

Fidan Yiligin

Mädchen*arbeit im Kontext von Flucht und Migration und die Renaissance der Ausländerpädagogik

Es schien, als sei die Ausländerpädagogik von der interkulturellen und der rassismuskritischen Pädagogik abgelöst worden. Aktuell blüht jedoch offenbar die Ausländerpädagogik auf, parallel und in logischer Konsequenz zum Erstarken der AfD. Wird es möglich sein, in diesem Kontext die rassismuskritischen Ansätze wieder in die Diskurse zu integrieren und damit in die Arbeit mit Mädchen* und jungen Frauen*, die eine Migrationsgeschichte und eventuell eine Fluchterfahrung mitbringen?

Einwanderungsanerkennungsgeschichte Deutschlands

Ich verstehe Deutschland als eine Migrationsgesellschaft. Eine Migrationsgesellschaft kann als eine Gesellschaftsform bezeichnet werden, die der Migration positiv gesonnen ist, die die Chancengleichheit aller Bürgerinnen und Bürger in den Mittelpunkt stellt und versucht, sie zu leben. Das setzt unter anderem voraus, dass eine bewusste Auseinandersetzung im Umgang und zur Bewältigung von Rassismus in den Fokus rückt, da Rassismus bis heute in allen gesellschaftlichen, strukturellen, institutionellen und alltäglichen Bereichen wirkt.

Hier möchte ich betonen, dass die Fähigkeit Rassismus zu erkennen genauso gelernt und trainiert werden will wie das Lesen und Schreiben, wie das Spielen eines Instrumentes oder einer Sportart. Ich freue mich, dass Sie sich auf einen Prozess des Perspektivwechsels einlassen. Dieser Prozess verlangt sehr viel Geduld, Selbstreflexion und Anerkennung einer kritischen Wissensproduktion. Die Perspektive zu wechseln, heißt gelerntes Wissen in Frage zu stellen und sich neu zu positionieren.

Der Perspektivwechsel oder aber auch die Perspektivbildung

Lebenswelten oder Migrationsgeschichten von Mädchen* of Color Erkennen. Wie kann das funktionieren? Ich nähere mich diesem Thema aus der migrationsgesellschaftlichen und rassismuskritischen Perspektive. Im Mittelpunkt der Migrationspädagogik steht der Perspektivwechsel von der Ausländer- über die Interkulturelle- hin zur migrationsgesellschaftlichen Pädagogik und damit zu der Anerkennung der Einwanderungsgeschichte Deutschlands.

„Wir sehen ‚Hautfarben‘, weil der Rassismus dieses Sehen erfunden und in Wissen verwandelt hat. Natürlich tritt menschliche Haut in unterschiedlichen Farbtönen auf. Natürlich könnte man Menschen so „anordnen“, dass ihr Teint immer heller bzw. dunkler wird. Jedoch ist es ein Ding der Unmöglichkeit, eine klar benennbare Trennlinie zu ziehen und einen Farbteint zu benennen, der einen Menschen „gerade noch“ bzw. „nicht mehr“ weiß oder schwarz sein lässt (Susan Arndt).“

In diesem Zusammenhang schreibt Paul Mecheril, dass die Interkulturelle Perspektive sowohl unvermeidlich als auch unmöglich ist.

<<... Sie ist unvermeidlich, weil es Differenzlinien gibt (in der Staatsangehörigkeit, in der nationalen Herkunftskultur, in den ethischen Gruppen...) und diese zu leugnen würde der Lebensrealität der Einwandererfamilien nicht gerecht werden. Sie ist jedoch auch unmöglich, weil wir im Reden über „die Anderen“ dazu beitragen, was einen Kern des Problems darstellt,

nämlich das Denken in „Wir“ und „die Anderen“. Denn wenn in Deutschland von „Migrant/innen“, „Ausländer/innen“, „Polen“, von „Migrantenkindern“, von „Deutschen“ oder „Brasilianer/innen“ die Rede ist, dann geht es immer wieder um die Zuschreibung in „Wir“ und die „Anderen“. Ein Denken, in dem die „Anderen“ nicht als „Wir“ gedacht werden können. >>

Migrationsgesellschaftliche Perspektive¹

Empowerment und Rassismus

Die Einwanderungsgeschichte der Bundesrepublik Deutschland ist noch sehr jung. Aus Sicht vieler politischer Akteurinnen hat das Thema Einwanderung mit dem Inkrafttreten des ersten deutschen Zuwanderungsgesetzes zum Jahresanfang 2005 seine Antwort gefunden. Deutschland wurde bis dahin nicht als Einwanderungsland definiert und geführt. Kaum eine Institution (Politik, Administration, Freizeit, Öffentlichkeit, Kultur, Erziehung, Gesundheit, Klerus) definierte Deutschland als Einwanderungsland und verhielt sich dementsprechend. Ihre Konzepte und Haltungen ließen lediglich den Blick der Defizitorientierung und Erziehung zu. Mittlerweile sind wir dabei diesen defizitären Blick hin zu einer lebensweltorientierten Betrachtung zu schwenken. Deutschland ist auf dem Wege zu einer anerkannten Migrationsgesellschaft zu werden. Ein Perspektivwechsel also, der altes Wissen in Frage stellt und neues Wissen produziert und erweitert.

„Auch die gesellschaftliche, soziale und individuelle Wirklichkeit Deutschlands wird grundlegend von Migrationsphänomenen geprägt. Mit der Perspektive „Migrationspädagogik“ richtet sich der Blick auf Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft, auf die Macht der Unterscheidung, die sie bewirken und die Bildungsprozesse, die in diesen machtvollen Ordnungen ermöglicht und verhindert sind“ (Paul Mecheril, 2012).

