

Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg
Fakultät Wirtschaft und Soziales
Department Soziale Arbeit

„Weil ich ein Mädchen bin?“

**Implikationen von Sozialisation, Migration und Geschlecht für
eine gendersensible Beratung im interkulturellen Kontext**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 22.11.2017

Vorgelegt von: Esther Gohl

Betreuende Prüferin: Prof. Dr. Frauke Schwarting

Zweite Prüferin: Prof. Dr. Susanne Vaudt

Inhalt

1.	Einleitung	1
2.	Problematisierende Fallbeschreibung.....	1
2.1	Die Familie S.....	2
2.2	Konfliktlinien	4
2.2.1	Generationenbeziehungen und -konflikte.....	4
2.2.2	Geschlechtsspezifische Differenzen.....	5
2.3	Konsequenzen für die Fallarbeit.....	8
3.	Geschlechtsspezifische Sozialisation in interkultureller Perspektive.....	9
3.1	Sozialisation – oder: Wie bin ich geworden, wer ich bin?	9
3.1.1	Definition und Grundbegriffe.....	9
3.1.2	Theoretische Grundlagen.....	11
3.1.2.1	Entwicklung und Ansätze der Sozialisationstheorie	12
3.1.2.2	Die kognitive Entwicklungspsychologie.....	12
3.1.2.3	Sozialisation in interaktionistischer Sicht.....	15
3.1.2.4	Die Theorie der kommunikativen Kompetenz	16
3.1.3	Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.....	17
3.2	Sozialisation und Geschlecht.....	20
3.2.1	Geschlecht als biologische oder soziokulturelle Kategorie?	20
3.2.1.1	Zweigeschlechtlichkeit als Naturtatsache.....	21
3.2.1.2	Differenzierung von sex und gender	22
3.2.1.3	Das Konzept des doing gender	23
3.2.1.4	Die poststrukturalistische Theorie.....	24
3.2.1.5	Einordnung der Theorieansätze in die Anlage-Umwelt-Debatte.....	24
3.2.2	Geschlechtsidentität und hegemoniale Geschlechternormen	25
3.3	Sozialisation und Kultur	26
3.3.1	Kulturbegriff – Geschichte und Definition.....	26
3.3.2	Zum Verhältnis von Kultur und Individuum.....	28
3.3.3	Kultur als Sozialisationskontext	29
3.3.4	Selbstentwicklung und kulturelle Identität.....	30
3.3.5	Sozialisation im Weltsystem	31
3.3.6	Akkulturation – Sozialisation in der Migrationssituation.....	32
3.4	Weibliche Sozialisation in heterogenen Kontexten.....	35
3.4.1	Geschlecht und Ethnizität.....	35
3.4.2	Doing difference.....	35

3.4.3	Funktion und Wechselwirkung von Machtverhältnissen	36
3.4.3.1	Intersektionalität.....	37
3.4.3.2	Dominanzkultur.....	37
3.4.3.3	Hegemoniale Männlichkeit und legitime Weiblichkeit.....	38
3.4.4	Aspekte weiblicher Sozialisation im interkulturellen Kontext.....	39
3.4.4.1	Ein Mädchen wird geboren – zur gesellschaftlichen und individuellen Bewertung von Weiblichkeit	40
3.4.4.2	Lebensräume	41
3.4.4.3	Die Bedeutung der Familie.....	42
3.4.4.4	Körpersozialisation.....	43
3.4.4.5	Sexualität und Partnerschaft.....	46
4.	Zwischen allen Stühlen? Migrantische Lebenswelten in Deutschland.....	47
4.1	Migrant_innenmilieus in Deutschland	47
4.2	Einflussfaktoren auf Geschlechterrollen	50
4.3	Einordnung der Ergebnisse.....	53
5.	Zwischenfazit	53
6.	Psychosoziale Beratung im Kontext mehrdimensionaler sozialer Ungleichheit.....	55
6.1	Handlungsfähigkeit als Bezugspunkt pädagogischer Beratung.....	56
6.2	Beratung und Migration – Merkmale und Entwicklung.....	56
6.3	Verstehensgrenzen und Fremdheit als Elemente von Beratung	57
6.4	Merkmale interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Beratungskontext.....	58
6.5	Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialen Arbeit.....	60
6.6	Ethnische Minderheiten in der psychosozialen Beratung.....	63
6.7	Intersektionalität als Rahmen der Analyse biografischer Erfahrung	65
6.8	Das Konzept der „Dialogischen Biografiearbeit“	66
7.	Fazit.....	67
8.	Literatur.....	68

