierungen betroffen. Der Begriff „Intersektionalität“ wurde 1987 von der amerikanischen Juristin Kimberle' Crenshaw geprägt. Während in Amerika inzwischen zahlreiche Institutionen und Organisationen Diskriminierungen in einer intersektionellen Perspektive fokussieren, wird das Thema „Intersektionalität“ in der deutschen Frauen- und Geschlechterforschung erst seit kurzem und vor allem im Zusammenhang von Geschlecht und Ethnizität aufgenommen.

In der Antidiskriminierungspolitik der EU geht es ebenfalls um die Wirksamkeit verschiedener Dimensionen von Diskriminierung wie z.B. Geschlecht, ethnische Herkunft, Religion, Behinderung, Alter und sexuelle Orientierung. Antidiskriminierungsstrategien haben zum Ziel, jede Form von Ungleichbehandlung einzelner Menschen oder Gruppen aufgrund bestimmter Merkmale zu beseitigen. In der EU wurden vier Richtlinien erlassen, die den Schutz vor solchen Benachteiligungen regeln. Dass die Absicht nicht leicht umzusetzen ist, wird beispielsweise daran deutlich, dass die Bundesrepublik vom Europäischen Gerichtshof verklagt wurde, weil sie die Richtlinien zunächst nicht umsetzte.

Sowohl Gender als auch Ethnizität und besonders beide in ihrer Verwobenheit miteinander – und mit weiteren Differenzlinien – sichtbar zu machen, ist eine anstehende wichtige Aufgabe von Schule. Die Herausforderung besteht darin, alle diese Verschiedenheiten als Bereicherungen der Vielfalt des Lebens

anzunehmen: Dem/der „Anderen“, worin auch immer die Verschiedenheit besteht, als „Gleichem/r“ zu begegnen, d. h. ohne an das Kriterium der Verschiedenheit der jeweils als „anders“ Markierten Nachteile zu knüpfen.

Der 2. Oldenburger Fachtag „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“, der im März 2007 in der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg stattgefunden hat, wollte hierzu einen Beitrag leisten. Der Fachtag wurde wie schon der erste Oldenburger Fachtag 2006 von der Referatsleiterin für Frauenpolitik der GEW Weser-Ems initiiert und in Kooperation mit dem Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung der Universität Oldenburg organisiert. Ziel war es, gestützt auf Erkenntnisse neuer empirischer Studien zur Intersektionalität im Schulbereich, die praktische Umsetzung von Veränderungsperspektiven in der Schule zu befördern. In diesem Sinne hat die Veranstaltung auf der Basis auch internationaler Perspektiven ein Diskussionsforum geboten für in der Schule Tätige, aber auch für andere im pädagogischen Bereich Arbeitende und eher theoretisch Orientierte.

Das Angebot der Veranstalterinnen fand wie schon beim ersten Oldenburger Fachtag „Gender und Schule“ bei Lehrkräften aus ganz Norddeutschland und bei Studierenden große Resonanz, Vor diesem Hintergrund sind die Planungen für einen dritten Oldenburger Fachtag am 4. März 2008 zu sehen, bei dem Veränderungsperspektiven im Zentrum stehen. Sein Thema: „Gender Mainstreaming und Schule – Anstöße für Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis“.

Der Aufbau des hier vorliegenden Bandes der Tagung von 2007 orientiert sich am Ablauf des Tagungsprogrammes.

Als Einstieg in das Thema referierte die Professorin für Sozial- und Entwicklungspsychologie *Prof. Dr. Ann Phoenix* (London/Großbritannien) über Männlichkeitskonstruktionen und -inszenierungen in der Schule, die auch die Schulleistungen beeinflussen. Im Anschluss daran referierte die Erziehungswissenschaftlerin *Prof. Dr. Martina Weber* (Universität Flensburg) auf der Grundlage eigener Forschungen zu Heterogenität im Schulalltag über den Umgang von LehrerInnenkollegien mit der Pluralisierung von Lernenden.

In den sich an die zwei Vorträge anschließenden drei Workshops hatten die Teilnehmenden die Möglichkeit, anhand verschiedener Schwerpunktsetzungen spezifische Dimensionen des Tagungsthemas zu vertiefen und gemeinsam über praktische Konsequenzen für ihr berufliches Handeln zu diskutieren:

Karin Stawreberg (Göteborg/Schweden) stellte Beispiele ihrer Praxis mit genderbezogener Integrationsarbeit im interkulturellen Schulalltag eines Gymnasiums vor.

Olaf Stuve (Peer-Projekt, Berlin) regte die Auseinandersetzung mit intersektioneller Bildungsarbeit für die Schule an.

Prof. Dr. Leiprecht (Universität Oldenburg) fokussierte auf Diversitäts-Konzepte und mögliche Verbindungen mit Gender-Konzepten für die Schule.

Für diesen Tagungsband präsentieren die drei ReferentInnen hier eigene Beiträge, die sich an das Workshopthema anschließen.

Ann Phoenix

Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school

In many countries, boys have come to public attention because they are gradually slipping behind girls in terms of the educational qualifications they achieve. Two decades ago, it was girls' educational under-performance that was identified as problematic in many of these countries; currently, however, commentators are concerned that many boys are at risk of social exclusion through poor educational performance. There is some doubt about the robustness of much of the evidence on which the claims of a growing crisis in boys' schooling are based. For example, some boys (particularly those from the working classes and, in Britain, those of African Caribbean, Pakistani and Bengali descent) have long done badly at school, while others (particularly from the middle classes) continue to attain well (Epstein et al., 1998; Katz and Buchanan, 1999; Mac an Ghaill, 1988; Willis, 1990). In addition, girls are not uniformly successful at school (Skelton, 2001).

However, it does seem that as educational demands have shifted and increased, boys' ways of expressing masculinities have become less compatible with the gaining of educational qualifications, at a time when it is increasingly important for them to do so because fewer unskilled jobs are available. Many girls' ways of expressing femininities seem more compatible with good educational performance (Arnot, David and Weiner, 1999). In this context, it is salutary to remember that it has traditionally been taken for granted that boys 'naturally' do better educationally than girls and that information that challenges this is easily overlooked or reconstructed as evidence that girls lack innate ability (Murphy and Elwood, 1998; Walkerdine, 1997, Cohen, 1998). Because of this, it is often implied that if boys do badly it is because something has gone wrong with the educational process, and that the solution is to find technical, more suitable ('boy-friendly') methods of teaching. In addition, the assumption that boys naturally do better than girls has continued to affect teachers' perceptions. In a study of girls learning maths, for example, Valerie Walkerdine (1988) found that many teachers believed

that girls only did well because they worked hard, whereas many boys did not do so well, but were nevertheless seen as naturally talented. Walkerdine argues that in teachers' constructions, the 'natural child' is implicitly an active and rebellious boy, who does not sit and learn quietly. Michele Cohen (1998) argues that this reflects a discourse of 'a habit of healthy idleness' which is accepted and condoned by some teachers, but which is increasingly maladaptive in educational systems that increasingly requires sustained work.

This implicit gendering of childhood is likely to play a part in the story of boys' educational attainment. However, the many publications that have addressed themselves to the question of the gender gap in attainment between girls and boys point to various other factors. Several researchers have argued that boys have more difficulty than do girls in adapting to major changes in contemporary society, especially the shift in traditional patterns of male employment and the skills required to meet new occupational demands (e.g. Arnot et al., 1999). The complexity of these factors makes it extremely difficult to disentangle the relationship between masculinities and schooling (Bleach, 1999). It is clear, however, that the attainments of both boys and girls are affected by social changes as well as by school policies and by what teachers and students do. Furthermore, there is a strong 'anti-swot' culture in many schools that particularly affects boys and that is evident from early in children's school careers (Epstein et al., 1998; Jordan, 1995; Noble and Bradford, 2000; Reed, 1999; Skelton, 1996; Swain, 2000).

This 'anti-swot' culture is part of boys' constructions of masculinity and, hence, their everyday practices in relation to it. It has repeatedly been found in research that masculinity is defined as being about 'hardness', aggressiveness, confrontation as well as hierarchical power relationships and that it is racialised (Connell, 2000). One consequence of this is that boys who quietly get on with their schoolwork and make it clear that academic achievement is a high priority for them are considered effeminate by boys and teachers (Mac an Ghail, 1994). The pervasiveness of a fear of failure in not being considered masculine enough and hence of being considered feminine leads to rejection of schoolwork and of what girls do – something that Jackson (2002) calls this a 'self-worth protection strategy'. It also privileges competition between boys in sport (Martino, 1999; Swain, 2000).

The above consideration of what is currently known about masculinity indicates that what is considered to be 'boys' underachievement' cannot be addressed by providing only technical solutions of curriculum and classroom

management. The rest of this paper illustrates how boys' informal pedagogical practices serve to oppress themselves and each other and so need to be changed if boys' educational performance is to be improved. It uses the theoretical framework of 'communities of practice' to establish the importance of boys' social networks for their educational performances. The paper argues that popular practices of masculinity essentialise intersections of gender, ethnicity and class and reinforces boys' contestation over, and anxiety about, identity positions and power relations, including those to do with racialisation

Constructing identities in 'communities of learning'

The social institution in which children and young people have to spend the most time is school and young people have to negotiate the social relations that are produced by the educational context. In recent decades, Jean Lave and Etienne Wenger (1991), Lave (1993) and Wenger (1998) have helped us to see that learning is not something that individuals do, that 'has a beginning and an end; that it is best separated from the rest of our activities; and that it is the result of teaching' (Wenger 1998: 3). Instead, learning is social and comes from our experience of participating in daily life. Lave and Wenger developed a model of 'situated learning' that proposes that learning involves a process of engagement in a 'community of practice'. In this model, identity is central since learning involves changing identities, but, as Linehan and McCarthy (2001) make clear, the 'community of practice' metaphor does not explain how the processes of developing identities in communities of practice occur. Walkerdine (1988, 1997) points out that such models assume that participants in the learning process behave in what are constructed as reasonable and rational ways and, as a result, they produce covert regulation, where learners are expected to learn to police themselves in the ways desired by the educators. Be regulating themselves in relation to social relations that do not involve the teacher and so be disengaged from the educator's agenda. Linehan and McCarthy (2001: 146) argue that 'as people engage in joint activity they not only appropriate but also create or reconstruct the context in which they participate' so that emotion, values and cognition all come together from personal histories and the sociocultural context to produce relations of conflict and control. Hodges (1998) uses the example of herself as a trainee teacher to demonstrate that participation in communities of practice requires the loss of some identities and the enabling of others so that she was some-

times positioned in ways she found uncomfortable by expectations that she should do what her teacher-trainer required rather than siding with the children. Multiple differences and the contradictions they produce, therefore, need to be considered in the context of the school and identities.

When it comes to studying in school, young people's social relations have an impact on what they can and cannot do in school, including in the classroom. This is evident with apparently voluntaristic divisions between young people that some adults consider to be trivial. For example, young people choose to fit into particular clothes and music styles and often construct themselves as individuals within particular styles (Widdicombe and Wooffitt, 1995). However, studies of young people, style and consumption demonstrate that there are consequences to choice of style. Ardis Storm-Mathiesen (2000) in Norway, for example, found that style affected young people's social position in relation to whether they were seen as style leaders, followers or trying too hard – something that had an impact on their status among their peers. Similarly, Hanne Haavind and Mette Gulbrandsen found that style and behaviour also affected peer relations among 10–13 year olds.

Racialisation, ethnicisation and intersectionality

Not only do gender and style differences distinguish young people's identities and practices, but racialisation also differentiates them. Fanon (1967a; b) coined the term 'racialisation' to explain how colonisers and colonised are inextricably linked in the relational process of racialisation. According to Fanon, the category 'white' depends for its stability on its negation, 'black'. Neither exists without the other. Historically, both come into being with imperial conquest and the colonizer/colonized relationship is normalized in the psyche. These ideas (of process, relationality, psychological and social impact) have sedimented into the academic discourses of those who study 'race' and ethnicity (e.g. Brah, 1996; Lewis, 2000; Miles, 1989; Omi and Winant, 1986; Solomos and Back, 2000) who emphasise that 'race' is socially constructed, involves power relations and becomes socially significant through social, economic, cultural, and psychological processes. In much the same way, ethnicisation has come to be used to refer to the socially constructed nature of ethnicity.

Since everybody is simultaneously positioned in multiple social categories (e.g. gender, social class, ethnicity), it is important to analyse that simultaneity. The concept of intersectionality provides a conceptual language for recognising that everybody is simultaneously positioned within social categories, such as gender, social class, sexuality and 'race' (Crenshaw, 1989). So even when focusing particularly on one social category (such as 'race', gender and social class), intersectionality reminds us that we cannot understand that category in isolation. A full understanding of any social category requires the analysis of differences, as well as commonalities, within groups. For example, feminist researchers have shown how women's experiences and life chances differ according to their 'race', ethnicity, sexuality and social class – i.e. gender and sexuality are class-based and racialised social relations. (e.g. Anthias and Yuval-Davis, 1983; Brah, 1996; Lewis, 2000; Lykke, 2003). Intersectionality also helps make clear that all categories are associated with power relations and so cannot be neutral (Brah and Phoenix, 2004; Collins, 1998). Hence it allows the interrogation of 'unmarked' positions such as 'whiteness' and 'masculinity' as well as of 'marked' positions such as 'blackness' and 'femininity'.

The rest of this paper focuses on the intersection of racialisation and gender in young masculinities. It demonstrates how the 'doing' of masculinity is necessarily simultaneously the 'doing' of racialisation.

Young Masculinities

The data that inform this section of the paper come from a study of masculinities in 11–14 year old boys funded in the British Economic and Social Research Council Children 5–16 programme (grant number L129251015) to the present author and Stephen Frosh. The full-time researcher on the project (Rob Pattman) held 45 group discussions – nine of which were of mixed gender- then followed up the group interviews with two individual interviews with seventy-eight 11–14 year old boys. The boys came from twelve London schools – four of which were in the private sector and eight in the public sector, ensuring a reasonable spread of social class groups and were interviewed about various aspects of their lives. Boys from a range of different ethnicities are represented in the sample. Twenty-four girls from the same schools were also interviewed about masculinities. The main focus of the interviews was the ways in which the participants experienced themselves as

young men. The interviews followed a semi-structured format, but were geared towards encouraging the boys to express themselves in ‘narrative’ terms – as freely as possible, elaborating on issues of importance to them. In analysing these narratives, we draw conceptually on a distinction between what Bruner (1990) calls ‘canonical narratives’ (which are general stories about how lives may be lived in the culture, serving to justify certain behaviours) and the ‘personal narratives’ through which a boy makes sense of his own specific position. This distinction, between canonical and personal does not counterpose cultural and personal as binary opposites. Instead, it follows Kerfoot and Whitehead’s (1998) and Wetherell’s (1998) simultaneous engagement with both social power relations and the ways in which particular boys subjectively account for themselves as masculine subjects continually engaged in the process of ‘doing boy’. For further details about the study see Frosh, Phoenix and Pattman (2002).

It is all too easy for media reports on boys and education either to treat boys as if they are passive recipients of an educational system that is failing them, or as hooligans whose mindless behaviour is responsible for their educational problems. Neither of these positions can be justified if we consider what boys themselves say. In our interviews, many boys explained that they faced contradictions in negotiating both masculine identities and schoolwork. The major reason for this was that the pervasive canonical narrative of ‘popular masculinity’ (which shares features of Connell’s, 1995, popular or ‘hegemonic’ masculinity) in London schools is pervasively constructed as antithetical to being seen to work hard academically. This posed problems for some of those boys who wished to attain good qualifications without being labelled by other boys in pejorative terms. Far from being mindless, boys had continually, and actively, to negotiate how to position themselves in relation to popular and unpopular masculinities and, hence, to education. It was, thus, far from a simple matter for them to reconcile educational demands with the constraints imposed by canonical narratives of masculinity.

A pervasive narrative was that being viewed as ‘clever’ or a ‘swot’ was not really masculine and was likely to make for unpopularity. Many boys counterposed schoolwork and sport; being good at the former was a marker of unpopularity, whereas sporting prowess often led to high masculine status. The following quote is one condensation of the canonical narrative of what it is to be a popular boy:

Q: What makes boys popular?

A: Being good at sport ... being good at cussing people ... if someone cusses you and you just take it they think you're weak but if you cuss them back er make a better cuss than them ... then that's ... the first round to him then second round to you ... the more girls like you the more popular you become ... and you have to be popular for the girls to like you...you have to be good at cussing and sport ... The popular boys because they're popular have to get into trouble they always like backchat the teacher get loads of detentions ... they'll think you're cool. (13 year old)

The polarisation of popularity and schoolwork had consequences for how boys reported that they could behave at school. For example, a major obstacle to boys treating school as a place in which to do serious schoolwork is that this could lead to their being bullied.

Thomas: It's your attitude, but some people are bullied for no reason whatsoever just because other people are jealous of them and I find that quite annoying.

RP: How do they get bullied?

Thomas: There's a boy in our year called James and he's really clever and he's basically got no friends and that's really sad because he's such a clever boy and he gets top marks in every test and everyone hates him. I mean I like him, when I see someone bullying him I just tell them to go and get lost, I just find that really annoying.

RP: Is it clever boys that get bullied?

Thomas: No not always, it's also because he's really shy. Some people are really clever and they get bullied, it's just he's just bullied, I think he's bullied too much and he never answers back so they find it easy to bully him. (14 year old)

In the extract above, Thomas deals with the dilemma that arises from attempting both to present himself as a boy and as sympathetic to school achievement. He disclaims the notion that everyone hates the really clever boy in his class by professing that he (Thomas) likes him and defends him from bullying. He thus distances himself from what Wetherell (1998) calls the potentially 'troubled position' of being one of those who bullies a boy just because they are jealous of his academic attainments. Instead, Thomas constructs for himself the position of being kind and morally responsible.

In the British school system, children who attend private schools know that their parents pay a great deal to improve their chances of doing well educationally and all those we interviewed wanted to get qualifications and felt that it would be shameful if they did not get qualifications. However, they also decried the notion of boys working too hard, as is demonstrated in the following two extracts.

A: We have like a weak school and not a hard school. [Q. Meaning?] Um well we got a reputation of being a very good academic school and not having any good – good hard people so um it's quite annoying cos it's quite rough actually, we do rough sports and we're quite hard.

Q: Why do you think you got that reputation?

A: Cos loads of our pupils are really weak, like really academics. This counts as a really academic school. [13 year old private school boy]

Q: Do any boys get teased who do very well precisely because they work hard ...?

A: Um I think it's their attitude really, there are some boys who are really intelligent & there's nothing you can do about that. So people don't tease them about that but I think what they do tease them about is if they walk around and they study, study, study and I mean study at school and in lunchtime and you'd much rather being playing football or something. That's when they start getting teased or in your classroom for one and a half hours when no-one else is. That's when people start to tease you and to say "*what are you up to you nerd*" and so on, but most people are, if you're intelligent you're intelligent and if your brain works better than other people there's nothing else they can do about. People tend to leave them very much alone. (13 year old private school)

Some boys also had a notion that it is possible to 'overwork' and that this does not necessarily produce good results. The following two accounts demonstrate that 'overworking' is not generally admired by boys and that it leads to a range of name calling (as des the quote above).

Q: But what kind of boys are likely to get called 'geek'?

Christopher: Boys who work too hard, who really, really work too hard then they study for this test and they've studied and studied and studied and they've got it really good and they've got it perfect in their heads and they fail it./.../ 'Cos they work too hard. They overwork themselves./.../

Q: What about boys who work hard and do well in tests, are they called geeks?

Christopher: No, they're called boffs ... 'Cos they know everything, they're clever. [13 year old]

John: If you say to a smart person you didn't do your homework they look at you like scum as if you've offended them. These are boffs – boys and girls but more likely to be girls they take their work too seriously, overwork themselves. Girls' results are better than boys. [12 year old]

The pervasiveness of name-calling for boys who are seen to work hard in school and the disdain in which such boys are held produced contradictory positions for many boys, who wanted to attain as well as possible academically, but did not want to be rejected in the classroom. The communities of practice in which they spent their time, therefore constrained how they could engage with formal education.

'I hope we boys beat girls in exam results and stop playing football as much as we do, because girls don't like football and football is one of the things that puts you off work.' (14 year old)

While the boy quoted above expresses a hope that boys will do well, several boys put a great deal of effort into negotiating the demands of schoolwork and the demands of masculinity at school.

The intersection of racialisation, masculinity and schooling

Schools are racialised and racialising places in that there is, for example, a great deal of informal racialised segregation. In that context, it is not surprising that white masculinities are racialised in relation to black masculinities.

There is ample evidence that black young men of African Caribbean descent are viewed in some ways as ‘super-masculine’ (Sewell, 1997). They are constructed as possessing the attributes that are constructed by young men as indicative of the most popular forms of masculinity – toughness and authentically male style in talk and dress. As trendsetters, they may be seen as archetypally active consumers, choosing and producing new styles. This positions them in particularly contradictory ways. At one and the same time, they are feared, discriminated against and face high rates of school exclusions because of those features. However, they are also respected, admired and gain power through taking on characteristics which militate against good classroom performance.

Tony Sewell (1997) found that many of the 15-year-old black boys he studied were both positioned by others, and positioned themselves, as superior to white and Asian students in terms of their sexual attractiveness, style, creativity and ‘hardness’. They were, however, contradictorily positioned.

‘Black boys are Angels and Devils in British (and American) schools. They are heroes of a street fashion culture that dominates most of our inner cities. On the other hand they experience a disproportionate amount of punishment in our schools compared to all other groupings ... This experience of being the darling of popular youth sub-culture and the sinner in the classroom has led to the formation of a range of behaviours. How do African-Caribbean boys in particular respond in a school that sees them as sexy and as sexually threatening? These responses are what I call masculinities. They are linked to how the boys perceive themselves as males and how others perceive them.’ (Sewell, 1997: ix)

In this study, boys’ accounts indicated that masculinities were racialised in two ways: through differential treatment from, for example, teachers; and because black, white and Asian boys were considered to be differentially positioned in terms of ‘hegemonic’ masculinity. The characteristics of hegemonic masculinity (‘hardness’, sporting prowess – particularly at football –

and resistance to teachers) were qualities that were particularly attributed to black boys.

From their research in the US context, Majors and Billson (1992) identify an aggressive assertion of masculinity that allows control, inner strength, stability and confidence in the face of the adverse social, political and economic conditions which many African American men face. This 'cool pose' fits many of the characteristics associated with popular masculinity. However, it also imposes costs on those black boys and men who cannot deal with it simply as performance, but want others to believe that they 'really' possess it. What this means is that rather than 'playing' with a set of identities which might be adaptable to different contexts, many black young men find themselves constrained within a construction of masculinity that gives them power in their local situations. However, it contributes to their relative lack of power in society as a whole. Moreover, those boys who attempt to inhabit this prescriptive cultural construction of masculine positions but are 'unsuccessful' in doing so, have to deal with failing to achieve racialised, gendered, cultural practices which many have essentialised as natural to black boys.

Schools are racialised and racialising places in that there is, for example, a great deal of informal racialised segregation. In that context, it is not surprising that white masculinities are racialised in relation to black masculinities. Indeed, the pervasiveness of racialised constructions of difference indicated its centrality to the production of identity positions. The following example is notable both for the racialisation of black boys as popular and for the differential racialisation of Asian boys as **not** popular. This racialisation is common among the boys in the study. Boys' narratives frequently constructed black boys as hegemonically masculine, Asian boys as both not properly masculine and unpopular and white boys as in between, but closer to black boys than Asian boys. In the extract below, only three of the four boys speak in this part of the discussion and one dominates the discussion. Note that while he makes general claims about black boys' popularity, it does not appear to be comfortable for Des to apply the notion of black boys as popular to his own school year:

Des: Don't know it's just (.) black boys seem to get friends easier (.) and they're more popular I suppose

Interviewer: ...What about in your class, are Asian boys as popular as black boys?

Des: No I shouldn't think so.

Jason: No.

Interviewer: They're not no.

Des: No (2).

Interviewer: Why's that? (3).

Des: Don't really know *sigh* (3) black boys um Asian boys just go round with (.) like who they want (.) but they don't they don't go out picking, they wait for them come to them (1) they've only got a few friends (2) /.../

Group interview with 12 year old white boys

Interviewer: So ... you're more likely to go around with black boys than Asian boys are you?

Graham: Yeah.

Interviewer: Why is that do you think?

Graham: Probably cos like (.) sometimes you think not (.) you ain't you're not really popular an' (.) you know someone who is popular and you go and like try and hang around with them?

Group interview with 4 white boys from year 8 (12–13 year olds)

In the extract above, Des presents one version of why Asian boys are unpopular – that they go around with other Asian boys, rather than having friends from other groups. This version was widely shared among other boys, even as accounts of informal racialised segregation as part of everyday school cultures formed part of many boys' narratives so that, for example, white boys often mixed only with white boys. The point here is that boys constructed racialised hierarchies of masculinities that served to exclude Asian boys while idealising black boys.

In the following quotation, it is clear that this construction of black boys as super-masculine fits with old stereotypes of black people as good at physical pursuits.

Interviewer: So they tend to be more interested in football then?

David: Well, black people are good at athletics, they're very good at running and everything and high jump. (11 year old white boy)

While this theme, of black boys being popular, admired and envied (and Asian boys not being so) and so being viewed as hegemonically masculine, was common, white boys did not generally claim that they themselves wanted to 'be black' – at least not all the time. In the quote below, for example, Paul addresses the direct question of whether white boys envy black boys in the affirmative. However, when asked about himself, he immediately asserts that he is happy to be the colour he is – a common discourse in the study since white young men usually assert that it is other white young men who want to be black (or who are racist). Asked directly about themselves,

most produce an egalitarian discourse that colour does not matter to them (see the quotation from Luke below).

Q: D'you think some white boys then envy black boys (pause) 'cos they think they're stronger?

Paul: Yeah like, they wanna like, some people wanna be black 'cos (pause) they might like be more popular. Like, black people like, don't like really cool. Black people have like black slang don't they an' they call people – bro an' that (hands – not clear). Like white people don't call each other – names like that an' black people call some people some. And sometimes people wanna be black an' that.

Q: Oh do they, yeah?

Paul: Yeah.

Q: Yeah, yeah. What about you?

Paul: I'm not really bothered what colour I am. [Q Yeah, yeah.] Happy the way (how I'm made). I don't really mind. (11 year old white boy)

Q: Are there any things that you admire about black people?

Luke: Um (very long pause), they seem more confident in a way they're sort of (very long pause), they act sort of bigger and louder and more confident – and I sort of admire that.

Q: Do you wish you were more like that then?

Luke: Sometimes (pause) but not like (pause) inaudible. It's not like I don't think about it a lot – I don't think, 'Oh I really want to be Black' – or, 'I really want to be like that'. (14 year old white boy).

