

Castro Varela, María do Mar/Jagusch, Birgit: Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit, erschienen in: IDA e. V. (Hg.): „Rassismus – eine Jugendsünde? Aktuelle antirassistische und interkultureller Perspektiven der Jugendarbeit. Tagungsdokumentation, Düsseldorf 2006, S. 45-55

Weder der ganze Artikel noch Auszüge dürfen ohne Genehmigung der Autorinnen verwendet werden.

Geschlechtergerechtigkeit in der interkulturellen Jugendarbeit

María do Mar Castro Varela/ Birgit Jagusch

Interkulturelle Jugendarbeit und das Prinzip des Gender Mainstreaming sind in der deutschen Pädagogik relativ neue Handlungsmaximen und Herangehensweisen, die zunächst in unterschiedlichen und nicht aufeinander bezogenen Kreisen diskutiert wurden und erst seit kurzem in Verbindung miteinander gebracht werden. Während Gender Mainstreaming ein im politischen Kontext entstandener Begriff ist, der über die Weltfrauenkonferenz 1985 in Nairobi allmählich Eingang in politische Diskussionen und über den Amsterdamer Vertrag von 1997 auch Eingang in die nationale Gesetzgebung der Bundesrepublik Deutschland erhielt, ist die Orientierung an Konzepten der Interkulturalität in der Jugendarbeit als Reaktion und Weiterentwicklung der wesentlich defizitorientierten und assimilatorischen Ansätze der Ausländerpädagogik und später multikulturellen Pädagogik zu verstehen. Die für die Wissenschaft geltende Aussage, dass sich „bis in die Gegenwart hinein konstatieren (lässt), dass eine integrierte geschlechter- und ethnienbezogene Forschungsperspektive bei der Analyse des gesellschaftlichen Wandels (...) noch keinen Eingang in den Mainstream der sozialwissenschaftlichen Forschung gefunden hat“ (Bednarz-Braun/Meinng-Heß 2004, S. 245), kann auch für den Bereich der pädagogischen Praxis übertragen werden. Pädagogische Konzepte, die verschiedene Ebenen der Ungleichheit und Diskriminierung miteinander verknüpfen, sind noch relativ selten zu finden.

Ungeachtet dieser verschiedenen Ebenen und Diskurse, sind interkulturelle Orientierung der Jugendarbeit und Arbeit nach der Maxime der Geschlechtergerechtigkeit weder sich gegenseitig ausschließende Prinzipien, noch sollten sie als additive Handlungsorientierungen verstanden werden. Im Gegenteil bedingen sie einander unmittelbar und basieren auf der gleichen Grundannahme: Sowohl Geschlechtergerechtigkeit als auch Gerechtigkeit in der Einwanderungsgesellschaft, können nur als Querschnittsthemen erreicht werden und nicht auf eine Disziplin oder einem einzelnen Bereich der Jugendarbeit reduziert bleiben. Es ist ebenso wenig mit dem Prinzip des Gender Mainstreamings zu vereinen, wenn sich zwar Angebote der Jugendarbeit darum bemühen, Geschlechterbarrieren abzubauen, aber die Institution selber noch nach klassischen patriarchalischen Prinzipien organisiert ist (die – weibliche - Sekretärin kocht dem – männlichen - Vorstand Kaffee), wie es dem Prinzip einer interkulturellen Ausrichtung entspricht,

