

Von „vermummten“ Mädchen und „Paschas“ – Das Zusammenspiel der Differenzlinien Ethnie und Geschlecht am Beispiel der Babysimulationspraxis

Seit Ende 2000 findet in schulischen und außerschulischen Kontexten Mutterschaft bzw. Elternschaft durch den Einsatz der in den USA entwickelten, computergestützten Babysimulatoren die Programmatik des ‚Elternpraktikums‘ Eingang. Das Modell hat bundesweit in relativ kurzer Zeit schnell Verbreitung gefunden und gründet auf einer erstaunlichen Kooperationseignigkeit zwischen sozialpädagogischen und schulpädagogischen Fach- und Lehrkräften. Die Projektpraxis geht davon aus, mit der simulierten Elternschaftsprobe frühe Schwangerschaften¹ verhindern und einen Beitrag zum Kinderschutz leisten zu können. Dafür werden die Computerpuppen im ‚Schwierigkeitsgrad‘ des simulierten Kindes per Steuergerät entweder über einen Zufallsgenerator oder individuell hinsichtlich des ‚Gefährdungsverdachts‘ der jeweiligen Zielgruppe bzw. Teilnehmerin² programmiert.

Die Simulatoren signalisieren Hunger, sowie hygienischen oder emotionalen Versorgungsbedarf, der jeweils nur mit dem passenden ID-Chip, der unaustauschbar an den Handgelenken der jeweiligen ‚Eltern‘ befestigt ist, gedeckt werden kann. Die Versorgungsleistungen und der sachgerechte Umgang werden vom Computerprogramm aufgezeichnet und können anschließend mit absoluten und prozentualen Angaben abgelesen werden. – Die Idee wird spätestens über die Kinderschutzargumentation zur Misshandlungs- und Vernachlässigungsprophylaxe nahezu unantastbar, erweist sich aber bei näherer Betrachtung und empirischer Untersuchung³ als problematische und tendenziell kontraproduktive Programmatik: Die Auswertung der Daten zeigt, dass mit Verweis auf die durch Mutterschaft zu erwartenden Einschränkungen

¹ Die tatsächliche Häufigkeit von Schwangerschaften Minderjähriger in Relation zur Gesamtgeburtenszahl ist seit Jahren gleichbleibend gering und liegt zwischen 1,06% in 2002 und 0,82% in 2008 (vgl. Spies 2010).

² In der quantitativen Befragung zur bundesweiten Verbreitung der Simulatoren und ihrer Einsatzkontexte sind die Teilnehmenden gemäß den Angaben der durchführenden AnwenderInnen überwiegend – zu 86% – weiblich (vgl. Spies 2008).

³ Als Datengrundlage der gesamten unabhängigen und von der Stiftung Jugendmarke geförderten Evaluationsstudie zu Prämissen und konzeptionellen Rahmungen der pädagogischen Praxis mit Babysimulatoren wurden eine quantitative Befragung von Multiplikationseinrichtungen (N=90, Rücklaufquote 42%), eine qualitative Befragung von PraktikerInnen (problemzentrierte Interviews; N=27), 7 Gruppendiskussionen mit AdressatInnen unterschiedlicher Bildungsgänge (zwei Erhebungszeitpunkte: kurz vor und ein halbes Jahr nach ihrer Simulationserfahrung) sowie drei problemzentrierte Interviews mit fortbildungsverantwortlichen Fachkräften triangulierend ausgewertet (vgl. Spies 2008).

der persönlichen Freiheit mehrheitlich Mädchen in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen mit Überforderungsszenarien und öffentlicher Beschämung konfrontiert werden (vgl. Spies 2008). Analog zum medialen Diskurs, der – ebenso wie die Marketingstrategie zur Verbreitung des Instruments – ein deutliches Bild von gesellschaftlich erwünschter und unerwünschter Elternschaft vorgibt, sollen TeilnehmerInnen an den simulierten Anforderungen in der Versorgung der Puppe scheitern und die sozial erwünschte Einsicht formulieren, etwaige Kinderwünsche auf einen späteren biographischen Zeitpunkt zu verschieben.

Auf die Freude über die zunächst als lebenspraktisch und nützlich eingeschätzte Lernerfahrung, die Abwechslung in den schulischen Alltag bringt, folgt für die aktiven (d.h. einen Simulator betreuenden) und passiven (d.h. begleitende Aufgaben erfüllende) TeilnehmerInnen in Simulationsprojekten die Einsicht, neben den arbeitsmarktbedingten Einstiegsschwierigkeiten in eine berufliche Zukunft nun auch ihre familiären Perspektiven in Zweifel ziehen zu müssen: Schließlich hat der Simulator ihre individuelle Versagenswahrscheinlichkeit in Prozentangaben formuliert.