Aus diesem Grund weist Paul Mecheril weiterhin darauf hin, dass der migrationspädagogische Ansatz sich für die Beschreibung und Analyse der dominanten Schemata und Praxen der Unterscheidung zwischen natio-ethno-kulturellem „Wir“ und „Nicht-Wir“ und weiterhin auch für die Stärkung und Ausweitung der Möglichkeiten der Verflüssigung und Versetzung dieser Schemata und Praxen interessiert. Dementsprechend ist für Paul Mecheril Migrationspädagogik keine „Migrant*innen-Pädagogik“ in dem Sinne, dass erstes Anliegen der Migrationspädagogik wäre, „die Migranten“ zu verändern. Es geht nun darum, dass sich die Institutionen sich all ihren Bürgern gegenüber öffnen und damit auch ihre Konzepte und Haltungen modifizieren und nicht umgekehrt.

Für Paul Mecheril liegt die zentrale Aufgabe und Fragestellung der Migrationspädagogik darin, sich mit dem Thema „wie der und die natio-ethno-kulturelle Andere unter Bedingungen von Migration erzeugt wird und welchen Beitrag pädagogische Diskurse und pädagogische Praxen hier zu leisten sind. Kernpunkt der Migrationspädagogik sind folgerichtig die durch Migrationsphänomene erzeugten und belegten Zugehörigkeitsordnungen und hauptsächlich die Analyse, wie diese Ordnungen in unterschiedlichen Kontexten wiederholt und überhaupt produziert werden sowie ihre Veränderbarkeit.

¹ Mecheril, Paul, Castro Varela, María do Mar; Dirim, İnci; Kalpaka, Annita & Melter, Claus (2010). BACHELOR | MASTER: Migrationspädagogik. Beltz: Weinheim

Mein Wissen über Mädchen* mit Migrationsgeschichten

Folgende Fragestellungen sollen dabei helfen, dem eigenen Wissen zum Thema Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft auf die Schliche zu kommen, um sich reflektieren zu können. Die Reflektion des eigenen Wissensstandes ist eine wichtige Voraussetzung, da die Wissensproduktionen und deren Diskurse, in die wir hineingeboren werden, in denen wir uns orientieren und schließlich nach denen wir auch Handeln, uns permanent beeinflussen, führen und leiten.

1. Welches Wissen habe ich bereits?
2. Woher habe ich dieses Wissen?
3. Wie habe ich mir dieses Wissen angeeignet?

Ein assoziativer Einstieg in die Thematik veranschaulicht am besten das Diskurswissen.

Ich verknüpfe aus der Postkolonialen Perspektive das Assoziative Wissen, welches historisch gewachsen, institutionell verankert und schließlich in unserem Alltag ausgelebt wird, mit unserem „Unbewussten Wissen“.

Ich verorte mich hier demnach nicht als Psychoanalytikerin, sondern als Postkoloniale Perspektiven-Bildnerin.

Was passiert, wenn z.B. folgende Begriffe fallen:

„Türkin“, „Araber“, „Kopftuch“, „Islam“, „Orient“, „Tausend und eine Nacht“, „Arabische Nächte“

Was denken Sie? Was fühlen Sie? Woher kommen diese Assoziationsketten?

Begleiten diese Assoziationsketten den Kontakt, das Lesen von Texten, das Beobachten und interpretieren von Gegebenheiten, die Beziehungen, die professionelle Haltung, die ehrenamtliche Arbeit, die Wahrnehmung?

Diese Assoziationsketten können z.B. mit dem folgenden Bild verglichen und reflektiert werden.



Ausschnitt aus einer Völkertafel, Steiermark, frühes 18. Jahrhundert. (© Public Domain, Wikimedia).

Wissen de-kolonisieren aus dem kolonialen Habitus oder die Reflektion des kolonialen Kapitals

An die Reflektion des eigenen Wissens, Fühlens und Handels schließt sich die Frage, „Wie können wir den Umgang mit Rassismuserfahrungen bewerkstelligen?“ In diesem Zusammenhang spricht Grada Kilomba zurecht von „Decolonizing Knowledge“, dem ich mich nun anschließe.

Edward Said bespricht in seinem monumentalen Werk „Orientalism“ wie Philosoph*innen, politische Theoretiker*innen, Wirtschaftler*innen, Reichsverwalter*innen, Schriftsteller*innen, Naturwissenschaftler*innen, Theolog*innen etc. Wissen produziert haben, dessen Wirkkraft bis heute messbar ist. Er beleuchtet, wie der Westen den „Orient“ als sein kulturelles und religiöses Gegenbild konstruiert hat.

Die Konstruktion des/der Andere*n beschreibt Gayatri Chakravorty Spivak mit folgendem Zitat „Das Image des Imperialismus als Begründer der guten Gesellschaft trägt die Markierung des Eintretens (espousal) für die Frau als Objekt des Schutzes vor ihrer eigenen Art“ Spivak (S. 84). Sie beschreibt, dass die Auswirkungen bis heute funktionieren. Ich beobachte dies auch in der Mädchen*arbeit, wenn Mädchen* of Color von ihren Familien „befreit“ werden und doch zurück nach Hause gehen möchten. In solchen Situationen sind die Kolleg*innen oft überfordert und verstehen nicht, warum die „geretteten“ Mädchen* zurück nach Hause möchten. Sie sind dann häufig enttäuscht von dem Mädchen*, dass sie es nicht geschafft haben, sich von der Familie zu lösen. Oft wird so auch Wut gegenüber den Mädchen* entwickelt.

Das Ziel ist hier nicht die unterschiedlichen Lebensentwürfe zu leugnen. Vielmehr geht es darum, die Mechanismen der Hierarchisierungen zu entlarven, die das Denken, Fühlen und Handeln in ein „Wir“ und „die Anderen“ produzieren und damit reproduzieren und aufrechterhalten.

Vor diesem Hintergrund ist z.B. aus der sozialpsychologischen Verwobenheit von Wahrnehmung und Handlung dementsprechend Diskurswissen, die Personenwahrnehmung entspringt aus dem Diskurswissen, Vorurteile entspringen dem Diskurswissen, Attribution (Annahmen und Schlussfolgerungen über das Verhalten anderer Menschen) entspringen dem Diskurswissen.