wenn die Zielgruppe einer Maßnahme Jugendliche mit Migrationshintergrund sind, aber bei den hauptamtlich Professionellen nur Nicht-Migrantinnen und Migranten vertreten sind. Eine Regel der Pädagogik ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Jugendlichen „dort abholen sollen, wo sie sind“. Man könnte diese Aussage erweitern und hinzufügen, dass Jugendarbeit sich genau die Jugendlichen richten muss, die tatsächlich in einer Gesellschaft leben. Das bedeutet, dass Jugendarbeit auch stets die Gesellschaft und die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen im Blick haben muss. In einer Gesellschaft, in der in einigen Gegenden bis zu 40 % der Jugendlichen einen Migrationshintergrund besitzen und gleichzeitig die Lebensentwürfe und Interessen von Mädchen und Jungen einerseits immer weniger disparat werden und andererseits die Handlungsoptionen sich stetig erweitern, ergibt sich zwangsläufig ein sehr heterogenes Bild der Jugendlichen, an die sich Jugendarbeit richten muss. Genauso wenig adäquat, wie es in der heutigen Zeit wäre, die Arbeit für Mädchen und junge Frauen daraufhin auszurichten, sie auf ihre „Pflichten als Hausfrau und Mutter“ vorzubereiten und „Stickkurse für die Aussteuer“ anzubieten, wäre es zu simplifizierend, wichtige Facetten und Differenzlinien auszublenden. Diese Differenzlinien können bspw. durch den Migrationshintergrund konstituiert werden, allerdings spielen viele weitere Faktoren eine Rolle. Oftmals werden sie von den Jugendlichen auch nicht aktiv gewählt, sondern stellen sich den Jugendlichen mit Migrationshintergrund als diskriminierende Trennlinien dar. Lina, 20 Jahre: „Viele wollen irgendwie ‚anders‘ sein. Wenn man es so betrachtet: ‚Anders‘ als ich geht ja kaum. Ich liebe Frauen, ich sehe chinesisch aus, ich fühle mich wie ein Alien, das aus Versehen in der falschen Familie gelandet ist. Das ist nicht witzig. ‚Made in Germany‘, aber ‚Born in Taiwan‘. (Panier S. 120) Die in dieser Gesellschaft wirkungsmächtigen, wenngleich oft subtilen Ausschlussmechanismen, sei es in der Schule, beim Zugang zu einer Ausbildung oder einem Beruf, der Wohnungswahl, der Freizügigkeit oder der politischen Partizipation, müssen von der Jugendarbeit berücksichtigt und bearbeitet werden, indem integrative Angebote zur Verfügung gestellt werden, die sensibel auf die unterschiedlichen Differenzlinien und Erfahrungswelten der Jugendlichen reagieren und echte Alternativen zu der, nicht selten als diskriminierend erfahrenen, Umwelt, anbieten.

Um diese Herausforderung zu meistern, bedarf es keiner Fähigkeiten, die auf der Akkumulation von – vermeintlichem – kulturellem Wissen über die Jugendlichen beruhen. Ein Jugendclub beispielsweise, der eine Veranstaltungsreihe über „multikulturelles Essen“ anbietet und zum „türkisch kochen“ einlädt, wird vermutlich nur wenige Jugendliche anziehen. Die auch als „Dönerpädagogik“ (Schulze 2003, S. 177) bezeichnete Ju-

gendarbeit reproduziert eher kulturelle Stereotypen, als dass sie dazu beitragen könnte, zu einem Abbau von Exklusionen beizutragen, ganz zu schweigen von einer Geschlechtersensibilität. Pädagoginnen und Pädagogen bedürfen also nicht des Wissens um vermeintlich kulturelle Werte oder Orientierungen, sondern müssen über gesellschaftliche Strukturen und Ausschussmechanismen Bescheid wissen und diese dechiffrieren können.