1. Einleitung

Als im Sommer 2015 die Ereignisse ihren Lauf nahmen, die als sogenannte Flüchtlingskrise zu einer kontroversen gesellschaftlichen Debatte über Einwanderung führten, welche bis heute anhält, ging es mir wie vielen anderen: Ich wollte nicht nur Zuschauerin sein, sondern mich einbringen, wo Hilfe nötig war. Aus einem ursprünglich punktuellen Einsatz in einer Erstunterkunft für Geflüchtete wurde eine dauerhafte ehrenamtliche Unterstützung einer Familie. Nach anfänglich zwiespältigen Gefühlen angesichts der unerwarteten Verbindlichkeit, steht mittlerweile die große Bereicherung durch die Begegnung mit diesen Menschen im Vordergrund. Dies schließt Herausforderungen im Miteinander nicht aus. Sei es im Privaten, wenn das Aufeinandertreffen unterschiedlicher Weltanschauungen als selbstverständlich angenommene Gewissheiten bei allen Beteiligten auf den Prüfstand stellt; sei es im Rahmen meiner ehrenamtlichen Tätigkeit, wenn z.B. durch differierende Zeitvorstellungen oder Höflichkeitsregeln vermeintlich einfache Aufgaben zu komplizierten Unterfangen werden. Ein weiterer Aspekt betrifft die Effektivität meiner Arbeit, insbesondere hinsichtlich der Entwicklung von Eigenständigkeit der Familienmitglieder in Bezug auf ihr Leben in Deutschland und damit letztlich ihrer Unabhängigkeit von meiner Unterstützung. Hier geht mein Blick über das Ehrenamt hinaus und wird zu einer Reflexion aus der Perspektive professioneller Sozialer Arbeit. Die aus der Definition Sozialer Arbeit (vgl. DBSH 2016) hervorgehende Aufgabe, die Autonomie und Selbstbestimmung von Menschen zu stärken und sie zu befähigen, die Herausforderungen des Lebens zu bewältigen, ist für meine Arbeit handlungsleitend. Im Rahmen des Handlungskonzepts Einzelfallhilfe kommen im vorliegenden Fall die Methoden der Beratung und Begleitung zur Anwendung. Wie aus der nachfolgenden Fallbeschreibung hervorgeht, ist vornehmlich bei den weiblichen Familienmitgliedern ein Unterstützungsbedarf angezeigt, insbesondere bei den Töchtern. Um diesen kompetent und zielführend umsetzen zu können, erscheint ein Verständnis von deren lebensgeschichtlichem Hintergrund notwendig. Zu diesem Zweck werden in der vorliegenden Ausarbeitung Sozialisationsprozesse unter besonderer Berücksichtigung geschlechtsspezifischer und migrationsbedingter Einflussfaktoren einer eingehenden Betrachtung unterzogen und sich hieraus ableitende Überlegungen sowie Handlungsempfehlungen bezüglich einer gendersensiblen Beratung im interkulturellen Kontext dargelegt. Hinzu kommt ein differenzierter Blick auf die Lebenssituation von Migrant_innen in Deutschland, welcher Bedingungen für, sowie Wandlungsprozesse von Geschlechterrollen einbezieht.

2. Problematisierende Fallbeschreibung

Im Rahmen ehrenamtlicher Flüchtlingsarbeit betreue ich eine kurdische Familie aus dem Irak. Was zunächst als kurzfristige Unterstützung bei der Wohnungssuche gedacht war, entwickelte sich zu einer persönlichen Beziehung, die bis heute, mittlerweile ein Jahr nach ihrem Umzug in eine eigene Wohnung, andauert. Weiterhin kümmere ich mich um jene Belange der Familie, welche diese aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse bislang nicht selbständig ausführen

kann. Darüber hinaus berate ich die Jugendlichen bei Problemen in der Schule und bin mit mehreren Lehrer_innen sowie einer Schulsozialarbeiterin von ihnen im Kontakt. Neben meiner Funktion als Helferin haben sich im Lauf der Zeit eine Beziehung mit der Familie als Ganzes sowie unterschiedlich enge Beziehungen mit einzelnen Familienmitgliedern entwickelt.

Der Vater hat bereits dreieinhalb Jahre alleine in Deutschland gelebt, bevor er seine Familie nachholen konnte, zuvor hielt er sich schon einmal fluchtbedingt fünf Jahre außerhalb des Iraks auf. Die Mutter hat die vier Kinder alleine und mit Unterstützung ihrer Eltern großgezogen. Dadurch ist eine starke Entfremdung zwischen dem Vater und dem Rest der Familie eingetreten. Wie mir berichtet wurde, kommt es fast täglich zu verbalen und gelegentlich auch körperlichen Auseinandersetzungen.

Mein Anliegen ist es, die Familie, den Vater ausgenommen, auf ihrem Weg in ein selbständiges Leben in Deutschland zu unterstützen und sie im Zuge dessen auch von meiner Hilfe Schritt für Schritt unabhängig zu machen. Insbesondere liegt mir die Verbesserung der subjektiven Lebenssituation der Töchter am Herzen, welche sich meinem Eindruck nach bislang schwerer dabei tun als die Söhne, in ihrem neuen Umfeld „anzukommen“ und die sich ihnen bietenden Chancen zu nutzen.