The racialisation of black boys' styles, bodies and cultural practices is part of their common construction as 'cool' and sexy (Majors and Billson, 1992; Sewell, 1997). Although this was a pervasive narrative, some boys recognised that black boys are constructed as hegemonically masculine, but gave more nuanced accounts that indicated that this is an 'initial impression' that is dispelled by familiarity.

Q: You were telling me that one of the things that make boys popular earlier on is being good at sport and being quite strong and quite big. Does that mean that black boys, because they are bigger and stronger, they tend to be more popular?

Leroy: Yeah, I think initially when, I think that's the first initial impression, as you're a black person, you're pretty affluent, you're usually happy, someone will think I like him I'll be his friend kind of thing. But after a while the more you get to know them, you become less bothered about how big or strong they are, it's more of can we relate together and talk about the same kind of things, or what do we have in common and that kind of stuff as well um I think that's more important at this age, though obviously little things like that help. He's big and he's strong. (Black 14 year old)

The racialisation of black boys' style and bodies as indicative of popular masculinity is more complicated than appears at first sight. The following extract from a group interview with six 12–14 year old white boys, demonstrates how whiteness is implicitly racialised as 'normal' and not 'showy' in

opposition to blackness. It demonstrates how some white boys contest black boys' cultural dominance. This source of contestation has long been reported in work by Les Back (1996). In addition, the quote below, from a group of white 13 year olds, indicates the differential racialisation of black boys of African Caribbean and African backgrounds.

George: White people have their own styles so do black people – sometimes Moroccans have theirs – but Somalis just copy.

Q: What's the white style then?

John: Kind of normal in't it (George: tracksuit) – normal clothes – no flashness no nothing.

Q: No flashness.

Adam: Casual clothes.

Q: So black boys are more flash are they than white boys?

Adam: Yeah they like showing off /.../

Q: Why do the Somalis and Moroccans try and copy the black boys and not the white boys? (pause)

George: It's just that – they learn that – the clothes that look – the – top in't it?

Adam: I – I wouldn't wear them'.

John: 'Black people they wear like like design designer wear (pause).

Q: Right.

John: And like they (Adam: more expensive) yeah much more expensive.

Q: More expensive yeh?

John: Yeh (A inaudible).

George: Doesn't mean they've got more money or nothing it's just that – they like – they like to show what they've got and everything but – (Q: Right) they're just spending their money just on clothes.

Overall then, racialised hierarchies in which black boys were constructed as the most hegemonically masculine and Asian boys the least so underpinned boys' canonical narratives of masculinity. The complexity and situatedness of these narratives was demonstrated in boys' nuancing of such accounts and in the construction of blackness as synonymous with being of African Caribbean origin. As in the example above, the perceived cultural dominance of black boys in relation to masculinity sometimes made the racialisation of masculinity a site of contestation. However, the pervasiveness of racialised constructions of difference indicated its centrality to the production of identity positions.

The following account suggests that, for white boys, one reaction to the racialisation of masculinities is to construct black boys as Other. The quote demonstrates the complex feelings of hate, envy and desire that can be pro-

duced through the contradictory positioning of being in the more powerful racialised group in society generally, while being racialised outside powerful masculinity in the school context.

Interviewer: Why do you think it is that bullies tend to be black boys?

A: Seems to be all black boys have a chip on their shoulder, you do get white bullies – I’m not sayin’ that, but half of the school here, erm, half the black boys – all of them- walk around walkin’ like that, brand names, lookin’ down at people, like Year Seven’s, the little girls. They look at you and stare at you as if you’re lower then dem. /.../ And they’re lookin’ at you as if to say, “What you doin’ here? Why are you here?” [Interviewer: Mmm] Not being racist, but they come over here. Mean I have no problem with black people. Most of my friends are coloured and foreign but sometimes it really annoys me especially when they say, “What are you doin’ – why are you here? Go home” and all of this. I’m like, I am home, this is England. And I say in my mind, why have I got to go home – I live here. This is my home. Sometimes I feel like sayin’ “Go back to your home, Jamaica” – somewhere like that and then think about sayin’ most of my friends are coloured, be upsettin’ them as well./.../ I think about what my friends would feel. I mean the amount of trouble I’d get in. [Interviewer: Mmm] And I realise it would be out of order to say that anyway – it would be racist. [Interviewer: Mmm] And that’s the last thing I want to be called – racist. [Interviewer: Right, ok] (*12 year old white boy*)

The contradictions inherent in the racialisation of masculinity makes contestation about masculinities and differential positioning an important aspect of subjectivities for young men – despite the fact that some young men’s accounts nuance this racialisation rather than making general claims about black, white or Asian boys and young men. There are, however, instrumental benefits for black boys in maintaining their positions as hegemonic in relation to masculinity as in the following quote.

Interviewer: How important is being black for you?

Greg: Mm mmm. (1) I don’t get picked as I don’t get picked on as much as other boys that ain’t the same colour as me. (*11 year old black boy*)

It is partly for this reason that many boys (black and white) gave accounts that indicated that black boys often do not welcome white boys’ attempts to copy them.

G: I think I think that because say because I’m white (.) I mean I’m not English or anything but because I’m white they expect me to listen to (.) I don’t know (.) Oasis, Blur (*inaudible*) but really but when I was in America so long (.) I’ve got used to listening to (.) rap, hip-hop S R and B.

B: Yes and then because he listens to hip hop black people think he’s trying to take away what he likes, he likes hip hop (G: They think I’m trying to take away their music) and black people think it’s (M: I like *starts mimicking African singer*) just their’s and not his and everyone likes stuff like that but I don’t really listen to that I listen to Celine Dion.

Interviewer: So do d’you get criticised then by black people (G: Yes yes I do very much) for trying to be black yeah?

G: Yes but but that's only because (.) that's only because I lived in America so long.

Interviewer: How do you get criticised ...? [T: Disses you]

G: Uh you're you're trying to be you're trying to be black you're taking the mick you're taking the piss and all this.

M: And you're just a white man.

G: You you're just white you're just white trash.

Interviewer: Does that happen to you (.) then?

M: Yeah even though I am (.) part of their culture.

White group all year nine (13–14 years old)

Interviewer: Right. Do you think that there are differences between black, white and Asian boys'.

D: Not in colour, but what they like, like different songs and stuff like that. /.../

D: Yeah, different teams, different footwear – say like I like Reebok.

Interviewer: Mmm.

D: And black people like Nike and stuff like. I know some white people like Nike as well, and some black people like Reebok, like Darren an Nelson's bruver, 'e likes Reebok ...

D: So like I don't mind what they like or what they don't like.

Interviewer: (2) Yeah. So what happens if white boys wear the same kind of things that black boys wear?

D: Erm (.) you get the occasion, where the black person who's goin, "Oh, you're trying to act like us, you're tryin to act like us" and sayin "You shouldn't be wearin that coz you're white" but that's bein racist. But all my friends round my area, dey don't what I wear. I've had a pair of Nike trainers before. And dey didn't mind – dey said, "Oh, dey're nice" ... And I say, "Fanks"; and all 'at.

Interviewer: (.) Were you trying to black, then, by doing that?

D: Nah – I was just wearin dem because it was the latest trend around.

(12 year old white boy)

Greg: Some white boys that hang around with black boys (.) [Interviewer: Right] and like they act like black boys ... In like (.) this boy in my class (.) he's white but he tries to act like a black lad (.)

Interviewer: Yeah. W-what do you think of him?

Greg: Mm (2) I think he's stupid a bit ... (.) because he tries to bop too much (.) [Interviewer Yeah] an he thinks he's too bad.

Interviewer: What (.) what would (.) you like white boys to be like (.) then?

Greg: Act like white boys act (.) act the way they act not like.

Interviewer: How, how do white boys act?

Greg: Not a lot of changes but (.) they should stop trying to (.) speak like black boys cos (.) um, (.) some black and white boys speak differently and (.) they shouldn't try to walk and stuff.

(Black, 11 year old)

To some extent, the racialisation of masculinities defines black boys outside ‘normality’ since it leads some young white men and teachers to treat young black men as if they are Other and ‘too hard’. This has consequences not only for the ways in which boys are constrained not to be seen to engage with schoolwork, but also for how they report that teachers treat them. Young people from all racialised groupings gave accounts that suggest that teachers treat black boys particularly badly. In the second quote below, Lance suggests that he gained instrumental benefits from his teacher’s discriminatory treatment in that he didn’t like the subject from which he was excluded. However, it takes little imagination to recognise that his acquiescence here is likely to damage the qualifications he is able to obtain and, hence, his future life chances.

Black girl: ... There’s this black boy in my class and there’s this other white boy, they’re always, like, like they’re always in trouble together. The both of them and one of them was allowed to go on a trip, the other wasn’t and this one who wasn’t was actually black you – know. I don’t know why that is cos that’s sexism and racism ...

White girl: There’s a group, yeah in our class and um they don’t do anything and it’s like black boys and white boys and some half castes and there’s um one black boy in it and um like they all do the same things, but he’s the one who’s been threatened to be expelled and stuff, but no-one else has. /.../

Black boy: ... Like there’s a new teacher who’s just come in, Miss --- my form tutor and I always get in trouble even though I don’t do nothing. It’s like I go to pick up my bag and she says ‘sit back in your seat’ and when somebody else is talking, I get in trouble for it (Right). Cos I know she doesn’t like me, cos once, there was me and there was another boy and we both didn’t hand in our homework and she gave me a detention and the boy said he lost it and she believed him, so he was allowed to hand his homework in tomorrow, but I got a detention and I handed mine in tomorrow as well.

Mixed group-private school

Interviewer: Right (2) Do you think some teachers are racist

Lance: Yeah. Cos like there’s sort of like a stereotype for like that black people are feisty....

Interviewer: So do you think (.) has there been cases where you’ve been in conflict with a teacher and you think the teacher has been wrong?

Lance: Last week (1) this teacher gave me a detention for like for absolutely nothing, like, if everyone in the class had said to him that I hadn’t, I wasn’t talking, cos I was sitting by myself, [Interviewer Mm] anyway, like he still gave me detention okay, and I said, and I said, and because I was arguing about why I was, why I should have a detention then I had to go see the deputy head and I got taken out of like French for the rest of the term, that’s alright cos I don’t like French.

(14-year-old black young man)

Masculinity as a ‘practical accomplishment’

From accounts such as these, it is clear that masculinity is a ‘practical accomplishment’ (Connell, 1995) that is racialised and struggled over in schools because it incorporates contradictory power relations. Boys’ subjectivities are, therefore, constructed from intersections of racialisation with gender (as well as sexuality, nation and class). This is a complex and difficult task. Racialisation (like gender) is both a resource in the construction of masculinities and is *produced* in boys’ everyday practices of contestation or conformity. It is marked by anxieties and contradictions – for example, for black boys, between being relatively powerful in locally situated interactions in schools, but not more widely in society. For black boys, these contradictions could mean that they recognised that their behaviour was likely to have an adverse impact on their chances of gaining educational qualifications, without being able to easily to do anything about it (a dilemma also faced by white boys as they tried to negotiate masculinity). From the account below, it seems that only boys who could still achieve examination success while actively demonstrating that they choose not to engage with schoolwork or comply with expected behaviour stand a chance of doing well educationally.

Interviewer: You mentioned also that that when you first came that quite a lot of of black boys um thought this was a racist school [Greg yeah] and and um that they were quite lippy.

Greg: Yeah. Um black boys are probably one of da worst behavin’ in this school ... Yeah. They like pickin’ on white boys that look like – They call them geeks and fings like that

Interviewer: Right: Why do they do that?

Greg: Because like if you’re in a class um with a lot of black boys an; you’re white an like an like you answer all the questions ... they’ll start calling you teacher’s pet, *geek* and things like that.

Interviewer: Why is it that it’s mainly white boys that are teachers’ pets?

Greg: Um. Cos cos most black boys in this school. Yeah. Most of them are really bad and they don’ really like their subject. They bunk (.) classes and fings like dat.

Interviewer: Why do you think that is?

Greg: I don’t know. Um (.) probably they wanna show their friends that they’re big or something. Because there’s like this boy in year eleven he’s, um he like he like finks he’s big. He’s really brainy. When it comes to exams he’ll pass all his exams but but he don’ like going to lessons and things like that because he wants to show his friends that he’s really big.

(11 year old black boy)

Concluding thoughts

This chapter has argued that the intersection of racialisation and masculinities in British schools mean that boys have to manage their everyday school interactions in the context of complicated, multiple positioning that means that they expend a great deal of energy in competing with each other and avoiding being teased. Masculinity is thus a ‘practical accomplishment’ (Connell, 1995) that is racialised and where power relations are evident and contradictory.

The racialisation of the cultural practices associated with popular masculinities apparently places them out of the reach of white boys and particularly Asian boys who are constructed by white and black boys as not properly masculine. Racialisation is both a resource in the construction of masculinities and is *produced* in boys’ everyday practices of contestation or conformity. It makes contestation about differential positioning in relation to the intersections of masculinities and racialisation an important aspect of boys’ subjectivities. The performance of masculinity is thus simultaneously the performance of intersectionality and contributes to anxieties and contradictions for boys at school that make it difficult for them to be seen to engage with schoolwork.

References

- Anthias, F.; Yuval-Davis, N. (1983): ‘Contextualizing feminism: Gender, ethnic and class divisions. *Feminist Review*, 15, 62–75.
- Arnot, Madeleine; David, Miriam; Weiner, Gaby (1999): *Closing the Gender Gap? Postwar education and social change*. Cambridge: Polity.
- Back, Les (1996): *New Ethnicities and Urban Culture*. London: UCL Press.
- Bleach, Kevin (ed.) (1999): *Raising Boys’ Achievement in Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Brah, A. (1996): *Cartographies of Diaspora*. London: Routledge.
- Brah, A.; Phoenix, A. (2004): Ain’t I a Woman? Revisiting Intersectionality. *Journal of International Women Studies*, 5 (3), 75–86.
- Bruner, Jerome (1990): *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Crenshaw K. Williams, (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics: University of Chicago Legal forum, pp. 139–167.
- Cohen, M. (1998): In: Epstein, Debbie; Elwood, Jeannette; Hey, Valerie and Maw, Janet (eds.) *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.
- Collins, Patricia Hill (1998): *Fighting Words: Black Women and the Search for Justice*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Connell, R. (1995): *Masculinities* (Cambridge, Polity Press).
- Epstein, Debbie; Elwood, Jeannette; Hey, Valerie; Maw, Janet (eds.): *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.
- Fanon, F. (1967a): *Black Skin, White Masks*. New York: Grove.
- Fanon, F. (1967b): *The Wretched of the Earth*. Harmondsworth: Penguin.
- Frosh, S.; Phoenix, Ann; Pattman, R. (2002): *Young Masculinities: understanding boys in contemporary society* (London, Palgrave).
- Hodges, D. (1998): 'Participation as Dis-Identification within a Community of Practice.' *Mind, Culture and Activity*, 5, 272–290
- Jackson, C. (2002): 'Laddishness' as a self-worth protection strategy, *Gender and Education*, 14: 37–51.
- Jordan, Ellen (1995): 'Fighting boys and fantasy play: The construction of masculinity in the early years of school.' *Gender and Education*, 7(1), pp. 69–85.
- Katz, A.; Buchanan, A. (1999): *Leading Lads*. London: Top Man.
- Kerfoot, Deborah and Whitehead, Stephen (1998) 'Boys own' stuff: masculinity and the management of further education. *Sociological Review*, 46(3), pp. 436–457.
- Lave, J. (1993): 'The practice of learning.' In: S. Chaiklin; J. Lave (eds.) *Understanding Practice*, 3–32. New York: Cambridge University Press.
- Lave, J.; Wenger, E. (1991): *Situated Learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: University of Cambridge Press
- Linehan, C.; McCarthy (2001a): 'Reviewing the 'Community of Practice' metaphor: An analysis of control relations in a primary school classroom'. *Mind, Culture and Activity*, 8(2), 129–147.

- Linehan, C.; McCarthy (2001b): 'A relational approach to understanding classroom practice. In M. Hedegaard (ed.) *Learning in Classrooms: A Cultural-Historical Approach*. Aarhus: Aarhus University Press.
- Lewis, G. (2000): 'Race', Gender, Social Welfare. Cambridge, Polity.
- Lykke, Nina (2003): Interseksjonalitet – ett användbart begrepp för genusforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, 23(1), 47–57.
- Mac an Ghail, M. (1988): *Young, Gifted and Black* (Buckingham, Open University Press).
- Mac an Ghail, Máirtín (1994): *The Making of Men: Masculinities, sexualities and schooling*. Buckingham: Open University Press.
- Martino, Wayne (1999): "'Cool boys", "party animals", squids" and "poof-ters": Interrogating the dynamics and politics of adolescent masculinities in school'. *British Journal of Sociology of Education*, 20(2), pp. 239–263.
- Miles, R. (1989): *Racism*. London: Routledge.
- Murphy, J.; Elwood, J. (1998): In: Epstein, Debbie; Elwood, Jeannette; Hey, Valerie; Maw, Janet (eds.). *Failing Boys?* Buckingham: Open University Press.
- Noble, Colin; Bradford, Wendy (2000): *Getting It Right For Boys and Girls*. London: Routledge.
- Omi, M.; Winant, H. (1986): *Racial Formation in the United States: From the 1960s to the 1980s*. NY: Routledge.
- Reed, Lynn Raphael (1999): 'Troubling boys and disturbing discourses on masculinity and schooling: A feminist exploration of current debates and interventions concerning boys in school.' *Gender and Education*, 11(1), pp. 93–110.
- Sewell, T. (1997): *Black Masculinities and Schooling: how black boys survive modern schooling* (Stoke on Trent, Trentham Books).
- Skelton, Christine (1996): 'Learning to be "tough": The fostering of maleness in one primary school.' *Gender and Education*, 8(2), pp. 185–197.
- Skelton, Christine (2001): *Schooling the Boys: Masculinities and primary education*.
- Solomos, J.; Back, L. (2000): *Theories of Race and Racism: A reader*. London: Routledge.

- Swain, Jon (2000) “‘The money’s good, the fame’s good, the girls are good’:
The role of playground football in the construction of young boys’
masculinity in a junior school.’ *British Journal of Sociology of Educa-
tion*, 21(1), pp. 95–109.
- Walkerdine, Valerie (1988): *The Mastery of Reason*. London: Routledge.
- Walkerdine, Valerie (1997): *Daddy’s Girl*. London: Macmillan.
- Wenger, E. (1998): ‘Communities of Practice. Learning as a social system’,
Systems Thinker, [http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/
lss.shtml](http://www.co-i-l.com/coil/knowledge-garden/cop/lss.shtml).
- Wenger, E. (1999): *Communities of Practice. Learning, meaning and iden-
tity*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wetherell, M. (1998): Positioning and Interpretive Repertoires: Conversation
Analysis and Post-Structuralism in Dialogue *Discourse and Society*, 9,
387–412.
- Willis, Paul (1990): *Common Culture*. Buckingham: Open University Press.
- Wright, C. (1992): *Race Relations in the Primary School* (London, David
Fult

Martina Weber

Intersektionalität sozialer Unterscheidungen im Schulalltag

„Auf dem Gymnasium meinte ein Lehrer, es würde sich für ein türkisches Mädchen nicht lohnen Abitur zu machen, denn sie würden sowieso nach dem Abitur gleich heiraten, ein Kind bekommen und Hausfrau werden.“ [Neriman, Studentin]¹

Mit der bürgerlichen Gesellschaft wurde die ständische Vererbung von Bildungsberechtigungen abgeschafft und durch ein meritokratisches Prinzip ersetzt: Die Bildungslaufbahn von Schülerinnen und Schülern sollte nicht mehr von deren sozialer Herkunft, sondern allein von der persönlichen Leistungsfähigkeit abhängen. Damit wird eine sozialstrukturelle Neutralität des staatlichen Bildungswesens postuliert (vgl. Solga 2005). Die internationalen Leistungsvergleichsstudien (wie z. B. PISA oder IGLU), die in den letzten Jahren in verschiedenen Schulformen, Jahrgangsstufen und Fächern bzw. Kompetenzbereichen durchgeführt wurden, weisen allerdings nach, dass sich in erheblichem Ausmaß im gegliederten deutschen Schulwesen die formalen Bildungsabschlüsse der Eltern, das Familieneinkommen, die ethnische Herkunft und in Abhängigkeit von diesen Faktoren auch die Geschlechtszugehörigkeit als „Platzanweiser“ auswirken (zusammenfassender Überblick: Blossfeld/Bos/Lenzen et al. 2007). Sozial benachteiligte Schüler und Schülerinnen tragen, auch wenn ihre Schulleistungen in vergleichbarem Spektrum mit denen privilegierter Herkunft liegen, ein hohes Risiko, nur niedrige Schulabschlüsse zu erreichen. Dies steht im Gegensatz zu dem expliziten Postulat des Bildungssystems, es verhalte sich ethnisch, geschlechtlich und bezogen auf die soziale Klasse neutral.

Auf der analytischen Ebene sind noch erhebliche Forschungslücken zu verzeichnen, diesen Befund zu erklären, mit den vorliegenden vor allem quantitativen Daten lässt sich noch nicht hinreichend aufdecken, wie sich eine soziale Selektion in den Bildungsinstitutionen herausbildet und wie sie sich schließlich konkret im Alltag vollzieht. Es besteht ein Konsens in der Erzie-

1 Aus der Retrospektive einer Studentin auf ihre Schulerfahrungen, notiert im Rahmen einer Lehrveranstaltung zur Interkulturellen Bildung.

hungswissenschaft, dass die Ursachen nicht nur auf einer Erklärungsebene gefunden werden können, sondern dass es sich um ein Ursachenbündel aus verschiedenen Faktoren handelt, die offen und subtil zu Tage treten und die jeweils komplex zusammenwirken.

Im Folgenden werden diesbezüglich exemplarisch Ergebnisse aus verschiedenen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen zusammengetragen, um schlaglichtartig zu beleuchten, wie sich Geschlecht, Ethnizität und soziale Lage jeweils auf die Bildungsbeteiligung auswirken können. Im zweiten Abschnitt dieses Beitrags wird anhand von empirischen Beispielen aus dem Schulalltag *das Zusammenspiel* dieser sozialstrukturellen Kategorisierungen fokussiert und nach Auswirkungen auf schulische Leistungsbeurteilungen beleuchtet.

1 Befunde erziehungswissenschaftlicher Forschung

1.1 Doing class – „Die Illusion der Chancengleichheit“

Wenn man nicht davon ausgeht, dass schulische Leistungsfähigkeit naturwüchsig² häufiger in privilegierten Gesellschaftsklassen als in anderen vorkomme, erscheint es sinnvoll, „den Beitrag festzustellen, den das Unterrichtssystem zur Reproduktion der Struktur der Kräfteverhältnisse und der symbolischen Verhältnisse zwischen den Klassen leistet, indem es an der Reproduktion der Struktur der Verteilung des kulturellen Kapitals unter diesen Klassen mitwirkt“ (Bourdieu 1973: 91). Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron arbeiten in ihrer Studie über die „Illusion der Chancengleichheit“ (1971) heraus, dass sich die Allokationsfunktion des Bildungswesens als klassenspezifische Bildungsauslese auswirke. In ihrer Untersuchung zeigen sie, dass das Bildungswesen durch das Postulat der formalen Gleichheit aller SchülerInnen zwar behauptete, es verhalte sich klassenneutral, dahinter aber die klassenspezifische Vererbung kulturellen Kapitals verschleierte. Diese Transmission kulturellen Kapitals innerhalb der Familien sei „die am besten

2 Gegen die Annahme „natürlicher Begabung“ wurde besonders in den 1960er und 70er Jahren intensive Aufklärungsarbeit geleistet. Studien zur Allokationsfunktion der Schule wie „Sozialisation und Auslese durch die Schule“ (Rolff 1967) wurden breit rezipiert. Seit den 1980er Jahren ließ das Interesse an der Thematik der sozialen Auslese im Bildungswesen deutlich nach, und es ist zu verzeichnen, dass sich in Alltagstheorien die Begabungsideologie hartnäckig behauptet (vgl. Kraul 1984: 198 ff).

verborgene und sozial wirksamste Erziehungsinvestition“ (Bourdieu 1992, S. 53).

Die Mechanismen sind vielschichtig. Lange Ausbildungszeiten der Kinder setzen ökonomische Ressourcen in den Familien voraus. Die finanziellen Beihilfen für Familien mit geringem Einkommen nach dem Bundesausbildungsförderungsgesetz (BAFöG) kommen immer weniger Schülern und Schülerinnen zugute, weil die Einkommensgrenzen faktisch dadurch gesenkt wurden, dass sie nicht parallel zur Lohn- und Preisentwicklung erhöht wurden. Bezogen auf das kulturelle Kapital der Eltern stellen Bourdieu und Passeron fest, dass verschiedene Faktoren Bildungsentscheidungen von SchülerInnen beeinflussen: „die ungleiche Information über Studien- und Berufsmöglichkeiten, kulturelle Vorbilder, die bestimmte Berufe und Fächer (Latein zum Beispiel) mit einem bestimmten sozialen Milieu verbinden, und endlich die gesellschaftlich bedingte Fähigkeit, sich den im Bildungswesen herrschenden Vorbildern, Regeln und Wertvorstellungen anzupassen, bilden eine Gesamtheit von Faktoren, aufgrund derer man sich »am richtigen Platz« oder »fehl am Platz« fühlt und entsprechend beurteilt wird. Sie bewirken bei gleicher Befähigung eine nach Gesellschaftsklassen ungleiche Erfolgsquote“ (Bourdieu/Passeron 1971, S. 30f.).

Ein anderer Ursachenkomplex für den Rückgang der Abiturbeteiligung bei Kindern, deren Eltern unterprivilegiert sind, kann in dem Mittelschicht-Bias des höheren Schulwesens gesehen werden, der vor allem in den 1970er Jahren vielfach diskutiert wurde und auf den u. a. Hans-Günther Rolff aufmerksam machte: „Da die Sozialisation durch die Schule auf die Ausprägungen des Sozialcharakters der Mittel- und Oberschicht besser eingestellt ist als auf die der Unterschicht, haben es Kinder aus der Unterschicht besonders schwer, einen guten Schulerfolg zu erreichen. Sie erlangen häufig nur Qualifikationen für die gleichen niederen Berufspositionen, die ihre Eltern bereits ausübten“ (vgl. Rolff ⁶1973 [1967], S. 19). Auch Bourdieu und Passeron stellen fest, dass die Wert- und Leistungsmaßstäbe der Schule denen der Familien privilegierter Klassen entsprächen, die ihr kulturelles Kapital über die Vermittlung des Habitus an ihre Kinder vererbten. Dabei werde kulturelles Kapital nicht nur als Wissen und Fertigkeiten im Umgang mit Kultur vermittelt, sondern auch als Sprechweisen, Umgangsformen, Lebensstile sowie Einstellungen zu den Anforderungen des Bildungswesens. Kindern aus unterprivilegierten Klassen würden in der Schule besondere Leistungen abverlangt, indem sie sich gesellschaftlichen Wertvorstellungen anpassen müssten, die oftmals im

Gegensatz zu denen der eigenen Herkunftskultur stünden. Für sie bedeute Schulbildung immer zugleich Akkulturation (vgl. Bourdieu/Passeron 1971, S. 40).