Bei einer Datenanalyse zeigt sich, dass diese Programmatik entlang und im Zusammenspiel der Differenzlinien⁴ Ethnie und Geschlecht außerdem sehr deutlich segregiert. So werden Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund, die zwar in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen überrepräsentiert sind, von den AnwenderInnen nicht zur eigentlichen AdressatInnengruppe der Simulationsprojekte gezählt. Stattdessen ist der Umgang mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund von Ausblendungen und Auslassungen geprägt und mit diffusen Vorstellungen über ‚fremde‘ Kulturen und stereotypisierende Klischees durchsetzt, die vornehmlich entlang der Differenzlinie ‚Geschlecht‘ begründet werden. Es finden sich z.B. durchgängig ethnisierte und zugleich ausgrenzende, vage Vermutungen über tabuisierte weibliche Sexualität. Dazu wird beispielsweise von einem durchführenden (männlichen) Pädagogen zum Abschluss der Interviewsequenz kulturalisierend deren strukturelle Verankerung in Traditionen betont, obwohl er vorher sein Erstaunen über die Aufgeklärtheit der Frauen berichtet hat. Vielmehr sieht er sich veranlasst, die Anerkennung der emanzipatorischen Leitung sofort zu relativieren und scheint sich auf ein geteiltes Verständnis bezüglich islamisch-patriarchaler Alltagstheorien zu beziehen:

„[...] und wer am meisten Ahnung hatte, waren die verummten Frauen. Die haben sich schlapp gelacht irgendwie, jawohl wir wissen was, das und das, was ich noch nicht mal teilweise wusste, ne. Die wussten das! Das war der Hammer, war das! [...]

⁴ „Since everybody is simultaneously positioned in multiple social categories (e.g. gender, social class, ethnicity), it is important to analyse that simultaneously. [...] So even when focusing on one social category (such as ‘race’, gender and social class) intersectionality reminds us that we cannot understand that category in isolation“ (Phoenix 2008: 23).

Also das war schon teilweise recht emanzipiert, teilweise aber auch noch ganz klar in Strukturen drin, ne“ [I 12, § 79].

In anderen Interviews finden sich mehrfach Äußerungen des Bedauerns über ethnisch begründete Wertschätzung früher Mutterschaft. Gleiches gilt für den fehlenden Zugang zu jungen Männern mit Migrationshintergrund, dessen Ursache in deren Sozialisationsbedingungen gesucht wird:

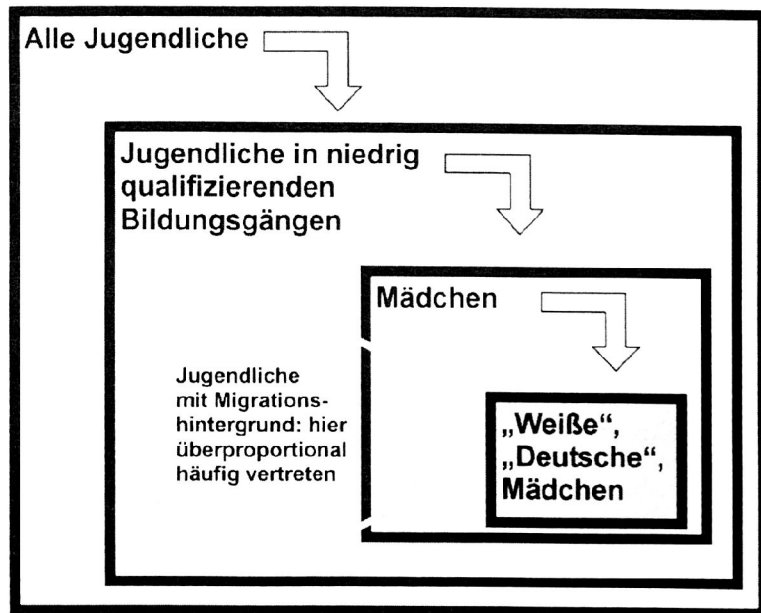
„Ich hab schon mal ‘nen Schüler, der kam aus ‘m, ich glaube aus ‘m Iran, der war für mich auch so Pascha ähnlich aufgewachsen. (...)“ [I 7, § 39]

Während die thematische Distanzierung von Jungen mit deren ‚traditioneller‘ Orientierung an Geschlechterrolleninszenierungen entweder akzeptiert wird, oder bei unerwarteter aktiver Teilnahme (mit Übernahme eines Simulators) betont gelobt wird, werden sowohl Erfolge als auch Abgrenzungsstrategien von Mädchen mit Migrationshintergrund kulturalisierend mit Großfamilienklischees erklärt und jeweils abgewertet. Sie werden stets in deutlicher Abgrenzung zu herkunftsdeutschen Mädchen, analog zu traditionellen und kulturalisiert verfestigten weiblichen Geschlechtsrollenstereotypen beschrieben. Nachfolgend werden anhand ausgewählter Sequenzen aus dem umfangreichen Datenmaterial (vgl. Spies 2008) diese Befunde – unter Berücksichtigung von Doing-Class-Aspekten – hinsichtlich ihrer Berührungspunkte, (Alltags-) Rassismen und Geschlechtsrollenzuschreibungen erläutert.