Im Folgenden werden zunächst Informationen zur Familie S. gegeben, ihre Migrationsgeschichte und die Lebenssituation der einzelnen Mitglieder und ihre Beziehungen untereinander skizziert. Daraufhin werden Konfliktlinien sowie ihre Relevanz im Rahmen meiner Tätigkeit für die Familie aufgezeigt.

2.1 Die Familie S.

Die Familie besteht aus sechs Personen. Mutter (L., 45), Vater (D., 47) sowie vier Kinder: eine 16-jährige Tochter (H.), ein 17-jähriger Sohn (N.) und 18-jährige Zwillinge (Mädchen (R.) und Junge (A.)). Im Irak lebten sie in einer Großstadt, die Kinder besuchten dort das Gymnasium. Sie sind sunnitische Muslime; die Religion hat in Form von Gebeten einen festen Platz im Alltag aller Familienmitglieder, ebenso wird gemeinsam die Fastenzeit begangen. Der Koran wird als Leitfaden für das Verhalten in sämtlichen Lebensbereichen betrachtet, die ihm entnommenen Regeln jedoch, zumindest teilweise, individuell unterschiedlich interpretiert und befolgt. So trägt z.B. Mutter L. in der Öffentlichkeit ein Kopftuch, die beiden Töchter nicht. Dies wird von den Eltern und Brüdern akzeptiert, geht jedoch mit inneren Konflikten auf Seiten der Mädchen einher. Dagegen ist das Verbot von Sexualität vor der Ehe für alle Kinder nicht verhandelbar und wird von ihnen selbst auch nicht in Frage gestellt.

Der Vater D. ist aufgrund politischer Verfolgung aus dem Irak geflüchtet und lebt seit etwa fünf Jahren in Deutschland. Auch nach dem Besuch mehrerer Sprachkurse verfügt er über keine nennenswerten Deutschkenntnisse und hat keinen Kontakt zu deutschen Mitbür-

ger_innen. Auf die oben erwähnte Entfremdung zwischen ihm und seiner Familie reagiert er mit Aggression und Rückzug in seine „eigene Welt“, bestehend aus dem Internet und einigen kurdischen Freunden in der Umgebung. Er wirkt unglücklich und nicht in der Lage, sich selbst zu helfen oder sich Unterstützung zu organisieren.

Die Mutter (L.) hat Abitur und arbeitete im Irak in einer Bank; dort lernte sie ihren Mann kennen. Derzeit besucht sie einen Sprachkurs sowie einen Berufsvorbereitungskurs; ein anschließendes Praktikum ist in Planung. Freundschaften mit Mitschüler_innen hat sie bisher nicht geschlossen, telefoniert jedoch regelmäßig mit ihrer Familie im Irak.

Der 17-jährige N. ist eher introvertiert, mit seinen Gedanken noch viel im Irak, er chattet häufig mit seinen alten Freunden dort. Er ist in einer Liebesbeziehung mit einem Mädchen, das ebenfalls im Irak lebt. Sein Wunsch ist es, sie zu heiraten und mit ihr in Deutschland zu leben. In letzter Zeit unternimmt er mehr mit seinen Schulfreunden und scheint langsam in Deutschland „anzukommen“. Im Irak war er Torwart in der Jugend-Fußballnationalmannschaft. Seit kurzem trainiert er in einer Hamburger Fußballmannschaft und geht darüber hinaus regelmäßig ins Fitness-Studio; beides tut ihm offenbar sehr gut. Er besucht, wie auch seine Geschwister A. und R., die 11. Klasse einer Stadtteilschule, sein Berufswunsch ist Bauingenieur.

Sein Bruder A. (18) ist ein selbstbewusster junger Mann. Er hat einen großen Freundeskreis, sowohl im Irak, zu dem er weiterhin Kontakt hält, als auch in Hamburg, wo er schnell Anschluss gefunden hat. Er ist viel in der gesamten Stadt unterwegs und trifft sich mit seinen Freunden. Seine große Leidenschaft ist das Gitarre spielen, seit einem halben Jahr nimmt er auch Unterricht. In der Schule hat er aufgrund von Sprachproblemen einige Schwierigkeiten, lässt sich davon jedoch nicht aus der Bahn werfen, wohl auch, weil es andere Dinge in seinem Leben gibt, die ihm wichtig sind und ihm Anerkennung verleihen.