Unsere Wahrnehmung ist demnach abhängig von unserer Verwobenheit in den Diskursen. Unsere Soziale Kognition bildet sich aus dem Diskurswissen, die Gruppendynamiken in denen wir verwoben sind, resultieren aus dem Diskurswissen, wie wir Menschenführung lernen (Schule, Arbeit ...) wir aus dem Diskurswissen, unsere Wertvorstellungen und Normen resultieren aus dem Diskurswissen, unser soziales Lernen und unsere Sozialisation werden aus dem Diskurswissen geformt. Wir werden in ein Postkoloniales Wissen hineingeboren, wachsen also in einer rassistischen Wissensproduktion auf.

Vor diesem Hintergrund kann von einem Kolonialen Kapital gesprochen werden, welches sich aus der Definitionsmacht, der Legitimationsmacht, der Ausübungsmacht heraus formt. Dieses koloniale Kapital wird durch den kolonialen Habitus messbar. Der koloniale Habitus macht sich demnach in allen Lebensbereichen bemerkbar.

Aus diesen Gegebenheiten Rassismus zu erkennen, wird eine große und unausweichliche Herausforderung für die kommende Zeit sein.

Die Fähigkeit Rassismus zu erkennen, will demnach immer wieder und wieder gelernt und trainiert werden wie das Lesen und Schreiben, wie das spielen eines Instrumentes.

Aus der Perspektive von Frauen of Color ist dies ein Prozess des Perspektivwechsels, des Wechselns von veralteten Wissensproduktionen. Wissensproduktionen werden angeregt zu

aktualisieren, um Wahrnehmung und Handlungsmuster zu reflektieren und neu zu strukturieren, um es neu zu bilden und um es neu zu erleben und verinnerlichen.

Dieser Prozess verlangt demnach sehr viel Geduld, Selbst_reflektion, An_erkennung der kritischen Wissensproduktionen und der Weiter_Entwicklung von Menschen_Bildern.

Eine Perspektive von Frauen of Color

Die Perspektive zu wechseln heißt auch Wissen zu de_kolonisieren. Ein Prozess, der nicht Sicherheiten verspricht sondern viel eher Paradoxien fruchtbar umzuwandeln verlangt „Verbündete*“ und PowerSharing voraussetzt. Das setzt eine Analyse der gesellschaftlichen Strukturen und deren (RE) Produktion von Macht und Differenz voraus. Die Eigene Verwobenheit in den Diskursen und Machtkonstellationen sollte erkannt und reflektiert werden.

Ich behaupte auch, dass derzeit eine Utopiefähigkeit für eine zukunftsweisende Mädchen*arbeit, die die Chancengleichheit aller Mädchen* im Fokus hat, lediglich aus einer Postkolonialen Perspektiven funktionieren kann. Aus einer Interkulturellen Mädchen*arbeit kann keine Chancengleichheit für alle Mädchen entstehen, weil das Bild der Mädchen* hierarchisch aufgestellt ist. Aus diesen Aufstellungen können keine starken Selbstbilder der Mädchen* of Color abgeleitet werden, da sie die sind, denen die Fähigkeit ein autonomes Selbst-Bild zu produzieren abgesprochen wird. Dies passiert auf verschiedenen Ebenen, auf die ich, mit der Rassismusdefinition von Paul Mecheril, im Folgenden eingehen werde.

Rassismus ist nach wie vor auf verschiedenen Ebenen wirkmächtig

a) Rassismus ist eine Praxis der Unterscheidung von Menschen. Rassismus konstruiert Menschen als erkennbar different („racialisation“), wobei im Rassismus Differenzen als Unterschiede der Abstammung und der kulturell-territorialen Zugehörigkeit gelesen werden. Die Unterscheidungsmerkmale, auf die der Rassismus sich bezieht und die er erfindet, sind nationale, ethnische und kulturelle Zeichen, die eine scheinbar selbstverständliche Verbindung miteinander eingehen. *Im Ordnungsprinzip des Rassismus werden Menschen eindeutigen Plätzen zugewiesen und klaren Positionen zugeordnet. Rassismus ordnet Körper und die ihnen zugeschriebenen Identitäten und Handlungspraxen im Raum.*

b) Rassismus schreibt bestimmten Merkmalen des Erscheinungsbildes „Mentalitäten“ zu. Er konstruiert eine scheinbar unveränderliche Verbindung körperlicher oder kultureller Zeichen mit scheinbar einheitlichen und stabilen Dispositionen auf der Ebene von „Charakter“, „Intelligenz“ und „Temperament“. Klassischerweise handelte es sich hierbei um eine durch den wissenschaftlichen Rassismus hervorgebrachte biologisch-genetische Verknüpfung von Disposition und Vermögen. Bestimmten Gruppen werden bestimmte statisch gedachte Fähigkeiten, Eigenschaften und Charaktere zugewiesen. Allerdings ist der „biologisch-genetische Rassismus“ im postkolonialen Zeitalter weniger stark verbreitet, »üblich ist jetzt der kulturelle Rassismus« (Hall 1989, S. 917). *Der kulturelle Rassismus postuliert nicht eine Differenz der genetischen, wohl aber eine der sozial-kulturellen Ausstattung von Menschengruppen. Religiöse, linguale und habituelle Merkmale werden nun in den Zusammenhang nicht genotypischer Differenzen, sondern der „kulturellen Identität“ gestellt. Gleichwohl wird auch im kulturellen Rassismus ein „kollektives Wesen“ unterstellt, eine gewissermaßen entkulturierte Natur der „Anderen“ (und komplementär der Natur der Nicht-Anderen) (Balibar 1990).*