1. Intentionen und Inszenierungen

Instrument und Programmatik werden seit der Markteinführung in Deutschland von sozialpädagogischen, sonderpädagogischen und schulpädagogischen AkteurInnen angewandt. Vor allem Mädchen in niedrig qualifizierenden Bindungsgängen stehen im Fokus der Simulationsprojekte, die sowohl von Lehrkräften und Schulsozialarbeit in schulische Curricula eingebunden, als auch in Projekten von MitarbeiterInnen außerschulischer Beratungsstellen in schulischen und außerschulischen Kontexten, aber auch innerhalb von stationärer Jugendhilfe sowie in Maßnahmen der Jugendberufshilfe, durchgeführt werden. Insgesamt verzichten die sich meist eng an der Programmatik des Herstellers orientierenden Konzepte weitgehend auf genderreflexive Elemente und betonen stets, sich generell an *alle* Jugendlichen zu richten. Die in diesen Bildungsgängen belegte Überrepräsentanz von Jugendlichen mit Migrationshintergrund wird ebenfalls nicht konzeptuell aufgegriffen. Auch in den Interviews mit den AnwenderInnen bedarf diese Thematik explizit der Nachfrage. Dort werden in erster Linie herkunftsdeutsche Mädchen als von früher Schwangerschaft bedroht empfunden, während jene mit Migrationshinter-

grund, unisono als nicht erreichbar oder kulturalisierend begründet, als nicht relevant geschildert werden.



Die Fokussierung auf herkunftsdeutsche Mädchen ist den Adressatinnen – im Gegensatz zu den PädagogInnen – durchaus bewusst: So thematisiert z.B. ein Mädchen mit Migrationshintergrund schon vor der Simulationserfahrung, als Migrantin ohnehin nicht angesprochen zu sein, indem sie (ironisierend) auf die Abschreckungsintention verweist:

„Das Projekt, ne, soll *euch* – soll *euch* aber nicht abschrecken oder so, ne“ [GD I, 1, 897-899].

Selbstverständlich ist – in Zeiten des ‚cultural mainstreamings‘ – die Frage der Einbindung ‚interkultureller‘ Aspekte nicht völlig ausgeblendet: So wird z.B. von Hersteller und Vertrieb versprochen, über die Varianz der sieben zur Verfügung stehenden Hautfarben der Puppen „der ethnischen Vielfalt unserer Welt gerecht zu werden“ (Babybedenkzeit 2008). Diese Argumentation findet sich in den konzeptionellen Darlegungen der AnwenderInnen wieder, die über dieses Merkmal die ethnisierende Besonderung hervorheben:

„Also, *das wundert mich auch immer* wieder, dass zum Beispiel halt auch türkische Mädchen mitmachen dürfen, weil es ja nicht so ganz einfach ist und *deshalb haben wir halt auch dunkle Puppen*, weil das für die dann einfacher ist und auch nicht so sehr dann auffällt, ne“ [I 17, § 32].

Diese Sequenz zeigt – exemplarisch für viele weitere – dass die Unterscheidung zwischen jenen, die selbstverständlich mitmachen, und jenen, die eine ausdrückliche Erlaubnis benötigen, mit den zugehörigen Bewertungen verbunden ist, die (unausgesprochen) Unterschiede zwischen einer ‚modernen Kultur‘ und einer ‚traditionellen Kultur‘ zuweisen und Kulturalisierungen an Herkunft knüpfen und verfestigen. Nicht der dunkle Simulator ist weniger auffällig als einer mit weißer Hautfarbe: Letzterer allerdings ließe auf Sex mit einem nicht dem sogenannten ‚eigenen Kulturkreis‘ zugeschriebenen Mann schließen – also sichtbar werden. Wenn wir davon ausgehen, dass das ‚türkische Mädchen‘ stellvertretend für alle Mädchen mit Migrationshintergrund steht (vgl. Weber 2003), zeigt diese Sequenz auch die kulturalisierenden Bilder von Fremdheit, deren Durchbrechung lediglich zu Verwunderung und deren Betonung führt.

Die AnbieterInnen verweisen bei der Frage nach der konzeptionellen Einbindung der Situation migrantischer Mädchen auf Familienzusammenhänge und greifen hier durchgängig das Klischee der Großfamilie mit vielen Geschwistern auf, dass sie zugleich mit Mangelversorgung im Bereich der Kinderpflege und -erziehung assoziieren. In der Folge wird die Nutzung der Simulatoren als Zugeständnis an die Zielgruppe deklariert, die auf diesem Wege die hauswirtschaftlichen und lebenspraktischen Fertigkeiten erlernen sollen, die den biographisch assoziierten Heiratsoptionen entsprechen

„Dann ähm machen wir die fit, weil auch sehr viele der Migrantenkinder aus dem islamischen Bereich sehr früh heiraten, die Mädchen oder verheiratet werden, sehr früh Kinder haben, aber auf der anderen Seite erziehen die auch ihre kleinen Geschwister, zu Hause“ [I 7, § 1].

Die gegenüber herkunftsdeutschen Mädchen als Argumentation für die Simulationspraxis vertretenen Argumente zur Ausbildungspräferenz werden hier an die kulturalisierenden Klischees angebunden und quasi ethnisch legitimiert in ihr Gegenteil verkehrt – und sollen die Universalität des Instruments und seiner Programmatik verdeutlichen.

2. Kulturalisierte Schwellenängste

Ebenso konträr und widersprüchlich verlaufen die Argumentationen zur Zugänglichkeit von Mädchen mit Migrationshintergrund: Sie werden einerseits qua familiärem Hintergrund als weniger ‚gefährdet‘ dargestellt:

„[...]Schülerinnen, die gesagt haben: ‚Oh ne, ich nimm das Baby nicht mit nach Hause. Mein kleiner Bruder ist gerade mal anderthalb, ich hab das alles live erlebt, bleibt mir vom Leib. Ich weiß, dass ich in der nächsten Zeit kein Baby kriege, aber nicht durch diesen Kurs, sondern durch meine kleineren Geschwister‘ [I 27, § 107].

