

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

Autor: Rainer Leenen

5.1 Gruppe und Individuum

Kultur beinhaltet nach unserer Ausgangsdefinition Orientierungen, Vorstellungen und Praktiken, die eine Gruppe von Menschen miteinander teilen. Dieses „Miteinander Teilen“ bedarf aber der genaueren Klärung. Was außerhalb der kulturwissenschaftlichen Diskussion immer wieder Anlass zu Missverständnissen gibt, ist das Spannungsverhältnis zwischen Ähnlichkeiten von Orientierungen und Handlungstendenzen auf der Gruppenebene und der Einmaligkeit und Unverwechselbarkeit des Individuums: Wie kann dieses Individuum einmalig sein, wenn es doch – aufgewachsen in einer süditalienischen Familie – all die Gesten übernommen hat, die man begleitend zur Kommunikation in Süditalien einsetzt? Schwierigkeiten, dieses Spannungsverhältnis zwischen Gruppenverhalten und individueller Besonderheit zu verstehen, hängen mit einem unzureichenden Verständnis sozialer Gesetzmäßigkeiten zusammen. Soziale Regelhaftigkeiten haben ja keinen deterministischen Charakter, sondern Wahrscheinlichkeits-Charakter. Soziales Verhalten oder die Verteilung bestimmter Eigenschaften ist vorhersagbar, wenn wir den Blick über das Individuum hinweg auf eine zahlenmäßig größere Gruppe richten und mit bestimmten Wahrscheinlichkeitsüberlegungen verknüpfen. Auf kulturelle Orientierungen übertragen heißt das: Sie kennzeichnen Verhaltenserwartungen bezüglich einer bestimmten Gruppe von Menschen zu einem bestimmten Zeitpunkt. Wir können Aussagen über diese Gruppe machen, haben aber Schwierigkeiten, wenn es um die Vorhersage oder Erklärung des Verhaltens von Individuen geht.

Um dies zu erklären, schauen wir uns eine sehr einfache Verteilung an, nämlich eine Verteilungskurve zu Körpergrößen in Deutschland.

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

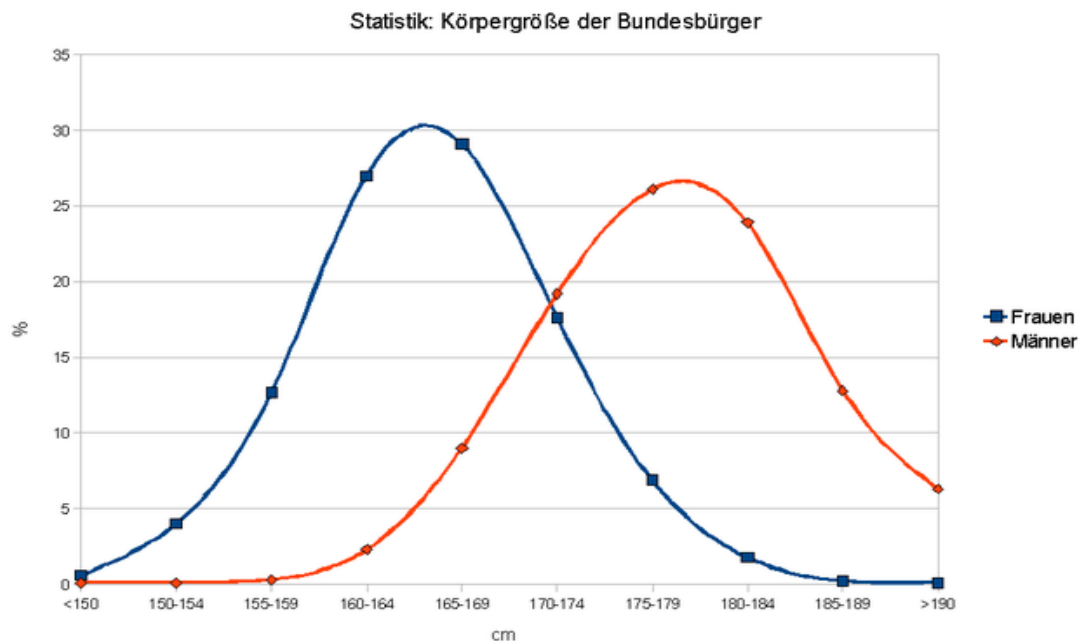


Abb. 5.1 Körpergröße bei Männern und Frauen in Deutschland 2006 (SOEP, 2006)

Die Grafik gibt die Verteilung der Körpergröße bei Männern und Frauen für das Jahr 2006 nach dem sog. Sozio-oekonomischen Panel wieder (SOEP 2006). Die Verteilungskurven haben in etwa die Gestalt Gaußscher Glockenkurven: Bei den Männern haben 69,2% eine Größe zwischen 170 und 185cm. Kleiner als 160cm sind nur 0,5% der deutschen Männer. Über die Gruppe der deutschen Männer lässt sich also nach dieser Statistik die Aussage treffen, dass sie mehrheitlich etwa um die 180 groß und nur ganz selten kleiner als 160 sind. Die genaue Verteilung zu kennen, ist natürlich für Hersteller von Kleidung wichtig, für die Ausstatter großer Organisationen wie Polizei oder Militär, aber auch z.B. für die Produzenten von Betten. Deutsche Männer, die nach Indien oder China fahren, werden im Hotel häufiger auf kleinere Betten treffen oder Schwierigkeiten haben, für ihre Größe einen Anzug zu finden. Dies hat ganz einfach damit zu tun, dass die Durchschnittsgröße chinesischer oder indischer Männer bei etwa 165 cm liegt.