A.s Zwillingschwester R. ist ein sehr intelligentes Mädchen, in ihrer Schule im Irak war sie die Jahrgangsbeste. Sie definiert sich stark über ihre Leistungsfähigkeit; dass sie hier, aufgrund von Sprachproblemen und einem von ihren bisherigen Erfahrungen differierendem Bildungssystem, Schwierigkeiten in der Schule hat, belastet sie stark. Ihr Ziel ist es, Medizin zu studieren und Chirurgin zu werden und die Aussicht, aufgrund ihres Notendurchschnitts keinen Studienplatz zu bekommen, bereitet ihr große Sorgen. Sie steht unter einem enormen inneren Druck, der vermutlich die Ursache für ihre Schlafstörungen, depressiven Verstimmungen und auch körperlichen Symptome ist, z.B. immer wiederkehrende starke Bauchschmerzen. Freundschaften mit Gleichaltrigen hat sie bislang in Deutschland nicht geschlossen, mit einigen Freundinnen aus dem Irak hält sie jedoch noch den Kontakt. Sie ist glücklich darüber, in Hamburg zu leben und möchte die Stadt gerne besser kennenlernen.

Die jüngere Tochter H. (16) erscheint schüchtern und zurückhaltend. Sie ist viel mit ihrem Äußeren beschäftigt und inszeniert sich gerne als melancholischer „Vamp“. Sie hat ein Faible für „Verbotenes“, liebt z.B. Totenköpfe und Bilder von Frauen, die rauchen oder sich in sexu-

ell aufgeladenen Posen zeigen. In ihrem „realen Leben“ findet dagegen nicht allzu viel statt. Die meiste Zeit außerhalb der Schule liegt sie im Bett und schläft oder döst vor sich hin. In Ihrer Schulklasse scheint sie Freundschaften geschlossen zu haben, die jedoch außerhalb der Schule nicht weiter gelebt werden.

2.2 Konfliktlinien

Die Fallbeschreibung birgt verschiedene Konfliktlinien und Spannungsfelder. So stellt sich im Rahmen der helfenden Beziehung die Frage nach der Parteilichkeit bei Interessenkonflikten innerhalb der Familie ebenso wie die nach einem für beide Seiten angemessenen Maß an persönlicher Nähe und Abgrenzung gegenüber Unterstützungswünschen oder -forderungen. Die vorliegende Arbeit fokussiert sich indes auf Differenzen innerhalb der Familie und sich daraus ergebende Konsequenzen für die einzelnen Mitglieder. Die geschilderte Gesamtsituation verweist auf die Frage nach innerfamiliären Machtverhältnissen und danach, welche individuellen, sozialen und strukturellen Hintergründe ursächlich für ein, offen oder verdeckt bestehendes, Machtungleichgewicht sind. In diesem Zusammenhang erscheint in erster Linie die Betrachtung folgender Lebensbereiche ausschlaggebend: Die Beziehungen zwischen den Generationen sowie die zwischen den Geschlechtern. Daher werden im Folgenden zunächst die Beziehungsstrukturen zwischen den Eltern und Kindern genauer beleuchtet, daran anschließend die zwischen weiblichen und männlichen Familienmitgliedern sowie mögliche Differenzen zwischen deren jeweiligen Lebenswelten.

2.2.1 Generationenbeziehungen und -konflikte

Vater D. hat offenbar feste Vorstellungen davon, wie das Leben seiner Kinder verlaufen soll: zunächst das Abitur machen, dann studieren, ein gut bezahlter Beruf und schließlich heiraten. Von diesem Plan Abweichendes ist nicht vorgesehen, die realen Bedürfnisse, Wünsche und Fähigkeiten seiner Kinder scheinen ihn nicht zu interessieren. Es finden keine Gespräche über Interessen, Fragen nach eventuellen Schwierigkeiten oder ein gemeinsames Suchen nach möglichen Lösungswegen statt. Stattdessen dominieren aggressiv vorgetragene Aufforderungen, sich mehr anzustrengen sowie Schimpftiraden über die angebliche Faulheit insbesondere seiner Söhne. Ebenfalls kritisiert er die Kleidung seiner Töchter, wenn diese in seinen Augen nicht „sittsam“ genug ist. Generell versucht er im Alltag und bei größeren Entscheidungen, eine bestimmende Position in der Familie einzunehmen, stößt damit jedoch regelmäßig auf Ignoranz oder Ablehnung, mitunter auch zähneknirschendes Gehorchen auf Seiten der Kinder.

L. ist als Mutter sehr wohlwollend und liebevoll, ihr stehen jedoch kaum Ressourcen zur Verfügung, um die Kinder, z.B. in der Schule, zu unterstützen. Zudem scheint es ihr schwer zu fallen, sich in die aktuelle Lebenssituation ihrer Kinder hineinzusetzen. Es werden konkrete Interessenkonflikte deutlich, insbesondere bezüglich der Freiheitsbestrebungen von Seiten