Andererseits wird ihre Einbindung in „girls work“-Kontexte⁵ (vgl. Wihstutz 2007) aber auch nicht als Handlungskompetenz in die konzeptionelle Umsetzung der Thematisierung von Mutterschaft aufgenommen, sondern zur Begründung von zusätzlichem Unterweisungsbedarf angeführt, wenn auf die Erziehung kleinerer Geschwister verwiesen wird. Stets soll die Überforderung sichtbar werden, aber keineswegs die ohnehin den Alltag der Mädchen bestimmenden Versorgungsleistungen im Familienkontext anerkannt werden.

In fast allen Aussagen über Erfahrungen mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund werden Wir-Sie Grenzziehungen (vgl. Scharathow 2009)⁶ vorgenommen – die sich wie in dieser exemplarischen Sequenz auf den Mittelschichtsbezugsrahmen der Interviewpartnerin beziehen:

„[...] Also, *die* haben noch ein anderes Familiengefüge, sag ich mal so, und da kommen Kinder häufiger vor. Während *wir* ganz oft [...] so die klassischen Einzelfamilien [...]“ [I 22, § 86].

Andererseits wird gerade jene Einbindung in familiäre Strukturen als Grund für Zugangsschwierigkeiten angegeben und – statt konzeptionell berücksichtigt zu werden – stets kulturalisierend den Mädchen und ihrem Hintergrund zur Last gelegt. Die konzeptionelle Berücksichtigungen der Differenzlinie Ethnie muss stets erfragt werden und wird in den jeweiligen Antworten entweder direkt („schwierig“, s.u.) oder indirekt („nicht einfach“, s.o.) durch die Beschreibung von Zugangshemmnissen betont, die den Kontakt mit Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund begleiten. Hier zeigen die Daten einen Konsens in den Beschreibungen der Projektpraxis, ohne dass die InterviewpartnerInnen allerdings erläutern könnten, worin diese Probleme bestehen. Es scheint, als würde gerade über die Weigerung, sich konsequent mit der Differenzlinie Ethnie im Zusammenhang mit der Simulationsprogrammatisierung auseinanderzusetzen, deren Rekurs auf den Strafdiskurs um weibliche Sexualität im Bild des ‚gefallenen Mädchens‘ (vgl. Spies 2008) reproduziert: Dem kulturalisierenden Verständnis unserer Interviewpartnerinnen entsprechend, *kann* die ungeplante Schwangerschaft für Mädchen mit Migrationshintergrund entweder gar nicht zutreffen, oder aber sie stellt eine solche Ausnahmesituation dar, dass sie aus der Programmatisierung der Simulationsprojekte als Ausnahme, die die Regel bestätigt, herausfallen *müssen*. Denn auch jene vereinzelte Überlegung, welche Konsequenzen eine Schwangerschaft für ein unverheiratetes migrantisches Mädchen haben kann, verweilt beim ethnizitätszentrierten und -verfestigenden Bild – ohne die Programmatisierung generell in Frage zu stellen:

„Wobei wir uns nicht sicher sind, ähm, das ist so – also mir kommt das manchmal so – das stimmt grundsätzlich, dass der Familienzusammenhalt da größer ist. Nur was

⁵ Girls work bezeichnet die (unsichtbare) Haus- und Sorgearbeit von Mädchen.

⁶ „Bemerkenswert ist, dass das soziale Wissen darum, wer ‚Wir‘ sind, in der Beschreibung dessen zum Ausdruck kommt, was oder wer ‚Wir‘ *nicht* sind.“ (Scharathow 2009: 185)

das tatsächlich für das weitere Leben dieses Mädchen bedeuten würde, in dieser Kultur auch, ob ihn das so klar ist, da bin ich mir nicht sicher. Also, was es für ein türkisches Mädchen bedeuten würde – natürlich würde die erstmal so von ihrer Familie aufgefangen, ich sag mal, die würde gekleidet und die würde satt werden, aber weiß ich nicht. Würde sie noch mal – also sie heiraten können beispielsweise? Also vor allen Dingen mit jemand aus ihrem eigenen Kulturkreis? Ich weiß es nicht, es kommt ja immer drauf an – da gibt es ja auch sehr strenge Vorstellungen. Und das weiß ich nicht, ob den Mädels das immer so klar ist, ne“ [I 13, § 42].

3. Pädagogische Rassismen

Wenngleich die folgenden Analysen keinesfalls den Anspruch an PädagogInnen verfolgen, man könne tatsächlich völlig ‚vorurteilsfrei‘ oder ‚frei von Rassismen‘ sein (vgl. Kalpaka/Räthzel 1990), so mögen sie doch Reflexionsanlässe für die Auseinandersetzung mit Zugängen zu AdressatInnen mit Migrationshintergrund bieten. Zur Auseinandersetzung mit dem Rassismusbegriff formulieren Mecheril/Melter (2009), dass „Rassismus als machtvoll, mit Rassekonstruktionen operierendes oder an diese Konstruktionen anschließendes System von Diskursen und Praxen beschrieben werden kann, mit welchen Ungleichbehandlung und hegemoniale Machtverhältnisse erstens wirksam und zweitens plausibilisiert werden. Die Unterscheidung von Menschen und ihre Einteilung in materiell und symbolisch hierarchisch geordnete Gruppen sind dabei verbunden mit Bildern über diese sozialen Gruppen und der Zuschreibung von Eigenschaften und Wesensmerkmalen, welche als quasi natürlich vorgestellt werden. Diese Konstruktionen wirken als ‚Platzanweiser‘ und legen damit in einem nicht deterministischen Sinne die Position sozialer Gruppen und Einzelner in einer sich so erst etablierenden sozialen Ordnung nahe“ (Mecheril/Melter 2009: 15f).