c) *Rassismus bewertet die „Mentalitäten“ der so definierten und hervorgebrachten „Anderen“ negativ im Sinne von Minderwertigkeit bzw. Nicht-Zugehörigkeit, die eigenen „Mentalitäten“ positiv im Sinne von Höherwertigkeit bzw. fraglose Zugehörigkeit. Für diese rassistische Unterscheidungspraxis ist »Dialektik der Ein- und Ausgrenzung« (Terkessidis 1998, S. 78) kennzeichnend. Die deklarierte und praktizierte Minderwertigkeit oder Deplaziertheit der „Anderen“ (Im Sinne von: „Sie“ gehören hier eigentlich nicht hin, da sie einer anderen Kultur zugehören, die an einen anderen Ort gehört, deshalb kommen ihnen berechtigter Weise weniger Rechte und Privilegien zu) weist ihnen einen spezifischen Platz im gesellschaftlichen Raum zu. Sie sind im doppelten Sinne Andere unter uns.*

d) *Solange eine Gruppe nicht die Macht hat, die angesprochenen Unterscheidungsweisen durchzusetzen, handelt es sich in gewisser Weise um eine Vorform rassistischer Praxis. Rassismus entfaltet sich erst vollständig, wenn die Mittel zum sozialen Wirksamwerden der Unterschiedskonstruktion verfügbar sind. Hier ist es wichtig darauf hinzuweisen, dass es Ansätze gibt, die davon ausgehen, dass natio-ethno-kulturelle Minderheiten nicht rassistisch sein können; nicht, weil sie die „besseren Menschen“ sind, sondern weil sie nicht über die kulturellen, politischen und juristischen Machtmittel verfügen, mögliche rassistische Unterscheidungen strukturell wirksam werden zu lassen.*

Weißer Privilegien

Susan Arndt betont, dass Rassismus der Glaube daran ist, dass Menschen biologisch nach 'Rassen' unterteilt werden können. Auch sie betont, dass sich dabei das historische Interesse daran verbindet, diesen Mythos am Leben zu erhalten mit der Macht, ihn global wirkmächtig und irreversibel zu machen. Aus diesem Grund stellt sie folgende Fragestellungen, die dabei helfen, dem auf die Spur zu kommen „Wer hat es wann, warum und wie erfunden, aber auch: Wer profitiert vom Rassismus und wird durch ihn privilegiert?“ (Susan Arndt)

In diesem Zusammenhang betont Susan Arndt, dass sich im System des Rassismus nicht verorten zu müssen, lediglich ein Privileg der Weißen ist, eine Option, die People of Color nicht leben können.

Zurecht weist sie weiter darauf hin, dass wenn Weißsein ignoriert oder für das eigene Leben nicht relevant eingestuft wird, auch die sozialen Positionen, Privilegien, Hegemonien und Rhetoriken verleugnet werden und damit auch das daran gebundene Weißsein als Status des/der universalen, „unmarkierten Markierer*in und somit unsichtbar herrschende Normalität untermauert wird. In diesem Zusammenhang steht auch, dass Weiße etwa arm oder reich, gesund oder beeinträchtigt, jung oder alt sein können, bedeutet nicht, dass manche von ihnen die Privilegien des Weißseins verlieren.

Hier ist wichtig festzuhalten, dass es Susan Arndt dabei nicht darum geht, Schuldzuweisungen zu verteilen, sondern anzuerkennen, dass Rassismus – analog zum Patriarchat im Falle der Geschlechterkonzeptionen – ein komplexes Netzwerk an Strukturen und Wissen hervorgebracht hat, das uns – im globalen Maßstab – sozialisiert und prägt. Auch Susan Arndt betont, dass Wissensproduktionen historisch gewachsen sind und von Macht formiert wurden und auch dynamisch und subjektiv nach wie vor weiter geformt werden.

Das Resultat ihrer Reflektion beschreibt Susan Arndt wie folgt:

„Mir ist es lange Jahre hinweg schwergefallen, mich als Weiße zu sehen. Das fand ich rassistisch. Heute sehe ich das anders. Ich weiß, dass Rassismus allgegenwärtig ist und dass es bei weitem nicht damit getan ist, zu konstatieren, ich bin gegen Rassismus, ich bin antirassistisch. Solche Sätze sind bestenfalls der erste Schritt eines nicht einfachen Weges, Vertrautes in Frage zu stellen und Gelerntes zu verlernen. Herausforderungen gibt es dafür tagtäglich; und sich ihnen zu stellen kann gar nicht früh genug beginnen (Susan Arndt).“

Auch betont sie, dass „People of Color“ sich häufig genug von klein auf dazu gezwungen sehen, sich Rassismus zu widersetzen; Weiße müssen verstärkt lernen, diesen Widerstand konsequent zu leben. Jeder „gute Willen“ zum Antirassismus wird erst wirkmächtig, wenn er auf Wissen darüber trifft, was Rassismus ist und wie er wirkt. Das ist das beste Heilmittel dagegen, dass rassistische Morde künftig nicht durch rassistische Ermittlungen vernebelt bleiben (Susan Arndt).“

Susan Arndt weist zurecht darauf hin; „Dieses Land benötigt mehr Menschen, die Vorzeichen für brennende Häuser zu identifizieren vermögen und die wissen, dass solche Vorzeichen nicht allein Streichhölzer oder Brandbomben sind. Jede und jeder von uns kann darauf im Alltag achten, ob und wie Rassismus in Sprache und ihren Gebilden fortgeschrieben wird, durch Texte und Bilder wirkt und als Mythen und Fantasien sein Unwesen treibt. Vielleicht erscheint das manchen als zu mager, aber jeder noch so lange Weg erfordert einen Schritt nach dem anderen“ (Susan Arndt).“

Alltäglicher Rassismus

In seiner Dissertation „Die Banalität des Rassismus“ beschreibt Mark Terkessidis insbesondere die Herausforderung des alltäglichen Rassismus und unterstreicht dabei, dass Zugehörigkeit produziert wird. Am Beispiel der Frage „Woher kommst Du?“ zeigt er auf, dass erwartet wird, dass die Nennung eines fremden Landes als einzige Antwort gelten kann. Oder, dass auch der Name ein stetiger Anlass zum „fremdeln“ ist.