1.2 Doing Ethnicity – Kulturalisierung pädagogischer Probleme

Die mit Migration befasste erziehungswissenschaftliche Forschung hat seit den 1970er Jahren einen grundlegenden Wechsel vollzogen. Die anfänglich so genannte „Ausländerpädagogik“ erklärte die (im Vergleich zu Kindern nicht gewanderter Eltern) schlechteren Bildungserfolge der Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund mit herkunftskulturellen Besonderheiten und daraus resultierenden Integrationsdefiziten. Eingewanderte aus der Türkei und ihre Kinder galten in besonderem Maße als Zielgruppe dieser Pädagogik. Mangelnder Schulerfolg wurde vor allem mit ethnisch-kulturellen Differenzen erklärt, die zum einem aus familiären Orientierungen an einer archaischen Dorfkultur und des weiteren an muslimischen Verhaltenskodizes resultierten.

Dieses Paradigma wurde im Verlauf der 1990er Jahre durch die Entwicklung der Interkulturellen Pädagogik revidiert. Die Perspektive verschob sich auf die Notwendigkeit des Abbaus von Integrationsdefiziten auf Seiten der Einwanderungsgesellschaft und ihrer (Bildungs-)Institutionen. Die Bestimmung von kulturellen Besonderheiten wurde als essenzialisierend, ethnozentrisch und ahistorisch erkannt. In den Blick rückten nun die Institutionen der Aufnahmegesellschaft mit ihren Routinen, durch die Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund benachteiligt werden. Im folgenden werden exemplarisch wesentliche Befunde der interkulturellen Schulforschung genannt.

Im Unterricht wird zu wenig die Sprachentwicklung mehrsprachig aufwachsender Kinder gesehen; die Beherrschung der deutschen Hochsprache wird traditionell als selbstverständlich vorausgesetzt und nicht systematisch vermittelt; dadurch erscheint Mehrsprachigkeit nicht als Ressource für Bildung, sondern wird eher als Lernhindernis bewertet, indem einseitig die deutsche Sprachkomponente und deren Defizite betrachtet werden (vgl. Gogolin 1994). Die Methodik und Didaktik des Unterrichts und seiner Inhalte beachten zu wenig die kulturelle Heterogenität der Lernenden (Pommerin-Götze 2005). Lehrkräfte verfügen nicht in ausreichendem Maße über diagnostische Qualifikationen hinsichtlich der Beurteilung von Sprachstand und Lernproblemen der Schüler und Schülerinnen (Allemann-Ghionda 2006). Zusätzlich zu Be-

trachtungen des alltäglichen Unterrichtsgeschehens und seiner Interaktionen zeigen sich in Abläufen der Schule Mechanismen einer „institutionellen Diskriminierung“ (Bommes/Radtke 1993). An Selektionsschwellen der Schule wie Einschulung, Übergang in die Sekundarstufe und Einleitung eines Sonderschulaufnahmeverfahrens lässt sich zeigen, dass Mitgliedsentscheidungen mit ethnisch-kulturellen Differenzierungen begründet werden; Kinder mit Migrationshintergrund werden aussortiert, um die Routinen der Schule für das reibungslose Funktionieren von Unterricht aufrecht zu erhalten und auch um die zurückgehende Auslastung von Schulformen, wie Sonderschulen für Lernbehinderte (oder in manchen Bundesländern Hauptschulen) durch die Zuweisung von Migrantenkindern zu kompensieren (vgl. Gomolla/Radtke 2002).

In schulischen Praxen ist es üblich, dass Lehrkräfte Leistungsprobleme von Schülerinnen und Schülern in den zugewanderten Familien verorten: Eine zielstrebige Integration der Kinder in die deutsche Gesellschaft werde vernachlässigt, es mangle an häuslicher Unterstützung bei Hausaufgaben, im familiären Sprachgebrauch werde das Deutsche zu wenig praktiziert oder der elterliche Erziehungsstil werfe Passungsprobleme mit der Schulkultur auf. Kritisch betrachtet bleiben Erklärungen von Bildungsbenachteiligung, die mangelnde Anpassungsleistungen zugewanderter Familien konstatieren, oft kulturalisierenden Ansätzen in der Logik der Ausländerpädagogik verhaftet und entlasten die Institution Schule von ihrer Verantwortung (vgl. Diehm/Radtke 1999; Mecheril 2004, S. 141 ff.).

1.3 Doing Gender – „Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung“

Knapp zusammengefasst konnte in der erziehungswissenschaftlichen Geschlechterforschung seit den 1980er Jahren eine subtile Benachteiligung von Mädchen auf unterschiedlichen Ebenen des Schulalltags herausgearbeitet werden (Überblick vgl. Faulstich-Wieland 1991). Der so genannte „heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung“ (Brehmer 1982) zeigte sich auf verschiedenen Ebenen, einige Beispiele seien hier genannt: In Schulbüchern zeigte sich eine Unterrepräsentanz und subtil abwertende Darstellung von weiblichen Lebenspraxen und kulturellen Leistungen von Frauen (vgl. u. a. Fichera 1996; Lührig 1995). Die Zuwendung von Lehrkräften im Unterricht wurde unterschiedlich zugunsten von Jungen verteilt – und zwar sowohl im positiven Sinne als Bevorzugung als auch im negativen Sinn in Form häufi-

ger Ermahnungen (vgl. u. a. Enders-Drägässer/Fuchs 1989; Fräsch/Wagner 1982). Vor allem in naturwissenschaftlich-technischem Unterricht waren die Zugangsweisen eher an Jungen als an Mädchen orientiert (vgl. u. a. Kreienbaum/Metz-Göckel 1993).

Inzwischen hat sich einiges verändert: Curricula und Unterrichtsmedien wurden gründlich überarbeitet, die Darstellung von Lebenswelten ist vielfältiger geworden. Leistungen von Frauen in Kunst, Kultur und Wissenschaften werden thematisiert. Lehrerinnen und Lehrer sind zu einem großen Teil sensibilisiert für die Benachteiligung von Mädchen in Interaktionen des Unterrichts. Den damaligen formalen Bildungsrückstand haben Mädchen inzwischen aufgeholt: Im Jahr 2004 waren von allen, die ein Abitur bestanden hatten, rund 57% weiblich.

Die neuere Koedukationsforschung weist allerdings darauf hin, dass damit nicht alle Probleme gelöst sind. Auch hier seien exemplarisch zentrale Problemfelder benannt. Den jungen Frauen gelingt es schlecht, ihre durchschnittlich besseren Schulabschlüsse in entsprechende Berufskarrieren umzusetzen: Noch immer sind sie eklatant unterrepräsentiert in Führungspositionen. In der Schule und in nachschulischen Bildungsgängen reproduziert sich eine traditionelle geschlechtliche Arbeitsteilung: Bei der Wahl des Studienfachs zeigt sich eine hohe Präferenz von Frauen im Bereich Sprach- und Kulturwissenschaften, dagegen beträgt der Anteil in Ingenieurwissenschaften nur ein Fünftel. Bereits in der Schule zeigen sich entsprechende Fächerpräferenzen. In Fachkulturen werden Geschlechterstereotype subtil reproduziert (Willems 2007). Unter denjenigen, die in ihrer Schulkarriere wenig erfolgreich sind, ist der Anteil von Jungen besonders hoch: Von allen Schülerinnen und Schülern, die ihre Schulzeit ohne Hauptschulabschluss beenden, waren im Jahr 2004 ca. 64% männlich, also knapp zwei Drittel. Besonders hohe Bildungsrisiken tragen Jungen aus unterprivilegierten Familien, insbesondere solchen mit Migrationshintergrund.

1.4 Doing Difference – Intersektionalität sozialer Unterscheidungen

In aktuellen Entwicklungen vor allem der interkulturellen Genderforschung werden englischsprachige Untersuchungen der Verschränkung von Ethnizität, Geschlecht und Sozialstatus verstärkt aufgenommen, die mit der Theorie der Intersektionalität arbeiten (*intersection* → Schnittpunkt, vgl. u. a. Crenshaw 1991) und nach der Gleichzeitigkeit von Machtwirkungen verschiedener

Achsen sozialer Differenz in der Gesellschaftsstruktur fragen (vgl. Knapp 2005; Krüger-Potratz/Lutz 2004; Lenz 2006; Lutz 2001). Die Intersektionalitätsforschung untersucht die Heterogenität innerhalb sozialer Gruppen durch die Verschränkung von sozialen Unterscheidungen. Kategorien sozialer Einteilungen und Hierarchisierungen wie Klasse, Geschlecht und Ethnizität (aber auch solche wie Alter, sexuelle Orientierung oder Gesundheit) wirken nicht losgelöst voneinander oder additiv, sondern durchdringen sich gegenseitig: Menschen stellen sich als männlich oder weiblich dar und werden entsprechend zugeordnet (*doing gender*), gleichzeitig werden Lebensweisen als ethnisch-kulturell unterschiedliche markiert (*doing ethnicity*), die alltäglichen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität wiederum sind nach Klassenzugehörigkeit (*doing class*) differenziert. Soziale Machtverhältnisse sind im Zusammenspiel dieser sozialen Kategorisierungen legitimiert. *Doing Difference* ist damit ein komplexes Geschehen auf den Ebenen der Wahrnehmung, der Interaktionen und institutionalisierten Abläufe. Das Repertoire, aus dem die Akteure und Akteurinnen dabei schöpfen, ist nicht beliebig – obwohl dabei durchaus Gestaltungsspielräume bestehen – sondern es ist begrenzt durch die „doxa“ im Sinne Pierre Bourdieus (Bourdieu 1993, S. 126), also durch kollektive kulturelle und historische Wissensbestände, die als Common Sense in die Normalität eingehen und nicht mehr begründungsbedürftig sind. Die Differenzkonstruktionen erscheinen als selbstverständlich und wirken axiomatisch.

Dies wird im folgenden an empirischen Beispielen aus dem Schulalltag konkretisiert.

2 Normalitätskonstrukte im Schulalltag in der gymnasialen Oberstufe

Schulische Leistungsbeurteilungen sind von Normalitätskonstrukten der Lehrkräfte beeinflusst. Diese wiederum sind Teil des gesellschaftlichen Diskurses, der nicht vor der Schultür Halt macht – auch pädagogisch Professionelle lesen Zeitung, schauen TV oder gehen ins Kino wie andere Leute auch. Wie sich unreflektierte Normalitätsvorstellungen und -erwartungen im Schulalltag äußern können, wird im Folgenden an Beispielen dargestellt.

Diese empirischen Ausschnitte aus Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern sind dem Fundus des empirischen Materials entnommen, das für die Studie

„Heterogenität im Schulalltag“ (Weber 2003) erhoben wurde. Zur Einordnung wird zunächst das Design dieser Untersuchung kurz beschrieben. Die Leitfrage lautete, in welcher Weise die Kategorien Ethnizität und Geschlecht in der Konstruktion des »türkischen Mädchens« diskursiv verknüpft werden. Das besondere Augenmerk lag auf dem Beitrag solcher Zuschreibungen zu sozialen Positionierungen von Schülerinnen als Bedingung von Bildungserfolg bzw. -misserfolg. Die Erhebung wurde über ein Schuljahr hinweg im 12. und 13. Jahrgang in gymnasialen Oberstufen an vier verschiedenen Schulen bzw. drei verschiedenen Schulformen (Gymnasium, Gesamtschule, Aufbaugymnasium) in einer westdeutschen Großstadt durchgeführt. Die Datenbasis bilden transkribierte Interviews mit Schülerinnen und ihren Lehrkräften, Unterrichtsbeobachtungen, Feldnotizen, Auswertung von Unterrichtsdokumenten und Interviews mit Schulleitungspersonal. Dabei wurden die Instrumente konzentrisch um die Schülerinnen gruppiert: Ausgangspunkt an den jeweiligen Schulen war ein Interview mit einer Schülerin, die Erfahrungen als »türkisches« Mädchen gemacht hatte. Danach wurde sie in den Unterricht begleitet; zunächst wurde in jedem ihrer Fächer hospitiert und möglichst alle ihre Lehrerinnen und Lehrer wurden interviewt. Anschließend fand eine mehrwöchige Hospitation in drei ausgewählten Fächern statt, mit diesen Lehrkräften wurde ein zweites vertiefendes Interview geführt. Den Schlusspunkt der Erhebung an einer Schule bildete ein Interview mit einer Funktionsträgerin bzw. einem Funktionsträger aus der Schulleitung.

2.1 Doing Class

Das erste Beispiel stammt aus dem Interview mit dem Oberstufenkoordinator eines Aufbaugymnasiums:

Id: Also das ist der Sprung von so einer Agrarkultur, und viele Mütter können ja auch nicht richtig Deutsch, also sie haben gar keine Unterstützung zu Hause. Die deutschen Kinder kennen dann vielleicht noch einen Onkel, den sie anrufen können, wenn sie in der eigenen Familie keinen haben, aber irgendwie können die sich unterstützen. Da gibt es so ein System, wie man etwas macht, Nachhilfestunden kann man ja kaufen, ne? Und das ist bei den Türken anders. Wo ist denn der türkische Papi, der in Mathematik helfen kann? Oder sprachlich, ne? [Aufbaugymnasium, Herr Idinger]

Hier werden unterschiedliche Ressourcen von Schülern und Schülerinnen miteinander verglichen. Dabei wird die Kapitalverfügung von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund symbolisch entwertet. Ökonomisches Kapital werde falsch investiert (nicht „wie man etwas macht“), indem es nicht für die Steigerung von Schulleistungen für Nachhilfestunden eingesetzt

werde. Das kulturelle Kapital der Migrantinnen und Migranten wird in Form familiärer Sprachgepflogenheiten und von Kenntnissen in Mathematik als ungeeignet für Eltern von Jugendlichen in der gymnasialen Oberstufe markiert. Soziales Kapital als Helfersystem innerhalb der Familie wird in Abrede gestellt. Diese Beschreibung der Kapitalverfügung wird mit der Behauptung eines kulturellen Modernitätsabstands ethnisiert: „Sprung von so einer Agrarkultur“. Völlig ausgeblendet wird, dass in gleicher Weise auch die elterlichen Unterstützungsmöglichkeiten von Jugendlichen *ohne* Migrationshintergrund aus sozial unterprivilegierten Familien beschrieben werden könnten. Hier kommen Mechanismen der „Vererbung von Bildungschancen zum Ausdruck, wie in Abschnitt 1.1 dargelegt. Die Ethnisierung führt zu einer Dethematisierung sozioökonomischer Ungleichheitsstrukturen. Die Mittelschichtorientierung der gymnasialen Oberstufe wird unsichtbar gemacht.

2.2 Doing Ethnicity

Kulturelle Differenzen innerhalb der Schulgemeinschaft werden von Lehrerinnen und Lehrern häufig im Zusammenhang mit sprachlichen Fähigkeiten thematisiert.³ Jugendliche mit Migrationshintergrund werden hinsichtlich ihres Sprachvermögens am Maßstab einer monolingual deutschen Sprachsozialisation gemessen, Abweichungen werden als Leistungsdefizite aufgefasst. So setzt die Oberstufenkoordinatorin einer Gesamtschule Deutschkenntnisse mit Schulleistungen und intellektuellen Fähigkeiten in Beziehung:

W: Das ist nicht nur die Sprache, es gibt Schüler, die können einfach über bestimmte Grenzen nicht denken, ne? So, ohne dass ich das jetzt bewerte. Mario zum Beispiel, das merkt man nicht, dass das ein Kroatier ist, ja? Georgios, ja bei dem merkt man es, dass er Grieche ist und der hat auch immense Probleme, der wird jetzt abrechnen müssen, bei Boris merkt man es ja, aber das ist nicht sehr symptomatisch. Linda zum Beispiel ist auch ein Mädchen, was immense sprachliche Probleme hat, Verständnisprobleme auch, die wird auch abrechnen müssen. Anna, das merkt man nicht, dass sie Kroatianer ist, ne? Die Sprachentwicklung ist eben optimal bei ihr gewesen, ne? Bei Pedro, das ist ganz schwierig, der ist ein halber Indio, und das ist also ganz schwierig, und bei der Brasilianerin merkt man es eigentlich auch nicht, obwohl sie aussprachemäßig Probleme hat, aber so von ihrer Herangehensweise und von ihrem Denken merkt man das nicht. [Gesamtschule, Frau Wortmann]

In der Einleitung dieses Gesprächsausschnitts wird eine Verbindung von Sprach- zu Denkfähigkeiten hergestellt. Es wird die Diagnose formuliert, dass Schülerinnen und Schüler aus eingewanderten Familien nicht „über be-

3 Weitere prominente Themen (die in diesem Beitrag nicht fokussiert werden) sind familiäre Arbeitsteilung und Erziehungspraktiken.

stimmte Grenzen“ denken könnten. Im Folgenden wird der Maßstab für solche Grenzen offenbart, nämlich dass kulturelle Differenzen nicht auffallen dürfen. Bei Mario, Anna und „der Brasilianerin“ bemerke „man“ die ethnische Herkunft nicht. Bei Boris falle eine Herkunft auf, die nicht bezeichnet und zudem als „nicht sehr symptomatisch“ neutralisiert wird. Bei Georgios „merkt man es, dass er Grieche ist“, dies wird mit dessen gravierenden Schul-schwierigkeiten in Zusammenhang gesetzt und sein Scheitern in der Oberstufe prognostiziert. Auch Linda habe Sprach- und Verständnisprobleme und werde ihr Abitur deshalb nicht schaffen. Pedro habe als „halber Indio“ gravierende Schwierigkeiten, die nicht näher bezeichnet werden. In dieser Betrachtung fällt auf, dass die deutsche Sprache zu Sprache schlechthin verallgemeinert wird. Zum anderen erscheinen Verständnisprobleme von Schülerinnen und Schülern als gegebene und unveränderbare Größe, statt hieraus die pädagogische Aufgabe abzuleiten, Mehrsprachigkeit zu fördern.

In einem anders gelagerten Beispiel erläutert der EDV-Lehrer eines Aufbau-gymnasiums „typische“ Verhaltensweisen von Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund im Unterrichtsgespräch:

D: Wenn ich sage leichter Dreisatz, Ansätze sollen sie da ermitteln. Habe ich gesagt, da ist eine Tabelle, nehmen wir einmal, der Füller ist um siebzehn Prozent teurer geworden, und wir schlagen noch zwanzig Prozent darauf, weil der Schwund in letzter Zeit so groß ist. Und nun rechnen Sie einmal aus. Da kommen dann so, Cengiz zum Beispiel ist der typische, der so sagt, ich frage mich schlau. Herr Dreßler, das ist plus, ne? Dann sieht er schon an den Augen, nee, nee, minus. Manchmal muss ich dann grinsen. Nein, nein, das ist bestimmt, er guckt, bestimmt durch. Und wenn er merkt, nee, durch war es auch nicht, mal scheidet wohl aus, das ist eine Formel, Herr Dreßler, ne? Ja, sage ich, das ist eine Formel. Ja, welche Formel ist das denn? Ich sage, Mensch, das könnt ihr doch. Nee, die Formel haben Sie mit uns noch nicht durchgenommen. [...] So wie ich die Türken kennengelernt habe, handeln tun die ja alle gut und gern. Ich war ein paar Mal da, auch in Istanbul. Es ist ja schon ist, was mir auch nicht so liegt. Ich finde das schrecklich, diese Rederei und jeder weiß, wir einigen uns sowieso auf den halben Preis, aber nein, man muß erst mit hundert Prozent Aufschlag anfangen. Und so ist Cengiz auch. So, wir versuchen es einmal, wir reden uns so dahin. Wie ich vorhin sagte: Plus? Nee. Minus? Durch? [Aufbaugymnasium, Herr Dreßler]

In dieser Erzählung wird sehr anschaulich eine Schülerstrategie beschrieben, die verbreitet in Arrangements schulischen „Lehrlernens“ zum Einsatz kommt. „Sich schlau fragen“ kann mit Klaus Holzkamp (1995) als eine der gängigen Erscheinungsformen des „Bewältigungslernens“ verstanden werden und ist bei Jungen und Mädchen jedweder Herkunft in allen Schulformen zu beobachten. In dieser Interviewpassage wird allerdings vom Lehrer eine weitreichende ethnisierte Interpretation vorgenommen. Der Lehrer nimmt für sich in Anspruch, „die Türken“ kennen gelernt zu haben und zieht dafür seine Urlaubseindrücke heran. Insbesondere Einkaufserlebnisse auf einem Istanbu-

ler Basar werden als typisch für eine ethnisch-kulturelle Mentalität gedeutet. Die „Rederei“ um die Aushandlung des Preises einer Ware wird gleichgesetzt mit der Schülerstrategie, die Lehrererwartungen zu erraten. Aus pädagogischer Perspektive ist eine solche Deutung in mehrfacher Hinsicht problematisch. Cengiz wird nicht als Schüler mit typischem Schülerverhalten wahrgenommen, sondern mutiert quasi zum Teppichhändler in der umstandslosen und ethnozentrischen Übertragung der Basarsituation auf den Unterricht im Fach EDV. Die Gefühlsäußerung des Lehrers „ich finde das schrecklich“ deutet darauf hin, dass Cengiz nicht mit Verständnis oder gar Wohlwollen des Lehrers rechnen darf.

2.3 Doing Gender

Ethnisch-kulturell begründete Befremdung wird in hohem Maße durch die Markierung differenter Geschlechterkonzepte und Genderpraxen konstruiert. In massenmedialen, aber auch in pädagogischen Diskursen hat das Thema, dass „die“ ihre Frauen nicht richtig behandeln, immer wieder Hochkonjunktur, aktuell in Debatten über eine so genannte „Parallelgesellschaft“. Zur Plausibilisierung einer selbst verschuldeten Desintegration, insbesondere derjenigen mit türkischem Migrationshintergrund wird zum Beispiel die Autorin Necla Kelek gern in Talkshows vorgeführt, um aus ihren Publikationen über „Die gekaufte Braut“ und „Die verlorenen Söhne“ zu referieren und zu erläutern, dass solches Übel zwangsläufig aus einem Islam resultiere, wie er in der Türkei praktiziert werde.

Im Folgenden wird als Beispiel das auch in Schulen diskutierte Thema Kopftuch unter der Fragestellung betrachtet, wie geschlechtsbezogene Zuschreibungen Leistungserwartungen von Lehrerinnen und Lehrern beeinflussen, wenn sie ethnisiert besonders werden. Der Mathematiklehrer eines Aufbaugymnasiums berichtet von seinen Eindrücken im Unterricht:

G: Ja, wir haben hier also einige Kopftuchträgerinnen, das sind also Schülerinnen, die also überhaupt nicht kommunikativ sind, also die haben dann nur einen sehr stark eingeschränkten Personenkreis, mit dem sie sich überhaupt unterhalten, und alles andere läuft an ihnen vorbei, also absolut ist das. Also auch mit den Schülerinnen gibt es im Prinzip auch keine echten Gespräche, die lassen sich im Prinzip/ also, ja gut, jedes Privatgespräch ist bei denen auch irgendwo scheint es tabu. Das heißt nicht, dass sie in Mathe schlecht sein müssen, das ist etwas vollkommen anderes. Sie sitzen da und arbeiten halt einfach und sind auch, nehme ich einmal an, durch ihr Kopftuch auch schon reichlich gehemmt, ja? Ziehen also möglichst wenig Aufmerksamkeit auf sich, so dass man manchmal auch gar nicht weiß, was man mit ihnen machen soll so in der Mitarbeit. Sie machen zwar alles, aber im Grunde genommen kommt nichts von ihnen. [Aufbaugymnasium, Herr Grote]

Das Kopftuch wird hier nicht als Kleidungsstück oder Symbol eines religiösen Bekenntnisses aufgefasst, sondern als Ausdruck eines sozialen Rückzugs. Dies habe massive Auswirkungen auf den Unterricht. Unabhängig von ihren mathematischen Kompetenzen seien Mädchen mit Kopftuch „nicht kommunikativ“. Daraus ergebe sich nicht nur ein Einfluss auf informelle Gespräche, die „tabu“ seien, sondern auch auf die Unterrichtsbeteiligung. Diese Schülerinnen verhielten sich passiv, zeigten keine Eigeninitiative und seien nicht für Beiträge zum Unterricht zu gewinnen.

Da die mündlichen Leistungen auch in die Zeugnisnoten einfließen, ist eine Beeinträchtigung des Schulerfolgs durch diese Diagnose wahrscheinlich. Die Charakterisierungen von Mädchen mit Kopftuch sind folgenreich für eine Prognose schulischer Leistungsfähigkeit, denn sie entsprechen nicht den Normalitätserwartungen in der gymnasialen Oberstufe. Diese Schulform mit ihrem wissenschaftspropädeutischen Anspruch betont im Vergleich zu anderen am stärksten kognitive Bildung und intellektuelle Entwicklung. Kommunikationsfähigkeit und abgewogene Urteilsbildung sind Lernziele insbesondere in geisteswissenschaftlichen Fächern.

Wie sich in diesem Zusammenhang die Wahrnehmung eines Kopftuchs auf die Leistungsbeurteilung auswirken kann, zeigt der folgende Auszug aus dem Interview mit einem Philosophielehrer desselben Aufbaugymnasiums:

Id: Also wir haben hier zwei Mädchen aus Pakistan, das geht dann da sogar so weit, die sind also total verschleiert [...]. Und die lernen natürlich hier bei uns in der Philosophie universalistische Denkweisen kennen und kommen natürlich auch in Konflikt mit sich selber dadurch schon, wenn sie es wirklich an sich heran lassen. Und die lassen das dann an sich heran und verarbeiten das so ganz für sich intern, das ist natürlich schwierig, gerade wenn sie mit den Fragen im weitesten Sinne von moralischen Entscheidungen, also eigenständigen moralischen Entscheidungen konfrontiert werden, dann merken sie, dass ihre Entscheidungen immer schon vorgedacht sind. Das hat der Koran schon so oder der Ausleger, der Hodscha hat das schon so formuliert für mich, wie ich mich da zu entscheiden habe, die haben gar kein Dilemma. Während wir uns über das Dilemma unterhalten, merken sie, das Dilemma der Deutschen haben wir gar nicht.

I: Ist das bei den türkischen Mädchen genauso wie bei den

Id: ((unterbricht)) Bei den türkischen

I: Pakistanischen?