der Kinder. So äußerten beide Söhne bereits wiederholt den Wunsch, bei der Familie auszu-
ziehen und alleine zu leben, ihre Mutter ist jedoch strikt dagegen. Sohn A. sagt, in seiner
Heimat sei ein Auszug vor der Heirat nicht üblich und benennt klar den Konflikt, zwischen
zwei Kulturen zu stehen. Anders als seine Mutter sei er von seiner Herkunftskultur nicht so
stark geprägt, dass er unter allen Umständen daran festhalte. In diversen Situationen hält er
sich nicht an die „Anweisungen“ seiner Mutter, z.B. bezüglich der Uhrzeiten, zu denen er
ihrer Ansicht nach abends zu Hause sein soll. Die lapidare Selbstverständlichkeit, mit der er
ihre Aufforderungen ignoriert, steht dabei in einem eklatanten Widerspruch zu dem von allen
nach außen getragenen Bild des Familienzusammenhalts und der darin herausgehobenen
Stellung der Mutter. Dennoch geben alle vier Kinder immer wieder zu verstehen, dass sie ihre
Mutter als den wichtigsten Menschen in ihrem Leben ansehen, unterstützen sie durch kontinu-
ierliche Mithilfe im Haushalt und zeigen sich besorgt um ihr Wohlergehen.

2.2.2 Geschlechtsspezifische Differenzen

Mutter L. macht deutlich, dass sie weder aus Liebe zu D. noch in erster Linie aufgrund eige-
ner Bedürfnisse nach Deutschland gekommen ist, sondern im Interesse ihrer Kinder, für die
sie hier eine bessere Zukunft sieht. Hinzu kommt, dass sie ihre Söhne auf diesem Weg aus der
Kampfzone der kurdischen Befreiungsbewegung gebracht hat. Sie hat viele Jahre ohne D.,
sowie ohne finanzielle Unterstützung durch ihn, gelebt und in dieser Zeit eine weitgehende
Unabhängigkeit von ihm in allen Lebensbereichen erlangt sowie ein hohes Maß an Selbstän-
digkeit entwickelt. In ihrer derzeitigen Lebenssituation wirkt sie dagegen grundlegend unsi-
cher und passiv. Bis zum Beginn ihres Deutschkurses hat sie monatelang die gemeinsame und
sehr beengte Unterkunft kaum verlassen. Auch nach eineinhalb Jahren in Deutschland sieht
sie sich nicht in der Lage, sich außerhalb der alltäglichen Wege – zum Sprachkurs und zum
Einkaufen –, selbständig durch die Stadt zu bewegen. Das Nutzen öffentlicher Verkehrsmittel
ist für sie mit so starken Ängsten verbunden, dass sie es komplett vermeidet. In der Konse-
quenz hält sie sich außerhalb ihrer Schulzeiten andauernd zu Hause auf, hat von Hamburg
bisher kaum etwas gesehen und pflegt keine privaten Kontakte. Die Eintönigkeit dieses redu-
zierten Alltags und die Isolation führen meinem Eindruck nach zu einem stark eingeschränk-
ten Handlungsradius sowie zu einer Passivität, die sich gegenseitig verstärken.

Ihr Mann D. bewegt sich hingegen ganz selbstverständlich durch die Stadt, trifft sich mit
Freunden und hat, trotz seines Erfahrungsvorsprungs von mehreren Jahren, seiner Frau nichts
von ihrer neuen Heimat gezeigt oder erklärt; offenbar hat er kein Interesse daran, seine Le-
benswelt mit ihr zu teilen oder ihr auf dem Weg in ein selbstbestimmtes Leben in Deutschland
Starthilfe zu geben. Trotz der Aggression, die von D. ausgeht, hat L. augenscheinlich keine
Angst vor ihm und scheut keine Auseinandersetzungen.

Zwischen den Lebenswelten der Mädchen und denen der Jungen bestehen fundamentale Un-
terschiede. Die Jungen A. und N. führen ein aktives Leben, haben jeweils eigene Freundes-

kreise, mit denen sie ihre Freizeit verbringen und knüpfen fortwährend neue Kontakte. Ihre Hauptbezugsgruppen sind andere Jungen, doch auch der Kontakt mit Mädchen gehört dazu und wird keinesfalls geheim gehalten, auch wenn sexuelle Beziehungen aus religiösen Gründen nicht denkbar sind. Sie sind mobil, bewegen sich selbständig durch die Stadt und verfügen über die dafür notwendigen, für sie offenbar selbstverständlichen, Fähigkeiten wie Fahrrad fahren, das Nutzen öffentlicher Verkehrsmittel sowie den Mut, sich in unbekannte und unerwartete Situationen zu begeben.

Ebenfalls scheint es ein großes Vertrauen in die eigene Selbstwirksamkeit zu geben. So besorgt sich z.B. A. eigenständig Arzttermine, auch ist er der Einzige, der sein, im letzten Sommer für alle vier Kinder eingerichtetes, Girokonto nutzt und sich selbstverantwortlich mit Überweisungen, Onlinebanking etc. auseinandersetzt. Ein Grund hierfür ist sicher, dass er als Einziger über eigenes Geld verfügt, das er mit Hilfe von zwei Aushilfsjobs verdient hat. Wenn er etwas haben, lernen oder erreichen möchte, geht er davon aus, dass dies möglich ist und kümmert sich zunächst selbst um die Umsetzung. Erst im Anschluss an eigene Versuche der Problemlösung bittet er ggf. um Hilfe.