„Die Unterstellung, dass eine Person eigentlich „woanders“ hingehört, ist zumeist mit weiteren Unterstellungen über die Natur dieses „Woanders“ verbunden. Bemerkungen darüber, wie es bei „euch“ zugeht, haben die meisten Person mit Migrationshintergrund schon einmal gehört. Klischees – mögen sie nun negativ (faul, traditionell, kriminell, fundamentalistisch etc.) oder positiv (spontan, feurig, gefühlvoll etc.) sein – haben Auswirkungen auf die Kommunikation mit Migranten“ (Mark Terkessidis).

„Tatsächlich wird oft genug gar nicht mit den betreffenden Personen gesprochen, sondern sie werden adressiert als Repräsentanten einer Gruppe. In diesem Moment findet eine Entantwortung statt. Was eine Person sagt oder tut, wird nicht mehr als individueller Ausdruck gewertet, sondern als Ausfluss des „Türkischen“ oder des „Südländischen“ – so wird sie ihrer Verantwortung beraubt“ (Mark Terkessidis).

„Zugleich wird ihr auch die Möglichkeit einer Antwort verwehrt: All ihre Äußerungen sind ja schon vorbestimmt durch die Gruppenzugehörigkeit. Eng mit diesem Vorgang zusammen hängt auch die Unterstellung von Defiziten – die Entgleichung. Hier wird den Personen mit Migrationshintergrund kommuniziert, dass sie einer bestimmten Norm nicht genügen, also nicht als gleich anerkannt werden“ (Mark Terkessidis).

„Gerade bei wohlmeinenden Lehrern gelten Schüler nichtdeutscher Herkunft oft als Repräsentanten ihres Heimatlandes – sie müssen stets Rede und Antwort stehen, wenn es um Afrika, Griechenland, Italien oder die Türkei geht. Freilich sind Schüler in der Schule, um etwas zu lernen, und daher ist es absurd, dieses „Herkunftswissen“ vorauszusetzen. So wird den Schülern letztlich bewiesen, dass sie ein Defizit haben in Bezug auf ihre Herkunft. Da sie gleichzeitig, aber auch nicht wirklich als Deutsche anerkannt werden, versetzen diese äußeren Zuschreibungen die Schüler mit Migrationshintergrund in eben jene Lage, die angeblich die Essenz ihres Lebens darstellt – „zwischen zwei Stühlen“ zu sitzen“ (Mark Terkessidis).

„Stets gibt es jemanden, der feststellt, dass die betreffenden Personen zu viel oder zu wenig „Deutsches“ oder „Türkisches“ haben, wobei der Maßstab relativ beliebig festgelegt werden kann. Daraus ergibt sich bei vielen jungen Leuten nichtdeutscher Herkunft das höchst unangenehme Gefühl, ständig begutachtet zu werden, aber gleichzeitig nicht genau zu wissen, an welchen Kriterien sich die Beurteilungen eigentlich orientieren“ (Mark Terkessidis).

Institutioneller Rassismus

Mit dem Thema des institutionellen Rassismus beschäftigt sich Mechthild Gomolla.

„Auch die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) erkennt in ihrer aktualisierten Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013) erstmals institutionelle Diskriminierung als Problem an. Um die gleichberechtigte Teilhabe und den Schulerfolg aller Kinder und Jugendlichen effektiv zu fördern, werden Behörden und Schulen aufgefordert, „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen (zu wirken)“. Dazu sollen sie prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und (...) Handlungsansätze zu deren Überwindung“ (ebd., 3) entwickeln“ (Mechthild Gomolla).

„In der Praxis können gemessene Unterschiede in der relativen Bildungsbeteiligung (Anteilswerte und Beteiligungsquoten von Gruppen in Schulformen), den Schulleistungen (Noten, Testergebnisse, Übergänge, Sitzenbleiberquoten) oder den Bildungserfolgen (formale Abschlüsse) die Aufmerksamkeit auf Diskrepanzen lenken (vgl. Diefenbach 2007, S. 14ff.). Wo diese signifikant sind, ist es wahrscheinlich, dass die Gruppen mit den niedrigeren Werten nicht die gleichen Bildungschancen erhalten. Sie könnten zusätzlichen Barrieren ausgesetzt sein, die verhindern, dass sie ihr volles Potential entfalten können“ (Mechthild Gomolla).

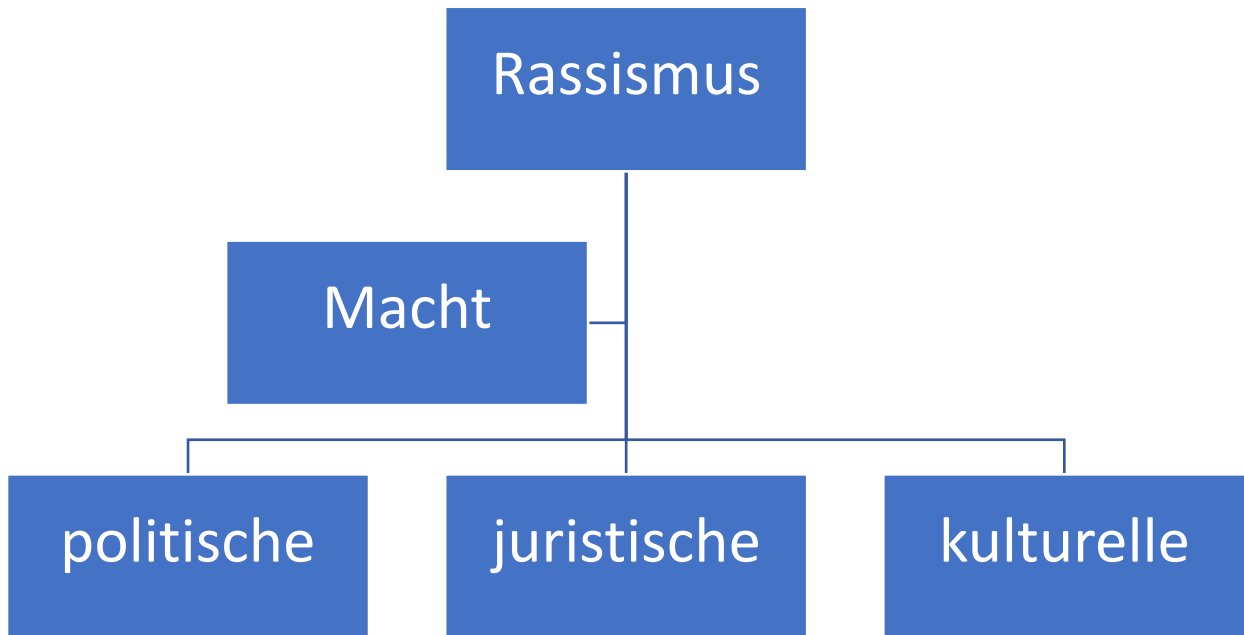
„Forschungsarbeiten zur institutionellen Diskriminierung verstehen sich nicht als reine Beobachtung, sondern stehen in der Tradition einer kritischen Gesellschaftswissenschaft, die – in den Worten von Nancy Fraser – „normativ ausgerichtet ist, empirisch gesättigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden“ (Fraser 2003, 69) (Mechthild Gomolla).