Was aber sagt eine solche statistische Verteilung über einen individuellen deutschen Mann aus? Das Individuum kann irgendwo in der Verteilungskurve auftauchen, wir werden über die Größe eines deutschen Mannes, den wir zufällig treffen, also nichts Sicheres vorhersagen können, auch wenn wir über die Gruppe, zu der wir ihn zählen, schon sehr verlässliche Angaben haben. Gleichwohl wird man jedoch mit Wahrscheinlichkeitsaussagen arbeiten können. Wenn ich tatsächlich *zufällig* irgendeinem deutschen Mann begegne, ist die Wahrscheinlichkeit wesentlich höher, dass er ca. 180 cm groß ist, als dass er nur 155 cm groß ist. Es ist also nur rational, von einer bestimmten Größen-Erwartung auszugehen. Ist die Begegnung aber nicht durch Zufall bestimmt oder handelt es sich um eine Vorauswahl

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

deutscher Männer (wie z.B. eine Gruppe von professionellen Basketballspielern), dann wird die Wahrscheinlichkeit, auf den durchschnittlich großen Mann zu treffen, sinken und die, auf erheblich größere Männer zu treffen, deutlich steigen.

Übertragen wir diese Erkenntnisse auf kulturelle Zusammenhänge: Mithilfe von Selbsteinschätzungsübungen kann man beispielsweise die Einstellung einer Gruppe zum Thema Individualismus versus Gruppenorientierung erheben. Abbildung 5.2 zeigt eine grafische Darstellung solcher Daten als Verteilungskurve. Die Ergebnisse sind in zweierlei Hinsicht interessant: Als **Gruppenergebnis** kann man den Einstellungsbereich identifizieren, der in dieser Gruppe deutscher Teilnehmenden besonders häufig gewählt wurde und ihn mit den Ergebnissen von HOFSTEDEs Untersuchungen vergleichen. Dabei zeigt sich nach unseren Erfahrungen fast immer, dass deutsche Teilnehmergruppen tendenziell eher zu individualistischen als zu so genannten Gruppenorientierungen neigen (also die Richtung der Aussage von HOFSTEDE bestätigen). Das zweite interessante Ergebnis betrifft die **gruppeninterne Differenz von individuellen Einstellungen**. Einzelne Personen sind äußerst gruppenorientiert, andere extrem individualistisch.

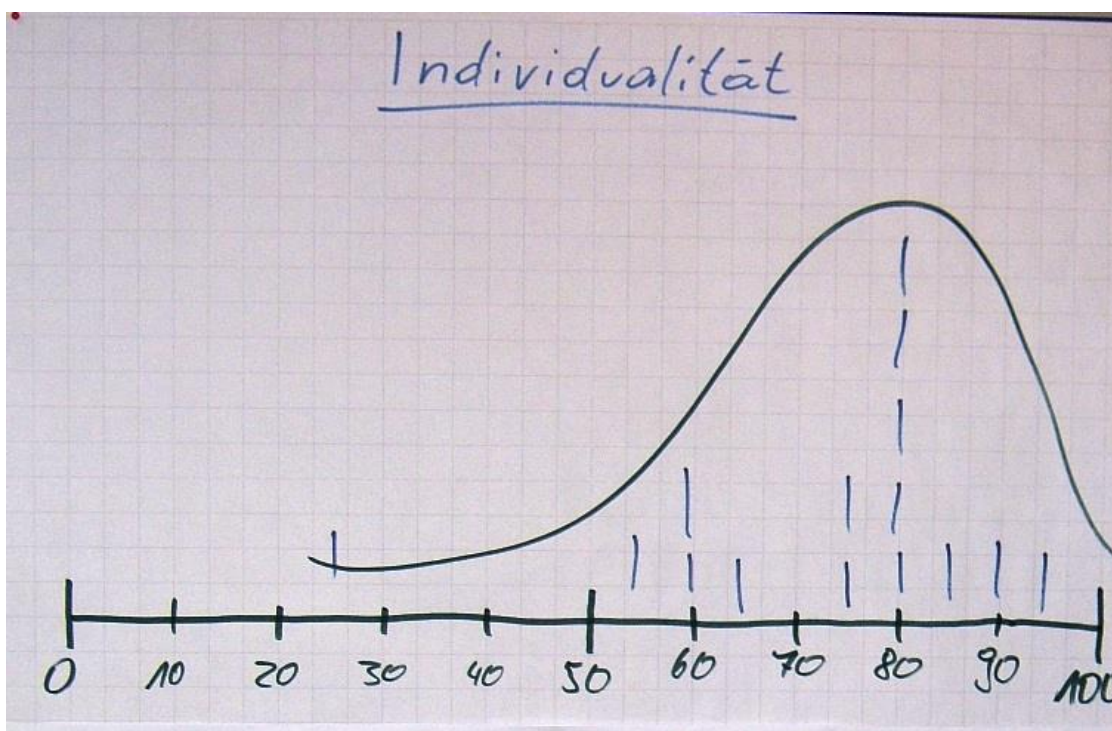


Abb.5.2: Ergebnis einer Selbsteinschätzungsübung: Individualismus versus Gruppenorientierung

Für manche Mitglieder der Gruppe ist es interessant zu sehen, dass sie in dieser Verteilung eine Position einnehmen, die überhaupt nicht in Einklang mit dem typischen Wert steht, den man der Gruppe der Deutschen hier vielleicht zuordnen würde. Grund dafür kann sein, dass dieses Individuum nicht in einer für Deutsche typischen kulturellen Umgebung aufgewachsen

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

ist. Grund kann aber auch sein, dass jemand aus ganz individuellen biographischen Gründen die typisch deutsche Orientierung ablehnt. Wir sprechen hier von **kultureller Positionierung**: Niemand ist einfach nur Reflex einer bestimmten kulturellen Umgebung, in der er sozialisiert wurde. Je nach Rolle in der Familie, bestimmten biographischen Erfahrungen oder subjektiven Eigenheiten positioniert sich das Individuum zu den in seinem Umfeld dominierenden Einstellungen und dort üblichen Praktiken. Das Ergebnis kann Übereinstimmung, aber auch eine deutliche Abweichung sein. Das bedeutet: Der Schluss von der Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gruppe auf den Einzelnen ist nicht zulässig. Das wird uns weiter unten beim Thema Stereotype noch eingehender beschäftigen.