Id: Ja, ja, das ist genauso. Die haben das Dilemma nicht. Sie haben ein klares Bild, was sie dürfen und nicht dürfen, was sie wollen und was sie auch nicht heran lassen. [...] Dann sehen sie in den Fächern wie Philosophie die Frage, also setzen sich mit der Frage auseinander, wie komme ich zu einer Sinngebung, wie kommen andere zu einer Sinngebung. Da sehen sie dann, dass sie in der vorgekauften Sinngebung leben, in der religiös engen Sinngebung. [Aufbaugymnasium, Herr Idinger]

Für Herrn Idinger kommt nicht in Betracht, verschiedene religiöse Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern als Ressource für seinen Philosophieunterricht zu nutzen. Im Gegenteil kennzeichnet er durch die dreimalige Nennung als „natürlich“ seinen Anspruch an Anpassung muslimischer Jugendlicher an *universalistische Denkweisen*. In seiner Abwertung muslimischer Religiosität als „vorgekaute Sinnggebung“, also als Unmündigkeit, setzt er ein Ideal des autonomen Subjekts als Maßstab für eine angemessene Haltung in seinem Unterricht. Dabei zeigt sich eine ethnozentrische Perspektive, indem in diesen Anpassungsforderungen unberücksichtigt bleibt, dass sich universalistische Denkweisen in der Aufklärung entwickelten, im Kampf des europäischen Bürgertums um gesellschaftliche Macht. Dass das Subjektideal in dieser Denktradition keineswegs religionsneutral ist, kann nicht zuletzt an Max Webers Analyse der protestantischen Ethik nachvollzogen werden.

Diese Beispiele zeigen, dass die Wahrnehmung konkreter und individueller Schülerinnen durch den Blick auf das Kopftuch verstellt ist. Die Beurteilung wird auf dieses Merkmal reduziert, und sie wird dominiert durch die stereotype Konstruktion einer passiven, unmündigen und abhängigen Weiblichkeit. Daraus wird eine verminderte schulische Leistungsfähigkeit abgeleitet, die aus einem „falschen“ Geschlechterkonzept im Kontext ethnisch-kultureller bzw. religiöser Orientierung resultiert (ausführlicher: Weber 2003, S. 176–188).

2.4 Doing Difference

In den exemplarisch angeführten empirischen Beispielen zeigen sich Verflechtungen sozialer Kategorisierungen. Kapitalressourcen werden in Prozessen der Ethnisierung symbolisch entwertet. Mehrsprachigkeit als kulturelle Ressource wird, wenn sie im Kontext einer unterprivilegierten Lebenslage auftritt, als „Sprachdefizit“ oder sogar „intellektuelle Begrenzung“ beurteilt. Ökonomische Machtverhältnisse bestimmen dabei subtil auch das unterschiedliche Privileg von Sprachen, indem einigen (dem Englischen, aber auch z. B. dem Französischen) ein Bildungswert beigemessen wird und andere (z. B. das Türkische) eher als Bildungshindernis erscheinen. Beurteilungen des Verhaltens von Schülerinnen und Schülern im Unterricht sind durch Prozesse der Ethnisierung vorstrukturiert. In Prozessen des *Othering* kommen Geschlechterkonstruktionen eine prominente Bedeutung zu. In der Konzentration auf patriarchal unterdrückte Frauen und aggressive Machos werden illegitime Lebensstile als ethnisch bedingte markiert, die eine Teil-

habe an höherer Bildung zumindest zweifelhaft erscheinen lassen oder – allgemeiner formuliert – die Zuweisung unterer sozialer Positionen legitimieren.

Im Zusammenhang und in der Verschränkung sozialer Differenzierungen und Diskriminierungen zeigen sich kumulative Effekte.

Prozesse der Ethnisierung verfestigen Geschlechterkonstruktionen. Geschlechtliche Hierarchien werden auf Zugewanderte projiziert, dadurch werden Geschlechterverhältnisse der Residenzgesellschaft als egalitäre idealisiert. Der Diskurs behauptet eine kulturelle Überlegenheit des „Westens“, indem herkunftskulturelle Eigenheiten Zugewanderter „aus dem Süden“ als vormodern und dysfunktional in individualisierten kapitalistischen Gesellschaften herausgestellt werden. Massenmedial verbreitete Skandalisierungen von speziell muslimisch markierter Frauenunterdrückung schüren moralische Empörung und legitimieren die Alternative der Assimilation oder andernfalls der Verweigerung sozialer Partizipation.

Geschlechterkonstruktionen verfestigen Ethnisierungen. Geschlecht ist eine hochgradig naturalisierte soziale Kategorie. Das System der Zweigeschlechtlichkeit und alltägliche Genderpraxen sind weitgehend habitualisiert und damit vorreflexiv. Die Koppelung von Ethnizitätskonstruktionen an Geschlechterkonstruktionen essenzialisiert Ethnisierung.

In gegenderten Ethnisierungsprozessen werden sozioökonomische Verteilungen und Machtverhältnisse dethematisiert. Die dominante Deutung von Lebenslagen als kulturelle Praxis verbirgt materielle Unterprivilegierung und die diskriminierende Rechtslage Zugewanderter und ihrer Nachkommen. Die unterschiedliche Verteilung sozialer Ressourcen erscheint, wie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe verdeutlicht werden kann, nicht als Konsequenz von sozialen Machtverhältnissen, sondern resultiert dann aus „falschen“ kulturellen Orientierungen.

3 Pädagogisches Fazit

Die Beispiele deuten auf eine gängige schulische Praxis, in der pädagogisch Professionelle die Lebenswelt von Lernenden mit Migrationshintergrund unreflektiert vor dem Hintergrund eigener Normalitätsvorstellungen wahrnehmen und bewerten sowie daraus Maßstäbe für die Beurteilung schulischen Leistungsvermögens ableiten, die Schülerinnen und Schüler mit be-

stimmten sozialen Merkmalen voreingenommen abqualifizieren. Dabei geht es um mehr als bloße Vorurteile. Die geschlechtlichen, ethnischen und sozio-ökonomisch markierten Zuschreibungen korrespondieren mit der hierarchisch gegliederten Sozialstruktur und tragen zu deren (Re-)Produktion und Legitimation bei.

Die jeweils vorgenommenen Diskriminierungen werden nicht absichtlich oder gar bösartig vollzogen⁴, sie basieren vielmehr auf Alltagstheorien, die tief in Diskursen der Dominanzgesellschaft verankert sind. Alltagstheoretisch begründete Normalitätskonstruktionen und Leistungsbeurteilungen können als mangelnde pädagogische Professionalität gedeutet werden und verweisen wiederum auf Versäumnisse der Professionalisierung in der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern.⁵

Voraussetzungen für den Abbau sozialer Ungleichheiten in und durch Bildungsinstitutionen ist ein aufgeklärter Umgang mit vielfältigen individuellen Differenzen innerhalb von Lerngruppen und der gleichzeitigen Beachtung unterschiedlicher gesellschaftlicher Bewertungen. Die mit Heterogenität befassten erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen zeigen, dass ein programmatisches Postulat der Gleichbehandlung nicht automatisch Benachteiligungen entgegenwirkt.

Bezogen auf Geschlecht als eine Dimension von Heterogenität konnte institutionalisierte Benachteiligung in koedukativen allgemeinbildenden Schulen weitreichend abgebaut werden. Allerdings muss hier eine erhebliche Einschränkung vorgenommen werden: Mädchen und besonders Jungen mit Migrationshintergrund und/oder solche aus ökonomisch und kulturell unterprivilegierten Familien haben nach wie vor wenig Chancen auf ein Abitur.

Um *pädagogisch* erzeugten sozialen Ungleichheiten entgegen wirken zu können, ist ein differenziertes Verstehen der Prozesse ihrer Herstellung notwendig. Hier stehen insbesondere empirische Untersuchungen zu Konstruktionsprozessen sozialer Unterscheidungen sowie Hierarchisierung und ihrer Intersektionalität in schulalltäglichen Interaktionsprozessen aus.

4 Es soll allerdings nicht verschwiegen werden, dass es auch solche Fälle gibt (vgl. Weber 2003, S. 230 ff.).

5 In den Studien- und Prüfungsordnungen der Lehramtsstudiengänge vieler Universitäten sind Leistungsnachweise im Bereich Interkultureller Pädagogik nicht obligatorisch, dies gilt auch für die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge.

Bei der Veränderung von Schulpraxis ist mit politischen Widerständen zu rechnen. Die derzeitigen sozialpolitischen Entwicklungen mit dem Rückbau des Sozialstaats gehen mit einer Verschärfung von Ungleichheitslagen einher und damit einer Verfestigung sozialer Randständigkeit von ökonomisch Unterprivilegierten. Bezogen auf Migration zeigen sich eine zunehmende diskursive Ausgrenzung Zugewanderter (nach dem 11. September 2001 insbesondere solchen muslimischen Glaubens), ein verstärkter Assimilationsdruck und eine restriktiver werdende Gesetzgebung bezogen auf Einreise und Aufenthalt für Menschen aus Staaten außerhalb der Europäischen Union und für diejenigen, die nicht zur neuen transnationalen Elite gehören. Dies sind ungünstige Voraussetzungen für die Verwirklichung einer „Pädagogik der Vielfalt“, die auf dem Konzept einer „egalitären Differenz“ beruht (vgl. Prenzel 1993).

Aber es gibt auch begünstigende Momente: Bildungspolitisch wird die soziale Selektivität deutscher Schulen, die im OECD-Vergleich besonders ausgeprägt ist, problematisiert, und es werden bessere Qualifizierungschancen für *alle* Kinder und Jugendlichen gefordert. Dies ist mit rein organisatorischen Maßnahmen wie z. B. der Einführung von Zentralprüfungen nicht zu erreichen. Curriculare und methodisch-didaktische Veränderungen sind durch die Globalisierung von Lebenswelten und damit einhergehende Anforderungen der Entwicklung von Kompetenzen zur Bewältigung von Heterogenität für alle Gesellschaftsmitglieder zu erwarten. Eine Schlüsselqualifikation, für deren Erwerb sich Bildungsinstitutionen öffnen müssen, ist die Fähigkeit zur Reflexion und Relativierung eigener (im weitesten Sinne) kulturellen Bezüge und Werte. Hier liegt eine Chance und eine Aufgabe für eine aufgeklärte und Demokratie verpflichteter Pädagogik, individuelle Differenzen gelten zu lassen, ohne sie in soziale Ungleichheiten zu übersetzen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina: Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Pädagogik, (52) 3, 2006, S. 350–362.
- Blossfeld, Hans Peter; Bos, Wilfried; Lenzen, Dieter et al.: Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten für die Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft. Wiesbaden 2007.
- Bommes, Michael; Radtke, Frank-Olaf: Institutionalisierte Diskriminierung von Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik (39) 3, 1993. S. 483–497.
- Bourdieu, Pierre: Der Staatsadel. Konstanz 2004.
- Bourdieu, Pierre (Hrsg.): Die verborgenen *Mechanismen* der Macht. Hamburg 1992.
- Bourdieu, Pierre: Kulturelle Reproduktion und soziale Reproduktion. In: Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (Hrsg.): Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt. Frankfurt/M. 1973. S. 88–137.
- Bourdieu, Pierre; Jean-Claude Passeron (Hrsg.): Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim 1982.
- Crenshaw, Kimberlé: Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics and Violence Against Women of Color. In: Stanford Law Review, (43) 6, 1991, p. 1241–1299. URL: <http://www.hsph.harvard.edu/grhf/WoC/feminisms/Crenshaw.htm> [Stand: 25. Juli 2007].
- Diehm, Isabell; Radtke, Frank-Olaf: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999.
- Enders-Drägässer, Uta; Fuchs, Claudia: Interaktionen der Geschlechter. Sexismusstrukturen in der Schule. Weinheim 1989.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: Koedukation – Enttäuschte Hoffnungen. Darmstadt 1991.
- Fichera, Ulrike: Die Schulbuchdiskussion in der BRD – Beiträge zur Neugestaltung des Geschlechterverhältnisses. Frankfurt/M. 1996.

- Frasch, Heidi; Wagner, Angelika: „Auf Jungen achtet man eigentlich mehr“. Eine empirische Untersuchung zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im Lehrer/innenverhalten gegenüber Jungen und Mädchen in der Grundschule. In: Brehmer, Ilse (Hg.): Sexismus in der Schule. Der heimliche Lehrplan der Frauendiskriminierung. Weinheim 1982, S. 260–278.
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York 1994.
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002.
- Holzkamp, Klaus: Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt/M., New York 1995.
- Knapp, Gudrun-Axeli: „Intersectionality“ – ein neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“ In: Feministische Studien (23) 1, 2005, S. 68–81.
- Kraul, Margret: Das deutsche Gymnasium. Frankfurt/M. 1984.
- Kreienbaum, Maria Anna; Metz-Göckel, Sigrid: Koedukation und Technikkompetenz von Mädchen. Der heimliche Lehrplan der Geschlechtererziehung und wie man ihn ändert. Weinheim 1993.
- Krüger-Potratz, Marianne; Lutz, Helma: Gender in der Interkulturellen Pädagogik. In: Glaser, Edith; Klika, Dorle; Prengel, Annedore (Hg.): Handbuch Gender und Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn/Obb. 2004, S. 436–448.
- Lenz, Ilse: Wie können wir Ethnizität und Geschlecht zusammendenken? Der Kampf der Kulturen und Geschlechter: Zum Kopftuch vor den Augen ... In: Sozialmagazin (31) 1, 2006, S. 17–23.
- Lührig, Marion: „Der Mensch ist der Bruder des Schimpansen und der Vetter des Orang-Utan“. Diskriminierungen von Frauen und Mädchen in Sprache, audiovisuellen Medien und Schulbüchern. In: Hempel, Marlies (Hg.): Verschieden und doch gleich. Schule und Geschlechterverhältnisse in Ost und West. Bad Heilbrunn 1995, S. 286–295.
- Lutz, Helma: Differenz als Rechenaufgabe: über die Relevanz der Kategorien Race, Class und Gender. In: Lutz, Helma; Wenning, Norbert (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001, S. 215–230.

- Mecheril, Paul: Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim, Basel 2004.
- Pommerin-Götze, Gabriele: Zur Bildungssituation Jugendlicher mit Migrationshintergrund. In: Frederking, Volker; Heller, Hartmut; Scheunpflug, Annette (Hg.): Nach PISA. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung nach zwei Studien. Opladen 2005, S. 143–162.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993.
- Rolff, Hans-Günther: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967, 6. Aufl. 1973.
- Solga, Heike: Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In: Berger, Peter; Kahlert, Heike (Hrsg.): Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert. Weinheim, München 2005, S. 19–38.
- Weber, Martina: Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen 2003.
- Willems, Katharina: Schulische Fachkulturen und Geschlecht. Physik und Deutsch – natürliche Gegenpole? Bielefeld 2007.

Karin Stawreberg

Life Skills – self-confidence, insights and knowledge

Smiling faces full of expectations are coming towards me when I open the door to the classroom. I stand in the doorway and greet everyone with a handshake, as usual. The students enter the room and find a seat in the circle of chairs accompanied by the “Pas de deux” from Tjajkovskij’s “Romeo and Juliet”. We sit down together focusing on the candlelight burning in the centre of the circle and let the music fill the room. The lesson can start ...

I work as a teacher at a Swedish high school, Vingagymnasiet. The majority of my students immigrants, mainly from Iraq, Somalia and other areas in the world where conflicts are going on at the moment. Their ages range from 16 to 19. Many of these young persons have severe traumas in their luggage from wars in their homelands. They are newcomers in Sweden and many of them have no or little school background. Weaponed conflicts in their native countries have made ordinary schooling impossible. Others have never been to school and are analphabet. The lack of formal schooling is why they are attending Vingagymnasiet-school designed to meet students who have gaps in their compulsory schooling. To be able to proceed in the Swedish education system they have to achieve an acceptable level in the subjects: Swedish, mathematics and English.

Gothenburg is in many aspects a segregated town and the majority of my pupils live in ghetto-like suburbs. They often talk about a feeling of not belonging in the society and few of them have Swedish friends. They are living in and between at least two cultures, and are struggling to find path into the future that is acceptable to all these cultural influences.

The purpose of my work has been from the beginning to help recently arrived young immigrants to develop better tools for coping with the Swedish society. The objective is that through good knowledge in sex education which in turn leads to better social skills one will be less disposed to take risks regarding the sexual and general health.

If you have good knowledge in “sexuality and relations” you are better equipped to make your own choices in life.

Today the subject is called “Life Skills”. I meet about 80 students in groups of 15 for one lesson per week. During the lessons I function as a dialogue moderator and the perspectives and theories of my work are influenced by the Israeli sociologist and epidemiologist Aaron Antonovsky’s salutogenese theory – with a sense of coherence you can cope in life in a better way.

My gender perspective is based upon the fact that the gender/power structure, the male dominance and the dichotomy of the sexes are influencing most of our actions and choices in life. We all maintain the gender order and reconstruct it again over time in different choreographies.

Boys and girls risk to be diminished, due to our expectations of gender. Therefore I separate the sexes in Life Skills. The purpose is to reach better gender equality. Single sexed groups is a tool and a method, not a goal.

The Danish pedagogue Anne-Mette Kruse has shown that if you are in contact with both intimacy and autonomy in your personality and get the possibility to compensate the side of your character which might not be so explicit, you become a richer person and your gender sector will be broader and wider.

Kruse means that in general boys should practice intimacy and girls autonomy. My own experience in working with separate boy/girl groups is that both sexes challenge the normative gender expectations more and they discover sides in their personalities they were not aware of before. Again though this is a tool not a goal and I have to be sensitive to “not protecting the sexes from each other”.

I’m looking forward to the day when mixed groups can function on equal terms – not based upon gender expectations, but on diversity of individuals.

I started with separate girl groups in 1996. At that time, I taught Swedish and athletics and it was easy to integrate life skills into the situation in the gym. We talked about the importance of having a strong body, nutrition, how to keep your body fit for a future with pregnancy and consequences of child-birth. The introduction of sexuality came naturally into the curriculum.

Many of my students come from countries where female genital mutilation (FGM) is practiced and among the girls there are individuals who have been exposed to different variations of mutilation. This effects them in different ways, some girls have extremely painful monthly periods, difficulties to go to the toilet, and difficulties to participate fully in the athletic lessons due to

kidney problems etc. To introduce discussions about the FGM tradition has been very important and not without problems. Some of the girls still suffer from consequences of the operation made when they still lived in their home countries. Others have never heard of the tradition and reacts strongly against it. For girls coming from cultures where FGM is a part of female life, it is important not being judged and criticized. To create a feeling of understanding and trust among the students is my responsibility. I also have the task to teach them how natural genitals look and what happens when you change the external appearance and function. I talk about the Swedish law that forbids FGM and the UN women's convention. The girls have baby sisters born in Sweden. It happens that some of the girls have made their parents promise that they shall never practice the FGM tradition on their sisters. Others have related how they have had genital reconstruction and what positive effects it has had on their physical situation. The girls learn from each other and from me and little by little they understand and accept how important it is to have good knowledge about your body and body functions.

“You have to know things, to be able to decide what you want and what you don't want.” (a girl from Afghanistan).

One day the boys came and demanded “boy groups”. I had hoped for a male colleague to work with the boys but none was willing/able, so I started myself.

When I meet a group the first time I present a fictive person, the same age as my students. I ask the group what makes his/her life worth while. The universal human needs are suggested (love, friendship, sex, hope for the future, parents, education, free time, freedom, democracy etc). These themes become our curriculum, and my task as the moderator is to make it become interesting and important. Throughout the years I have developed a pedagogic model based upon interactive methods, dialogues, value clarifications, role-plays, physical cooperative games etc.

To give a variety of perspectives to the topics in Life Skill we cooperate with various organisations and persons. Visits to youth clinics (persons between 13 and 22 can get counselling and care concerning sexuality, physical and psychological health from clinic personal working there – gynaecologist, psychologist, nurse, midwife and/or welfare officer) are highly appreciated among the students.

Before such visits anonymous questions are prepared. The questions are sent to the clinic and when we get there the personnel provide the answers. Back in school we follow up the answers. Every question is seriously dealt with, often an answer will require multiple readings and much discussion.

It takes time to accept new facts, especially when you might have heard something for the first time in your life.

Questions (from both boys and girls) to the Youth clinic spring 06

Why do you have sex?

Is it a must to have sex?

When do young people start to have sex in Sweden?

When can sex happen between boys and girls?

What is trans sexuality

What happens if you have sex against your will?

Why do fags exist?

What is lesbian?

Why can two women love each other?

What do two girls do when they have sex together?

What do you think you will do when you have sex with a girl?

Why do girls want to have sex?

How many times a month do you have to have sex?

Why do you have to use condoms when you have sex?

Why do girls get annoyed when you joke too much?

Why do you have to be honest with girls/boys?

What is it that romantic boys do?

How do you know if you are a virgin?

Why do women have their period every month?

What is menstruation?

Can you have sex when the girl has her period?

Why do girls masturbate?

How do girls masturbate?

Why do boys masturbate?

Can you be out of sperm if you masturbate a lot?

Can you catch HIV and other diseases if you take sperm in your mouth or rectum?

What can you do if you can't get an erection?

What can you do if you come too fast?

What do you do if the condom breaks?

What is the day after pill?

Why do some women do an abortion?

How do you get diseases from sex?

What diseases do you get if you have sex without a condom?

How do you know if you are ill after sex?

How do you get well if you have a sexually transmitted disease?

Can you catch HIV if you kiss or shake hands with someone?

When we talk about love, infatuation, lust, safe sex, etc. from hetero, bi and homosexual perspectives we invite RFSU (The Swedish Association for Sexuality Education) and RFSL (The Swedish Federation for Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Rights).

The information about STI is performed by an organisation PGväst (self-help association for HIV positive persons). The teacher and informer Joakim Berling tells us about how to live as gay, married and HIV positive in Gothenburg. To read the students reflections after his visits is thrilling, joyful and hopeful. A lot of new knowledge is gained. It makes me happy to see how eager the students are to try to understand his way of living and consequences of HIV.

To get beyond our prejudices and expectations is a pedagogical challenge.

How do I do this without bias? I want to make it possible for the boys and girls to challenge themselves. To try to form something they haven't done before.

When we talk and work with the theme friendship, I present a fictive letter from their oldest and best friend. It is about "coming out" as homosexual. I read the letter loud for the group and they write an answer anonymously.

If I am allowed to read out their answers they write a x on it. There is always a lot of reading for me to do, because most everyone wants to be read. The following is an example from a group of boys spring 06.

My best pal.

I'm writing to you because I have something very important to tell you.

I'm thinking about all the years we have had together as old pals.

Do you remember when we were kids and made bets about which one of us who would take the first swim for the season. You won most of the times because I thought that the water was to cold.

Well I want to tell you – I'm gay!!

I have known this for some time now and I just haven't found the right time to tell you. Oh don't be afraid you don't turn me on! And I'm not in love with you "that way"!

But I wish with my whole heart that you still want to be my best and oldest friend?! Because you are that for me!

Tim.

Answers from a group of boys

I also think about all the years we played as mates. And I always want to remain your best pal!

When did you turn gay?

Do you have a boyfriend?

I'm glad for you and to know this makes me feel good!

I wish you all the best and good luck!

Yes I am thinking about all the time we have been best friends. I remember all the small things we competed about, spitting for example. And I did not always win, on the contrary!

Thank you for telling me this. You being gay!

I'm not afraid that you are in love with me!

I know that you are my best friend!

I'm happy to hear from you! I'm thinking about you a great deal.

I can't forget you.

You are my best friend so forget your problem and think of me, your best friend

Yes I do remember the good time we spent together, playing.

And we still are the best of friends. It doesn't matter you being gay

You will always be my number one friend.

I know you are not in love with me.

If you need some help, tell me, you know you can trust me.

Because friends stand up for each other and we are friends.

Aha ok, but that's no big deal. I understand.

I will still be your very best friend.

To read out their answers creates a feeling of importance and solemnity among the students. Some come from countries where homosexuals get captured and sometimes killed. It is not unusual with the opinion that there are no homosexuals in their home countries and there are expectations upon them to condemn it.

Here they write very understanding and empathic answers. After the reading I tell the group that they have been very wise and loving in their answers. They have shown the ability to think for themselves and not simply repeat what they believe is expected of them. I talk about what I hear in the corridors, homophobic insults and invectives. Now they have formed another kind of opinion, built on understanding and friendship. I beg the group to remember this the next time something homophobic wants to pass their lips.

BRIS (Children's Rights in Society) visits us and talks about the UN child convention and the laws for democracy and justice in Sweden. The representative is herself a Kurdish lawyer. She has been very valuable in the discussions concerning parentage and the interaction between children and their parents. She is an experienced cultural interpreter and can act as a bridge to the parental perspectives.

Key persons from "the home culture" are important components in the effort to build bridges of understanding between people. A crucial perspective for success is the acceptance of the "diversity of truth" and to lift the concept of

people being more alike than different in the world. We all wish to be loved, recognized, to be seen as a good son/daughter, a responsible parent etc.

Information and new knowledge are mixed with dialogues, reflections and activities no matter which themes we deal with.

With the purpose of introducing arenas outside the school environment, Life Skills has participated in various activities in Gothenburg. By doing this the students gain new tools from an unfamiliar environment for use in better integration and coping.

Life Skills has participated in Forum play, one branch of the world wide movement "Theatre of the Oppressed". It is an interactive theatre method, where the audience participates and suggests solutions to a fictive conflict shown in the play. This method has its origin in Brazil and is developed by the Brazilian author, director, drama pedagogue Augusto Boall. It has been very interesting to observe the development of the students and their increasing willingness to stand up for their beliefs, even if one is alone. Forum play is today a frequent method used in Life Skills sessions.

During the years I taught athletics. The girls participated in a swim course. One hour every week a public bath was exclusively reserved for "the girls". There were some particularities to attend to before we started and some obstacles to pass. One very tricky question was due to the dress code in the bath. What to wear if you are not allowed to show the skin and bodyform? The majority of the girls had never visited a public bath before. Is it possible to wear a chador or a veil? If the fabric of the veil is plastic, is it to be considered as a bathing cap? Finally we had solved all particularities concerning dress code with the bath attendant. The girls met their nice swim instructor, dressed in various outfits, from long legged tights and long sleeved t-shirts to ordinary swimming suits. I added knee long tights to my swimsuit and actually felt more comfortable then ever before in a public bath.

I could never have guessed the pedagogical effect of me dressing in the same way as some of the girls. They announced: "Karin, now we are teaching you". You don't need a lot of imagination to understand the importance of this remark in supporting a better level of self-confidence. The girls very quickly learned how to swim. After the lesson they went into the sauna and it made me happy to hear them giggling and chatting, from my position outside.