„Die Beschäftigung mit institutioneller Diskriminierung eröffnet für die Gestaltung institutioneller Wandlungsprozesse im schulischen Bereich neue Perspektiven, die potentiell geeignet sind, individualisierende Schuldzuweisungen – ob in Form von Defizitorientierungen gegenüber Schülerinnen und Schülern wie Eltern (blaming the victim) oder in der Konstruktion versagender Lehrkräfte und neuerdings auch Schulen – zu vermeiden“ (Mechthild Gomolla).

„Von einer gezielten strukturellen Entwicklung der Schule als Ganzes in einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen und damit letztlich inklusionsorientierten

Richtung, wie sie etwa in der neuen Kultus Minister Konferenz - Empfehlung zur "Interkulturellen Bildung in der Schule" (KMK 2013) anvisiert werden, ist in Verbindung mit einer demokratischeren Gestaltung von Schule eine Verbesserung der Lern- und Arbeitsbedingungen aller zu erwarten (vgl. Gomolla 2010b) " (Mechthild Gomolla).

Mit folgender Darstellung möchte ich veranschaulichen, wie Rassismus institutionell funktioniert:



Damit wird auch deutlich, wer von den Auswirkungen von Rassismus betroffen ist und wer Rassismus ausüben kann. Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass es nicht darum geht, wer ist der bessere Mensch, wenn wir sagen, dass PoC nicht rassistisch handeln können, sondern wer hat die Durchführungsmacht.

Mädchen*arbeit vom interkulturellen zum migrationsgesellschaftlichen Kontext - aus einer rassismuskritischen Perspektive oder die ersten Schritte der Dekolonisierung

Paradigmatische Ansätze aus der Ausländerpädagogik und der Interkulturellen Pädagogik und deren zentrale Kategorisierungen der jeweiligen Konzepte, werden in der folgenden Tabelle systematisch dargestellt.

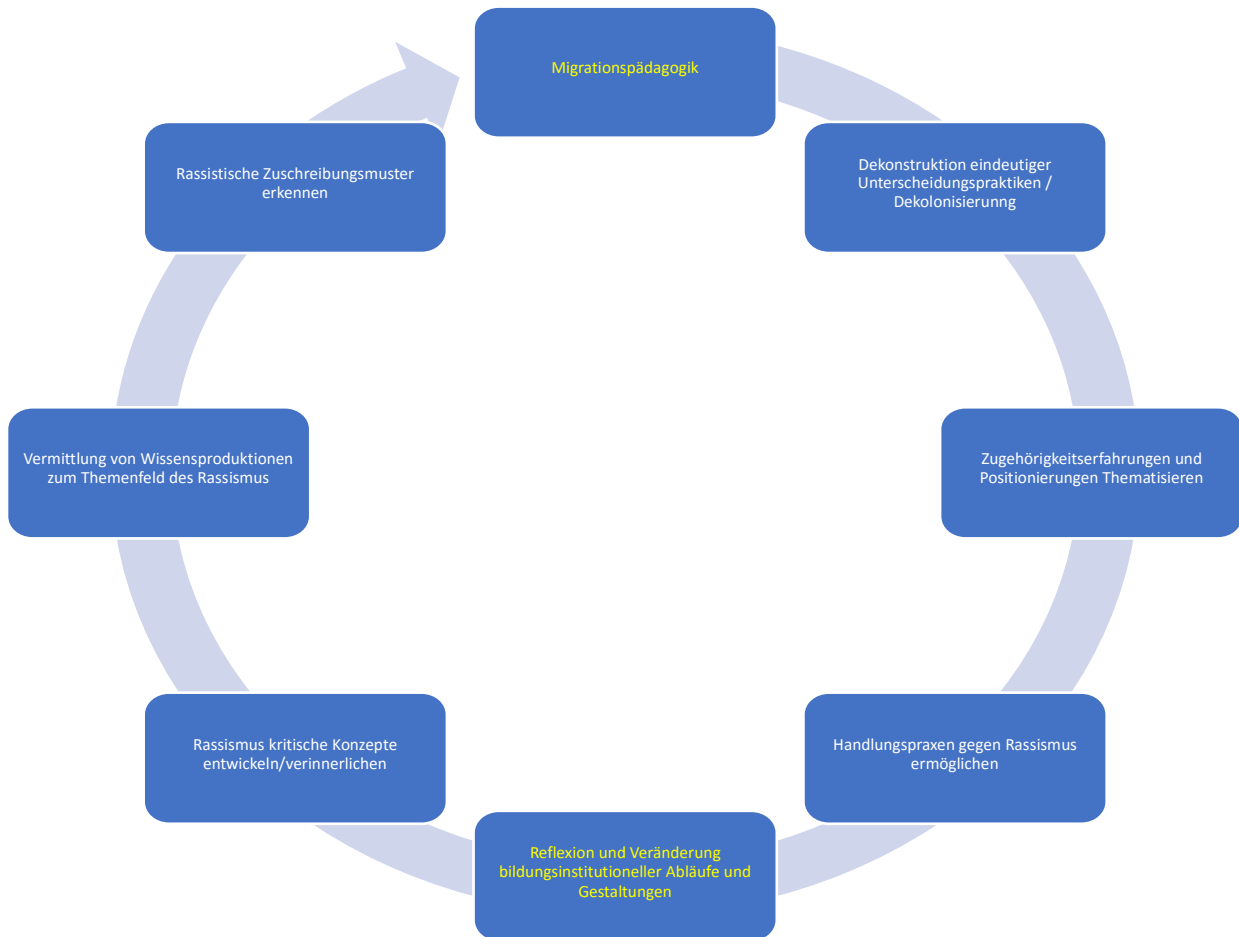
Vergleich hierzu: Mecheril 2004, S. 61. „Von der Ausländer- über die Interkulturelle- hin zur migrationsgesellschaftlichen Pädagogik“.