5.2 Kulturelle Mehrfachzugehörigkeit / Multikulturalität der Person

Es ist gut möglich, dass eine Person, die mit ihrem persönlichen Ergebnis bei einer Selbsteinschätzungsübung zum Thema Individualismus vs. Gruppenorientierung sehr nah am Mittelwert ihrer Gruppe (oder auch am Referenzwert von HOFSTEDE) lag, bei einer zweiten Selbsteinschätzungsübung zu einer anderen Kulturdimension deutlich von solchen Mittelwerten abweicht. Wenn wir diesen Gedanken auf eine Vielzahl von kulturellen Orientierungen übertragen, heißt das: Das Individuum wird sich jeweils positionieren und in keiner Weise kulturell genormt im Sinne einer kulturellen Gruppenbeschreibung sein. Man könnte auch sagen: Das Individuum gewinnt gerade in der Unberechenbarkeit der Mischung seiner kulturellen Orientierungen seine Unverwechselbarkeit und Besonderheit. Jedes Individuum ist selbst kulturell divers und in der Multikulturalität seiner Orientierungen kaum vorhersagbar. Diese **Multikulturalität der Person** wird gefördert durch ihre Zugehörigkeit zu mehreren kulturellen Gruppierungen.

Kulturelle Mehrfachzugehörigkeit ist ein Kennzeichen moderner, in sich stark differenzierter Gesellschaften. In keiner modernen Gesellschaft orientieren sich Personen nur an einer Kultur. Alle gehören den unterschiedlichsten Gruppen an und übernehmen auch jeweils mehr oder weniger deren Wertvorstellungen, ihren Sprachgebrauch und ihre Alltagspraktiken. Ein junger Polizeibeamter kann sich für Fußball und für lateinamerikanische Musik begeistern. Er kann sich Deutschland als Nation und seinem Beruf eng verbunden fühlen. Zugleich kann er als Kölner eine große Liebe für den „kölschen“ Dialekt entwickeln, ohne zwangsläufig den Karneval lieben zu müssen. Die aus all diesen Bezügen stammenden kulturellen Identifikationen können sich ergänzen und überlappen, aber sie können auch in ein gewisses Spannungsverhältnis zueinander geraten. Wir sprechen von **vertikaler Mehrfachzugehörigkeit**, wenn es um solche Kulturzugehörigkeiten auf unterschiedlichen Ebenen geht. Milton BENNETT (1998, S. 4) unterscheidet Kulturen z.B. auf nationaler oder auf regionaler Ebene von Berufs- und Organisations-Kulturen oder Dorf-, Vereins-, Freizeit- und Familienkulturen. Er spricht von Kulturen auf unterschiedlichem Abstraktionsniveau und meint damit, dass die Zugehörigkeit zu einer nationalen Kultur heutzutage für den Einzelnen deutlich weniger konkret erfahrbar ist als die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Familie oder

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

Organisation. Nationen als kulturelle Gebilde zeichnen sich heutzutage eher durch innere Divergenz und Widersprüchlichkeit aus. Moderne Gesellschaften sind aufgrund des weltweiten Informations- und Personalaustauschs in einem Ausmaß von kulturellen Überlagerungen gekennzeichnet, dass es zuweilen Schwierigkeiten macht, eine Spezifik nationaler Kulturen überhaupt noch auszumachen. Die Besonderheit einer „Nationalkultur“ kann man allenfalls dann noch in den Blick bekommen, wenn man solch innere Divergenzen bewusst ausblendet und den Vergleich auf der gleichen Abstraktionsebene sucht. So kann es je nach Fragestellung durchaus sinnvoll sein, z.B. das Verhalten von „Deutschen“ mit dem von „Spaniern“ zu vergleichen, obwohl beide Gruppen intern ganz erhebliche (z.B. regionale) Unterschiedlichkeiten aufweisen – man denke bei der Gruppe der „Spanier“ nur an die Unterschiedlichkeit von Regionen wie Galizien im Nordwesten, dem Baskenland im Nordosten, Katalonien im Südosten und Andalusien im Südwesten des Landes.

R 5.1

Wählen Sie sich gedanklich einen Ihnen aus der Berufsorientierung bekannten Jugendlichen aus, der einen Migrationshintergrund hat. Versuchen Sie genauer zu erfahren und einzukreisen

... in welchen Sprachgemeinschaften dieser Jugendliche sozialisiert worden ist

... welche Einflüsse von der Herkunftsfamilie und ihrer Geschichte ausgehen

... ob der Jugendliche in einem nationalen monokulturellen oder in einem multikulturellen Einflussfeld aufgewachsen ist

... wie sich die berufliche Sozialisation von Eltern oder älteren Geschwistern möglicherweise auswirkt

... ob es einen starken oder schwachen Einfluss der religiösen Sozialisation gibt und in welche Richtung dieser geht

... mit welchen Peers der Jugendliche Umgang hat und welche Orientierungen er von daher übernimmt

... welche Medien er konsumiert und ob diese auf ihn einen Einfluss haben.