Interkulturelle und geschlechtersensible Pädagogik impliziert auch die Kompetenz, mit Uneindeutigkeiten produktiv umgehen zu können. Uneindeutigkeiten, die bspw. daraus resultieren, dass ein Mädchen nie nur einfach ein Mädchen ist, bezogen auf ihr Geschlecht, ebenso wenig wie ein Junge nie nur ein Junge ist. Identitäten und Lebensrealitäten setzen sich aus ganz unterschiedlichen Facetten zusammen. So heißt es in der Projektbeschreibung des Münchner Projekts „Mädchen gegen Rassismus“: „Bisherige Konzepte knüpfen überwiegend an den Erfahrungen von Mädchen oder Jugendlichen aus der Mittelschicht an. Sie (...) blenden die Verschränkung von rassistischer und sexistischer Diskriminierung aus.“ (Giesinger Mädchentreff, S. 2) Der Migrationshintergrund kann für die Identität eines Jugendlichen eine Rolle spielen, ebenso aber auch die sexuelle Orientierung, die soziale Zugehörigkeit, die Region, in der die Jugendlichen leben und aufwachsen, der schulische Kontext, die Religionszugehörigkeit, die körperliche Konstitution und viele andere Faktoren mehr. Aus all diesen Dimensionen setzen Jugendliche ihre Realität zusammen, die von ganz unterschiedlichen individuellen Differenzlinien (vgl. Lutz/Leiprecht 2005, Castro Varela 2004) durchzogen ist und diese in Konsequenz beeinflusst. Dabei müssen die Elemente, die Jugendliche selber als konstitutiv für ihre Identitäten ausmachen, nicht zwangsläufig mit der Fremdwahrnehmung oder Positionierung von außen übereinstimmen. Wenn beispielsweise einzelne Elemente als ausschließliche und maßgebliche Identitätsgrundlagen wahrgenommen werden, wie etwa die Religionszugehörigkeit, wird ein muslimisches Mädchen als unemanzipiert und unterdrückt kategorisiert, obwohl diese selber Religion als weniger prägend empfinden mag. Von dieser essentialisierenden Praxis ist es nur ein kleiner Schritt zur gesellschaftlichen Exklusion. Für die Praxis der pädagogischen Arbeit bedeutet dies, dass durch die Angebote nicht Kategorien verfestigt werden dürfen und die pädagogische Arbeit nicht einseitige, stereotype Bildern reproduzieren darf. Pädagogik sollte versuchen, die Schubladen zu öffnen und den Jugendlichen Raum zur möglichst freien Gestaltung zu lassen. Gerade in der momentanen Situation, in der sich der Diskurs über Migration, Integration und die Ausgestaltung dieser Gesellschaft, angeheizt durch den so genannten „Karikaturenstreit“, die Diskussion um die Einführung von Einbürgerungstests und

die schwierige Situation an Schulen, reduktionistisch auf Sprachkompetenz, die Forderung nach Assimilation und Integrationsdefizite seitens der Jugendlichen mit Migrationshintergrund einzuengen beginnt, ist es für diejenigen, die mit Jugendlichen arbeiten, erforderlich, sich nicht von den Zuschreibungen und diskriminierenden Forderungen blenden zu lassen. So darf sich das Angebot an pädagogischen Maßnahmen, beispielsweise für jugendliche Aussiedler nicht auf Drogen- und Gewaltpräventionsmaßnahmen beschränken, Muslime dürfen nicht nur unter dem Fokus der möglichen Zwangsverheiratung betrachtet werden. Geschlechtersensible interkulturelle Pädagogik hat die Aufgabe, immer Ausschlussmechanismen, Formen der Unterdrückung und Diskriminierung im Blick zu haben, und denjenigen Jugendlichen, die Opfer von Diskriminierung werden, Raum zu geben, sich von dieser Opferperspektive zu lösen und handlungsmächtig zu werden. Gleichzeitig muss sie denjenigen Jugendlichen, die in der dominanten Position sind, Strategien der Auseinandersetzung mit ihrer dominanten Rolle und Auswege aus dieser zeigen, die von den Jugendlichen als Gewinn erfahren werden. Diese Orientierung gilt gleichermaßen für die Frage nach Geschlechtergerechtigkeit, wie für die Arbeit mit Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Interkulturelle geschlechtersensible Pädagogik darf nicht in die Falle tappen, Grenzen neu zu ziehen und festzuschreiben, sondern muss stetig neu ausloten, wo die – meist unsichtbaren – Grenzen liegen und diese abzubauen versuchen. Dies kann kein ausschließlich von oben verordnetes Prozess sein, sondern muss unter Berücksichtigung gesamtgesellschaftlicher Prozesse auf lokaler Ebene geschehen. Hilfreich, wenn nicht gar der einzige Weg ist dabei die konzeptuelle Einbindung möglichst vieler partizipativer Elemente. Von oben aufgesetzte Konzepte, paternalistische Herangehensweisen stoßen nicht nur sehr schnell an ihre Grenzen, sie können auch zu einem dauerhaften Rückzug der Jugendlichen führen. Partizipation in diesem Kontext bedeutet aber nicht, Jugendliche mit Migrationshintergrund zu scheinbaren Expertinnen und Experten ihrer Herkunfts"kultur" zu machen und ihnen diese Rolle zuzuweisen. Diese, als Kulturalisierung bezeichnete Gefahr lauert immer dann, wenn diejenigen, um die es geht, nicht von Anfang an und auf einer gleichberechtigten Ebene mitbestimmen können. Partizipativ ist ein Projekt nur dann, wenn die Jugendlichen selber von Anfang an mitbestimmen können, wie die Arbeit ausgestaltet wird und welche Angebote zur Verfügung stehen. Gerade in pluralen Gesellschaften, die durch eine zunehmende Heterogenisierung gekennzeichnet sind, ist das partizipative Moment richtungweisend, und sollte mit dem Paradigma der Anerkennung einhergehen.