Im Gegensatz dazu erscheinen der Alltag und die Handlungsmöglichkeiten der Mädchen stark reduziert. Ein Jahr lang sind sie nur zur Schule und zurück nach Hause gefahren, ohne etwas anderes zu sehen als den Schulweg. Mittlerweile gehen sie ab und zu bummeln in der Einkaufsstraße und zumindest die jüngere H. geht nach eigener Aussage regelmäßig ins Fitnessstudio. Zu weiteren Freizeitaktivitäten außerhalb der Wohnung kommt es offenbar nicht. Wie oben beschrieben liegt H. einen Großteil ihrer Zeit im Bett oder sie schminkt sich und dreht kleine Videos von sich, um sie in ihren sozialen Netzwerken zu posten. Mit dieser Situation scheint sie sich arrangiert zu haben und sagt, sie brauche keine Hilfe. Vom privaten und schulischen Helfer_innennetzwerk wird ihre extreme Antriebslosigkeit jedoch als besorgniserregend eingeschätzt. R. dagegen ist offensichtlich frustriert und beklagt das von ihr als eingeschränkt und langweilig empfundene Leben, findet jedoch keinen Ausweg aus dieser Situation. Beide Mädchen haben im Irak schon genauso gelebt; auch dort waren sie quasi immer in der Schule oder zu Hause. Nach ihrer Aussage war es dort schwer möglich, sich als Mädchen unbegleitet durch die Stadt zu bewegen, da Belästigungen durch Jungen und Männer an der Tagesordnung waren. Seit einiger Zeit unternehme ich gemeinsam mit R. kleine Ausflüge; diese Gelegenheiten nutze ich, um sie mit dem Finden von Wegen und dem Nutzen öffentlicher Verkehrsmittel vertraut zu machen. Sie ist jedes Mal mit großer Freude dabei; dennoch wartet sie immer bis zu meinem nächsten Vorschlag und zeigt keinerlei Eigeninitiative, weder für eigene noch für gemeinsame Unternehmungen. Zu diesen Ausflügen ist H. stets mit eingeladen, sagt jedoch meistens ab, und verbringt die Zeit stattdessen in der Regel im Bett.

Im Gegensatz zu den Jungen konnten beide Mädchen bei ihrer Ankunft in Deutschland nicht Fahrrad fahren. Vor allem R. wünschte sich sehnlichst, es zu lernen. Die scheinbar naheliegende und von den Mädchen gewünschte Lösung, es von ihren Brüdern gezeigt zu bekom-

men, war für diese ein absurdes Ansinnen. Keiner von beiden war bereit, Zeit und Geduld dafür aufzubringen, schließlich hätten sie sich das ja auch alleine beigebracht. Mittlerweile haben die Mädchen gemeinsam und mit großer Freude an einem Fahrradkurs für Frauen teilgenommen. Wirklich sicher fahren können sie jedoch bislang nicht, da sie nicht selbständig weiter üben.

R. übernimmt viel Verantwortung innerhalb der Familie, auch für Angelegenheiten ihrer Mutter. Sie ist die Hauptansprechpartnerin, wenn es darum geht, offizielle Dinge, die die Familie betreffen, zu regeln und begleitet sie zu Terminen, bei denen Übersetzung benötigt wird. Für andere zu sorgen fällt ihr anscheinend leichter als eine angemessene Selbstfürsorge.

Beide Mädchen haben keine Erfahrung mit Sexualität oder Liebesbeziehungen; eine Aufklärung hat offenbar nicht stattgefunden, denn ihr Wissen diesbezüglich ist sehr vage. Als R. vor einiger Zeit im Internet einen Jungen kennenlernte, mit dem sie sich regelmäßig geschrieben hat, durften ihre Brüder und ihr Vater auf keinen Fall etwas davon mitbekommen, auch wenn sie nicht genau benennen konnte, welche Konsequenzen sie befürchtete und eigentlich davon überzeugt war, das Recht auf so einen Kontakt zu haben. Sie spricht immer wieder über die Ungleichbehandlung von Männern und Frauen in ihrer Heimat und macht deutlich, wie froh sie über den Zuwachs an Freiheiten ist, den sie durch die Migration nach Deutschland erlebt.

Alle vier Kinder sind stark mit ihrem Äußeren beschäftigt, jedoch differiert das diesbezügliche Selbstbewusstsein zwischen den Geschlechtern. Die Jungen präsentieren sich gerne, bevorzugt in „mackerhaften“ Posen, im Internet, wohingegen bei den Mädchen Selbstzweifel bezüglich ihrer Attraktivität im Vordergrund stehen. Auffällig in den Beziehungen zwischen den Töchtern und Söhnen ist ein signifikantes Ungleichgewicht im Interesse aneinander und dem Bedürfnis sich gegenseitig zu unterstützen. Die Mädchen lieben ihre Brüder, möchten in ihrer Nähe sein und bringen dies offensiv zum Ausdruck; insbesondere R. lässt ihre Brüder N. und A. an ihren schulischen Kompetenzen teilhaben, hilft ihnen bei den Schularbeiten oder übernimmt diese gleich komplett. Die Jungen hingegen zeigen wenig Interesse an ihren Schwestern. Gemeinsame Unternehmungen finden nicht statt, zu Hause verbringen sie ihre Zeit lieber in ihrem eigenen Zimmer. Die Schwierigkeit der Mädchen, sich in der Stadt zurecht zu finden, wird offenbar als selbstverständlich betrachtet und keine Unterstützung diesbezüglich angeboten.