Reflexions-
frage

Vertikale Mehrfachzugehörigkeit gehört zu den Selbstverständlichkeiten moderner, d.h. stark ausdifferenzierter, pluraler Gesellschaften und es gilt als normale Anforderung an das (moderne) Individuum, zwischen den in unterschiedlichen Kontexten geforderten Orientierungen und Praktiken „switchen“ zu können. Anders verhält es sich mit **horizontaler Mehrfachzugehörigkeit** auf gleicher Betrachtungsebene. Bei einer solchen Mehrfachzugehörigkeit, die je nachdem auch Bikulturalität oder Plurikulturalität genannt wird, wird die Tatsache, dass Personen z.B. parallel in zwei (oder mehr) verschiedenen

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

nationalkulturellen Umwelten sozialisiert werden und sich dabei unterschiedliche, nicht immer kompatible kulturelle Orientierungen und Praktiken aneignen, noch immer als deutlich weniger normal angesehen.

Kalpana ist sechzehn Jahre alt. Sie ist als Dreijährige aus Sri Lanka als Angehörige der tamilischen Minderheit mit ihren Eltern nach Deutschland eingewandert. Während ihre Eltern auch heute nur gebrochen Deutsch sprechen, spricht Kalpana Deutsch nicht nur akzentfrei, sondern hat sogar den Tonfall der Region übernommen. Wenn die Eltern eine Behörde oder ein Amt aufsuchen müssen, nehmen sie Kalpana meist mit, damit sie ihr Anliegen besser ausdrückt und auch die Antworten ins Tamilische übersetzt. An den Wochenenden verbringt sie viel Zeit mit ihrer Familie, den Eltern und zwei jüngeren Geschwistern. Oft trifft man sich mit anderen tamilischen Familien, die in der Region wohnen. Diese Besuche gibt es, solange Kalpana denken kann. Aber sie mag sie nicht nur aus Gewohnheit: Ihr gefällt es, auf diese Weise den Kontakt zur Herkunftskultur ihrer Eltern zu pflegen. Daher versucht sie, immer wenn es geht, bei diesen Treffen dabei zu sein. Bloß mit dem Kochen – dem wichtigsten Teil der Vorbereitung auf einen Besuch – hat sie nichts im Sinn, obwohl ihre Mutter sie immer wieder drängt, die richtige Zubereitung tamilischer Gerichte zu lernen. Wenn sie keine Zeit mit der Familie verbringt, trifft sich Kalpana in der Stadt mit ihren Freundinnen, die entweder einen deutschen oder einen deutsch-marokkanischen Hintergrund haben. Sie treffen sich dann meist vor einer Einkaufspassage, schauen sich Geschäfte an und teilen sich eine Pizza. Manchmal gehen sie in einen Park und wenn ihre Freundin Valerie ihren Fußball dabei hat, spielen sie auch Fußball. Gemeinsam schwärmen Kalpana und ihre Freundinnen für einen deutschen Nationalspieler. Kalpana möchte gerne ihr Fachabitur machen und dann Soziale Arbeit studieren.

Fallbeispiel

Es scheint zu den „Erblasten“ des Nationalstaatsdenkens zu gehören, dass eine solche kulturelle Doppelzugehörigkeit bis in die jüngste Zeit nicht nur in der politischen Öffentlichkeit, sondern auch von der Wissenschaft als grundsätzlich brisant oder sogar als mit dramatischen Konsequenzen einhergehend dargestellt worden ist. So wurde eine multikulturelle Sozialisation in der psychologischen und pädagogischen Diskussion der 1970er und 1980er Jahre schematisch mit der Erwartung von „Identitätskonflikten“ verknüpft.

„Die Eltern und ggf. die in der Herkunftsgesellschaft verbrachte Kindheit wirke im Sinne einer traditionellen Sozialisation. Die unausweichlichen Kontakte zur Aufnahmegesellschaft (über schulische oder berufliche Sozialisation, gemischt-ethnische oder gar ‚deutsche‘ Freundeskreise, Einfluss von Massenmedien) hingegen vermittelten ‚fremdethnische‘ Verhaltens- und Handlungsstandards. Als Folge dieser Interaktion innerhalb sich widersprechender Erwartungssysteme – so die unisono

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

„Klingende Hypothese – seien ‚Persönlichkeitsstörungen‘ bei ausländischen Kindern und Jugendlichen zu erwarten“ (HILL 1990, S. 10).

Erst in der neueren Forschungsdiskussion wird auch der mögliche Zugewinn an Flexibilität, sozialer Kompetenz und Sprachkompetenz betont, der aus einer plurikulturellen Sozialisation erwachsen kann.

Aus der Tatsache einer plurikulturellen Sozialisation allein ist noch in keiner Weise vorhersagbar, wie Personen die Einflüsse unterschiedlicher Hintergrundkulturen verarbeiten und miteinander in Beziehung bringen. Wie stark Individuen sich gemäß dem einen oder dem anderen kulturellen Einflussfeld verhalten, lässt sich durch Einflüsse aus dem Biographieverlauf oder durch soziale Einflussfaktoren, z.B. durch Erwartungen von Freunden oder Eltern, erklären. Aus dem Umfeld kommen mehr oder weniger starke Anreize, über kulturelle Bedeutungen der einen oder der anderen Welt zu sprechen und sie mehr oder weniger ernst zu nehmen. Dadurch bleibt diese kulturelle Welt entsprechend stark oder schwach im Bewusstsein. Individuen können demnach auch selbst Einfluss auf die subjektive Bedeutung kultureller Sphären nehmen, indem sie sich bestimmten kulturellen Schlüsselreizen verstärkt aussetzen oder solche Kontexte eher vermeiden. Je nach Persönlichkeit, Biographieverlauf, Konstellation im Elternhaus und dem sozialen bzw. politischen Rahmen verarbeiten Individuen die Muster und Deutungsangebote verschiedener kultureller Kontexte in ganz unterschiedlicher und individuell eigener Weise. Um es noch einmal zu wiederholen: Im Ergebnis haben wir es mit kulturell diversen Individuen zu tun, die in ihrer Unterschiedlichkeit jeweils einzigartig sind. Allenfalls kann man grob Typen der Verarbeitung kultureller Einflüsse unterscheiden. Ein solches Verarbeitungsmuster, das sich häufiger bei bikultureller Sozialisation beobachten lässt, ist das der tendenziellen Dominanz der einen und einer Ablehnung und Unterdrückung der anderen kulturellen Einflussphäre. Ein anderer Typ gibt den beiden Ausgangskulturen und ihren Orientierungs- und Handlungsmustern einen jeweils fest umrissenen Platz im Bewusstsein oder ordnet sie bestimmten Themenbereichen zu (zum Beispiel familiäre versus berufliche Themen) (ROCCAS & BREWER 2002). Dieser Typ der Verarbeitung ist häufig bei Kindern aus Zuwandererfamilien zu beobachten, die berufliche (und auch schulische) Themen mit Mustern aus der Aufnahmegesellschaft angehen, familiäre Themen dagegen mit kulturellen Bedeutungsmustern aus der Herkunftsgesellschaft der Familie belegen. Sprechend ist, dass bei diesem zuletzt genannten Typ auch die Sprache meist für die schulischen und beruflichen Themen die des Aufnahmelandes, für familiäre Themen die des Herkunftslands ist.