Verletzlichkeit und Gerechtigkeit

Es ist also vonnöten, sich innerhalb einer interkulturellen und geschlechtersensiblen Jugendarbeit mit den verschiedenen Diskriminierungserfahrungen auseinanderzusetzen bzw. diese ernst zu nehmen. Diskriminierungen können nicht isoliert betrachtet werden und auch nicht additiv erfasst werden. Konkret bedeutet dies: Eine schwarze, lesbische jugendliche Rollifahrerin ist nicht dreimal diskriminiert, sondern macht *spezifische* Diskriminierungserfahrungen, die auf der anderen Seite konkrete Widerstandsstrategien nötig machen. Additive Ansätze, die etwa durchaus mehr Geschlechtergerechtigkeit im Sinne haben, bleiben darüber hinaus häufig auf einer Beschreibungsebene stehen, so dass der Viktimisierung (die beschriebenen Gruppen werden nur als Opfer gesehen) nicht oder nicht genügend widerstanden wird. Das Konzept der Verletzlichkeit, welches wir stattdessen als pädagogische Perspektive vorschlagen, spricht dagegen sowohl von sozialen Positionen, die mit spezifischen Verletzlichkeiten einhergehen, als auch von Widerstandspotentialen, die die zugewiesene soziale Position irritieren können (Castro Varela/Dhawan 204, S. 218 ff.). So führen Positionen, die mit mehr Risiko ausgestattet sind nicht unbedingt zu gleichen Formen der Verletzlichkeit. Eine jugendliche Migrantin, die gleichzeitig Analphabetin ist, ist verletzlicher als eine ausländische Studierende, wie auch ein schwarzer Jugendlicher im Rollstuhl verletzlicher ist als ein türkischer Jugendlicher der mit beiden Beinen durch das Leben geht usw.

Die soziale Position, die auch darüber entscheidet, welchen Verletzlichkeiten ein Subjekt ausgesetzt ist, kann sich dabei sehr schnell verändern: „...etwa wenn sich mit der Wahl des Partners/der Partnerin das kulturelle Umfeld ändert – oder auch wenn sich die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppierung mit dem beruflichen Status, dem Alter oder dem Gesundheitszustand ändert. Es ist auch ein Frage der persönlichen Zuordnung, wie man sich z. B. politisch positioniert, ob und inwiefern man von Ein- und Ausschließungsprozessen betroffen ist.“ (Rommelspacher 2002, S. 205 f.) Prinzipiell kann eigentlich Jeder und Jede von Ein- und Ausschließungsprozessen betroffen sein und doch bleiben die Kategorien ‚Opfer‘ und ‚TäterInnen‘ relevant, denn die Häufung von Privilegien variiert nicht zufällig deutlich zwischen den sozialen Gruppen (vgl. ebd. S. 205 f.). Die gesellschaftlichen Partizipationsmöglichkeiten und der Zugang zu Ressourcen wie Bildung und Geld erweist sich bspw. als reguliert. Nicht umsonst spricht man von einer ethnischen ‚Unterschichtung‘ des Arbeitsmarkts. Denn Migranten – und mehr noch Migrantinnen – sind in weit höheren Maße von Arbeitslosigkeit betroffen als dies Nicht-MigrantInnen sind und befinden sich häufig auf den schlecht bezahlten und risikorei-