Auf der Suche nach Erklärungsansätzen für die vielen ‚pädagogischen Rassismen‘, die sich in den konzeptionellen Darlegungen der Interviews finden, fällt auf, dass es sich wohl durchaus auch um einen ‚blinden Fleck‘ handeln kann. So nehmen mehrere InterviewpartnerInnen die Nachfrage nach Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Anregung zum Nachdenken oder schildern sich als letztlich ‚hilflos‘ gegenüber dieser biographischen Bedingung ihrer Klientel. So mögen die Ethnisierungen sicher auch als Versuch zu deuten sein, das Gefühl der Hilflosigkeit zu ertragen, wenn die Konstrukte des ‚Doing Ethnicity‘, die über ihre Ausrichtung an der weißen, einheimischen Mittelschichtsnorm die Deutungen bestimmen und schließlich zu – sicher unbeabsichtigten – Rassismen führen, an die Beschreibung der eigenen Grenzen anschließen. In der folgenden Passage wird zwar der redliche Versuch unternommen, Traditionen ideell anzuerkennen, aber sie endet schließ-

lich in dem Verweis auf die erwartete Anpassungsleistung an die letztlich ausschließlich vertretbaren eigene Gepflogenheit:

„Und äh, in den südländischen Kulturen ist es wohl so, dass die Kinder sehr lange in dem elterlichen Zimmer mit drin sind, auch so bis drei vier Jahre. Äh und da sehen halt die Schüler, die aus diesem Kulturkreis kommen, die sehen das als Vernachlässigung, wenn man einen Säugling alleine in sein Zimmer stellt. Das fand ich dann auch für mich, äh, sehr interessant. Ich persönlich möchte nicht mein Zimmer mit nem Dreijährigen teilen. [...] haben wir das eben ausdiskutiert und wir haben halt Pro- und Contra-Listen gebildet. Ähm und ja, es gibt natürlich dafür keine Lösung, das ist eben auch ne Gewohnheitssache, wenn das halt jeder so macht, dass die Kinder solange bei den Eltern mit im Zimmer sind – dann ist das so! Dann ist das ganz normal! [...] Mir ist es dann wichtiger aufzuzeigen, okay es gibt da die Verschiedenheiten. Damit du aber hier in diesem Land nicht aneckst, sagt ich dir wie, wie’s hier üblich ist“ [I 8, §§ 48-54].

Da diese Sequenz von einander diametral gegenüberstehenden Deutungsunterschieden im Themenfeld Vernachlässigung ausgeht, wird der Doing Ethnicity Effekt über die Definitionsmacht transportiert, die diese Anwenderin für sich beansprucht, indem sie auf Staatsgrenzen aufmerksam macht und eine sogenannte ‚westliche Kultur‘ als Orientierungsnorm dringend nahe legt. Von den Bedürfnissen des Kindes weg, hat sich über den Doing-Ethnicity-Effekt die Konzentration auf die Bedürfnisse von Erwachsenen verlagert, die ihre Privatsphäre in Anspruch nehmen, indem sie diesen Anspruch auch auf das Kind projizieren.

Wenn sich Simulationsprogrammatik und die Lebenswelt von Jugendlichen (nicht nur jener mit Migrationshintergrund) in weiten Teilen widersprechen, wird allerdings nicht die Programmatik überprüft, sondern die Jugendlichen qua Ethnie und über die Konstruktion des ‚Anderen‘ für unzugänglich erklärt, was die folgende Sequenz exemplarisch belegen mag:

„Also war jetzt nicht so groß ein Thema. Wir haben es eher ein bisschen aufgegriffen, generell so, andere Kulturen, Vorstellungen in Hinblick bei dem Thema ‚Wie ist meine Zukunftsplanung?‘ Da gibt es einfach schon Unterschiede einfach auch so mit ‚Wann Kinder kriegen, oder wie soll das so sein? Ausbildung, Heirat, ist es wichtig, dass auch ein Vater zu dem Kind dann mit dabei ist oder möchte ich das eher so für mich allein, so ohne Partner?‘ Und da haben wir natürlich schon gemerkt, da gibt es natürlich Unterschiede“ [I 24, § 121].