5.3 Kulturelle Sozialisation

Der so genannte Ersterwerb einer Kultur, das Hineinwachsen in eine Kultur in der Kindheit, wird in der Soziologie traditionell als „**Enkulturation**“ bezeichnet. Enkulturation bezeichnet also den (zum großen Teil unbewussten) Lernprozess von Personen, in Kulturen heimisch

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

zu werden und sich ihre Bedeutungsinhalte und Praktiken anzueignen. Mit „**Akkulturation**“ werden dagegen zeitlich später stattfindende partielle Anpassungsvorgänge seitens eines bereits ‚kulturell gefestigten‘ Individuums an eine Zweitkultur bezeichnet. So plausibel diese Abgrenzung zunächst erscheinen mag, sie ist von dem bereits erwähnten Denken in einer homogenen Nationalkultur geprägt, so dass man mit dem Gebrauch dieser Begriffe unbemerkt in dieses nationalkulturelle Denken verwickelt wird.

Fraglich ist demnach, ob die erste Aneignung von Kultur nur eine homogene Kultur oder ein Verinnerlichen von mehreren unterschiedlichen kulturellen Bedeutungsschichten betrifft? Unsere Ausführungen zur Multikulturalität der Person sprechen dafür, dass es nicht um das Hineinwachsen in eine homogene (nationale) Kultur handelt, sondern um die Verinnerlichung von mehreren, nicht immer widerspruchsfreien Kulturen: Regionale Kultur, Schichtkultur, Berufskultur, Genderkultur, religiöse Kultur, Sprachkultur usw. Fraglich ist auch die Nachhaltigkeit der hier erfolgten Prägungen. Grundsätzlich muss man wohl davon ausgehen, dass es für das kindliche Subjekt nicht leicht ist, sich in der **Primärsozialisation** der ihm von „relevanten Anderen“ (Eltern, Geschwister und Verwandten) präsentierten Bedeutungswelt zu entziehen, was dafür spricht, dieser Phase eine besondere „Prägenkraft“ zuzugestehen. Die Nationalcharakter-Forschung der frühen fünfziger Jahre hat – u.a. beeinflusst von psychoanalytischen Theorien – die Prägenkraft einer kulturspezifischen frühkindlichen Sozialisation als ausgesprochen hoch eingeschätzt. Man glaubte, dass in dieser Entwicklungsphase psychische Tiefenschichten ausgebildet werden und sprach von einer kulturellen „Basispersönlichkeit“, die sich beispielsweise schon durch bestimmte Praktiken des Stillens und der Entwöhnung, der Zuwendung und des Strafens sowie durch die Sauberkeitserziehung herausbilde. So brachten LA BARRE (1945, S. 326) und BENEDICT (1946, S. 259) bestimmte Züge des japanischen Nationalcharakters mit der damals dort üblichen frühen und strengen Sauberkeitserziehung in Verbindung. Grobe Erklärungsmodelle dieser Art gelten inzwischen als kaum noch überzeugend. Das heißt aber nicht, dass der Einfluss der frühkindlichen Sozialisation völlig zu vernachlässigen wäre. Die aktuelle Forschung zur frühen Kindheit kann beispielsweise differenziert aufzeigen, wie schon im Säuglingsalter bestimmte Aufmerksamkeits- und Zuwendungsmuster vermittelt werden, an die im Kleinkindalter die sprachliche Sozialisation anknüpfen kann (KELLER 2007, S. 709-714).

Was das für spätere kulturelle Sozialisationsprozesse oder Akkulturationsprozesse bedeutet, wird auch heutzutage noch kontrovers diskutiert. Unklar ist z.B., inwieweit der Prozess der Aneignung und Vermittlung von Kultur in späteren Phasen stets an früh erlernte Muster und Praktiken anknüpft oder sie gegebenenfalls auch ersetzt. Bestimmte interkulturelle Lernmodelle gehen jedenfalls davon aus, dass das Erlernen neuer Muster das Verlernen alter kultureller Interpretationen erfordert. Unstrittig ist inzwischen, dass kulturelle Orientierungen und Verhaltensweisen in einem lebenslangen Sozialisationsprozess reproduziert und auch modifiziert werden, so dass die Abgrenzung

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

zur Akkulturation immer unklarer wird. Auch die Kleinkindforschung, die Wert auf die Feststellung legt, dass in den frühen Lebensjahren schon eine prägende „erste Modulation der psychischen Architektur“ (KELLER 2008, S. 103) erfolgt, räumt mit Hinweis auf die „menschliche Plastizität“ inzwischen die Möglichkeit lebenslanger Veränderungsprozesse ein.