chen Jobs (Castro Varela 2003, S. 8-29). Daneben ist belegt, dass MigrantInnen weit-
aus häufiger Sonderschulen zugewiesen werden. Diskriminierungen sind eben auch
Konsequenz bestehender Machtverhältnisse und basieren auf einer hegemonialen Vor-
stellung von Normalität. Eine schwarze Frau als Vorsitzende des Elternbeirats in einem
kleinen Dorf ist damit in Deutschland (noch) ebenso wenig normal wie ein blinder Jun-
ge türkischer Herkunft als Kassenwart eines Jugendrings. Um es kurz zu machen: ‚Frau‘
ist nicht gleich ‚Frau‘ und ‚Mann‘ ist nicht gleich ‚Mann‘. Auch sind nicht alle Menschen
innerhalb einer verordneten Zweigeschlechtigkeit repräsentierbar. Es ist eigentlich be-
dauerlich, dass viele Organisationen ein Gender Mainstreaming verfolgen, das so tut,
als ob es nie eine Diskussion um Zweigeschlechtigkeit, Heteronormativität oder Rassis-
mus und Antisemitismus gegeben hätte. Auf der anderen Seite wäre es falsch, gleich
das Kinde mit dem Bade auszuschütten, denn es ist eine unleugbare Tatsache, dass
Organisationen, Institutionen und Projekte von diversen Sexismusformen geprägt sind.
Immer noch werden die meisten ‚einfachen‘ Büroarbeiten von Frauen geleistet, wäh-
rend die Leitungspositionen an Männer gehen. Die zumeist Frauen zugewiesenen Posi-
tionen sind zudem weniger attraktiv und mit weniger Aufstiegschancen verbunden als
die, die den Männern vorbehalten sind. Und es ist freilich auch so, dass das was
Frauen tun weniger soziale Anerkennung erfährt und darüber hinaus finanziell und i-
deell disqualifiziert wird.

Diese Verhältnisse sozialer Ungleichheit werden durch soziale und politische Strukturen
hergestellt und aufrechterhalten. Doch Männer in den Leitungspositionen sind eben,
wie gezeigt, nicht nur Männer. Sie sind darüber hinaus auch meistens weiß, deutsch
und christlich, heterosexuell und sehr selten Rollifahrer oder gehörlos. Sie kommen
mithin den gängigen Vorstellungen von ‚Normalität‘ sehr nahe. Und das ist weder über-
raschend noch zufällig, denn eine Form sozialer Ungleichheit kommt selten allein. Des-
wegen fassen Strategien wie das Gender Mainstreaming zu kurz, wenn sie nur eine Dis-
kriminierungsform fokussieren. Barbara Stiegler bezeichnet diesen Vorwurf zwar als
„etwas abstrakt, da bei den Analysen der Geschlechterverhältnisse das Geschlecht nie
in Reinform vorkommt“ (Stiegler 2003, S. 16; vgl. auch Jahn/Kolip/Voigt-Kehlenbeck o.
J.), doch wird gerade dies nur sehr abstrakt analysiert und verdeutlicht. Die meisten
Texte zu Gender Mainstreaming warten eben doch mit einem essentialistischen ‚Frau‘ –
‚Mann‘-Dualismus auf und lassen alle anderen Machtverhältnisse unberücksichtigt. Dar-
über hinaus wird selten über die Strategien gesprochen, die Menschen bereits entwi-
ckelt haben, um Dominanzverhältnissen zu widerstehen. Das ‚klassische‘ Gender
Mainstreaming ist zu wenig ressourcenorientiert. Überdies ist aus der Rassismusfor-

schung bekannt, dass sozialen Ausgrenzungsphänomenen nicht widerstanden werden kann, indem sie vereinfacht dargestellt werden. Es gilt vielmehr Strategien zu entwickeln, die so differenziert wie möglich und doch praktisch realisierbar sind.

Folgende Auflistung versucht die wichtigsten Risikofaktoren und die möglichen Widerstandspotentiale aufzuzeigen. Sie kann dabei keinen Anspruch auf Vollständigkeit erheben, da sie lediglich darzustellen versucht, wie multifacettiert sich Verletzlichkeit darstellt und welche Faktoren das Widerstandspotential erhöhen können.

Risiken	Widerstandspotentiale
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Legaler Status, ➤ Alter, Geschlecht, ➤ Schichtzugehörigkeit, ➤ Sexuelle Orientierung/Identität, ➤ Körperliche Mobilität, ➤ Gesundheitliche Verfassung, ➤ Rassifizierbare Kriterien (z.B. Phänotypische Merkmale, Herkunft/ Ethnische Zugehörigkeit, religiöse Zugehörigkeit, etc.), ➤ Wohnort (Peripherie/Zentrum), ➤ Beschäftigungsverhältnis, ➤ Staatsangehörigkeit usw. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Bildung, ➤ Ökonomische Ressourcen, ➤ Rückzugsmöglichkeiten, ➤ Sprachkompetenz, ➤ Biographische Ressourcen, ➤ Flexibilität/Mobilität, ➤ Soziale Ressourcen, ➤ Community (Unterstützung), ➤ Vertrautheit mit der Umgebung, ➤ Einklagbare Rechte usw.