Die maßgeblichen geschlechtsspezifischen Differenzen betreffen dementsprechend die Bereiche Selbstvertrauen, Selbständigkeit, Aktivität und Mobilität, welche durchweg bei den männlichen Familienmitgliedern tendenziell stärker ausgeprägt sind, bzw. von ihnen offensiver ausgelebt werden.

2.3 Konsequenzen für die Fallarbeit

Zweifellos besteht bei allen Familienmitgliedern ein jeweiliger Bedarf an Unterstützung im Umgang mit persönlichen Problemen, Schwierigkeiten im Rahmen der Migration und zur Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabe. Im Rahmen einer reflektierten Parteilichkeit habe ich mich jedoch entschlossen, Familienvater D. nicht weiter zu betreuen. Beim Rest der Familie nehme ich einen besonders starken Bedarf an Beratung und Begleitung der weiblichen Mitglieder wahr, da ihr Selbstwertgefühl, ihr Aktionsradius, ihre Mobilität sowie das persönliche Wohlbefinden im Vergleich substantiell eingeschränkt sind. Zudem steht der Familie noch ein männlicher ehrenamtlicher Betreuer zur Verfügung, dem sich die Jungen bei Problemen anvertrauen.

Die Mutter L. zeigt bislang wenig Motivation, an ihrer Lebenslage etwas zu verändern, diesbezügliche Unterstützungsangebote von meiner Seite werden freundlich abgelehnt oder letztlich von ihr nicht wahrgenommen. Anders ist es bei den Töchtern. Insbesondere R. nutzt ein ganzes Netzwerk von Helferinnen und bittet auch mich immer wieder explizit um Rat und Hilfe. Seit einigen Monaten ist sie in psychotherapeutischer Behandlung, sagt jedoch, dass ihr diese nicht weiterhelfe. Sie ist zunehmend deprimiert und fühlt sich ihren Sorgen und Schwierigkeiten hilflos ausgeliefert. Meine Arbeit konzentriert sich auf sie, da ich von ihr einen klaren Auftrag erhalte. Zugleich bin ich darum bemüht, auch die stille und nach außen genügsame H. im Blick zu behalten und mit einzubeziehen, da deren scheinbare Zufriedenheit meinem Eindruck nach in erster Linie auf Ratlosigkeit und Resignation gründet. Doch trotz der kontinuierlichen Unterstützung hat sich bisher im Leben der Mädchen frappierend wenig zum Positiven verändert.

Zwischen R. und mir hat sich eine beständige und vertrauensvolle Beziehung entwickelt. Sie erhält von mir neben Beratung auch Anleitung und Begleitung im Alltag mit dem Ziel, ihre Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Mittlerweile muss ich jedoch feststellen, dass meine Bemühungen nur eine sehr begrenzte Wirkung zeigen und ich R. in ihrem subjektiven Erleben oftmals nicht erreiche sowie ihre Bedürfnisse offenbar nur teilweise kenne und verstehe. Im Kontakt zeigen sich eine irritierende Fremdheit sowie eine Sprachlosigkeit, die über die sprachlichen Verständigungsprobleme hinauszugehen scheint. Eine Reflexion des bisherigen Vorgehens scheint somit geboten, um in Zukunft eine sinnvolle und effektive Unterstützung anbieten zu können. Hieraus ergibt sich eine Reihe von Fragen: Welche Rolle spielen der familiäre, religiöse und kulturelle Hintergrund und die Migrationserfahrung bei der Wahrnehmung und Interpretation von Situationen und Möglichkeiten sowie von Problemen und deren Bewältigung? Inwieweit sind die von mir anvisierten Ziele der Unterstützung sowie die Methoden zu ihrer Erreichung von meinen biografischen und kulturellen Erfahrungen beeinflusst und stimmen sie mit denen von R. überein? Findet eine ergebnisoffene und gleichberechtigte Kommunikation auf Augenhöhe statt oder versuche ich in paternalistischer Weise, ihr meine Vorstellungen von einem guten Leben und erstrebenswerten Zielen „überzustülpen“? Welche

Faktoren nehmen Einfluss auf, u.a. geschlechtsspezifische, Verhaltensmuster und auf welche Weise lassen sich diese, wenn gewünscht, verändern? Wie realistisch sind meine Vorstellungen von einem Aufwachsen als Mädchen im Irak und wie kann ich mich dieser Realität annähern?