Erlern werden in den ersten Lebensjahren eine unübersehbare Menge von **Verhaltensmodellen** für die unterschiedlichsten Interaktionssituationen und Handlungskonstellationen. Das folgende Beispiel zeigt nur einen winzigen Ausschnitt dieser Anforderungswelt, für die ein Verhaltensmodell gelernt werden muss.

„Eine kompetent unauffällig Bus fahrende Person werden“

„Wie man sich in einem städtischen Bus benimmt, gehört sicherlich zum Alltagswissen einer erwachsenen Person. Selbst Jugendliche kennen schon die Regeln, was sich in den kleineren oder größeren Verstößen gegen diesen Teil der öffentlichen Ordnung zeigt, die sie besonders dann begehen, wenn sie in Gruppen unterwegs sind. Anders sieht es bei kleinen Kindern aus. Sie müssen von den Erwachsenen erst in diese gesellschaftlichen Gepflogenheiten eingewiesen werden. Die zu lernenden Regeln sind zahlreich und können hier nicht einmal ansatzweise aufgezählt werden: Schuhe gehören nicht auf den Sitz. An Fahrscheinautomaten darf nicht wahllos herumgedrückt werden. Der zu Boden gegangene Schnuller kann nicht mehr in den Mund genommen werden. Auffällige Personen dürfen nicht angestarrt werden. Alten und gebrechlichen Menschen ist der Sitzplatz zu überlassen. Beschlagene Scheiben sind nicht zum Zeichnen da. Der Fahrschein muss eingesteckt und einer kontrollierenden Person vorgezeigt werden. Die Stimme darf nicht lauter sein als nötig. Halteknöpfe dürfen nur dann gedrückt werden, wenn man aussteigen will — und so weiter und so fort.

Interaktionen zwischen Eltern und Kind im öffentlichen Verkehr folgen häufig einem fast endlosen Korrekturschema, in dem die Erwachsenen ihrem Nachwuchs mühevoll, aber mit großer Aufmerksamkeit beibringen, was man hier wissen und können muss, um später einmal eine kompetent unauffällig Bus fahrende Person zu werden. Den strapazierten Erwachsenen kommt, in ihrem Bemühen um Grenzziehungen, der kindliche Einfallsreichtum und Eigensinn bei der »Nutzung« des öffentlichen Raumes nicht selten grenzenlos vor. Erst nach und nach, wenn die Kleinen gelernt haben, sich zu benehmen, gehen die direkten Korrekturanweisungen in Belohnungen über: »Das hast du aber gut gemacht!«, heißt es dann.“ (MAEDER 2008, S. 252)

Beispiel

Das Beispiel zeigt, dass es in der Praxis nicht nur um eine eindimensionale kulturelle Schicht geht, die es zu erlernen gilt, sondern um eine komplexe Vielschichtigkeit, die von simplen Handlungsmustern bis hin zu grundlegenden Prinzipien und Werten reicht. In jedem dieser Verhaltensmodelle: Von der Frage, wie man mit den Großeltern respektvoll umgeht bis hin

GEFÖRDERT VOM

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

zur adäquaten Reaktion auf übergriffige Spielkameraden im Kindergarten geht es nie nur um das Erlernen von ein paar schematischen Regeln, sondern um relativ komplexe Bedeutungsmodelle.

Neben situativen Verhaltensmodellen haben in der Sozialisation positive und negative **Rollenmodelle** eine große Bedeutung. Rollenmodelle können von realen Personen ihren Ausgang nehmen (Martin Luther King, Albert Schweitzer) oder abstrakt bestimmte gesellschaftliche Rollen (ein „ordentlicher“ Schüler, eine „gute“ Mutter, ein „tüchtiger“ Arzt) beschreiben. In allen politischen Systemen wird – mal mehr, mal weniger doktrinär – versucht, die Rolle eines guten politischen Mitglieds des Staatswesens zu definieren. Der unten angeführte türkische Schuleid¹ ist ein anschauliches Beispiel für den Versuch, über die Ausformulierung eines Rollenmodells im öffentlichen Erziehungs- und Bildungssystem eine bestimmte (nationale) Kultur und ihre kollektiven Deutungsmuster durchzusetzen. Institutionalisierte Praktiken und Rituale in Kindergärten und Schulen sind generell eine Fundgrube derartiger kultureller Modellvorgaben in der **Sekundärsozialisation**.

Der türkische Schuleid

„Ich bin Türke, ich bin ehrlich, ich bin fleißig, mein Grundsatz ist, die Jüngeren zu schützen, die Älteren zu achten, mein Land, meine Nation mehr zu lieben als mich selbst. Mein Ideal ist es aufzusteigen, vorwärts zu schreiten, mein Dasein sei dem Dasein der türkischen Nation gewidmet.“ (Göbenli 1999, S. 28)

Einige der mit diesem Schuleid angesprochenen Werte wie Aufrichtigkeit, Fleiß, Respekt, Liebe zur Nation und Aufstiegsstreben hätten durchaus auch im deutschen Bildungssystem der 1950er-Jahre propagiert werden können. Die Bedeutung des Alters (die Jüngeren zu schützen, die Älteren zu respektieren) und die besondere Verehrung für den Staatsgründer Kemal Atatürk sind allerdings spezifisch türkische Vorstellungen. Kulturen können sich also nicht nur hinsichtlich einzelner Elemente, sondern auch durch unterschiedliche Wertigkeiten oder eine andere Form der Verknüpfung von Elementen in durchaus familienähnlichen Mustern unterscheiden. Kulturdifferenz besteht also nicht zwangsläufig in einem radikalen Anderssein, sondern in einer Mischung aus Ähnlichkeit und Differenz.