Über solche Konstruktionen, wie jene der ‚anderen Normalität‘ werden die Jugendlichen ausgegrenzt, obwohl sie Gesprächsbedarfe haben. So wird ihnen unterstellt, sie hätten kein Problembewusstsein, während ihnen zugleich über die Betonung von Differenzvermutungen eine Auseinandersetzung mit Fragen der Zukunftsgestaltung abgesprochen wird. In der Folge werden Klischees reproduziert, Normen über Abweichungszuschreibungen verfestigt und auch eigene Tabuisierungen begründet:

„[...] bei den türkischen Mädchen ist es sehr, sehr schwierig [...], wenn man da über Abtreibung zum Beispiel redet. Oder andere Geschichten. Da wird’s dann schwierig! – auch für mich!“ [I 27, §107]

Sicher sind Fragen zum Thema Abtreibung – auch auf der Basis der unterschiedlichen Werte und Normen innerhalb der Mehrheitsgesellschaft – eine pädagogische Herausforderung, aber hier stellt sich die Frage, ob nicht möglicherweise die Schwierigkeit der Thematisierung den türkischen Mädchen zur Last gelegt wird: Im Konstruktionsprozess von ‚Anderen‘ werden kulturalisierte Genderaspekte herangezogen, wo, ähnlich wie es Scharathow (2009) mit Bezug auf das Kopftuch als Symbol beschreibt, „das Bild aufgeklärter, moderner westlicher Frauen und Männer“ dem eines „kulturalisierten, vermeintlich spezifisch islamischen Geschlechterverhältnisses, welches von Hierarchie und männlichem Autoritarismus gekennzeichnet ist“ (ebd.: 187f) gegenübergestellt ist.

4. Deutungshoheit

Nur in zwei kurzen Sequenzen werden Mädchen mit Migrationshintergrund als kompetent im Umgang mit sexualpädagogischen Inhalten beschrieben, zumeist aber werden sie als Sonderfall und Ausnahme dargestellt, die sich ebenso wie Mädchen aus Aussiedlerfamilien mit Verweis auf ihre Herkunft und deren Traditionen bzw. Kulturnormen den Simulationsbotschaften zu entziehen versuchen. Die Mädchen aus Aussiedlerfamilien verweisen ausdrücklich auf die Wertschätzung früher Elternschaft und sind sich ihrer Kompetenzen als künftige Mütter sicher. Eine Gewissheit, die allerdings störanfällig ist, wenn sie mit den Deutungskonventionen der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert werden und ‚vom Gegenteil‘ überzeugt werden sollen

„Ab und zu hab ich auch mal eine Aussiedlerin, die sich ein Baby abholt, aber eher selten. Weil die eine andere Einstellung zum Thema haben. Die können jetzt nicht sagen – können nicht verstehen, warum wir sagen: Wartet lieber noch ein bisschen, macht erst eine Ausbildung, sichere erst deine Existenz. Die sagen: Als Aussiedlerfrau bist du nur etwas, wenn du recht früh deine Kinder bekommst. Ansonsten fehlt Dir die Anerkennung. [...] Das wär in ihrer Kultur so, sagen sie mir. [...] Ist schwierig. Ich versuch sie natürlich vom Gegenteil zu überzeugen. Die sagen mir auch ganz klar, sie müssen diese Puppen nicht ausleihen. Und das kann man einfach als Frau“ [I 23, §§ 117-119].

Die Anerkennung, die mit Mutterschaft verbunden ist, wird über die Deutungshoheit der Anwenderin zum öffentlichen Problem umdeklariert und mit der Anpassungsnorm einer als ‚ideal‘ deklarierten Ausbildungs-, Erwerbs- und Familiengründungsbioografie zu verknüpfen versucht – eine Norm, die sich durch fast alle Interviews hindurch zieht, aber nirgends auf ihre Ange-

messenheit hin hinterfragt wird. Eine Reflexionsnotwendigkeit, die sich angesichts der Arbeitsmarktstrukturen eigentlich unweigerlich aufdrängen müsste. Stattdessen wird mit der Programmatik der Simulationsprojekte eine universelle Ablehnung der Lebenswelt junger Mädchen und Frauen in niedrig qualifizierenden Bildungsgängen kommuniziert, die weder die soziale Schicht und deren Lebensbedingungen reflektiert, noch vor systematischer Überforderung und öffentlicher Blamage zurückschreckt und letztlich Ängste schürt und Anerkennung für Lebensbewältigungsstrategien und Handlungskompetenzen verweigert (vgl. Spies 2008). Dies gilt in verschärfter Weise für Mädchen mit Migrationshintergrund, die für normabweichend erklärt werden und deren tatsächliche Lebenssituation hinter den unreflektierten Bildern und Klischees zurückbleiben muss:

[...] ein bisschen mehr von dieser ganzen Mentalität und so auch mitzubekommen, ne. [...] Und, ja, ist klar, die Jugendlichen sind wirklich die, die dann auch am wenigsten über Verhütung wissen. Da ist die Beschäftigung schon allein damit – ja, es kommt in deren Lebenswelt gar nicht so vor. Wobei die trotz allem dankbar sind, informiert zu werden, weil sie natürlich von überall her was hören und auch oftmals gerne aus dieser, dieser familiären Klammer rausbrechen würden und wie, ja, ganz normale Jugendliche sein wollen“ [I 17, § 34].

Auch Jungen werden entlang solcher Deutungsschienen beschrieben. Sofern sie einen Migrationshintergrund haben, werden sie z.B. mit dem Bild des „Paschas“ assoziiert (s.o.) und – im Kontrast zu den herkunftsideutschen Jungen – mit Männlichkeitsklischees behaftet:

„Die Jungs teilweise noch, ja gut da hat man auch auf den ersten Blick gesehen: ‚Oh Gott das ist ja noch ganz weit weg für die!‘ (*Lachen*) [...] Und da sind so die, die ausländischen Jungs, die wirken auch schon viel männlicher“ [I 4, § 147].