Die genannten Risiken stellen sozusagen die andere Seite sozialer Privilegien dar. Wer etwa deutsche Staatsbürgerin ist, ist privilegiert gegenüber einer Frau, die nur im Besitz einer Aufenthaltsbewilligung ist. Eine junge gesunde Frau ist privilegiert in Relation zu einer chronisch erkrankten und so weiter (vgl. näher hierzu Castro Varela/Dhawan 2003). Die Seite der Widerstandspotentiale zeigt beispielsweise auf der anderen Seite, dass Menschen, die gebildet sind und über ökonomische Ressourcen verfügen – wie etwa Studentinnen des Südens, die der Elite dieser Länder angehören –, dennoch in Deutschland vielfältigen Diskriminierungen ausgesetzt sind. Es ist dies eine Verletzlichkeitsposition, die sich aus der postkolonialen Verfasstheit der Welt ergibt und doch haben diese Menschen mehr Möglichkeiten, sich zur Wehr zu setzen und zu schützen, als etwa viele der angeworbenen ArbeitnehmerInnen aus der europäischen Peripherie. Dasselbe lässt sich auch von der zweiten Generation von MigrantInnen sagen: Diejenigen, die die Bildungschancen nutzen konnten, sind anderen Ausschlie-

Bungsmechanismen ausgesetzt, als dies die Mitglieder der ersten Einwanderergeneration nach dem Zweiten Weltkrieg in Deutschland waren, sofern diese aus den armen ländlichen Gegenden kamen.

Das Konzept der sozialen Verletzlichkeit bietet ein Analyseinstrument, welches Homogenisierungen umgeht, und ebenso Widerstandsformationen für differenzierte Analysen zugänglich macht. So machen die aufgelisteten Widerstandspotentiale im Zusammenhang mit den Verletzlichkeitsrisiken deutlich, dass Menschen, die auf einer bestimmten sozialen Verletzlichkeitsposition ist, immer auch Widerstandspotentiale zur Verfügung haben, die zum Teil häufig unterschlagen werden. So kann eine lesbische Rollifahrerin durchaus eher gegen Repressionen Widerstand leisten wenn sie beispielsweise deutsche Staatsbürgerin ist und über einen Universitätsabschluss verfügt, der sie in die Lage versetzt, Rechtstexte zu lesen und z. B. Widersprüche gegen Amtsanmaßungen zu verfassen. Eine Migrantin der ersten Generation, die des Deutschen beispielsweise nicht kundig ist und sich im deutschen Rechtssystem auch nicht gut auskennt hätte in einem solchen Falle weniger Möglichkeiten der Gegenwehr. Reine Gender Analysen können dagegen nur ein Bruchteil von dem leisten. Sie müssen grundsätzlich erweitert werden, denn sonst sind sie nicht nur unvollständig, sondern auch verfälschend.

Interkulturelle geschlechtersensible Jugendarbeit sollten sich als Ressourcenentdeckungs- und Experimentierraum definieren. Die Jugendlichen gleich welcher Herkunft, gleich welchen Geschlechts und welcher Klassen- und Religionszugehörigkeit sollten hier die Möglichkeit erhalten ihre Potentiale und Talente nicht nur zu entdecken, sondern auch zu entwickeln. Dafür ist es unabdingbar, dass auf kulturalisierende und homogenisierende Konzepte verzichtet wird und stattdessen die PädogInnen sich auf bisher nicht Erahntes einlassen. Ein Prozess der damit beginnt, die eigene 'Normalität' zu hinterfragen und die Privilegien zur Disposition stellt und nicht wie so oft naturalisiert.