Now, has this anything to do with, integration and coherence? Yes, without question! As the girls wrote in their evaluations: “Now I don’t need to pretend I’m ill when we go to the beach, and I don’t have to feel so stupid”.

I asked the girls what other skills they wanted to have. They said “to be able to ride a bike”. I contacted a women’s integration project, situated in one of the suburbs, where many of the students live. We met an Iraqi woman who taught some of the girls how to ride a bike. That woman became in some way a role model representing strength and freedom.

In 1998 Life Skills started to cooperate with a female empowerment centre in Gothenburg called Agora. Since then we have done activities together on a regular basis. For example lectures with various themes, some of them manufactured just for young female immigrants in Gothenburg. Generally the girls have little or no spare time. After school they have to hurry home to attend in the domestic work or simply hurry so they don’t risk starting a rumour – that of being a “bad girl”. In many of the activities the girls have given opportunities to deal with this situation. They have met midwives, who have given them individual counselling about contraceptives among other things.

For the past couple of years Agora has a separate room for young women. As a result of our frequent visits during school time the girls go there on their spare time too. If the girls want, Agora takes contact with the parents to reassure that this is a boy free area. By doing this the girls have gained “space” in their lives. They can hang around in the “girls’ room”, listen to music, dance, read, talk – yes be young. They have a legitimate refuge from daily responsibilities and obligations.

So far I have mainly described the work with the girls. It’s remarkable to see how efforts are made in Gothenburg to help the integration process for women. But if we want to reach better gender/ethnic/sexual equality we have to meet the boys and men as well.

However organisations for boys are generally focused on sport. It hasn’t been easy to find organisations or persons to work with life skill issues.

Life Skills mainly cooperates with one organisation called Unplugged and their supervisor Mr. Charlie Buyondo from Uganda. Like Agora this is an empowerment arena but only for teenagers. Together we have organized drum sessions, dance courses and lectures on various themes.

Charlie Buyondo meets the boys separately from time to time. He also comes to Life Skills sessions a couple of times each term and tells his story for all the boys and girls. How it was to be a refugee in the 1970s in Idi Amin's Uganda and his long path into the Swedish society. He has a very positive impact on the pupils, injecting spirit and hope for their future. His lectures are magical and he is much appreciated. Our discussions have dealt with the feeling of loss, longing, intimacy, mutual respect, grief, hope and security. The feeling of belonging is strong in the groups.

“Sexuality and relation education” have a profound impact on the students. They write in their final evaluations that they “learned a lot about the body and that not all women bleed the first time they have intercourse”. This becomes essential and a door opener in our dialogues and activities concerning human rights and justice from a gender point of view.

Many of our students live in honour related families. Moral codes are well integrated and practiced in the families among their relatives and friends. Now, living in a segregated foreign country, with few possibilities to interact with the Swedish normative majority, families tend to tighten their social standards when giving their children life-space, especially for the girls. It's a challenge to present new aspects into the argument, “virginity as a security for moral and honour, where bleeding is the proof”.

The dilemma in getting new knowledge, for some even “unacceptable” facts, and still be a decent son or daughter can be a true burden. At times when we have talked about this it has been a relief for the students to see that they are not alone in getting this knowledge. They even talk about possible ways to pass this information onto their parents.

To have an ongoing dialogue with the parents is in the long run crucial for the success of the work against honour related issues. You have to take small steps one after the other, and rejoice in the positive efforts been made.

The curriculum in Life Skills always refers to the existential basic issues. Who am I, am I good enough, is there anyone who wants my company, what am I good at, what do I want, am I worthy to be loved etc. The necessity to like and respect yourself, to be able to love someone else becomes the nave of our dialogues.

Many of the students carry severe traumatic experiences with an interrupted adolescence in different ways. They are afflicted by major losses, of family and friends among other things. Here in their new situation they sometimes

have to act as adults when parents can't want to be responsible. Sometimes they have come to Sweden without adults and must act alone.

To arrive in a new country is a challenge. It creates both curiosity and fear. How do things work here? How am I supposed to learn the language? How do I get friends? A lot of questions form in ones mind. New impressions are mixed with your old luggage. Difficulties to act and understand, during lessons, in breaks, during spare time, at home etc.

How do you handle the "freedom"? New codes to understand!

To be young is sometimes problematic even if you grow up in your home country. I remember my own teenage and adolescence and I'm a mother of three grown up children. I strongly believe that we are more alike than different, no matter were and when we were born.

We, the teachers, meet the students in their confusion, curiosity and longing. Our mission is to teach them Swedish, mathematics and other theoretical subjects. This is necessary of course but we also need to create possibilities for learning and developing as individuals.

To enable them to contribute to an environment where knowledge and personal growing prosper. "I have a lot of knowledge and I'm worth listening to and I have the right to participate in society." The students should be given more recognition, for all they have endured during forced emigration and asylum.

To listen to their stories is a support for them in their new situation. So many stories I have heard throughout the years, some of them true catastrophes and still the young person has hope and belief for the future. I believe that in everyone there is something to develop. There are possibilities in every situation.

To recognize the small steps of progress and to participate in widening the life perspective and try to add what's missing is my challenge as the teacher. With sound curiosity, the urge to try, a feeling of security, and the right to do mistakes much can be achieved.

In this slow process, you have to be flexible, and have the courage that includes "the guts to be scared". This is mutual goal for both pedagogues and pupils. Even if you are the professional you don't have all the answers.

I recall Mohamed, a young Muslim boy from Somalia. He was very religious and interpreted the Koran in the fundamental way, which seldom is the case among my students.

I was handing out some papers and when I reached him he politely refused to take the paper I gave him. I stopped and said: Mohamed I think we have a problem here. We have your truth and mine. I think yours is that due to your way of interpreting your holy book you can't accept something from me given to you with the left hand. Mohamed said: yes, that's right.

I said: You see I'm left-handed and I will never remember to change hand when I shall give you something, so you will miss a lot of things. Is it possible for you to ask Allah if your teacher has the right to use her left hand? Mohamed seemed to have an internal talk with his God and then he opened his hand and said – yes.

We met in respect and we both gained and won, an example of cultural competence. It must not be me or you, it can be us!

I wrote earlier about the virginity/bleeding issue. One of the boys, a Kurdish young man who took responsibility for his sister's morals and decency, said in his reflection book "I have learnt a lot in Life Skills. For example, all women don't bleed when doing it for the first time, so it wasn't at all as I thought."

Earlier in his Life Skills course he had loudly protested against me for "talking sex with his sister". To express his new knowledge is brave of him from his point of view and one might speculate what impact this will have in his future life as boyfriend, husband and father.

To start every Life Skills session in the same way has been a success. Familiar rituals make the students relaxed, aware, and more open to participate in the activities. I try to vary the character of the music from time to time. I introduce the composer and the piece, always music I am very fond of. Sometimes a boy or girl play and present their favourites. By this we practise tolerance and respect. You don't have to love all music but you can listen without commenting or criticising. You are free to say your opinion in a civilized way in due course, and as a student wrote in his evaluation: "Next term Karin, you might play better music".

In the beginning of the lesson we do a warming up round. A tiny red stone heart passes between the students one after the other. The one holding the

stone heart says something about their thoughts at the moment or how they feel. If you want to stay silent you just pass the stone forward.

It is important that you have the possibility to pass. Participating and talking is not necessarily the same thing. By listening to your peers you learn a lot and my credibility as leader and moderator is at stake if I try to force “pinioning” out of the participants.

There is one, not negotiable rule: you are never allowed to criticise or comment on the companions in the group. If there is a chance that you will be made a fool because you have had the courage to say your meaning then you may keep silent next time.

At the end of the term the students make a final evaluation. We make a mind map about everything we have done. The themes, the visits, the guests, the activities outside and inside the school, everything is there on our map. Anonymous and individual the students write their reflections. I teach around 80 young people every year so the evaluation document which I present for the students is quite voluminous.

They have to consider what has been good and what they learnt? What has been negative? Is there anything that could have been made different? Do they miss anything from the themes they expressed as necessary in life, in the beginning of the course? Other thoughts or comments.

Evaluation Vinga gymnasium 2006. all groups excerpts.

Positive

Everything was good because we have talked about everything in life and how you take care about your life. But the best thing was when we talked about love and how to keep love in your life with someone.

Talking about sex was the most important part of “Life Skills”.

To know about sex is good and I have gained lots of new knowledge. “Life Skills” is important. I have learnt a lot at Life Skills. For example that not all women bleed the first time they have intercourse, so it wasn’t as I thought.

To talk about self confidence was very good and I have learnt that it means a lot to me. I didn’t think about that before.

I liked the cooperative games.

To talk about the future was very important for me, because I want to reach my aim and fight for my future.

The best part was our dialogues and our games when we cooperated and laughed.

To talk about self-confidence, friendship, love, sexuality and by that get new knowledge is very important.

I have learnt a lot I didn’t know before. I am very grateful to Karin for everything I know now.

I liked that the girls didn’t participate. You have more courage to talk when only boys.

I liked that we were girls, only. You have more courage to talk.

The theatre was very good because it talked about how you can get infected by unsafe sex. But also how an HIV infected person can live a normal life as ordinary people. I liked the friendship in the play, very much.

Everything about “Life Skills” is good, and it’s is my favourite subject. I have learnt so many new things.

I have learnt how to be a good person and friend and that you have to respect yourself and your friends.

“Life Skills” is good because you learn about your future.

When we met Johan Redlund at Sesam and we asked all our questions about sex and he answered so very good and clear. No one seemed to be embarrassed.

Charlie Buyondo from Uganda told me about his life and his thoughts about the future and by that my own life. I did not know how life was in Uganda: I thought it was the same as in Sweden. His story was, exciting, sad and brave. Love is good and to be in love is wonderful.

Negative

I didn’t like when we messed around and were un-concentrated and you scolded us.

I didn’t like that some people didn’t visit “Life Skills”.

It was bad that you Karin talked about sex every term. You know there are other ways of thinking instead of talking about sex.

I don’t want guests who are HIV positive because they say that you can live a normal life even if you are HIV positive.

The theatre was bad because it talked about sex.

Comment

I wish that our parents could participate.

I haven’t been to school so much so I have mist “Life Skills”.

I have learnt a lot. I really like “Life Skills”.

I think that the students next year will have a good time in “Life Skills”. I think Karin is going to be a very good teacher even next season.

I’m going to miss “Life Skills” in my summer vacation.

Maybe you could perform better music next term?

The draft example presented above gives a hint what Life Skills is all about. The last school day I read the evaluation in every group. It is a document four five pages long so it takes some time. Everyone gets a copy from me and you could say it becomes a kind of graduation ceremony. During the reading the students are very focused and solemn. Their proud reactions when they recognise their own comments are my reward and I get the strong feeling that Life Skills makes a difference.

Olaf Stuve

Über die Berücksichtigung von Unterschiedlichkeit und Herrschaft in der Bildung

**Oder – was *Bingo* mit Intersektionalität zu tun hat
und – warum das Thema Zwangsheirat zum besseren Verständnis von
TeilnehmerInnenorientierung beiträgt**

1 Einleitung

Der folgende Text ist die Darstellung und theoretische Reflexion des Workshops „Geschlecht, Sexualität und Migrationsgesellschaft – Eine Formel mit mindestens drei Variablen“. Eingebettet ist dieser Workshop in die Diskussionen über pädagogische und gesellschaftliche Perspektiven bezüglich eines Umgangs mit Unterschiedlichkeiten.¹

Der Artikel folgt in groben Zügen dem Verlauf des Workshops, wie er auf der Tagung „Ethnische Diversitäten, Gender und Schule“ am 6. März 2007 in Oldenburg stattgefunden hat. Mit ihm sollte zweierlei initiiert werden:

- a) Die Vermittlung einer methodisch-didaktischen Zugangsweise, mit der an die Lebensbedingungen der Beteiligten und damit an deren Interessen und Ressourcen angeknüpft wird sowie
- b) ein theoretischer Zugang, mit dem der Vielschichtigkeit der Lebensbedingungen in einer pluriformen Einwanderungsgesellschaft (Kerber, Leib-

1 Mit durch PISA ausgelöst, wird seit einigen Jahren eine öffentlich breitere Diskussion darüber geführt, dass das deutsche Schulsystem eine Stätte der systematischen Ungleichheitsproduktion unter dem Vorzeichen der Gleichbehandlung ist. Bezogen auf die heutigen Verhältnisse in der Bundesrepublik Deutschland, kann gesagt werden, „dass [d]ie bloße Forderung nach realer Demokratisierung des Bildungswesens [nicht] genügt [...]. Mangels einer rationalen Pädagogik, die vom Kindergarten bis zur Hochschule methodisch und kontinuierlich die Wirkung der sozialen Faktoren kultureller Ungleichheit zu neutralisieren suchte, kann der politische Wille, allen gleichen Bildungschancen zu geben, die bestehende Ungleichheit selbst dann nicht überwinden, wenn er alle institutionellen und finanziellen Mittel in Bewegung setzte; umgekehrt könnte eine wirklich rationale, das heißt auf einer Soziologie der kulturellen Ungleichheit basierende Pädagogik zweifellos dazu beitragen, die Ungleichheit der Bildungschancen zu verringern.“ (Bourdieu 2003, S. 100)

recht 2005, S. 13) in den Blick gerät, was selbst wieder zur Voraussetzung für einen multiperspektivischen Ansatz wird.

So soll mit der Beschreibung der Einstiegs- und Kennenlernmethode *Bingo* in die theoretische Diskussion über Intersektionalität bzw. Multiperspektivität in der Bildungsarbeit eingeführt werden. Intersektionalität meint die Verschränkungen verschiedener, gesellschaftlich hierarchisch angeordneter Differenzlinien, wie sie sich auf individueller und struktureller Ebene zeigen. Mir geht es in diesem Artikel darum, diesen Ansatz für die Bildungsarbeit weiter zu entwickeln, da meines Erachtens mit ihm jene Fragestellungen bearbeitet werden können, die mit einem Umgang mit Unterschiedlichkeit in einer Migrationsgesellschaft der vielfältigen Lebensweisen hervorgebracht werden. Mit *Bingo* können Anhaltspunkte für einen produktiven Umgang mit gesellschaftlichen Differenzlinien in ihren Verschränkungen gewonnen werden.

Die Besprechung eines kurzen Films mit dem Titel *Zwangsheirat*, der im Rahmen des Projekts *Peers in the City* entstanden ist (2005/06), leitet in unmittelbar pädagogische Fragestellungen über. Dabei stehen Begriffe wie TeilnehmerInnen- und Ressourcenorientierung sowie die Aktivierung und Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten durch Jugendliche im Vordergrund. Anhand des Films, der von Schülerinnen mit Migrationshintergrund gemacht worden ist, soll hier das Augenmerk auf die Thematisierung der Geschlechterverhältnisse und der Geschichte der Migration gelenkt werden. In der Erzählung der Jugendlichen sehe ich Praktiken der Migration, die ich mit Manuela Bojadzijev an dieser Stelle als aneignende Praktiken der Integration bezeichnen möchte. Diese Praktiken der Migration/Integration sind den repressiven Praktiken der Migrationsregulation/politik entgegengestellt. Letztere fassen Migration stets als ein Problem auf, das in den Griff bekommen werden müsse. Aus dieser Perspektive scheint immer schon im vornherein geklärt zu sein, wer sich wie in was zu integrieren habe. Die Praktiken der Migration als Praxen der Integration heben eine so konstruierte Eindeutigkeit auf, und stellen dieser vielfältige reale Aushandlungen in heterogen zusammengesetzten Gesellschaften gegenüber.²

Der besseren Einordnung wegen wird eine kurze Beschreibung des Projekts *„Peers in the City – Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesell-*

2 Manuela Bojadzijev hat auf der Abschlussveranstaltung von „Peers in the City“ am 16.11.2006 anhand historischer wie aktueller Beispiele die Unterscheidung zwischen Praktiken der Migration, also denen der Integration, und Migrationspolitiken, also denen der Repression, herausgearbeitet.

schaft“ vorangestellt. Auf den Erfahrungen, die in diesem Projekt in den Jahren 2005/06 gemacht wurden, beruhen die hier gemachten Ausführungen.³ Der Artikel schließt mit dem Versuch einiger Schlussfolgerungen, die über den konkreten Kontext des Projektes hinausweisen.

2 „Peers in the City – Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“

Der Titel des Projekts war Programm und weist damit auf alle seine wichtigen Aspekte hin, wie es in den Jahren 2005/06 an verschiedenen Berliner Jugend-Clubs in enger Kooperation mit Neuköllner und Kreuzberger Haupt- und Gesamtschulen stattgefunden hat. Ein Ziel des Projekts war, Jugendliche zu Peer-Educators auszubilden, die zum Abschluss selbst kleine Projektveranstaltungen durchführen sollten. Es konnten Themen bearbeitet werden, die mit Sexualität, Geschlechterbildern und Migrationsgesellschaft zu tun hatten. Sexualität haben wir sowohl in seiner engen Beutung und den damit verbundenen Aufklärungsfragen betrachtet, wie auch in einem weiten Sinne von sexuellen Lebensweisen. Eng damit verbunden ist der Begriff Geschlecht, mit dem wir die Konstruktionen von Männlichkeit und Weiblichkeit innerhalb einer „Kultur der Zweigeschlechtlichkeit“ bearbeiten wollten. Mit dem Begriff der Einwanderungsgesellschaft wollten wir die real bestehenden transkulturellen Verhältnisse der Jugendlichen berücksichtigen und miteinbeziehen.

Das Projekt hatte drei Phasen: Zu Beginn gab es zweitägige Seminare, in denen wir von uns bestimmte Inhalte (vor allem zum Thema Sexualität) vermitteln und die Jugendlichen zu Diskussionen darüber anregen wollten. Die individuellen Lebenswelten der Jugendlichen sollten unter dem Motto „von sich erzählen“ immer mit einfließen. Nach diesen zwei Tagen hatten interessierte Jugendliche die Möglichkeit, sich für die nächste Phase anzumelden. In der zweiten Projektphase wurde ein „Produkt“ (Film, Radiosendung, Theater etc.) erarbeitet, mit dem die Jugendlichen nach Fertigstellung wiederum als

3 Das Projekt „Peers in the City – Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft“ ist vom Bildungsteams Berlin Brandenburg e.V. konzipiert und durchgeführt worden. Ermöglicht wurde es durch eine Förderung der Stiftung Aktion Mensch. Genaueres ist zu erfahren über www.bildungsteam.de.

Peer-Educator an eine jugendliche Öffentlichkeit gehen sollten, was die dritte und abschließende Phase darstellte.

Die Jugendlichen wurden in erster Linie an Schulen geworben, die dann in nahe gelegenen Jugendclubs am Projekt arbeiteten. In der ersten Phase wurden circa 360 Jugendliche erreicht. Die Evaluation zeigte für diesen Seminarabschnitt, dass den Jugendlichen die Ähnlichkeit des Programms gut gefallen hat. So wussten sie, was die anderen Jugendlichen gemacht hatten und konnten sich so jenseits des Seminars mit ihnen darüber austauschen. (Jösting, Fritzsche 2007) Geplant waren die Seminare so, dass manche Themen getrennt-, andere Themen gemischtgeschlechtlich stattfinden sollten. Jedoch zeigte sich schon zu einem frühen Zeitpunkt, dass eine Arbeit in getrennten Jungen- und Mädchengruppen deutlich produktiver war, was sich in späteren Phasen noch verstärkte. Dennoch kam es immer wieder zum Austausch zwischen den Mädchen- und Jungengruppen, zum Beispiel in Form gegenseitiger Interviews oder dem Vorstellen von Arbeitsergebnissen.

In dem zweiten fünftägigen Projektabschnitt einigten sich die Jugendlichen auf ein gemeinsames Thema und ein Präsentationsmedium und arbeiteten an der Umsetzung. Sie erwarben darüber hinaus Fertigkeiten, die sie als Peer-Educator benötigten: Grundlagen in Moderation und Präsentation, Konfliktbearbeitung, technische Fertigkeiten im Bedienen von z. B. Videotechnik etc. Während dieser Phase nahmen knapp 100 Jugendliche teil, die sich auf 17 Gruppen verteilten. In der Wahl der Medien lag ein Schwergewicht auf Videofilmen. Ansonsten entstand noch eine Radiosendung, vier Powerpointpräsentationen, ein Forumstheater-Stück und ein Brett-Spiel zum Thema Liebe und Sexualität. Die inhaltlichen Schwerpunktsetzungen der Jugendlichen gingen auch weit auseinander. So gab es Filme zu Themen wie Frauenfußball, arrangierte Ehen und Zwangsverheiratungen, AIDS, Diskriminierungen in Mädchengruppen, Diskriminierungen und Gewalt, Homosexualität, Drogenkonsum, Leben im Kiez. Die Arbeitsergebnisse wurden in der abschließenden dritten Phase anderen Jugendlichen immer in Mädchen- und Jungengruppen vorgestellt und anschließend diskutiert. Vor allem diese Phase wurde in enger Kooperation mit SozialpädagogenInnen und LehrerInnen umgesetzt, mit der Hoffnung, dass dadurch nach Beendigung des Projekts eine Weiterführung möglich gemacht würde. Dort, wo eine Kooperation entwickelt werden konnte, führten die Jugendlichen auch Veranstaltungen durch (zum Beispiel den eigenen Film zum Thema AIDS gezeigt und mit einigen methodischen Übungen begleitet). Wo die Jugendlichen keine Unter-

stützung innerhalb der Einrichtung durch zum Beispiel SchulsozialpädagogInnen bekamen, stellte die Präsentation von Arbeitsergebnissen allerdings eine Überforderung dar.

Als ein Faktor des Gelingens soll an dieser Stelle noch auf die Zusammensetzung des MitarbeiterInnen-Teams des Bildungsteams Berlin Brandenburg e.V. hingewiesen werden. Ohne eine gewisse Widerspiegelung verschiedener Herkunftshintergründe und Lebensweisen in der Zusammensetzung der TeamerInnen wäre ein Projekt wie „*Peers in the City*“ wohl kaum möglich gewesen. So bestand das Team zur Hälfte aus MitarbeiterInnen mit einem Migrationshintergrund, homosexuelle Familienkonstellationen waren ebenso wie heterosexuelle vertreten, wie auch allein Wohnende und Mitglieder von Wohngemeinschaften. Das Männer- und Frauenverhältnis war auch annähernd ausgeglichen. Die einzelnen Teams pro Jugendgruppe waren meist transkulturell und mit einem Mann und einer Frau besetzt. Diese Zusammensetzung der Teams und deren kollegialer und gleichberechtigter Umgang wurde immer wieder von den Jugendlichen überrascht und positiv kommentiert.

3 Intersektionalität in der Bildung

a) Was mit Bingo über Intersektionalität zu lernen ist.

Arbeitet man im Bildungskontext zum Umgang mit hierarchisch angeordneten Unterschiedlichkeiten, Differenzlinien oder Herrschaftsverhältnissen⁴, so trifft man auf eine Situation, die a) sensibel und b) zu verändern ist. Für die Gestaltung eines entsprechenden Bildungsangebots kommt dem Einstieg in ein Seminar oder Projekt eine wichtige Bedeutung zu. Der Einstieg sollte Vertrautheit und damit die Möglichkeit zu einer Offenheit herstellen, die es ermöglicht, auf der persönlichen Ebene sensibel miteinander umzugehen und Veränderungen auf der sozialen Mikro-Ebene zu ermöglichen. Dies stellt die Voraussetzung für den Brückenschlag zwischen der individuellen Ebene des Doing Other (Doing Gender, Doing Ethnicity) und der strukturellen Ebene, den gesellschaftlichen Kategorien als Platzanweisern her (vgl. zu der Verbindung von Mikro-, Meso- und Makroebene auch Stuve 2007). Anhand der

4 Zu unterschiedlichen Begriffverwendung je nach theoretischen Zugang vgl. Knapp/Klinger 2005 hier aus: http://www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=407

Einstiegsübung *Bingo* kann man meiner Meinung nach dieses Herstellen von Verbindungen zwischen dem Individuellen und dem Gesellschaftlichen wie auch zwischen unterschiedlich angeordneten Differenzlinien nachzeichnen.

Wie funktioniert *Bingo*? Alle Teilnehmer/innen bekommen einen Arbeitsbogen mit der Aufgabe, für die einzelnen Felder Personen aus der Gruppe zu finden, die die jeweiligen Aussagen bzw. Fragen mit *Ja* beantworten können. Aussagen und Fragen sind: „Kann ein Instrument spielen?“ „Hat Verwandte im Ausland?“ (siehe unten) In das entsprechende Feld wird der Name der jeweiligen Person eingetragen (sich mit Namen kennen lernen). Wenn zwei Reihen mit den Namen unterschiedlicher Personen voll sind, hat die Person ein *Bingo*! Das Spiel wäre beendet. Die Person, die als erste ein *Bingo* hat, liest ihre beiden Reihen vor.

Die Fragen bzw. Aussagen in den Bingo-Bögen können ganz unterschiedlicher Art sein. Sie reichen zum Beispiel von „Ist arbeitslos“ oder „Hat Freunde mit Migrationshintergrund“ bis zu „Lebt heterosexuell“ oder „Hat Kinder“.⁵

Hier der Bingo-Bogen aus dem Workshop vom 6. März 2007 in Oldenburg

Kann ein Instrument spielen	Kocht gerne	Hat schon mal in einem anderen Land gelebt	Ist religiös	Schaut gerne Vorabendserien
Tanzt gerne	Liest jeden Tag eine Tageszeitung	Hat Kinder	Ist zur Zeit arbeitslos	Weiß was „Queer Theorie“ ist
Wohnt in einer Wohngemeinschaft	Spricht mindestens zwei Sprachen	Hat schon mal an einer Fortbildung zum Thema teilgenommen	Wohnt gerne in ihrem/seinem Stadtteil	Hat eine/n Freund/in mit Migrationshintergrund
Möchte eines Tages ins Ausland ziehen	Hat mehr als zwei Geschwister	Geht gern ins Kino	Ist/lebt heterosexuell	Ist in Oldenburg geboren
Geht gerne zur Arbeit	Reist gerne in andere Länder	Arbeitet als SozialpädagogIn	Hat eine/n Verwandte/n, der/die im Ausland lebt	Ist gut im Fußball oder Volleyball spielen

5 Ein Bingo-Bogen kann je nach Gruppe variieren und kann somit auch auf Fragen/Aussagen, die auf die gesellschaftlichen Positionierungen abzielen, verzichten. Eine Methodenbeschreibung ist unter http://www.bildungsteam.de/bbb_gender_migration.html# zu finden

Jugendliche wie Erwachsene haben meiner Erfahrung nach bisher immer Spaß und Interesse daran entwickelt, die Fragen zu stellen und etwas über die anderen zu erfahren. In Jugendgruppen, die sich schon lange kennen (z. B. Schulklassen) ist es häufig so, dass die Jugendlichen vieles nicht von einander wissen und es positiv finden, einen Anlass zu haben, etwas über die anderen zu erfahren und von sich zu erzählen. Oft ist der gesamte Zettel mit allen Fragen komplett ausgefüllt worden, unabhängig davon, ob jemand ein *Bingo* hatte und damit die Übung an sich beendet war.