Jungen mit Migrationshintergrund inszenieren zwar durchaus ihre Männlichkeit unter anderem über Körperlichkeit, indem sie sich *auch* an hegemonialen Männlichkeitsbildern orientieren (vgl. Spindler 2006) – weil es für sie (insbesondere im Zusammenspiel zwischen sozialer Benachteiligung und Chancengleichheit) sonst kaum leb- und erfahrbare Möglichkeiten gibt! Diese Inszenierungen aber werden in der pädagogischen Praxis mit den Simulatoren unhinterfragt übernommen. So schwingt in der Aussage des hier zitierten, männlichen (!) Pädagogen durchaus mit, dass mit der ‚sichtbaren Männlichkeit‘ keineswegs eine Wertschätzung verbunden ist. Vielmehr scheint es regelrecht gefährlich zu sein, weil Vaterschaft für diese Jungen wahrscheinlicher erscheint als für die Herkunftsdeutschen, sie aber weitaus weniger zugänglich für die pädagogisch motivierte Intervention in ihrer Lebensplanung sind:

„Und da hab ich einfach festgestellt, ich komm nicht so an die ran. Und da ist, denk ich, auch von der (4) Erziehung her – ist eher patriarchalisch die Entwicklung gelaufen in deren Herkunftsländern“ [I 26, § 76].

Abgesehen davon, dass die hier beschriebenen Jungen tatsächlich nicht in den ‚Herkunftsländern‘ ihrer Familien erzogen worden sein können (sonst würden sie ja nicht in Deutschland zur Schule gehen) scheinen die PädagogInnen ob des Migrationshintergrundes regelrecht wider besseren Wissens zu argumentieren: Während ihnen eigentlich klar sein sollte, dass die Jugendlichen, mit denen sie tagtäglich in der Praxis zu tun haben, meist der 2., wenn nicht 3. Generation nach der Migration entstammen, rekurren sie bei Erklärungsversuchen auf Alltagstheorien und soziales Wissen, das sich aus den Bildern der alten ‚Ausländerpädagogik‘ zu speisen scheint. Erfahrungen mit einzelnen Subjekten, die sie gewiss in ihrer täglichen Arbeit machen werden, sind offenbar weniger stark, als diese alten Bilder – und zeigt einmal mehr wie zählebig Stereotype sind, die sich nun mal nicht einfach durch gegensätzliche Erfahrungen auflösen lassen. Entsprechend perpetuieren sich – gespeist aus der Unsicherheit und deren Negation – Klischees, denen ein differenziertes Gegenbild fehlt, das geeignet wäre, diese dominanten Diskurse im pädagogischen Alltag zu hinterfragen.

Gleiches gilt für die Einschätzungen zum Integrationsgrad von Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Hier wird auf sprachliche Kompetenz und Zugehörigkeit verwiesen:

„Wobei die also auch schon sehr lange in X-Bundesland war, weil, *die hat also richtig schon unseren Dialekt gesprochen (lachend)*, aber ich denk, ja, klar, der religiöse Hintergrund oder so [...], hat ja wahrscheinlich schon dann ne andere Rolle gespielt, so die Wertvorstellungen, ich weiß es nicht“ [I 18, § 83ff].

Flam (2009), erläutert, wie der Zusammenhang zwischen Sprache, Integration und den damit transportierten Bildern (z.B. mangelnde Deutschkenntnisse) als individuelles Versagen von Kindern und deren Eltern interpretiert wird: Die Kinder müssen meist „aufgrund des Mangels an Lehrpersonal mit den dafür notwendigen Qualifikationen“ ohne Unterstützung eine Sprache lernen und sich darüber hinaus einen „angemessenen Mittelklassehabitus“ (ebd.: 243) aneignen. Wenn ihnen dieses nicht gelingt, wird ihr „Sprachmanko als Anzeichen fehlender Intelligenz und Lernfähigkeit“ (ebd.: 248) etikettiert – ähnlich wie die Jugendlichen in den Elternpraktika, die in Fällen der Distanzierung vom Projekt (und dies ist vor allem bei Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund der Fall) – als unerreichbar, unbelehrbar und gefährdet beargwöhnt werden.

5. Distanz als Bestätigung der Alltagstheorien

Während Jugendliche mit Migrationshintergrund sich in einigen Fällen einer aktiven Teilnahme unter Verweis auf die zugeschriebenen kulturellen Normen