Weitere kulturelle Modelle werden auch noch in der **Tertiärsozialisation**, insbesondere in der beruflichen Sozialisation übernommen. Juristen lernen beispielsweise eine besondere Art zu denken und zu argumentieren, die sich vom Denkstil der Pädagoginnen und

¹ Der noch aus Atatürks Tagen stammende Eid wurde 2013 gegen den Widerstand der Republikanischen Volkspartei abgeschafft.

Beispiel

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

Pädagogen deutlich abhebt. Polizistinnen und Polizisten lernen in ihrer Ausbildung bestimmte Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsstrategien, die manche nicht einmal in ihrem Privatleben einfach ablegen können.

5.4 Kulturwahrnehmung / Kulturzentrismus / Isomorphe Kulturzuschreibung

Während zu eigenen kulturellen Prägungen (bzw. zu der konkreten Mischung eigener Multikulturalität) in der Regel ein Verhältnis der Vertrautheit und des Heimisch-Seins entsteht, wird fremder Kultur häufig mit einer intuitiven Distanz begegnet: Die erlernte Kultur erscheint selbstverständlich und natürlich, die fremde dagegen seltsam und erklärungsbedürftig. Wir nennen diese Selbstverständlichkeit des Blickwinkels aus eigenen kulturellen Prägungen "Kulturzentrismus". „Kulturzentrismus“ ist nichts Negatives wie es in dem Begriff des Ethnozentrismus anklingt (bei dem es um Fragen der Zugehörigkeit zu und der Identifikation mit einer bestimmten Ethnie geht). Aus der Zugehörigkeit zu einer kulturellen Kommunikationsgemeinschaft erwachsen mit einer gewissen Zwangsläufigkeit einfach Selbstverständlichkeiten des Orientierungssystems, die bei schon gewissen sprachlichen Besonderheiten beginnen können. Die Welt wird standortgebunden aus der Perspektive des kulturell „Normalen“ gesehen. Kulturzentrismus wirkt von daher häufig eher unauffällig und „still“; erst bei der Konfrontation mit unerwartet Fremdem tritt er durch die entstehenden Irritationen ins Bewusstsein. Erst dann zeigen sich plötzlich bei der Interpretation fremdkultureller Phänomene die tief in Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten eingelagerten Normalitätsannahmen.

Normalitätsannahmen sind im Grunde Gleichheits- oder Ähnlichkeitserwartungen: Wir legen eine fremde Welt aus dem Horizont der fraglos gegebenen und gültigen eigenen Welt aus. Ein solches „Denken-wie-üblich“ kann sich beispielsweise in der Wahrnehmung und Bewertung alltäglicher sprachlicher Strukturen und Muster zeigen.

Eine kulturzentristische Interpretation: „Soße?“

Ein in der Linguistik schon klassisches Beispiel für kulturspezifisches Handeln und seine kulturzentristische Fehlwahrnehmung geht auf GUMPERZ (1982, S. 173) zurück. KNAPP (2004, S. 411 f.) fasst den Vorfall folgendermaßen zusammen:

„In den siebziger Jahren gab es zwischen dem pakistanischen und indischen Bedienungspersonal der Angestelltenkantine des Flughafens Heathrow und den britischen Angestellten, die dort ihre Mahlzeiten einnahmen, erhebliche Spannungen. Sie entzündeten sich am Vorwurf der Briten, dass die Asiatinnen sehr unfreundlich mit ihnen umgingen. Beobachtungen zeigten jedoch, dass das Bedienungspersonal ein unauffälliges nonverbales Verhalten zeigte und nur wenig sprach. Dennoch wurde gerade das Sprachverhalten von den Briten als unfreundlich aufgefasst. Linguisten stellten bei näherer Betrachtung fest, dass die Asiatinnen überwiegend nur kurze Äußerungen in Englisch machten, die mit dem Vorgang des Bedienens zusammenhingen, etwa geschäftsmäßig

Beispiel

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

freundlich intendierte Angebote wie „mehr Kartoffeln?“ oder „Soße?“. Allerdings realisierten sie diese kurzen Fragen nicht mit steigender, d.h. Fragesatzintonation, sondern mit fallender Intonation, wie sie in europäischen Sprachen für Aussagesätze charakteristisch ist.“

Nach GUMPERZ lag in dem Fall eine Interferenz aus den Muttersprachen der asiatischen Sprecherinnen vor, die bei ihrem Gebrauch des Englischen auf Intonationsmuster aus ihrer Muttersprache zurückgriffen: Ein höfliches Angebot wie „Soße?“ im Sinne von „Möchten Sie Soße?“ wurde demnach mit fallender Intonation realisiert. Dies gibt jedoch der Einwortäußerung im Englischen die Bedeutung „Das ist Soße“, macht sie also zu einer Feststellung. Wiederholt etwas zu konstatieren, was für die Angesprochenen so offensichtlich ist, stellt aber auf der Beziehungsebene einen Affront dar“ (KNAPP 2004, S. 412).

Der Transferfehler, der hier in der Wahrnehmung der paraverbalen Äußerung auftritt, geht auf eine Ähnlichkeitsannahme zurück: Die kulturzentristische Interpretation nimmt den Sprecher wahr, **als ob** er in der eigenen Sprache (und Kultur) sozialisiert sei und bewertet sein Verhalten dementsprechend als falsch, seltsam oder eben „unfreundlich“. Auch wenn es unmöglich ist, sich mit allen möglichen „contextualization cues“ (GUMPERZ) vertraut zu machen, die verschiedene kulturelle Gruppen in den unterschiedlichsten Kommunikationskontexten benutzen, ist es wichtig, ein Bewusstsein davon zu entwickeln, dass bestimmte Ausdrucksformen, paraverbale (z.B. hohe Stimme, schnelles Sprechen) oder nonverbale (körperliche Nähe) Eigentümlichkeiten, eine andere Bedeutung haben können als in der eigenen Kultur.