Ich halte die Momente des *Sich-aufeinander-zu-Bewegens* und der *Gegenseitigkeit* in *Bingo* für zentral. Alle bewegen sich aufeinander zu. Die Auswahl der Person, die gefragt wird, wie auch die Frage, die gestellt wird geschieht im Rahmen des Bing-Bogens mehr oder weniger spontan. Zum Teil werden im Verlauf von *Bingo* die Fragekriterien eher von der Struktur des Spiels (es müssen ja 5er Reihen werden) bestimmt, als von anderen Überlegungen. So werden eventuell Fragen gestellt, die man im ersten Moment nicht im Blick hatte. Gleichzeitig kann jede/r sich auch dafür entscheiden, auf eine andere Reihe auszuweichen, um bestimmte Fragen nicht stellen zu müssen. In *Bingo* ist jede/r nicht nur Fragende/r, sondern auch Gefragte/r. *Bingo* erlaubt in seiner Anordnung Flexibilität. Es gibt Möglichkeiten des Ausweichens, des falsch Antwortens und es ist möglich die Fragen/Aussagen zu vertiefen (wie viele Kinder hast du, wie alt sind sie, leben sie bei dir ...).

Im „Oldenburger Workshop“ haben die Teilnehmenden die Frage nach unterschiedlichen Qualitäten in den Fragen/Aussagen bejaht. So wurde die Aussage „Ist zur Zeit arbeitslos“ von einigen als schwierig zu fragen eingeschätzt, von anderen hingegen als alltägliche, quasi selbstverständliche Erfahrung im Leben von jungen AkademikerInnen und damit als leicht zu beantworten. Die Aussagen/Fragen „Hat Freunden/innen mit Migrationshintergrund“, „Hat Kinder“ oder „Lebt heterosexuell“ werfen ein Blitzlicht auf Lebensweisen. Innerhalb der Dynamik von *Bingo* können die Teilnehmenden Unterschiedlichkeiten innerhalb der Gruppe wahrnehmen und sich auf kurze Diskussionen einlassen, in denen es um das eigene Verstrickt sein in hierarchisch strukturierte Verhältnisse geht.

Ich denke, dass eine an der Mehrdimensionalität von Herrschaft interessierte Bildungsarbeit, die die herrschaftsvollen Subjektivierungsweisen mit in den Blick zu nehmen versucht, von der Bewegung und der Wechselseitigkeit in *Bingo* lernen kann. Für die komplexe Aufgabenstellung der Bearbeitung von miteinander verschränkten Herrschaftsverhältnissen sowohl auf der Mikro-

ebene der sozialen Beziehungen als auch der Makroebene gesellschaftlicher Strukturen, ist es von großer Bedeutung, dass die Beteiligten die Erfahrung machen können aktiv zu werden (Selbstwirksamkeit zu entfalten) und nicht auf eine Seite festgelegt zu sein. So ist in *Bingo* zum Beispiel die Position aufgehoben, bloß Gefragte/r zu sein und immer nur antworten zu müssen, dadurch dass man immer auch Fragende/r ist.⁶ Die Fähigkeit zur aktiven Handlungsgestaltung wie zur Gegenseitigkeit erscheint mir als grundlegend für einen aktiven und produktiven Umgang mit Unterschiedlichkeiten. Zugleich schließt *Bingo* die möglichen Hierarchisierungen von Differenzlinien nicht aus, sondern hat sogar das Potenzial sie sichtbar zu machen. Mit anderen Worten, es besteht die Möglichkeit, sich zu vergegenwärtigen, wie in ganz alltäglichen Fragestellungen, gesellschaftliche Hierarchien mitverhandelt werden. Zugleich bleibt der nötige Freiraum, sich vom persönlichen Bezug wieder zu distanzieren, um den Blick auf die gesellschaftlichen Strukturierungen richten zu können.

Mit *Bingo* scheint es mir möglich, für diese Verschränkungen auf einer individuellen Ebene zu sensibilisieren. Darin liegt eine Voraussetzung für Bildungsprozesse, in denen produktiv mit Unterschiedlichkeiten umgegangen wird, ohne die darin bestehenden Herrschaftsverhältnisse auszublenden. Das Bewusstmachen des Verhältnisses von strukturell bestehenden Herrschaftsverhältnissen und der individuellen Verstrickung ist die Voraussetzung dafür, die Verknüpfung von individueller Selbstwirksamkeit als Voraussetzung zur strukturellen Einflussnahme zu begreifen. An dieser Stelle möchte ich den Begriff der Intersektionalität in seiner theoretischen Dimension kurz skizzieren.

b) Intersektionalität als Forschungsansatz in der Bildungsforschung und -arbeit?

Der Begriff der Intersektionalität wird seit einiger Zeit sowohl im politiknahen wie auch theoretischen Kontext verwandt. Je nach dem, in welchem Bereich der Begriff verwandt wird, erfährt er eine Verschiebung. Im politiknahen Bereich bezeichnet er „einen analytischen Fokus [...], der auf Formen

6 Hier sind vor allem jene Fragen gemeint, die immer wieder gestellt werden und die Funktion haben den/die vermeintliche Andere zu markieren, wie zum Beispiel: Wo kommst du her? Wann hast du gemerkt, dass du homosexuell bist? ... Gerade in der Pädagogik kommt es nur all zu oft mit der Frage „Wo kommst du her?“ zu einer Wiederholung der Konstruktion des/der Migrationsanderen. (vgl. Mecheril 2004, S. 100ff, Terkessidis 2004, S. 106)

multipler Diskriminierung und Benachteiligung zielt“. Im wissenschaftlichen Kontext steht der Begriff für „die Erforschung großrahmiger gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse, historische und kontextspezifische Machtstrukturen, institutionelle Arrangements und Formen der governance auf einer Meso-Ebene“ und verbindet diese „mit der Analyse von Interaktionen zwischen Individuen und Gruppen sowie individuellen Erfahrungen, einschließlich der damit verbundenen symbolischen Prozesse der Repräsentation, Legitimation und Sinnggebung“. (Knapp 2005, S. 71) Die analytischen Erweiterungen einer subjektorientierten Theorieentwicklung um strukturelle und historische Dimensionen von Herrschaft haben sich vor allem in den feministischen Auseinandersetzungen entwickelt. Eine Kritik an einem Mittelschichts- und Heterosexualitätsfokus sowie vor allem die Kritik von Schwarzen Feministinnen an einer dominanten weißen Perspektive hat eine Multiperspektivität sowohl auf Subjektivitäten wie auch auf Herrschaftsverhältnisse hervorgebracht. So ist es diesen Debatten und Theorieentwicklungen in der Geschlechter-Forschung zuzuschreiben, dass der Begriff der Intersektionalität die „transatlantische Reise“ (ebd., S. 68) von den USA aus nach Europa angetreten und damit die politischen und sozialwissenschaftlichen Diskussion auch des deutschsprachigen Raum erreicht hat.

Erst durch diese Erweiterung des Blicks feministischer Geschlechterforschung auf verschiedene Herrschaftsverhältnisse werden die gesellschaftlichen Verhältnisse in ihrer Bedeutung für die einzelnen Menschen in ihrer Komplexität fassbar. Für den augenblicklichen Entwicklungsstand der feministischen Geschlechterforschung scheint das Konzept der Intersektionalität paradigmatisch zu werden, denn das Verhältnis von Ungleichheit und Differenz hat sich politisch und epistemologisch als „innenpolitisches“ Kernproblem, als „Identitätsfrage“ der feministischen Politik und Theorie entwickelt: Wer ist das Referenzsubjekt „Frauen“? (vgl. ebd., S. 69) Die Frage nach diesem Subjekt ließe sich auf jede identitätspolitische Bewegung übertragen. Wer ist ...? Das paradoxe Moment dieser Entwicklung liegt darin, dass die aufgeworfene Frage nach dem „Wir“ nicht mehr aus der Gruppe z. B. der Frauen beantwortet, sondern nur unter Mitberücksichtigung anderer gesellschaftlicher Kategorisierungen verstanden werden kann. Das, was für die Differenzachse Gender gilt, trifft ebenso auf andere „Achsen der Differenz“ zu.

„Class, Race und Gender“ sind relationale Begriffe. Wen sie unter welchen Formbestimmtheiten und durch welche Mechanismen einschließen und aus-

schließen, wie die jeweilige Relationalität verfasst ist, kann nicht begriffen werden, wenn nur eine dieser Kategorien in den Blick genommen wird. Sie müssen also sowohl in ihrer jeweiligen Spezifik als auch in ihrem Zusammenhang gesehen werden. Cornelia Klinger formuliert dies folgendermaßen: „Es ist sinnlos, auf die sich überlagernden oder durchkreuzenden Aspekte von Klasse, Rasse und Geschlecht in den individuellen Erfahrungswelten hinzuweisen, ohne angeben zu können, wie und wodurch Klasse, Rasse und Geschlecht als gesellschaftliche Kategorien konstituiert sind.“ (Klinger 2003, S. 25 nach Knapp 2005, S. 75). Immer muss beides, die Subjektebene, wie auch deren historisch, struktureller Entstehungshintergrund bearbeitet werden.

Als ein Versuch, eine Methodologie für eine intersektionelle Forschungsperspektive zu skizzieren, können die drei Zugänge auf verschiedenen Ebenen von Leslie McCall angesehen werden (McCall 2005): Die anti-kategoriale Zugangsweise ist vor allem in dekonstruktivistischen und poststrukturalistischen Theorien vertreten; die intra-kategoriale Zugangsweise nimmt die jeweiligen Fragen von Differenz und Ungleichheit im Rahmen einer der jeweiligen Kategorien in den Blick und die inter-kategoriale Zugangsweise analysiert die Verhältnisse und Wechselwirkungen zwischen den Kategorien. (vgl. Knapp 2005, S. 74/75, McCall: 2005, S. 1773) Alle drei Analyseebenen sind für die Erforschung von Bildungsansätzen in Bezug auf den Umgang mit Unterschiedlichkeit in den Blick zu nehmen.

c) Mit dem Begriff der Intersektionalität noch einmal *Bingo* verstehen.

Wie weiter oben beschrieben, tauschen sich Teilnehmer/innen in *Bingo* über Fähigkeiten, Vorlieben, Selbstbeschreibungen etc. aus. Die Fragen und Antworten sind bei aller Unbefangenheit, die durch die Methode vermittelt wird, auch von gesellschaftlichen Bewertungen und Hierarchisierungen, Teilhabemöglichkeiten, Ein- und Ausschlussmechanismen gekennzeichnet und durchzogen.

In *Bingo* wird also spielerisch ein Netz von sich überlagernden gesellschaftlichen Kategorisierungen nachgezeichnet, die je nach Perspektive unterschiedliche Bedeutungen bekommen und unterschiedlich miteinander verschränkt erscheinen. Die Möglichkeit in *Bingo*, relativ leicht wieder Distanz zu den spielerisch aufgeworfenen Fragen/Aussagen einzunehmen, ermöglicht es den Einzelnen den Blick auf die gesellschaftliche Herstellung der Differenzlinien zu richten, anstatt sich in die jeweils persönlichen Erzählungen zu verlieren.

Dieser Aspekt wird dann verstärkt, wenn die Fragen/Aussagen auf das vermeintlich Selbstverständliche abzielen, wie es mit „Lebt heterosexuell“ angedeutet ist, und damit zur Ent-Selbstverständlichung beitragen. Somit sind in *Bingo* die individuellen „Doing Other“ ebenso wie deren historisch, gesellschaftliche Implikationen in ihrer Komplexität angedeutet.

d) Intersektionalität in der pädagogischen und sozialen Arbeit

Für die pädagogische Arbeit setzt sich auch in der Bundesrepublik Deutschland langsam durch, dass einer realen Unterschiedlichkeit innerhalb der gesellschaftlichen Wirklichkeit eine entsprechende pädagogische Praxis folgen muss. Lange Zeit war dies nicht der Fall. Doch spätestens seit der ersten PISA-Studie gerät vor allem die Schule als Selektions- und Homogenisierungsanstalt immer stärker unter Druck. Die Diskussionen um die Dreigliedrigkeit des bundesdeutschen Schulsystems stellen das prominenteste Beispiel dar.

Einen anderen Hinweis bekommen wir, wenn wir uns die deutschen Bildungsinstitutionen in Bezug auf ihren Umgang mit Mehrsprachigkeit ansehen, der in erster Linie von einer „Ignoranz gegenüber den sprachlich-kulturellen Potenziale(n) von Migrantinnen und Migranten“ gekennzeichnet ist. (Dirim 2006: 259) Ein Aufgeben der Defizitperspektive zugunsten einer Anerkennung der „lebensweltlichen Zweisprachigkeit (Gogolin nach Dirim 2007, S. 268) lässt bis auf einige Ausnahmen in der bundesdeutschen Schullandschaft immer noch auf sich warten.

Und exemplarisch kann anhand des fragend-entwickelnden Unterrichts nachgezeichnet werden, wie ein unzureichender Umgang mit Differenz und ein daraus resultierender Homogenisierungsdruck in den Alltag der Bundesdeutschen eingeschrieben ist. Ein wesentlicher Nachteil dieses Unterrichtsstils ist laut Jürgen Baumert – einem der Mitgestalter der bundesdeutschen PISA-Studien –, dass das Ziel immer bereits feststeht und nur auf einem einzigen „richtigen“ Weg erreicht werden kann, den die Lehrkraft schon kennt. So habe der/die LehrerIn die widersprüchliche Aufgabe, das Unterrichtsgeschehen auf ein Stundenziel hinzulenken. Dieser schwierige Balanceakt misslinge häufig aus strukturellen Gründen.⁷ Die SchülerInnen haben eine ähnlich widersprüchliche Aufgabe. Sie sollen einen Argumentationsgang mitgestalten, dessen Ziel sie nicht kennen. Die Folge ist die Homogenisierung von

7 Vgl. Baumert 2001, S. 34

Antworten und SchülerInnen, die wie Glieder eines Reißverschlusses einrasten. Im unzureichenden Umgang mit Differenz, so resümiert Baumert, liege wahrscheinlich die eigentliche Schwäche. Nicht individuelle Fragen, kreative Antworten und gegensätzliche Positionierungen, die ausgehandelt werden, werden erwartet, sondern eine richtige Antwort.

Die Diskussion über das Bildungssystem in der Bundesrepublik verdeutlicht, dass pädagogische Arbeit, sei es nun im Sozialen oder im Bildungsbereich, eine Perspektive benötigt, in der die verschiedenen gesellschaftlichen Zugehörigkeiten und damit vermittelten gesellschaftlichen Positionen und Subjektivierungen berücksichtigt werden. Mögliche Konsequenzen im Sinne einer intersektionell konzipierten Bildung werde ich abschließend unter V skizzenhaft aufzählen.

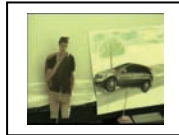
4 Wie ein Film davon erzählt, dass der Umgang mit Heterogenität schon längst alltäglich ist

In dem Film *Zwangsheirat* zeigt eine Gruppe von Mädchen⁸, wie sie eine gesellschaftliche Wirklichkeit erlebt und Strategien des Umgangs damit entwickeln. Dabei ist anzunehmen, dass die Mädchen den Gegenstand des Films zum Teil als Thema in ihrem sozialen Nahbereich kennen, auf jeden Fall aber als gesellschaftlichen Diskurs erleben. Der Film zeigt verschiedene Umgangsweisen mit der Frage der Zwangsheirat, die sich die Mädchen vorstellen können. Vielleicht berichten die Mädchen von eigenen Erfahrungen, von Mädchen aus dem Bekanntenkreis, vielleicht handelt es sich um bloße Vorstellungen, wie es sein könnte. Auf jeden Fall handelt es sich um eine Verständigung der Mädchen untereinander über das Thema und stellt zugleich einen öffentlichen Diskursbeitrag dar, mit dem die Mädchen eine Position in einer zu der Zeit hitzig geführten Diskussion um Zwangsverheiratung einnehmen. Mit dem Film wird meines Erachtens eine differenzierte Palette von Handlungsmöglichkeiten angedeutet, wie über die Frage der Familienplanung entschieden wird und zugleich stellt er einen Beitrag zur *Geschichte der Bundesrepublik als Migrationsgesellschaft* dar.

8 An dieser Stelle möchte ich den Mädchen der Eberhard Klein Oberschule aus Berlin Kreuzberg danken.

Der Film *Zwangsheirat*

Es handelt sich bei dem Film um einen „Puppenfilm“. Die Spielfiguren sind aus Zeitschriften ausgeschnittene „Models“, die an Schaschlikholzspieße ge-
klebt, die Spielfiguren ergeben. Die Spielkulisse ist ein aus Pappe gebautes
Modell, das in erster Linie das Innere einer Wohnung bildet.



Die Figuren sind Yasemin, ihr Freund Mohammed, der Vater, die Mutter, der Bruder und Achmed, der junge Mann, der beim Vater um die Hand von Yasemin anhält. Die Geschichte ist schnell erzählt: Yasemin will Achmed nicht heiraten, der um ihre Hand anhält. Sie kennt ihn nicht einmal. Sie hat einen Freund, den sie liebt – Mohammed. Der Vater erhört jedoch nicht den Wunsch seiner Tochter. Er will seinen Willen durchsetzen und sie soll Mohammed nicht heiraten. Yasemin widersetzt sich und will sich mit ihrem Freund treffen, doch muss sie sich in diesem Zusammenhang auch mit ihrem Bruder auseinandersetzen. Der Bruder lässt sie nicht aus dem Zimmer. Dennoch gelingt es ihr sich mit Mohammed zu treffen und sie verschwinden gemeinsam. Durch einen Anruf erfährt Yasemin, dass es ihrem Vater schlecht geht, ganz offensichtlich aus Kummer über seine Tochter. Yasemin ist hin und her gerissen zwischen ihren eigenen Interessen und dem Wunsch, dem Vater nicht weh zu tun zu wollen. Yasemin und Mohammed beraten sich. Mohammed weist Yasemin auf die Bedeutung der Familie für sie hin, worauf hin sie beschließen den Vater im Krankenhaus zu besuchen. Dann werden zwei alternative Enden gezeigt:

1. Yasemin und ihr Freund gehen ins Krankenhaus und sie appelliert an die Vernunft des Vaters, der doch immer vorgegeben hat, nur ihr Bestes zu wollen. Der lenkt ein und sagt, dass wenn sie ihm ihren Freund vorstellt und der ihm recht ist, dann sollen sie miteinander glücklich werden. Mohammed steht ja schon vor der Tür, der Vater ist einverstanden und alles endet gut.
2. Yasemin und ihr Freund gehen an das Krankbett ihres Vaters und gestehen ihm, dass sie heimlich geheiratet haben. Vater und Bruder sind

über diese Tat erschüttert. Jedoch kommt die Mutter (das erste Mal aktiv) hinzu und erinnert den Vater an die eigene Jugend und dass auch sie nie geheiratet hätten, wenn sie sich an die Entscheidungen ihrer Eltern gehalten hätten. Auch dieses Ende ist gut, die Familie feiert gemeinsam das glückliche Paar.

Diese Erzählung der Mädchen ist eine in der Bundesrepublik häufige vorkommende Geschichte, in der es bei der Partnerwahl der Kinder zu Problemen mit ihren Eltern kommt, die irgendwie „gelöst“ werden. Darin tauchen einige interessante diskursive Elemente auf, die ich hier benennen möchte:

1. Aushandlungen

Das Paradigma der Aushandlungen wird im hegemonialen Diskurs über Migration und Geschlechterverhältnisse oftmals von der Mehrheitsgesellschaft für sich in Anspruch genommen und den Geschlechterarrangements der MigrantenInnen-Communities abgesprochen. Der Diskurs über Geschlechterverhältnisse stellt in dieser Gegenüberstellung ein zentrales Motiv der Kulturalisierung dar.

Die Mädchen zeigen jedoch in aller Deutlichkeit und mit allen Schwierigkeiten, dass sie ihre Geschlechterverhältnisse unter das Paradigma der Aushandlungen stellen. Anders als oftmals im hegemonialen Diskurs über Mädchen/junge Frauen mit einem (vermeintlich) moslemischen Hintergrund hervorgebracht, zeigen sie eigene Strategien des Umgangs mit schwierigen, Aushandlungen erfordernden Situationen. Sie emanzipieren sich darin von den Vorgaben der Väter wie auch von einem gesellschaftlich hegemonialen Bild über sie. Geschlechter- und Familienverhältnisse zeigen sich in ihrer Realität nicht als starre, quasi naturgegebene Verhältnisse, in die sie sich zu fügen haben, vielmehr stellen sie sie als Gestaltungsräume dar, die sie aktiv zu nutzen wissen.

Das Film-Machen selbst stellt bereits den ersten Aushandlungsprozess dar. Wie weit können die Einzelnen sich mit ihrer Positionierung bezüglich der gestellten Fragestellung in die Öffentlichkeit herauswagen, wie werden die Statements in der Öffentlichkeit bewertet werden? Diese Ebene der Aushandlung wird in der Form des Films als Puppengeschichte deutlich, in der keine Schülerin direkt mit ihrem Gesicht auftauchen muss. An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, wie wichtig es gewesen ist, dass die Mädchen in einer Mädchengruppe gearbeitet haben und sie den Film zunächst nur vor Mädchen

gezeigt haben. Hier wird ein Verhältnis von vorhandenen Aushandlungsstrategien und einer notwendigen Strategie des Empowerments deutlich.

2. Familiengeschichten in einer Migrationsgesellschaft

In einer Szene zum Ende des Films stellen die Mädchen einen Bezug her, der die Familiengeschichte thematisiert. Es ist der Moment, in dem Yasemins Mutter das erste Mal aktiv in das Geschehen eingreift und ihren Mann auf die eigene Geschichte mit den Worten hinweist, dass, wenn sie sich damals an die Vorschriften der Eltern gehalten hätten, sie heute nicht verheiratet wären. Der Hinweis der Mutter ist ein Verweis auf ihre eigene konfliktvolle Partnerwahl, die sie gegenüber ihren Eltern durchsetzen musste. Ob das in der Bundesrepublik Deutschland oder in einem anderen Land stattgefunden hat, erfahren wir in dem Film nicht. Die Mädchen zeigen so im Grunde, dass die Partnerwahlen immer schon – und zwar egal wo – nicht so eindeutig geregelt waren, wie es im hegemonialen Diskurs immer wieder erscheinen mag. Die Fragen, in die die Familiengeschichte im Rahmen der Migrationsgeschichten eingebettet sind lauten dann: Wie sah also die Geschlechterordnung aus, unter der die Eltern zusammen gekommen sind? Und wo war das doch gleich?

In der Aussage der Mutter werden die Familiengeschichten und die damit unter Umständen verbundenen Migrationsgeschichten in ihrer Bedeutung für die gesellschaftliche Auseinandersetzung im Allgemeinen, und für die pädagogische im Besonderen besonders, hervorgehoben. Eltern, und vielleicht in noch viel größerem Maße die heutige Großelterngeneration, sollten unbedingt in den Diskurs über zum Beispiel Traditionen einbezogen werden. So können Traditionen im direkten Gespräch als sich permanent ändernde, immer wandelbare Werte dekonstruiert werden. Es kann gezeigt werden, dass weder ein gesellschaftlicher Zustand noch die individuellen Lebensvorstellungen (der Eltern/Großeltern) einem Bild von einer starren Traditionalität entsprochen haben. Der Diskurs über Traditionalität kann somit neu eingebettet werden in die Geschichte der Migration in der Bundesrepublik, in der ein Bezug auf vermeintliche Traditionen immer auch ein Ergebnis von Kulturalisierungs- und Selbstkulturalisierungsprozessen darstellt. Diese kommen in einer komplexen Verschränkung von sozialen Ausgrenzungsprozessen, Rassismus, Ethnizität, Kultur und Geschlecht zustande.

3. Geschlechterverhältnisse unter dem Vorzeichen von Heteronormativität – oder: Happy End heißt die glückliche Ehe.

Yasemin heiratet ihren Freund. Alle sind froh auch der/die ZuschauerIn. Aber vielleicht wollte Yasemin noch gar nicht ihren Freund heiraten. Sie ist ja noch jung und will vielleicht erst einmal ausprobieren, was und wer der/die Richtige sein könnte. Vielleicht ist ein Leben ohne festen PartnerIn sowieso interessanter. Jedoch scheint die Heirat mit ihrem Freund die einzige Möglichkeit zu sein, die bevorstehende arrangierte Ehe zu vermeiden. Diese oder ähnliche Auseinandersetzungen bekommen wir in dem Film nicht erzählt. In diesem Film mündet die Erzählung in eine allgemein anerkannte Vorstellung eines heteronormativen Happy Ends, in dem auch eine Grenze der erzählerischen Aushandlung erreicht wird.

5 Was können Konsequenzen im Sinne einer Intersektionellen Bildungs- und Sozialarbeit sein?⁹

Intersektionelle Bildungs- und Sozialarbeit legt den Fokus nicht auf Identitätskategorien, wie es Diversity-Ansätze¹⁰ tun, sondern auf die dahinter liegenden gesellschaftlichen (und damit auch historischen) Herstellungsmechanismen. Damit verweigert sich eine intersektionell geschulte Bildungspraxis jeglicher Formen der Essentialisierung, Kulturalisierung und Biologisierung. (vgl. Lutz, Leiprecht 2005, S. 221 f) Eine intersektionelle Bildung beschränkt sich nicht auf die Aspekte der Diskriminierung aufgrund von Zugehörigkeiten bzw. Zuschreibungen, sondern greift auch die Potenziale zur Erweiterung von Handlungsmöglichkeiten auf, die in Mehrfachzugehörigkeiten liegen. (vgl. Mecheril 2003) Damit verzichtet sie auf eine Defizitperspektive. Daraus folgt wiederum, dass der/die PädagogIn weniger die Aufgabe hat, zu vermit-

9 Im Rahmen eines EU Daphne-Projekts unter dem Namen PeerThink werden Kriterien und methodische Ansätze einer Intersektionellen Gewaltprävention erarbeitet. (siehe dazu <http://www.peerthink.eu>)

10 Ansätze des Maneging Diversity gehen in der Regel von einer Notwendigkeit der Wertschätzung von Vielfalt innerhalb einer Institution aus. Dabei werden die Einzelnen aufgrund einer Reihe von mehr oder weniger unveränderlichen Kategorien (Geschlecht, Hautfarbe, Sprache, Nationalität, Religion, sexuelle Orientierung) identifiziert. Ziel von Maneging Diversity ist die Anerkennung der Einzelnen in ihrer Unterschiedlichkeit. Der Begriff der Intersektionalität stellt im Gegensatz dazu die Konstituierungsbedingungen der einzelnen Identitätskategorien in den Mittelpunkt und thematisiert die eingewobenen Herrschafts- und Machtverhältnisse.

teln, was das Ziel ist, sondern vielmehr die Moderation dafür übernimmt, die Aushandlungen innerhalb von pluriformen Lebensweisen notwendig machen.