und Erfahrungen von der (ungeliebten) Simulationsteilnahme distanzieren, akzeptieren die ohnehin diesbezüglich verunsicherten PädagogInnen diese Gründe, stärken sie doch Alltagstheorien kultureller Unterschiede und vermeiden eine konzeptuelle Auseinandersetzung. Es deutet vieles darauf hin, dass die Jugendlichen die kulturalisierenden Zuschreibungen durchaus bewusst für sich nutzen: So definieren sich junge Frauen mit Migrationshintergrund z.B. als Nicht-Zielgruppe, um sich vor Stigmatisierung und Verunsicherung zu schützen. Sie greifen dafür auf eine kulturalisierende Argumentation zurück, indem sie mit einem direkt auf den Migrationshintergrund bezogenen „*bei uns*“ betonen, dass frühe Familiengründung für sie „*normal*“ sei. So können sie sich unter Berufung auf die von den PädagogInnen erwarteten kulturellen Normen und Erfahrungen vor dem überfordernenden Setting einerseits schützen, ohne sich andererseits dem Verweigerungsvorwurf aussetzen zu müssen. Das heißt, sie reagieren mit Prozessen der Selbstethnisierung (vgl. Ha 2000, Rätzkel 2003). Eine solche Strategie, mit Diskriminierungserfahrungen umzugehen, führt zwar zu kurzfristigen Erfolgen, wird aber mittel- und langfristig die diskriminierenden Alltagstheorien der PädagogInnen stärken und deren Zuschreibungs- und Ausgrenzungspraxis perpetuieren. Jede(r) neue Jugendliche mit Migrationshintergrund wird also auf ähnliche Bilder stoßen, ohne dass sich etwas verändert. Ein Sachverhalt, den man allerdings keineswegs den Jugendlichen zum Vorwurf machen darf, die lediglich nach Strategien des Selbstschutzes suchen. Letztlich geht es hier also um eine Form des Zugehörigkeitsmanagements (vgl. Mecheril 2000), mit der Betroffene zum Selbstschutz und als Bewältigungsstrategie ihre Diskriminierungserfahrungen leugnen.

Die Analyse der Babysimulationsprojekte mit Blick auf Diversität berührt hochemotionale und miteinander verwobene Themen wie jugendliche Sexualität, Geschlechtsrollenbilder und Zuschreibung von Religion und Ethnizität. Hier sind Berührungspunkte, (Alltags-)Rassismen und Zuschreibungen miteinander verwoben und verweisen auf fachlichen und professionellen Reflexionsbedarf, damit die Differenzlinien Ethnie, Gender und soziales Milieu nicht zum ‚doppelten‘ Stolperstein für Jugendliche werden, deren Orientierungsprozessen es zu begleiten und zu unterstützen gilt.

Literatur

- Babybedenkzeit (2008): RealCare Baby 2 – Details. <http://www.babybedenkzeit.de/details.htm> [12.03.2008].
- Flam, Helena (2009): Diskriminierung in der Schule. In: Melter, Claus/Mecheril, Paul (Hrsg.) (2009). *Rassismuskritik. Band I: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag S. 239-257.

- Ha, Kien Nghi (2000): Ethnizität, Differenz und Hybridität in der Migration: Eine postkoloniale Perspektive. In: PROKLA. Zeitschrift für kritische Sozialwissenschaft, Heft 120, 30. Jg., Nr. 3. S. 377-397.
- Kalpaka, Annita/Nora Rätzkel (1990). Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer: Mundo.
- Mecheril, Paul (2000): Zugehörigkeitsmanagement. Aspekte der Lebensführung von Anderen Deutschen. In: Attia, Iman/Marburger, Helga (2000): *Alltag und Lebenswelten von Migrantenjugendlichen*. Frankfurt: IKO Verlag. S. 27-47.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2009): *Rassismustheorie und -forschung in Deutschland. Kontur eines wissenschaftlichen Feldes*. In: Melter, Claus Paul Mecheril (Hrsg.) (2009). *Rassismuskritik. Band I: Rassismustheorie und -forschung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag. S. 13-22.
- Phoenix, Ann (2008): Racialised young masculinities: Doing intersectionality at school. In: Seemann, Malwine (Hrsg.): *Ethnische Diversitäten, Gender und Schule. Geschlechterverhältnisse in Theorie und schulischer Praxis*. Oldenburg: BIS-Verlag. S. 19-39.
- Rätzkel, Nora (2003): Zweiseitige Strategien. Rassismus und Ethnizität im Alltag von Jugendlichen aus Einwandererfamilien. *Forum Wissenschaft*. Heft 1, 2003. S. 6-11.
- Scharathow, Wiebke (2009): Der Islam als Thema in der Bildungsarbeit – Reflexionen in rassismuskritischer Perspektive. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2009): *Rassismuskritik Band II. Rassismuskritische Bildungsarbeit*. Schwalbach/Ts.S.: Wochenschau Verlag. S. 183-208.
- Spies, Anke (2010): Frühe Mutterschaft - Eine pädagogische Herausforderung der besonderen Art. In: Spies Anke (Hrsg.) (2010): *Frühe Mutterschaft – die Bandbreite der pädagogischen Perspektiven und Aufgaben angesichts einer ungewöhnlichen Lebenssituation*. Baltmannsweiler: Schneider. S. 9-24.
- Spies, Anke (2008): Zwischen Kinderwunsch und Kinderschutz – Babysimulatoren in der pädagogischen Praxis. Wiesbaden: VS-Verlag
- Spindler, Susanne (2006): *Corpus delicti. Männlichkeit, Rassismus und Kriminalisierung im Alltag jugendlicher Migranten*. Münster: Unrast Verlag.
- Weber, Martina (2003): *Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede*. Schule und Gesellschaft. Opladen: Leske und Budrich.
- Wihstutz, Anne (2007): The significance of care and domestic work to children: A German Portrayal. In: Hungerland, B./Liebel, M./Milne, B./Wihstutz, A. (eds.): *„Working to be someone“ Child focussed research and practice with working children*. London, Philadelphia :Jessica Kingsley Publishing House. S. 77 –86.