Wenn in der Potenzialanalyse bestimmte Eigenschaften, Neigungen oder Kompetenzen erhoben und an Jugendliche zurückgespiegelt werden sollen, ergibt sich schnell das Problem, dass wir die Indikatoren für bestimmte Eigenschaften in unserer Kultur gelernt haben und wir ganz selbstverständlich mit diesem „kulturell geeichten“ Instrumentarium arbeiten, auch wenn es um Rückmeldungen an Jugendliche geht, die aus anderen Kulturen stammen. Wir stehen in der Begegnung mit solchen Jugendlichen ständig in Gefahr, bestimmte Indikatoren aus dem Blickwinkel unserer Kulturerfahrungen zu interpretieren: Ein lascher Händedruck zeugt dann von Schwäche oder fehlendem Selbstbewusstsein, das Vermeiden von Blickkontakt von Unsicherheit oder Respektlosigkeit; eine sich-klein-machende Körperhaltung wird als Demut und eine starke Körperspannung als ‚machohaftes Gehabe‘ wahrgenommen.

Diese **Gefahr der kulturellen Fehlattribution** existiert nicht nur in diesem unklaren Bereich des nonverbalen Verhaltens, sondern auch bei der Interpretation verbaler Äußerungen. Die große Herausforderung, vor der wir im Umgang mit fremden Kulturen stehen, ist die einer sog. **isomorphen Attribution**. D.h.: wir müssen lernen, Ereignisse und Verhalten so zu interpretieren, wie es ein Mitglied der Kultur tun würde, aus der der Akteur stammt. Das

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

zu lernen, ist schon schwer genug, wenn wir es nur mit einer einzigen Herkunftskultur zu tun haben. Beim Umgang mit multikulturellen Gruppen sind wir darauf verwiesen, kulturelle Tendenzen – wie sie durch Kulturdimensionen abgebildet werden – oder kulturelle Muster und Stile wahrzunehmen und mit den Jugendlichen entsprechend zu kommunizieren. Nur so entsteht ein Lernprozess, über den sich schrittweise die Kenntnisse über verschiedene kulturelle Hintergründe vertiefen können und die interkulturelle Sensibilität im Umgang mit solchen Differenzen wächst.

GEFÖRDERT VOM

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit**Literaturverzeichnis**

- BENEDICT, R. (1946/1977): The chrysanthemum and the sword. Patterns of Japanese culture. London/Henley: Routledge & Kegan Paul.
- BENNETT, M. J. (1998): Intercultural communication: A current perspective. In: M. J. Bennett (ed.): Basic concepts of intercultural communication. Selected readings. pp. 1-34. Yarmouth: Intercultural Press.
- GÖBELINI, M. (1999): Zeitgenössische türkische Frauenliteratur. Eine vergleichende Literaturanalyse ausgewählter Werke von Leylâ Erbil, Füzûzan, Pýnar Kür und Aysel Özakýn. Dissertation Universität Hamburg. Hamburg.
- GUMPERZ, J.J. (1982): Discourse strategies. Cambridge: Cambridge University Press.
- HILL, P. B. (1990): Kulturelle Inkonsistenz und Stress bei der zweiten Generation. In: H. Esser & J. Friedrichs (Hrsg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, S. 100-126. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- HOFSTEDE, G. (1980): Culture's consequences: International differences in work-related values. Beverly Hills: Sage.
- HOFSTEDE, G. & HOFSTEDE, G. J. (2011): Lokales Denken, globales Handeln. 5. Aufl. München: dtv.
- KELLER, H. (2007): Die soziokulturelle Konstruktion impliziten Wissens in der Kindheit. In: Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (Hrsg.): Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie. Enzyklopädie der Psychologie Themenbereich C, Serie VII Kulturvergleichende Psychologie Bd. 1. S. 703-734. Göttingen / Bern / Toronto / Seattle: Hogrefe.
- KELLER, H. (2008): Die Bedeutung kultureller Modelle für Entwicklung und Bildung: Sozialisation, Enkulturation, Akkulturation und Integration. In: IMIS-Beiträge 34/2008, hrsg. vom Institut für Migrationsforschung und Interkulturelle Studien der Universität Osnabrück, S. 103-115.
- KNAPP, K. (2004): Interkulturelle Kommunikation. In: K. Knapp u.a. (Hrsg.): Angewandte Linguistik. Ein Lehrbuch. S. 409-430. Tübingen/Basel: Francke.
- LA BARRE, W. (1945): Some observations on character structure in the orient: The Japanese. In: Psychiatry 8, pp. 319-342.
- MAEDER, Ch. (2008): Sehen, aber nicht schauen. In: F. Sutterlüty & P. Imbusch (Hrsg.): Abenteuer Feldforschung. Soziologen erzählen. S. 251-257. Frankfurt a. M. / New York: Campus Verlag.
- ROCCAS, S. & BREWER, M.B. (2002): Social identity complexity. In: Personality and Social Psychology Review, 6, pp. 88-106.

5. Kulturelle Sozialisation und kulturelle Mehrfachzugehörigkeit

SOEP - Sozio-oekonomisches Panel (2006): Aufbereitet von statista: Unter:
<https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1825/umfrage/koerpergroesse-nach-geschlecht/> (Abgerufen am 24.01.2018).

Impressum

Erstellt im Auftrag von: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), 53142 Bonn

Stand: März 2018

Autor: Rainer Leenen, KIIK Kölner Institut für interkulturelle Kompetenz e.V.,
An Groß St. Martin 6, 50667 Köln

Gestaltung: KIIK Kölner Institut für interkulturelle Kompetenz e.V.,
An Groß St. Martin 6, 50667 Köln

Der Text und die Grafiken sind urheberrechtlich geschützt (Copyright).

Rechteinhaber: Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), 53142 Bonn / Bundesministerium
für Bildung und Forschung (BMBF), 53170 Bonn