- Eine intersektionelle Perspektivöffnung der Bildungsarbeit beinhaltet somit verschiedene Konsequenzen, die hier allerdings nur stichwortartig angeführt werden können und sicherlich noch unvollständig sind:
- Eine intersektionelle Bildung kulturalisiert weder Konflikte noch Personen.
- Eine intersektionelle Bildung biologisiert nicht, zum Beispiel die Geschlechterverhältnisse.
- Eine Arbeit ist dann intersektionell, wenn sie versucht, die verschiedenen Differenzlinien nicht nur auf ihre negativen, gewalttätigen Wirkungen hin zu untersuchen, sondern ebenso darauf abzielt, die Handlungsmöglichkeiten der Jugendlichen auf der Grundlage ihrer jeweiligen Hintergründe zu erweitern.
- Eine intersektionelle Bildung thematisiert mit ihren Zielgruppen neben den individuellen Beschränkungen und Potenzialen immer auch die gesellschaftlichen Positionierungen, die konstituierend sind.
- Als intersektionell wird eine Jugendbildung dann betrachtet, wenn sie bemüht ist, einzelne (Struktur-)Faktoren nicht isoliert und nicht bloß nebeneinander zu betrachten, sondern sie in ihrer gegenseitigen Beeinflussung zu berücksichtigen. So werden Zusammenhänge zwischen z. B. Männlichkeitspraxen, Ethnisierungen und sozialer Klasse diskutiert, jedoch finden sie bisher wenig Berücksichtigung in der Praxis.
- Wichtig ist zu erkennen, dass Fremd- und Selbstethnisierungen nicht nur in Bezug auf MigrantInnen gruppen wirken, sondern ebenso auf eine Mehrheitsgesellschaft, die sich allerdings immer wieder als nicht-markierte Gruppe hervorbringt. An dieser Stelle sind Ansätze der Critical Whiteness-Studien für die Bildungsforschung zu berücksichtigen.
- Eine Arbeit ist dann intersektionell, wenn sie verschiedenen Perspektiven eine Repräsentation verleiht.
- Eine Arbeit ist dann intersektionell, wenn sie nicht bei dieser Repräsentation stehen bleibt, sondern die inneren Abhängigkeiten bearbeitet.
- Empowerment für benachteiligte Gruppen (z. B. Migrant_innen) ist integraler Bestandteil einer intersektionellen Arbeit.

- Eine intersektionelle Arbeit versucht die Wiederholung von Stereotypisierungen zu vermeiden.
- Eine intersektionelle Arbeit stellt Jugendlichen einen Auseinandersetzungs- und Verhandlungsraum zur Verfügung, innerhalb dessen sie die kulturellen und geschlechtlichen Anforderungen, ihre Selbstkonzepte, Männlichkeits- und Weiblichkeitsvorstellungen und die sich möglicherweise daraus ergebenden Probleme reflektieren können.
- Eine intersektionelle Arbeit erprobt mit den Jugendlichen zusammen neue (nicht gewaltförmige) Handlungskonzepte und setzt dabei an den Eigenkompetenzen der Jugendlichen an.¹¹

Literatur

- Baumert, Jürgen: Deutschland im internationalen Bildungsvergleich. In: http://www.mckinsey-bildet.de/downloads/02_idee/w3_vortrag_baumert.pdf (2001), Letzter Zugriff 27.06.2007
- Bourdieu, Pierre (2003): Interventionen. Bd. 2. Hamburg
- Hamburger, Franz (2005): Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Wiesbaden, S. 7–22
- Dirim, Inci (2006): Die andere Perspektive auf Migrantenfamilien. Wertschätzung, Bildungspotenziale und Unterstützungsformen. In: Mecheril, Paul; Quehl, Thoomas: Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster, S. 254–261
- Dirim, Inci (2007): Für einen multilingualen Sprachgebrauch in deutschen Schulen. In: Overwien, Bernd; Prengel, Annedore (Hg.): Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland. Opladen, S. 267–273
- Jösting, Sabine; Fritzsche Bettina (2007, bisher unveröffentlicht): Peers in the City. Sexualität und Geschlecht in der Einwanderungsgesellschaft. Evaluationsbericht. Berlin

11 vgl. dazu Leiprecht/Lutz 2005; Hamburger 2004; Mecheril 2004

- Kerber, Anne; Leiprecht, Rudolf (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- Knapp, Gudrun-Axeli (2005): „Intersectionality“ – eine neues Paradigma feministischer Theorie? Zur transatlantischen Reise von „Race, Class, Gender“. In: Feministische Studien, 1/2005, S. 68–81
- Knapp, Gudrun-Axeli; Klinger Cornelia (2005): Achsen der Ungleichheit – Achsen der Differenz. Verhältnisbestimmung von Klasse, Geschlecht, „Rasse“/Ethnizität. In: Transit Europäische Revue, Nr. 29/2005 http://www.iwm.at/index.php?option=com_content&task=view&id=232&Itemid=407
- Leiprecht, Rudplf; Lutz, Helma (2005): Intersektionalität im Klassenraum. Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Kerber, Anne; Leiprecht, Rudolf: Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.
- McCall, Leslie (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Journal of Women in Culture and Society, vol. 30, no. 3. Chicago, S. 1771–1800
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel
- Mecheril, Paul (2005): Pädagogik der Anerkennung. Eine Programmatische Kritik. In: Hamburger, Franz; Badawia, Tarek; Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung, Wiesbaden, S. 311–328
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster
- Stuve, Olaf (2007): Genderbezogenes Lernen. In: Lange, Dirk, Reinhardt, Volker (Hg.) Basiswissen Politische Bildung. Inhaltsfelder der Politischen Bildung. Band 3. Baltmannsweiler, S. 132–145
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld

Rudolf Leiprecht

Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity

Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule

1 Einleitung

Die Einsicht verbreitet sich zunehmend, dass die Verhältnisse der Einwanderungsgesellschaft und die Geschlechterverhältnisse in ihrem Zusammenhang gedacht werden müssen. Dabei sind die Voraussetzungen für eine inhaltliche Zusammenarbeit von Geschlechterpädagogik und Interkultureller Pädagogik gegenwärtig nicht schlecht: Beide Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft haben für ihre zentralen Kategorien – Geschlecht, Kultur, Ethnizität – das Prinzip der sozialen Konstruktion in den Mittelpunkt gestellt und sich damit gegen Biologisierungen bzw. Naturalisierungen gewandt; und beide Teildisziplinen streben nach einem Subjektbegriff, bei dem das individuelle Subjekt weder als vollständig determiniert noch als völlig losgelöst von den sozialen Bedingungen betrachtet wird. Die Handlungsfähigkeit des Subjekts in Möglichkeitsräumen wurde in beiden Teildisziplinen ein wichtiger theoretischer Ausgangspunkt und das Prinzip der gleichzeitigen Mitgestaltung und Reproduktion der Verhältnisse – mit Begriffen wie *doing gender*, *doing culture* oder *doing ethnicity* gefasst – ist in immer stärkerem Maße bedeutsam geworden. Zudem ist sowohl in der Interkulturellen Pädagogik als auch in der Geschlechterpädagogik eine Distanzierung gegenüber einseitigen Defizitperspektiven und eine Hinwendung zu Ressourcenorientierungen und Empowerment-Ansätzen festzustellen.

An den inhaltlichen Schnittstellen, die von den beiden Teildisziplinen für unterschiedliche Praxisfelder in Sozialer Arbeit und Bildung thematisiert werden, ist nun zu beobachten, dass in den letzten Jahren zunehmend Konzepte der Organisationsentwicklung diskutiert werden (vgl. Gomolla 2005). Pädagogische Einrichtungen werden dabei als lernende Organisationen betrachtet, in denen – wenn es gut läuft – „prozesshaft, kritisch und kreativ gehandelt, reflektiert und evaluiert wird“ (Schanz 2005, 113). Diese Entwick-

lung ist sinnvoll, da auf diese Weise auch für das Praxisfeld Schule Abstand genommen wird von einer oft individualisierenden und reduktionistischen Sichtweise, die die alleinige Verantwortung für pädagogische Prozesse den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und ihrem Unterrichtshandeln im Klassenzimmer zuschreibt. Mit Hilfe der Perspektive Organisationsentwicklung kommen mehrere miteinander eng verbundene Ebenen in den Blick, auf denen Veränderungen stattfinden müssen.

Konzepte, die hier ein besonderes Augenmerk auf Organisationsentwicklung legen und die in den letzten Jahren nicht nur diskutiert, sondern auch erprobt wurden, sind Gender Mainstreaming, Interkulturelle Öffnung und Managing Diversity. Diese drei Konzepte und ihre Begründungsdiskurse sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, wobei für das Praxisfeld Schule danach gefragt wird, inwieweit und in welcher Weise das Konzept Managing Diversity eine sinnvolle Verbindung darstellen könnte.

2 Gender Mainstreaming

Ausgehend von den Weltfrauenkonferenzen in Nairobi (1985) und Beijing (1995) fand die Strategie des Gender Mainstreaming auch Eingang in die Politik der Europäischen Union (Amsterdamer Vertrag 1999) und der Bundesrepublik Deutschland (1999, 2000).¹ Anliegen im Bereich der Geschlechterverhältnisse, die sich gegen Unterdrückung, Ausbeutung, Benachteiligung usw. wenden – also im überwiegenden Maße Frauenanliegen – sollten nicht länger in knapp budgetierten Sonderprogrammen marginalisiert werden, sondern Teil der ganz normalen alltäglichen Arbeit in Politik, öffentlicher Verwaltung, Bildung, Sozialen Diensten, Gesundheitsdiensten usw. sein (deshalb der Begriff Mainstreaming).

Gender Mainstreaming soll hier die klassische Gleichstellungspolitik und Frauenförderungspolitik um eine Strategie für mehr Geschlechterdemokratie und mehr Geschlechtergerechtigkeit ergänzen. Dabei sollen – gewissermaßen als Reaktion auf die vorherrschende gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit

1 Mit einem Kabinettsbeschluss Mitte 1999 wurde beschlossen, die im Grundgesetz formulierte Gleichstellung von Frauen und Männern mit Hilfe der Strategie Gender Mainstreaming zu fördern; ein Jahr später wurde in § 2 der gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien festgelegt, diese Strategie in allen Ressorts bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen zu beachten.

– explizit beide Geschlechter in den Blick genommen werden.² Auch für den Bildungs- und Schulbereich erhofft man sich hier neue Impulse, die sich zum Beispiel mit dem Konzept einer geschlechterbewussten Pädagogik, der Idee einer reflexiven Koedukation und/oder Zielen wie dem Abbau von Geschlechterstereotypisierungen verbinden (vgl. Fleßner 2006, 162ff.; Hoppe/Nyssen 2004).

Notwendig sind diese Impulse zweifellos: So macht zum Beispiel das GenderKompetenzZentrum³ in Berlin darauf aufmerksam, dass auch in Schulen eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung existiert: „Bestimmte Fächer sind ‚weiblich‘ typisiert (z. B. Kunst, Literatur, Fremdsprachen), andere gelten als ‚männlich‘ (z. B. Naturwissenschaften, Mathematik). Diese Typisierung schlägt sich in einseitiger Repräsentanz, also dem Überwiegen nur eines Geschlechts sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden, nieder. Dies trägt wiederum zur Typisierung der Fächer bei – und so reproduziert sich eine einseitige Zuweisung selbst“ (GenderKompetenzZentrum 2007, o. S.⁴). Aber „nicht nur Fächer und Schultypen, sondern auch Lehrende sind in Deutschland geschlechtsbezogen typisiert und zugeordnet. So arbeiten an Grundschulen fast nur Lehrerinnen und kaum Lehrer [...]. In den Führungs- und Funktionsstellen liegt der Frauenanteil niedriger als bei den gesamten Beschäftigten [...], und zwar in allen Schularten“ (ebd., o. S.⁵). Zudem beeinflusst „trotz formal gleicher Ausgangsbedingungen und Lernziele für Mädchen und für Jungen [...] ein so genannter ‚heimlicher Lehrplan‘ nach wie vor den Schulalltag. Dieser heimliche Lehrplan wird entscheidend von gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt, was ein ‚richtiger Junge und ein ‚richtiges‘ Mädchen mögen, wissen und können soll. Solche stereotypen Vorstellungen schlagen sich in der gesamten Didaktik nieder, also in Inhalten und Methoden der Kompetenzentwicklung“ (GenderKompetenzZentrum 2007,

2 Wobei ich Formulierungen sinnvoller finde, die davon ausgehen, dass die Geschlechterverhältnisse insgesamt thematisiert werden müssen. Die *beiden* Geschlechter in den Blick nehmen zu wollen, kann auch bedeuten, das mögliche *Dazwischen* oder *Darüber hinaus* – also Menschen, die sich weder als weiblich oder als männlich definieren bzw. eine ausschließlich *zweigeschlechtliche* Perspektive überwinden wollen – nicht wahrzunehmen.

3 Das GenderKompetenzZentrum bietet auch für den schulischen Bereich unter dem Stichwort „Gender-Aspekte Schule“ viele praktische Informationen, nützliche Literaturtipps und Verweise auf weitere Internetadressen. Es wurde 2003 an der Humboldt Universität zu Berlin eingerichtet und wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Seine Homepage (<http://www.genderkompetenz.info>) wird unter der Verantwortung der Frauenforscherin Susanne Baer geführt.

4 Hier wird verwiesen auf die Untersuchung von Adolphy 2004.

5 Hier wird verwiesen auf den Aufsatz von Gieß-Stüber/Gramespacher 2004.

o. S.). Ergänzend ließe sich unter dem Stichwort Geschlechterverhältnisse noch hinzufügen, dass sich solche stereotypen Vorstellungen über ‚richtige‘ Jungs und ‚richtige‘ Mädchen gleichzeitig auch auf die sexuellen Orientierungen beziehen, die für ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gehalten werden; und dass von der dominierenden Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit aus junge Menschen, die sich weder als Mädchen noch als Junge verorten können und wollen, als abweichend und als Störfaktoren für die ‚normale‘ geschlechtliche Ordnung betrachtet werden.

Gender Mainstreaming in der Schule bezieht sich vor diesem Hintergrund auf mehrere Ebenen.⁶

Auf der Ebene des Unterrichts soll zum Beispiel „eine systematische und flächendeckende Umsetzung eines geschlechtergerechten und geschlechtersensiblen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler“ stattfinden (GeKoS-Projekt 2003, o. S.). Dies bedeutet, dass der Unterricht inhaltlich, methodisch und didaktisch so gestaltet wird, dass er Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gerecht wird und Zugang zu relevantem Wissen und zu neuen Lernerfahrungen verschafft (vgl. GeKoS-Projekt 2007, o. S.). Den Schülerinnen und Schülern müssen deshalb geeignete Schulbücher und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, bzw. vorhandene Schulbücher und Unterrichtsmaterialien werden kritisch reflektiert, wobei dies auch mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam geschehen kann, je nach Altersgruppe und den vorhandenen Potentialen. Es muss u. a. darum gehen, dass Schülerinnen und Schüler sich in altersgerechter Weise mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Zuschreibungen sowie mit den konkreten Geschlechterverhältnissen auseinandersetzen. Sie müssen geeignete Angebote und Möglichkeiten erhalten, ihren eigenen Geschlechtsidentitäten, ihre eigenen Vorstellungen, Ängste und Wünsche zu thematisieren und zu reflektieren (vgl. GeKoS-Projekt 2007, o. S.).

6 Die folgenden Hinweise habe ich teilweise aus Mitteilungen des Projektzusammenhangs *Gender Kompetenz Schule* (kurz: GeKoS) im Internet übernommen (vgl. <http://www.imagendermaistreaming.at>). Finanziert von 2005 bis 2007 durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur fand ein Vorläuferprojekt mit dem Titel *Gender Clusterschulen* bereits 2003 bis 2005 statt. Die Hinweise habe ich in Bezug auf die Begriffssetzung allerdings überarbeitet (zum Beispiel benutze ich „Schülerinnen und Schüler“ anstatt – wie im Original – „Mädchen und Burschen“, auch habe ich an verschiedenen Stellen vorzugsweise den Begriff „Geschlechterverhältnisse“ an Stelle von „Gender“ gebraucht. Zudem habe ich die Ausführungen von GeKoS um zusätzliche Gesichtspunkte erweitert (etwa hinsichtlich der von mir erwähnten Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Entscheidungshierarchien und Aufgabenbereichen).

Auf der Ebene des Personals muss zum Beispiel deutlich sein, dass alle, die am Schulleben beteiligt sind, Mitverantwortung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming im Schulalltag übernehmen (vgl. GeKoS-Projekt 2003, o. S.). Dies bedeutet auch, dass „Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Frau- und Mann-Sein (...) als Basis für den Aufbau einer geschlechtssensiblen Haltung und den professionellen Umgang“ mit dem Thema Geschlechterverhältnisse reflektieren (GeKoS-Projekt 2007, o. S.). Dazu müssen sie auch über entsprechendes Wissen verfügen. Im Kollegenkreis sollten – darauf aufbauend – methodisch-didaktische Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Best-Practice-Beispiele erarbeitet und ausgetauscht werden (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Organisation geht es zum Beispiel darum, dass die Schulleitung Gender Mainstreaming nach innen und außen „als Thema mit hohem Stellenwert“ kommuniziert (ebd.). Sie muss Gender Mainstreaming in allen wichtigen Planungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigen, auch im Rahmen der Personalentwicklung und der schulinternen Fortbildung. Die Umsetzung und Planung von Gender Mainstreaming sollte durch „eine Steuerungsgruppe oder eine andere Form mittleren Managements mit klar definierten Kompetenzen und Ressourcen“ gesichert werden (ebd.). Dabei müssen auch konkrete evaluierbare Jahresziele zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an der Schule formuliert und auf die Einhaltung geachtet werden (vgl. ebd.). Zudem muss thematisiert werden, dass eine einseitige Aufteilung von Entscheidungshierarchien und Aufgabenbereichen entlang von Geschlechtergruppen auch eine ‚Botschaft‘ für die Schülerinnen und Schüler enthält und – zumindest langfristig – nach Wegen der Veränderung gesucht werden muss.

3 Interkulturelle Öffnung

Das Konzept Interkulturelle Öffnung kommt aus dem us-amerikanischen Kontext und wurde dort u. a. für den Schulbereich entworfen (vgl. Banks 1988, 40). Wolfgang Hinz-Rommel hat dieses Konzept Mitte der 1990er Jahre in die deutsche Debatte eingeführt und auf die Praxisfelder Sozialverwaltung und Soziale Arbeit übertragen (vgl. Hinz-Rommel 1994, 99). Wenig später wurde es auch im Bildungs- und Schulbereich benutzt. Die Interkulturelle Öffnung ist dabei ein Konzept, dass die personelle, unterrichtsbezogene, curriculare, schulorganisatorische und bildungspolitische Ebene mit in den Blick nimmt (vgl. Lüddecke 2003).

Eine der Pionierinnen ist hier zweifellos Claudia Schanz, die gemeinsam mit dem Kollegium der Albanischule – einer Grundschule im Zentrum Göttingens – 1996 mit einem Prozess der Interkulturellen Öffnung begann. Didaktisch und inhaltlich orientierte sich die Schule an Methoden und Konzepten der Interkulturellen Pädagogik und „verabschiedete sich endgültig von der Defizitorientierung auf Minderheiten“ (Schanz 2006, 116). In diesem Zusammenhang ging es um „die Öffnung der Schule im Inneren (differenzierende Unterrichtsmethoden, Überwindung der Fächer- und Jahrgangsgrenzen, stärkere Schülerbeteiligung, Verbesserung der Kommunikationskompetenzen aller Beteiligten) und nach außen (stärkere Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Einbeziehung der nahen Umgebung, Europas und der Welt). Die Eltern sollten als aktive Partner/innen und Mitgestalter/innen gewonnen werden. Letztendlich wurde damit auch eine stärkere Demokratisierung der Schule angestrebt.“ (ebd.) Die Schulleitung übernahm eine lenkende, fördernde und fordernde Funktion. Die Kommunikations-, Macht- und Lernstrukturen der Schule wurden durch eine Stärken-Schwächen-Bilanz analysiert und konkrete Vereinbarungen für Verbesserungen getroffen. Außerdem begleitete ein so genannter ‚kritischer Freund‘ (ein in Organisationsentwicklung geschulter Schulleiter einer anderen Schule) mit dem unparteiischen Blick ‚von außen‘ den Entwicklungsprozess (ebd., 115).

Natürlich liegt der Notwendigkeit einer Interkulturellen Öffnung der Schule ein anderer Begründungsdiskurs zugrunde. Ähnlich wie bei Gender Mainstreaming geht es hierbei zwar auch um die Einlösung des Versprechens der Chancengleichheit und um soziale Gerechtigkeit. Allerdings unterscheiden sich sowohl die Kategorien und Gruppen, die ins Blickfeld geraten, als auch die gesellschaftlichen Entwicklungen, die hervorgehoben werden. Dabei sind vor allem zwei Diskurse zu beobachten, mit denen die Interkulturelle Öffnung der Schule begründet wird:

Ein erster Begründungsdiskurs betont vor allem, dass Schule und Bildungssystem ihre ‚Klientel‘ insgesamt auf ein Leben in gesellschaftlichen Verhältnissen vorbereiten müssten, die von fortschreitender Globalisierung, Internationalisierung, europäischer Integration und anhaltenden Migrationsbewegungen geprägt sind. Die Mehrsprachigkeit, die räumliche Mobilität, die grenzüberschreitenden Beziehungsnetzwerke und die Anzahl favorisierten Lebensweisen in den Gesellschaften würden zunehmen. Dabei wäre auch in Betracht zu ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit der sich fortsetzenden und weiter zunehmenden Zuwanderung anderer Menschen zu

tun bekommen, sondern eben auch die eigene Migration in ein anderes Land nicht unwahrscheinlich sein würde, genauso wenig wie die Beschäftigung in einem internationalen Unternehmen oder die Orientierung an einer sprachlich und sozial heterogenen Kundschaft im Dienstleistungsbereich.

Ein zweiter Begründungsdiskurs weist auf die Notwendigkeit eines angemessenen Umgangs mit Zuwanderung hin, betont, dass jedes dritte Kind in Deutschland heute aus einer Familie mit Migrationshintergrund komme und skandalisiert eine erhebliche soziale Schieflage, die in diesem Zusammenhang zu konstatieren sei.⁷ Die Leistungen von Bildungs- und Schulsystem, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angemessene Bildungschancen zu gewähren, so wird hervorgehoben, müssten im Durchschnitt nach wie vor als unzureichend bezeichnet werden. Auch die internationalen Schulleistungsstudien, die auf eine enge Koppelung zwischen der Herkunft aus einer Familie mit Migrationshintergrund und unzureichenden schulischen Lernerfolgen hinweisen, zeigten dies. Solchen Schieflagen im Bildungssystem müsste entgegengewirkt werden, denn in ihnen steckte mittel- und langfristig erheblicher sozialer Sprengstoff, und die Interkulturelle Öffnung der Schule könnte hier ein gutes Mittel sein.⁸

Deutlich ist, dass beide Begründungsdiskurse sehr gut zusammenpassen, unter der Voraussetzung allerdings, dass aus dem zweiten kein Verelendungsdiskurs wird. Deutlich ist, dass Migrationserfahrung, Mehrfachidentität, Multiperspektivität und Mehrsprachigkeit überaus nützliche Ressourcen sein könnten, dass aber Schule und Bildungssystem diese Ressourcen in aller Regel nicht in positiver Weise aufgegriffen haben und auch hier – ähnlich wie in Politik und Medien – Wanderungsprozesse meist negativ konnotiert werden.

7 Ausführlicher hierzu vgl. Auernheimer 2003, Granato 2003, Kornmann 2003, Menke 2003, PISA-Konsortium Deutschland 2004, Leiprecht/Kerber 2006.

8 Ein Erfolg der oben erwähnten Albanischule bestand zum Beispiel darin, dass es mit der Entwicklung und Realisierung des Interkulturellen Öffnungsprozesses keine Sonderschulüberweisungen mehr gab.

4 Managing Diversity als Verbindung mehrerer Differenzlinien

Gender Mainstreaming und Interkulturelle Öffnung können – so meine These – als zwei Konzepte betrachtet werden, die in einem Managing Diversity-Ansatz in positiver Weise aufgehoben werden können, wenn bestimmte Fallstricke vermieden werden. Die Notwendigkeit ist deutlich und ergibt sich aus ähnlichen Gründen wie bei Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung, allerdings wird in umfassenderer Weise mit sozialer Heterogenität argumentiert: „Defizitäre Markierung und Ausschluss kennzeichnen [...] bis heute den gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit Heterogenität. In selektiven Schulsystemen [...] werden entlang den Unterscheidungslinien Bildungsgüter ungleich verteilt. Doch in einem auf Chancengerechtigkeit und Demokratie angelegten Staatswesen sind Ausschluss und Diskriminierung nicht legitim.“ (Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 38)

Damit ist in Deutschland – Grossenbacher/Oberdorfer beziehen sich auf die Schweiz – zum Beispiel das Grundgesetz in Artikel 3⁹ gemeint. Hinzu kommt das neue Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)¹⁰, welches im § 2 unter

9 Das Grundgesetz formuliert im Artikel 3: „(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Leider findet sich in vielen Gesetzestexten noch der Begriff ‚Rasse‘, obwohl in den wissenschaftlichen Fachdiskursen bereits seit langem betont wird, dass der Begriff ‚Rasse‘ auf „den Schutthaufen der analytisch nutzlosen Begriffe“ gehört (Miles 1991, 97; vgl. hierzu auch Lewontin/Rose/Kamin 1988, 102 oder Cavalli-Sforza 1994, 368). Auch sind die Formulierungen in Gesetzestexten oft missverständlich: Genau genommen werden Menschen nicht *wegen* oder *aufgrund* oder *aus Gründen* ihrer ‚Rasse‘, Abstammung, Geschlechts, Sprache usw. benachteiligt, verächtlich gemacht oder verfolgt. ‚Rasse‘, Abstammung, Geschlecht, Sprache usw. sind *keine Ursachen* von Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. Es ist deutlich, dass es die Vorstellungen und Konstruktionen in den Köpfen und Texten derjenigen sind, die andere dementsprechend einteilen und bewerten, die zu Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. führen; und es wäre auch eine paradoxe Strategie, etwas gegen Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. unternehmen zu wollen, indem andere aufgefordert werden, ihre Haut- und Haarfarbe zu verändern, ihre Sprache aufzugeben oder eine Geschlechtsumwandlung vorzunehmen.