pädagogische Ansätze	Ausländerpädagogik	Interkulturelle Pädagogik
Merkmale vgl. Mecheril 2004, S. 61		
Unterscheidungskonzept	Defizit	Differenz
Wer gilt als "Andere*r"	<i>Ausländerkinder</i>	Kulturell <i>andere</i> und einheimische/deutsche Kinder und Jugendliche
Handlungsperspektiven	Assimilation und Rückkehr	Integration, Anerkennung, kultureller Vielfalt
Handlungspraxis	Nacherziehung, Förderung, Kompensation	Begegnung, Informationen über die je Anderen, Toleranz
Gesellschaftsmodell	<i>Kulturell homogene Gesellschaft</i>	<i>Multikulturelle Gesellschaft</i>
Schlüsselbegriffe	<i>Gastarbeiter,</i> <i>Ausländerkinder</i>	<i>Menschen mit Migrationshintergrund,</i> <i>Kultur, Integration</i>

Fidan Yilgin, fyilgin@yahoo.de - Mädchenarbeit vom ausländerpädagogischen über den interkulturellen zum migrationsgesellschaftlichen Weg

Aus der Interkulturellen Pädagogik hat sich die Migrationspädagogik herauskristallisiert.

Folgende Schritte sind aus der Migrationspädagogik ausschlaggebend:



„Solange der Meta-, Struktur- und der Alltags-Rassismus das Leben der Mädchen* dominiert, solange brauchen wir vielfältige Empowerment-Räume!“

In den Empowerment_Räumen können folgende Punkte verarbeitet werden, um einen Umgang mit Rassismus zu erarbeiten.

Die Geschichte meiner Migration als Stärke betrachten

- die Geschichte der eigenen Migration wird zum Kernpunkt der Empowermentarbeit
- Welche Intentionen haben die Migrationsgeschichte beeinflusst?
- Welche Kompetenzen stecken in meiner Migrationsgeschichte?

Selbststärkung

- Ich bin nicht allein!
- Ich befreie mich von den FREMDZUSCHREIBUNGEN
- Ich befreie mich vom Othering
- Ich bin nicht „ZU“ empfindlich!
- Ich habe das RECHT mich zu beschützen!

- Ich wünsche mir ...
- Ich gehe damit um ... (Selbststärkung)

In der Arbeit mit Mädchen* of Color

In der Mädchen*arbeit gelten im Grunde genommen dieselben Regeln wie in der Arbeit mit weißen Mädchen*. Denn im Mittelpunkt steht die parteiliche Arbeit. Eine rassismuskritische und parteiliche Arbeit mit Mädchen* of Color. Demnach steht die **Handlungsfähigkeit** der Mädchen*of Color als ein zentraler Punkt in der pädagogischen Arbeit/Beratung/Betreuung. Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft setzt vor diesem Hintergrund folgende Punkte in den Mittelpunkt der Arbeit:

- sich selbst Stärken in der Arbeit mit Mädchen* of Color bewusst machen
- rassismuskritische Transformation der Fragen in der Arbeit
- Orientierung an mehreren Optionen
- Autonomie der Lebensweltorientierung der Persönlichkeiten muss bewahrt werden
- Schutzräume organisieren

Gemeinsam stark sein in der Arbeit mit und für Mädchen* of Color

- Migrationsgesellschaftliche Veranstaltungen organisieren
- mit Frauen* of Color als pädagogische „Vorbilder“ arbeiten (Fachkräfte)
- Teams einer Migrationsgesellschaft bilden
- Power Sharing vorleben

Drei Phasen Modell

1. Reflektion der eigenen Verwobenheit innerhalb der Systeme, in die wir hineinwachsen und der privilegierten Positionen
2. Bewusstmachung, Bearbeitung und Befreiung von Ängsten und Befürchtungen in geschützten Räumen
3. Gemeinsamkeiten und gemeinsame Utopien konstruieren und damit auch neue Menschenbilder konstruieren

Zusammenzuführung und Erarbeitung der drei Phasen immer und immer wieder.

Üben, Üben und Üben.

Somit können Gemeinsamkeiten und Unterschiede anerkannt werden, um gemeinsam zukunftsweisende Projekte zu starten. Zugleich können Fachveranstaltungen organisiert werden, um sowohl praktische Beispiele vorzustellen als auch theoretische Fundamente zu legen.