Thesen zur interkulturellen geschlechtersensiblen Jugendarbeit

Zusammenfassend lassen sich für eine interkulturelle *und* geschlechtersensible Jugendarbeit folgende Thesen bestimmen:

1. Geschlechtergerechtigkeit muss in einer pluralen Gesellschaft immer in Verbindung mit anderen Kategorien wie etwa "Ethnizität", "Herkunft" etc. betrachtet werden.

2. Genderanalysen sollten deswegen ergänzt werden durch die Bestimmung des „Normalitätsindex“ einer Institution [Wer arbeitet, aus welchen Gründen, auf welcher Position?].
3. Notwendig ist die Überwindung eines androzentrischen wie monokulturellen Blicks.
4. Das klassische Gendertraining bedarf einer Erweiterung hin zu einem Training in Sozialer Gerechtigkeit.
5. Eine gendersensible interkulturelle Arbeit nimmt sowohl die unterschiedlichen Verletzlichkeitsstrukturen als auch deren Ressourcen und Widerstandspotentiale in den Blick: [„Mädchen mit Migrationshintergrund sind nicht nur Opfer, sondern verfügen auch über Widerstandspotentiale“ – „Jungen mit Migrationshintergrund sind nicht immer gewalttätig, sondern auch Opfer von Alltagsdiskriminierung“].
6. Macht- und Diskriminierungsstrukturen müssen in ihrer Dynamik zueinander betrachtet werden.
7. Eine gendersensible interkulturelle Arbeit ist immer eine pädagogisch-politische Arbeit, die nicht die „Anderen“ in den Blick nimmt, sondern gerechtere, demokratischere Strukturen zum Ziel haben.

Literatur

Bednarz-Braun, Iris/Meinng-Heß, Ulrike: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven, Wiesbaden 2004

Castro Varela, María do Mar/Dhawan, Nikita: Horizonte der Repräsentationspolitik – Taktiken der Intervention, in: Ross, Bettina (Hg.): Migration, Geschlecht und Staatsbürgerschaft. Weiterdenken für antirassistische, feministische Politik/-wissenschaft. Opladen 2004

Castro Varela, María do Mar: Die Frage der Gerechtigkeit in der Jugendarbeit. Gender Mainstreaming - Chancen und Grenzen, in: IDA e. V. (Hg.): Pädagogische Ansätze für interkulturelle Geschlechtergerechtigkeit, Düsseldorf 2004

Castro Varela, María do Mar: Zur Skandalisierung und Re-Politisierung eines bekannten Themas: ‚Migrantinnen auf dem Arbeitsmarkt‘, in dies./Clayton, Dimitria (Hg.): Migration, Gender und Arbeitsmarkt. Neue Texte zu Frauen und Globalisierung. Königstein/Ts. 2003

Giesinger Mädchentreff (Hg.): Mädchen gegen Rassismus. Empowerment für junge Migrantinnen. Theorie und pädagogische Methoden zur antirassistischen Arbeit mit Mädchen“

Jahn, Ingeborg/Kolip, Petra/Voigt-Kehlenbeck, Corinna o. J.: Gender Mainstreaming. Geschlechterbezogene Analysen in der Kinder- und Jugendhilfe. Eine Praxishandreichung herausgegeben von BIPS und dem Jugendhof Stein Kimmen.

Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf: Intersketalität im Klassenzimmer: Ethnizität Klasse und Geschlecht, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch, Schwalbach/Ts. 2005, S. 218-234;

Panier, Katrin: Zu Hause ist, wo ich verliebt bin, Berlin 2004

Rommelspacher, Birgit: Anerkennung und Ausgrenzung, Frankfurt M./New York 2002

Schulze, Florian: Interkulturalität per Döner?, in: Stender, Wolfram/Rohde, Georg/Weber, Thomas (Hg.): Interkulturelle und antirassistische Bildungsarbeit. Projekterfahrungen und theoretische Beiträge, Frankfurt/M. 2003, S. 177 - 186

Stiegler 2003: Stiegler, Barbara (2003a): Gender Mainstreaming. Postmoderner Schmusekurs oder geschlechterpolitische Chance. Argumente zur Diskussion. Friedrich Ebert Stiftung. Abteilung Arbeit und Sozialpolitik. Expertisen zur Frauenforschung.

16;

Stiegler, Barbara (2003b): Wie Gender in den Mainstream kommt. Broschüre. Friedrich Ebert Stiftung.