10 Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erweitert die Bandbreite der vom Grundgesetz ins Auge gefassten Benachteiligungen um die Differenzlinien Alter und sexuelle Orientierung und formuliert in § 1: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen

der Überschrift „Anwendungsbereich“ auch ausdrücklich auf den Bildungsbereich und damit auf das Praxisfeld Schule hinweist.¹¹ Wir haben also allgemeine ethische und rechtliche Ausgangspunkte, die auch für das Praxisfeld Schule auf einen sozial gerechteren Umgang mit sozialer Heterogenität zielen und dabei gleichzeitig mehrere Differenzlinien¹² in den Blick nehmen.

Doch sind es nicht nur rechtliche Entwicklungen, von denen aus betrachtet eine Ausweitung und Verbindung von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung einen großen Vorteil darstellen könnte. Sich nicht exklusiv auf eine Differenzlinie zu beschränken, die Differenzlinien Geschlecht und sexuelle Orientierung gemeinsam mit Ethnizität, Nationalität, Religion, Familiensprache und Kultur zu thematisieren, dazu andere Differenzlinien wie Klasse/Schicht, Alter/Generation und Behinderung/Gesundheit mit hinzunehmen, und all die verschiedenen Differenzlinien in einem übergreifenden Ansatz in der Perspektive von Anti-Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit zu thematisieren macht Sinn und kann Einseitigkeiten und vereinheitlichenden Konzepten vorbeugen.

Dies ist aus der Perspektive der Interkulturellen Pädagogik sehr deutlich: Interkulturelle Öffnung baut auf Konzepten und Überlegungen zu Interkulturalität auf. Nun ist zu beobachten, dass Interkulturalität wenn überhaupt, dann vor allem dort thematisiert wird, wo in größerer Anzahl Menschen mit Migrationshintergrund zu finden sind. Gleichzeitig werden in der pädagogischen Praxis Kulturen immer noch als abgeschlossene, homogene und statische Einheiten wahrgenommen: „Das Wort ‚Inter‘, das die als solche abgegrenzte Kulturen verbinden will, tut sich schwer damit, die einmal als solche

der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“

Auch hier finden wir wieder Formulierungen wie *aus Gründen* oder *wegen*. Und wieder wird der Begriff ‚Rasse‘ benutzt. Allerdings wird in der Gesetzesbegründung zum AGG immerhin darauf hingewiesen, dass es „menschliche Rassen im biologischen Sinne“ nicht gebe (Schiek 2007, 72) Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff nicht (Finnland, Österreich) oder versehen ihn – wie in Belgien – mit einem „so genannt“ (ebd., 73).

11 Die Rechtsexpertin Dagmar Schiek: „Der Begriff Bildung [...] umfasst [...] das Angebot allgemein bildender Inhalte durch private und öffentliche Träger [...]. Erfasst sind damit auch die schulische Bildung sowie die Angebote von Universitäten und Fachhochschulen [...].“ (Schiek 2007, 99)

12 Zum Konzept der Differenzlinien vgl. Leiprecht/Lutz 2006, 219ff..

implizierten Grenzziehungen zu verflüssigen und durchlässig zu machen.“ (Baader/Lutz 2006, 7)

Mit Managing Diversity wird statt Kultur Diversität als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont, und Diversität legt es auch im alltäglichen Sprachgebrauch nicht nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen: „Nicht mehr der ethnische Unterschied, die interkulturelle Besonderheit und Differenz stehen im Vordergrund der Betrachtung, sondern die Verschiedenheit an sich als Strukturelemente moderner Gesellschaften. Die politische und pädagogische Herausforderung wird also nicht mehr in einem Merkmal gesehen, das sich zu einem Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt (...) und erst dann danach, wie darin Ethnizität, Geschlecht oder Alter eine bestimmte Rolle spielen.“ (Wolfgang Schröer 2006, 1)

Zudem finden sich bei Managing Diversity-Ansätzen u. U. mehr Bündnispartnerinnen und Bündnispartner zur Umsetzung des Konzepts und sehen sich mehr Menschen direkt angesprochen, haben doch alle Menschen an unterschiedlichen Schnittpunkten auf unterschiedliche Weise mit solchen Differenzlinien zu tun. Auch für die Perspektiven verschiedener pädagogischer Teildisziplinen, die sich bisher exklusiv mit einer Differenzlinie befasst haben – also Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterpädagogik, Sonderpädagogik und zu einem gewissen Grad auch Sozialpädagogik¹³ – dürfte es sinnvoll sein, über die jeweils eigenen Beiträge zu einer Diversity Education zu diskutieren. Dabei muss deutlich sein, dass die Diskriminierungen, Zuschreibungen und Machtverhältnisse entlang einer Differenzlinie nicht das Gleiche sind wie bei einer anderen Differenzlinie. Jedoch lässt sich wechselseitig durch die Erkenntnis, dass durchaus ähnliche Mechanismen und Funktionsweisen am Werke sind, viel lernen.

Solche Ansätze von Organisationsentwicklung und Organisationsveränderung – sollen sie gelingen und unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht zu kontraproduktiven Lernwiderständen führen – allerdings können nicht auf ein Top-Down-Verhältnis reduziert werden. Obwohl die jeweiligen Leitungsebenen eine überaus wichtige Funktion bei der Implementierung und dem kontinuierlichen In-Gang-Halten von entsprechenden Entwicklungspro-

13 In der Sozialpädagogik hat die Differenzlinie soziale Klasse/soziale Schicht traditionsgemäß einen wichtigen Stellenwert. Es ist allerdings zu beobachten, dass von hier aus andere Differenzlinien mitunter in den Hintergrund geraten.

zessen haben, gilt die Erfahrung, dass Organisationsentwicklung von der Begeisterung der Betroffenen für ihre Organisation lebt (vgl. Schanz 2006, 113). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen davon überzeugt sein, dass Diversity Education für die eigene Organisation eine sinnvolle und nützliche Angelegenheit ist.

5 Managing Diversity als Aspekt von Diversity Education

Chancenungleichheit in der Schule entsteht weitgehend auch dadurch, dass die Zugänge, Lehrpläne, Lerninhalte und Lehrmittel systematisch auf die Bestände, Techniken und Sprache der privilegierten und dominierenden Gruppen ausgerichtet sind, von dort aus die Meßlatte einer vorgestellten Normalität errichtet wird und damit aber es kaum noch einen Bezug zum Lebensalltag eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler gibt (vgl. Gather Thurler/Schley 2006, 25). Managing Diversity zielt im Bildungs- und Sozialbereich deshalb auf den bewussten Umgang mit sozialer Heterogenität, wobei einerseits ‚Heterogenität als Normalfall‘ betrachtet und andererseits einseitigen Zuschreibungen, Festlegungen und Benachteiligungen entlang verschiedener Differenzlinien gezielt entgegen gearbeitet wird. Dabei verweist die Managing-Perspektive stets darauf, dass es nicht nur um Reflexions- und Sensibilisierungsprozesse auf interaktiver und individueller Ebene geht, sondern auch die jeweiligen Bildungs- und Sozialeinrichtungen als Organisationen thematisiert und organisatorische Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auf den Weg gebracht werden müssen.

Nun beziehen sich viele Pädagoginnen und Pädagogen, die Managing Diversity-Prinzipien aufgreifen, überaus positiv auf Ansätze aus dem Bereich von Betriebswirtschaft und Wirtschaftsunternehmen (so etwa Gather Thurler 2006, 5; Sielert 2006, 7). Dies ist – so finde ich – nicht unproblematisch. Deutlich muss sein, dass im Wirtschaftsbereich und im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit Ansätze des Managing Diversity bei aller Ähnlichkeit doch auf unterschiedlichen Grundlagen aufbauen und mit unterschiedlichen Logiken und Handlungsvoraussetzungen zu tun haben. Während bei Managing Diversity-Projekten im Bereich der Wirtschaft der so genannte Business-Case stets im Vordergrund steht – also Managing Diversity zur Förderung von Geschäftsinteressen beitragen muss, zumindest diese jedoch nicht behindern darf –, stehen bei Managing Diversity-Projekten im Bereich von

Bildung und Sozialer Arbeit Ziele wie Chancengleichheit und Soziale Gerechtigkeit im Vordergrund.¹⁴ Das Projekt der Gleichberechtigung ist jedoch – so machen zum Beispiel die im Bereich von Business Management und Industrial Relations in London und Warwick arbeiteten Wirtschaftswissenschaftlerinnen Gill Kirton und Anne-marie Greene deutlich – in der Hauptsache eine ethische Frage: Es steht für sich selbst, einerlei, ob es direkte oder vermittelte Gewinne für eine Organisation verspricht, und es ist ein nachhaltiges und langfristiges Projekt, das nicht durch eine negative Gewinnentwicklung oder durch Kursverluste an den Börsen gestoppt werden darf (vgl. Kirton/Greene 2000/2005¹⁵; ähnlich Hubertus Schröer 2006, 60). Managing Diversity als eine Frage der sozialen Gerechtigkeit – so ihr Resümee – findet denn auch wenig Verbreitung im profitorientierten privaten Sektor und steht auch im öffentlichen Sektor unter Druck, wenn Marktgesichtspunkte (eigenes Budget und eigenes effektives Wirtschaften) bestimmend werden (vgl. Kirton/Greene 2000/2005¹⁵, S. 201).

Die im Wirtschaftsbereich durchaus notwendige Orientierung am Business Case¹⁵ führt – so Kirton/Greene weiter – zudem oft zu einem Verharren am Status Quo gegebener Zuschreibungsverhältnisse: Das Personal wird nach den Bedürfnissen der Organisation modelliert, wobei die Bedürfnisse des Personals nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen – es sei denn, sie sind mit dem Business Case vereinbar (vgl. ebd., S. 239). Dabei kommt es im Rahmen einer Betriebspolitik, die Managing Diversity mit der Frage nach den Human Resources im Unternehmen verbindet, nicht selten zur Unterstützung von Prozessen der Essentialisierung und Stereotypisierung, etwa durch das Reden über gruppenbezogene Potentiale (Stichwort ‚weibliches Arbeitsvermögen‘, die für das Unternehmen nutzbar gemacht werden sollen (vgl. ebd., S. 241).

14 Bezeichnend ist, dass ‚Soziale Klasse‘ oder ‚Soziale Schicht‘ bei Managing Diversity im betriebswissenschaftlichen Diskurs bzw. auf der Ebene von an Gewinn orientierten nicht-öffentlichen Unternehmen in aller Regel *nicht* thematisiert wird. Zu deutlich wird mit dieser Differenzlinie die im Wirtschaftssystem übliche Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status innerhalb eines Unternehmens thematisiert.

15 „Diversity dient der übergeordneten Zielsetzung, den Erfolg einer Organisation zu steigern. [...] Die Begrifflichkeit ‚Business Case‘ bezieht sich dabei auf ein ganzheitliche Wirtschaftlichkeitsbetrachtung einer Diversity-bezogenen Veränderung einer Organisation. [...] Der ‚Business Case‘ kann [...] auf drei Ebenen betrachtet werden: der strategische Mehrwert von Diversity (Business-Kontext), die Kosten des Ignorierens von Diversity (Push-Faktoren), die durch Diversity erzielbaren Vorteile und Verbesserungen sowie damit verbundene Kosten und Nachteile (Pull-Faktoren).“ (Stuber 2004, 146)

All dies bedeutet jedoch keineswegs, dass aus den jeweiligen Verfahren und Instrumenten im Wirtschaftsbereich für den Bildungs- und Sozialbereich nichts zu lernen wäre; und all dies bedeutet auch nicht, dass Monitoring, Erfolgskontrolle und die Beachtung von Effektivität nicht auch für den Bildungs- und Sozialbereich von großer Bedeutung wären; im Gegenteil. Vor diesem Hintergrund macht der Sozialpädagoge Hubertus Schröer deutlich, dass zwar in Bezug auf die Ziele und Aufgaben die Unterschiede zwischen Wirtschaftsunternehmen und Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs groß sind. So steht der Zweckbestimmung Gewinnerzielung die Zweckbestimmung Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit gegenüber (vgl. Hubertus Schröer 2006, 64): „Dies gilt allerdings in erster Linie für die Orientierung nach außen: Es sind die Kundinnen und Kunden für das Unternehmen, für die Soziale Arbeit deren NutzerInnen. Eine Wendung nach innen kann zu anderen Ergebnissen kommen, wenn es um die Orientierung auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geht. Hier dürften Gemeinsamkeiten und Vergleichbarkeiten größer sein, hier kann Soziale Arbeit von Managing Diversity lernen.“ (ebd.; Hvh. R.L.)

Ich denke, ähnliches lässt sich auch für den Bildungsbereich und die Schule formulieren. Gleichwohl muss deutlich sein, dass die Schule hier eine sehr spezifische Organisation darstellt: Der Umgang mit Diversität durch die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Organisations-, Verwaltungs- und Personalstruktur – also in Schröers Worten ‚nach innen‘ – hat eine wichtige Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler. An anderer Stelle habe ich versucht zu zeigen, dass institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen diesbezüglich eine eigene Sprache sprechen: „Wenn etwa im Klassenzimmer vor der multikulturell und multilingual zusammengesetzten Schülerschaft von sozialer Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit gesprochen wird, und gleichzeitig die Reinigungskräfte in der Schule ausschließlich eingewanderte Frauen sind, während die Leitungsfunktionen wie selbstverständlich von Männern der Mehrheitsgesellschaft eingenommen werden, und die Schüler/innen sehen, dass der Lehrer/die Lehrerin genau dies nicht sieht und diesbezüglich auch keine Veränderungsperspektive erkennen lässt, dann können solche strukturellen und institutionellen Verhältnisse das gesprochene Wort unterlaufen und selbst eine Botschaft transportieren. Es wird unter Umständen vermittelt, welche Positionen in der Gesellschaft für welche Gruppen eigentlich vorgesehen sind und dass die wohlklingenden Reden der Lehrer/innen im Widerspruch zu diesen Realitäten stehen.“ (Leiprecht 2006, 331)

Gleichzeitig geht es in der Organisation Schule in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler um Wissens- und Kompetenzerweiterung und um den Zugang zu und die Partizipation an Bildungsgütern. Das Funktionsprinzip der sozialen Selektion, das die Schule in unseren Gesellschaften oft realisiert, ist weder mit einer pädagogischen Ethik vereinbar noch mit dem Auftrag zur Chancengleichheit. In der Schule sollte es um die Unterstützung zur Erweiterung von subjektiven Möglichkeitsräumen gehen, womit im positiven Sinn eine besondere pädagogische Fachlichkeit und Professionalität angesprochen ist. Schule hat also mit Pädagogik zu tun. Dies klingt trivial, aber leider muss diese Selbstverständlichkeit angesichts allzu technokratischer Konzepte hervorgehoben werden.

Insgesamt sollten wir also grundsätzlich daran festhalten, dass Managing Diversity im Bildungs- und Sozialbereich auf Diversity Education aufbaut. Der Begriff knüpft an Konzepte an, die in klassischen Einwanderungsländern (USA, Kanada, Australien) erarbeitet und dort unter Perspektiven wie Bürgergesellschaft, Citizenship Education und Menschenrechtsorientierung entwickelt wurden: „Im Gegensatz zur gängigen Praxis in den Bildungsinstitutionen wird nicht der Erzeugung von Homogenität in der Lerngruppe Priorität eingeräumt, sondern statt dessen angestrebt, Kompetenzen, die sich aus der Heterogenität der Lernenden ergeben, positiv aufzunehmen. Da Diversity Education allerdings nicht in einem konfliktfreien Umfeld stattfindet, muss auf den konstruktiven Umgang mit Konflikten (Konfliktmanagement) besonderer Nachdruck gelegt werden.“ (Baader/Lutz 2006, 3)

Im Kontext von Diversity Education wird mit Adjektiven wie Diversity oder diversitätsbewusst nicht nur auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, dass unterschiedliche Differenzlinien (soziale Herkunft, Familiensprache, Kultur, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Generation, etc.) in allen pädagogischen Arbeitsfeldern und eben auch in der Theorie, Forschung und Praxis der Schule bewusst reflektiert werden müssen. Das Ziel bei einer solchen bewussten Reflexion von Differenzlinien ist es, die Voraussetzungen zur Realisierung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit zu verbessern, wobei klar ist, dass auf diesem Weg Essentialisierungen, festlegende Zuschreibungen, pauschalierende Negativbewertungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu vermeiden und abzubauen sind.

Literatur

Auernheimer, Georg (2003). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich.

Adolphy, Ursula (2004). Qualitätsentwicklung und Gender Mainstreaming, in: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (Hg.). Lehren und Lernen, 30. Jg. Heft 1/Januar 2004, S. 11–15.

Baader, Maïke/Lutz, Helma (2006). Zur Entwicklung einer Diversity-Education. Internes Strategiepapier. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.

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

Bereswill, Mechthild (2004). ‚Gender‘ als neue Humanressource? Gender Mainstreaming und Geschlechtertheorie zwischen Ökonomisierung und Gesellschaftskritik. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (2004). Gender Mainstreaming. Konzepte – Handlungsfelder – Instrumente. Berlin: bpb. S. 52–70.

Gaitanidis, Stefan (2006). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Neue Praxis. Sonderheft 8. Hrsg. von Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.) (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Lahnstein. S. 222–233.

Gather Thurler, Monica (2006). Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 4–6.

Gather Thurler, Monica/Schley, Wilfried (2006). Diversität als Chance. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 1, 2006. Themenheft: Next Practice. Studienverlag: Innsbruck. S. 21–33.

Cavalli-Sforza, Luca/Cavalli-Sforza, Francesco (1994). Verschieden und doch gleich. München: Droemer/Knaur.

GeKoS-Projekt (*Gender Kompetenz Schule*) (2003). Gender Mainstreaming und Schulentwicklung – Clusterschulen. Kontakt Jürgen Horschinegg. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMBWK). In: <http://www.imag-gendermainstreaming>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.

GeKoS-Projekt (*Gender Kompetenz Schule*) (2007). Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming in Schulen. Kriterienkatalog PJ 2007/08. In: <http://www.bmukk.gv.at/gekos>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.

Gomolla, Mechthild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster: Waxmann.

Grossenbacher, Silvia/Oberdorfer, Gerd (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. In: Journal für Schulentwicklung. 10. Jg., Heft 2. Themenheft zu „Diversity Management“. S. 37–44.

Gieß-Stüber, Petra/Gramespacher, Elke (2004). Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemaufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (Hg.): Lehren und Lernen. 30. Jg. Heft 1/Januar 2004. S. 5–10.

Granato, Mona (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund – auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Auernheimer, Georg (Hg.). S. 113–138.

Fleißner, Heike (2006). Geschlecht und Interkulturalität – Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006^{II}). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S. 162–179.

Hinz-Rommel, Wolfgang (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster. Waxmann.

Hinz-Rommel, Wolfgang (2000). Interkulturelle Öffnung als Innovation – Erfahrungen für die Praxis. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 7–8/2000.

Hoppe, Heidrun/Nyssen, Elke (2004): Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In: Neustuß, Claudia/Meuser, Michael (Hrsg.) (2004): Gender Mainstreaming. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn. S. 232–243.

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.

Kirton, Gill/Greene, Anne-marie (2000/2005^{II}). The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. Oxford/Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier.

Kornmann, Reimer (2003). Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in 'Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen'. In: Auernheimer, Georg (Hg.). S. 81–96.

Leiprecht, Rudolf (2006). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006^{II}). S. 317–345.

Leiprecht, Rudolf (2007). Kulturalisierungen vermeiden – Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Britz, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad/Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2007). Macht – Kultur – Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster et al.: Waxmann. Veröffentlichung in Vorbereitung.

Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2006). Einleitung: Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006^{II}). S. 7–23.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006^{II}). S. 218–234.

Lewontin, Richard C./Rose, Steven/Kamin, Leon J. (1988). Die Gene sind es nicht ... Biologie, Ideologie und menschliche Natur. Zuerst in englischer Sprache 1984. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Lüddecke, Julian (2003). Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel der Umgangs mit ethnischen Minderheiten. In: Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hg.) (2003). Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. London/Frankfurt a.M: IKO. S. 11–60.

Menke, Margitta (2003). ‚Für mich ist Bildung Freiheit‘. Eine empirische Studie zu bildungserfolgreichen türkischen Migrantinnen der zweiten Generation. Promotionsschrift: Universität Oldenburg (unveröffentlicht).

Miles, Robert (1991). Rassismus – Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.

PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann. Online unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.

Schanz, Claudia (2006). Visionen brauchen Wege – Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006^{II}). S. 110–125.

Schröer, Hubertus (2006). Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit (iza). 28. Jg. Heft 1. S. 60–68.

Schröer, Wolfgang (2006). Zu Diversity. Internes Papier der Abteilung Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.

Schiek, Dagmar (Hg.) (2007). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive. Sellier: European Law Publishers.

Sielert, Uwe (2006). Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 7–14.

Stuber, Michael (2004). Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen – den Erfolg durch Offenheit steigern. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

Beteiligte an diesem Band

Fleißner, Heike, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Sozialpädagogik; Direktorin des Zentrums für Interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (ZFG); Lehre und Forschung im Bereich Gender und Soziale Arbeit; Mitbegründerin des Studienganges Frauen- und Geschlechterstudien an der Universität Oldenburg

Leiprecht, Rudolf, Dr. phil., Professor für Erziehungswissenschaften und Direktor des interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg (IBKM), Konzeptentwicklung, Organisation und Leitung von Modellprojekten zur internationalen Jugendbegegnung und Maßnahmen der Interkulturellen Lehrerfortbildung; Arbeitsschwerpunkte Rassismusprävention, Interkulturelle Pädagogik, sozialpädagogische Jugendforschung und Internationale Jugendarbeit.

Phoenix, Ann, Dr., Professor and Co-Director of the Thomas Coram Research Unit, Institute of Education, University of London. Her research is mainly about social identities and the ways in which psychological experiences and social processes are linked. Processes of intersectionality in relation to racialisation, gender and social class are central to her research, which includes work on racialised and gendered identities; mixed-parentage, masculinities, consumption, young people and their parents and the transition to motherhood.

Seemann, Malwine, promoviert am Institut für Soziologie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zum Thema „Implementierung von Gender Mainstreaming im allgemeinbildenden Schulwesen Schwedens“, GEW-Funktion im Bereich der gewerkschaftlichen Frauenpolitik, langjährige Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin.

Stawreberg, Karin, Gymnasiallehrerin in Göteborg, Schweden, mit langjähriger genderpädagogischer Erfahrung in der Integrationsarbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Vorlesungen und Anleitungen zu Gendertheorie und -praxis und Jugendsexualität in Vorschule, Schule und Universität

Stuve, Olaf, Diplom Soziologe, arbeitet seit vielen Jahren in der Politischen Jugend- und Erwachsenenbildung mit den Schwerpunkten Geschlechterverhältnisse, Sexualitäten, Rassismus und Migrationsgesellschaft beim Bildungsteam-Berlin Brandenburg e.V.; seit Mai 2007 auch bei Dissens e.V. tätig als wissenschaftlicher Mitarbeiter in dem EU-Projekt „PeerThink. Tools and resources for an intersectional prevention of peer violence“ und dem lokalen Projekt „Intersektionale Gewaltprävention“ in Berlin.

Weber, Martina, Prof. Dr. phil., Leiterin des Zentrums für Genderforschung der Universität Flensburg. Arbeitsschwerpunkte: Konstruktion von Geschlecht im Schulalltag, interkulturelle Genderforschung, qualitativ empirische Bildungsforschung (vor allem ethnografische Methoden) und Reproduktion sozialer Ungleichheiten. Studium der Politikwissenschaft, Germanistik, Erziehungswissenschaft und interkulturellen Pädagogik in Gießen und Hamburg.

Oldenburger Beiträge zur Geschlechterforschung

Herausgegeben vom

Zentrum für interdisziplinäre Frauen- und Geschlechterforschung (ZFG)

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 26111 Oldenburg

Tel.: (0441) 798-4316

Fax: (0441) 798-5869

E-mail: zfg@uni-oldenburg.de

Internet: www.uni-oldenburg.de/zfg

(1)

Promotionsförderung und Geschlecht : zur Bedeutung geschlechtsspezifisch wirkender Auswahlprozesse bei der Förderung von Promotionen an niedersächsischen Hochschulen / Almut Kirschbaum ...; Karin Flaake; Heike Fleßner. – Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 2005. – 223 S. ISBN 3-8142-0941-9 (EUR 10.00)

(2)

Jungenarbeit : Dialog zwischen Praxis und Wissenschaft; Dokumentation der Tagung vom 18. November 2004 an der Carl-von-Ossietzky-Universität Oldenburg; Detlef Pech; Michael Herschelmann; Heike Fleßner (Hrsg.). – Oldenburg : Bibliotheks- und Informationssystem der Univ., 2005. – 152 S. ISBN 3-8142-0977-X (EUR 8.00)

(3)

Gezeitenwechsel : Dokumentation; 31. Kongress Frauen in Naturwissenschaft und Technik; 5.–8. Mai in Bremen / TuNiF Nordwest – Technik und Naturwissenschaft in Frauenhand e.V. (Hrsg.). [Red.: Smilla Ebeling ...]. - Oldenburg : BIS-Verl. der Carl von Ossietzky Univ., 2006. – 466 S. ISBN 3-8142-0995-8 (EUR 12.00)

(4)

Versuchungen, ein Fest : Dokumentation eines Abschiedes / Anita Raddatz (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 91 S. ISBN 3-8142-2024-2 (EUR 6.50)

(5)

Frauen in Konzentrationslagern : Konzeption eines Führungstages unter geschlechtsspezifischem Aspekt in der Gedenkstätte Bergen-Belsen / Luzia Moldenhauer; Annika Freundt; Karin Baumann. - Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 148 S. ISBN 3-8142-2028-5 (EUR 8.00)

(6)

Gender lehren – Gender lernen in der Hochschule : Konzepte und Praxisberichte / Beate Curdes; ...; Ulrike Schleier ... (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2007. – 300 S.
ISBN 978-3-8142-2027-7 (EUR 12.80)

(7)

Gender und Schule : Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis / [1. Oldenburger Fachtag Gender und Schule, 7. März 2006]. Sabine Jösting; Malwine Seemann (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2006. – 148 S.
ISBN 978-3-8142-2040-6 (EUR 8.00)

(8)

Behinderung und Geschlecht – Perspektiven in Theorie und Praxis : Dokumentation einer Tagung / Jutta Jacobs; Eske Wollrad (Hrsg.). – Oldenburg : BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ., 2007. – 115 S.
ISBN 978-3-8142-2078-9 (EUR 8.80)