Die Überarbeitung von Konzepten auf die gegenwärtigen migrationsgesellschaftlichen Anforderungen in Deutschland, führen schließlich zum Ziel. Themen wie Migration und Rassismus sind als Querschnittsthemen zu überarbeiten. Folgende Aspekte fließen in die Mädchen*arbeit ein:

1. Phase:

- Was sind Gruppen und Gruppenprozesse?
- Privilegierte Gruppen/ Ausgegrenzte Gruppen/ Hierarchie-Bildungen
- Was ist eine Migrationsgesellschaft?
- Welche Rolle spielt die Sprache und die Mehrsprachigkeit?
- Reflexion von Gruppensituationen

2. Phase:

- neben dem Jugendschutzgesetz werden auch Ausländergesetze, Integrationsgesetze und Flüchtlingsgesetz thematisiert
- es werden Entwicklungsprozesse und Lebenswelten im Kindes- und Jugendalter aus der kritischen Migrationsforschung herangezogen
- Prozesse des Erwachsenwerdens werden nicht mehr ethnifiziert oder gar rassifiziert
- Empowerment und Critical Whiteness werden in die eigenen Leitlinien aufgenommen
- Reflektion von Handlungs- und Utopiefähigkeit in einer Migrationsgesellschaft werden erprobt
- Umgang mit und Handlungsstrategien gegen Rassismuserfahrungen erhalten eigene Räume

3. Phase:

- Rolle und Selbstverständnis der Mädchen*arbeiter*innen in der Migrationsgesellschaft werden im Themenfeld der Leitungskompetenz, Teamfähigkeit, Repräsentationen, Vorbildfunktionen, Haltung, Positionierung aufgenommen
- Sensibilität für Rassismus-, Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen von Mädchen* werden aus der rassismuskritischen Perspektive erarbeitet
- Umgangs- und Handlungsstrategien für Mädchen* zur Selbststärkung, Selbstermächtigung, Selbstbestimmung, Autonomie werden angestrebt
- Organisation und Planung von migrationsgesellschaftlichen und rassismussensiblen Projekten werden mit den Mädchen* zusammen erarbeitet

Die Zusammenführung von unterschiedlich positionierten und verorteten Mädchen* und damit ihre Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie die Wahrnehmung und Anerkennung von Unterschieden und Gemeinsamkeiten stehen im Fokus einer zukunftsweisenden Mädchen*arbeit.

Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft hat das Ziel zu sensibilisieren, zu stärken und eine Handlungsfähigkeit der Mädchen* zu trainieren. Mit diesem besonderen Ansatz ermöglichen wir allen Mädchen* ihre mitgebrachten Fähigkeiten einzusetzen und zu erweitern. Dabei liegt die Verantwortung der Mädchen*arbeiter*innen darin, mit einem sensiblen und bedachten Umgang die Stärkung aller Mädchen* im Mittelpunkt der Arbeit zu setzen. Dies setzt eine Haltung voraus, die eine migrationsgesellschaftliche und damit auch rassismuskritische Utopiefähigkeit voraussetzt und in die Mädchenarbeit fließen lässt.

Das Ziel der Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft ist demnach die Handlungsfähigkeit und Chancengleichheit aller Mädchen* zu stärken, um aus der alltäglichen Ohnmacht auszutreten. Mit dieser Haltung sind sie befähigt, Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft zu leisten, die tatsächlich alle Mädchen* betrachtet.

Kritische Migrationsforschung aus der Perspektive von People of Color

Kritische Wissensproduktionen zur Unterstützung in der Mädchen*arbeit in der Migrationsgesellschaft sind mit folgenden Autor*innen zu unterlegen:

- Castro Varela, Maria Do Mar „So wie Mädchen_ zu Mädchen_ erzogen werden, werden Migrant_innen zu Migrant_innen erzogen“
- Kilomba, Grada „Decolonisation of Knowledge“
- Eggers, Maureen hat Pionierarbeit in der Mädchen*arbeit geleistet. Sie war diejenige, die in Ihrem Artikel rassistische Strukturen im Mädchenhaus beschreiben hat.
- Güler Arapi, die die Mädchen*arbeit im Mädchen Treff Bielefeld revolutioniert hat.

Mit diesen Frauen bin ich gewachsen. Ihrer Arbeit haben viele Mädchen* und Mädchen*arbeiter*innen unterstützt, sich in ihrem Erleben von Rassismus, nicht alleine zu fühlen.

Große Denker*innen und Aktivist*innen, die mich in meinem Denken weiter gebracht und gestärkt haben sind:

Nawal El Saadawi, Fatima Mernissi, Toni Morrison und Gayatri Chakravorty Spivak.

Die große Errungenschaft von Gayatri Chakravorty Spivak ist, dass sie mit ihrem Essay „Can the Subaltern speak“ eine Debatte eröffnet hat, auf die sich viele Frauen beziehen, um Ausgrenzungs- und Unterdrückungsmechanismen aufzuzeigen.

Nawal El Saadawi ist als Gynäkologin in die Dörfer gezogen und hat dort Aufklärungsarbeit über „Jungfräulichkeit“ betrieben. Sie hat Männer darüber aufgeklärt, wie sie ihre Tochter schützen können vor den Traditionen, die nichts mit dem Islam zu tun haben, sondern aus einer prepharaonischen Zeit stammen. Sie ist Schriftstellerin, Kämpferin für die Menschenrechte und insbesondere für die Rechte der Frau und Mädchen. Sie ist bekennende Sozialistin und Antiimperialistin.

Fatima Mernissi ist Soziologin und lehrte an der Mohammed-V.-Universität in Rabat. Sie ist eine bekennende Feministin. Sie hat aus dem Koran frauenstärkende Suren und Hadithen herausgearbeitet und den Frauen zur Verfügung gestellt, um diese zu stärken. 2001 erschien von ihr: „Scheherazade Goes West – Western Fantasies, Eastern Realities (dt. 2000: Harem: westliche Phantasien - östliche Wirklichkeit“).

Toni Morrison, die als Literaturnobelpreisträgerin mit all ihren Werken Menschen stärkt, die von Rassismen betroffen sind. Zuletzt „Save the Kids“.

Sie sind unbeugsam und vor allem:

- überzeugt
- solidarisch
- leidenschaftlich
- lassen sich nicht beirren
- sie knüpfen Netzwerke
- haben Verbündete
- setzen sich für eine Zukunft der Chancengleichheit ein
- kreieren neue Identitäten für die nächste Generation
- stellen neues Wissen bereit
- stellen altes Wissen in Frage
- glauben an die Stärken von People of Color und damit auch an sich selbst
- sie verändern die Menschenbilder aus einer rassismuskritischen und traditionskritischen Perspektive