Ausgehend von der Annahme, dass sich die Persönlichkeit eines Menschen im Rahmen von Sozialisationsprozessen primär in Kindheit und Jugend und in der Auseinandersetzung mit der jeweiligen Umwelt entwickelt, erscheint für ein vertieftes Verständnis von R.s und H.s Lebenswirklichkeit eine differenzierte Betrachtung geschlechtsspezifischer Sozialisation unter Berücksichtigung des kulturellen Hintergrundes und der Auswirkungen von Migration aussichtsreich.

3. Geschlechtsspezifische Sozialisation in interkultureller Perspektive

Zunächst wird ein grundlegender theoretischer Blick auf das Thema „Sozialisation“ geworfen, um darauf folgend die Aspekte „Geschlecht“ und „Kultur“ sowie deren Zusammenhänge einzubeziehen und in den Kontext von Migration sowie kulturellen und gesellschaftlichen Machtverhältnissen zu stellen.

3.1 Sozialisation – oder: Wie bin ich geworden, wer ich bin?

Die Frage nach den Wurzeln und dem Werden der eigenen Persönlichkeit ist wohl für die meisten Menschen von großer Bedeutung und so findet der Begriff „Sozialisation“ nicht nur im wissenschaftlichen Diskurs Anwendung, sondern taucht ebenfalls im alltäglichen Sprachgebrauch auf. Das Alltagsverständnis von Sozialisation umfasst die Vorstellung einer Prägung des Individuums durch sein Umfeld („Dir merkt man deine Sozialisation an“), sowie dessen Möglichkeit, seine Sozialisation „hinter sich zu lassen“, also als eine eigenständige Persönlichkeit zu handeln, die sich Einflüssen der Umwelt in einem gewissen Ausmaß entziehen und auf deren Entwicklung sogar aktiv einwirken kann. Damit enthält es bereits zwei Aspekte des wissenschaftlichen Sozialisationsbegriffs, die soziale Integration der Subjekte und die Fähigkeit zu einer selbständigen Lebensführung. Ebenso verweist es auf die wechselseitige Beziehung zwischen einem Subjekt und seiner Umwelt, welche im weiteren Verlauf genauer beleuchtet wird (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 11; Tillmann 2010, 13).

3.1.1 Definition und Grundbegriffe

Der Begriff „Sozialisation“ beschreibt einen bestimmten Bereich der sozialen Realität. Im Mittelpunkt steht der „Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei [...], wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ (Geulen/Hurrelmann 1980, 51; zit. n. Tillmann 2010, 14) Der Begriff „Umwelt“ umfasst die Gesamtheit aller Umweltbedingungen. Diese sind stets

gesellschaftlich beeinflusst und werden hier unter dem spezifischen Blickwinkel ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung betrachtet. Als „Persönlichkeit“ wird ein spezifisches Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, dessen Entstehung auf biologischen Grundlagen und den Erfahrungen im Verlauf der Lebensgeschichte beruht. Hierbei handelt es sich um ein von außen beobachtbares Verhalten sowie um innerpsychische Prozesse und Zustände. Die Persönlichkeit lässt sich unterteilen in die „Individualität“, welche den Einzelnen von allen anderen unterscheidet, und den „Sozialcharakter“, der von anderen Mitgliedern der Gesellschaft geteilt wird und aus den gemeinsamen Erfahrungen einer sozialen Gruppe hervorgeht. Entsprechend setzt sich der Sozialisationsprozess aus zwei Dimensionen der Persönlichkeitsentwicklung zusammen: Die Individuierung und die Vergesellschaftung (vgl. Tillmann 2010, 14ff). Das Ziel einer gelungenen Sozialisation ist ein in die Gesellschaft integriertes eigenständiges Individuum.

Der Sozialisationsprozess lässt sich in zweierlei Hinsicht strukturieren. Die Ontogenese, die Entwicklung des Einzelnen im Zuge des Älterwerdens, steht im Zentrum der Sozialisationsforschung, entsprechend ergibt sich eine *biografische Gliederung* entlang des Lebenslaufs. Es werden die frühe primäre Sozialisation allein in der Familie, die nachfolgende sekundäre Sozialisation in Familie, Schule und Altersgruppe sowie die im Erwachsenenalter stattfindende tertiäre Sozialisation, z.B. im Arbeitsleben, unterschieden. Die Übergänge zwischen verschiedenen Alterssequenzen werden als besonders bedeutsam für die Persönlichkeitsentwicklung angesehen, da sich dort häufig Veränderungen vollziehen, die zum Aufbau einer neu gestalteten Identität führen (vgl. ebd., 25ff).

Aus dem Austauschprozess zwischen dem Subjekt und seiner gesellschaftlich vermittelten Umwelt ergibt sich des Weiteren eine *Gliederung* des Sozialisationsfeldes *in gesellschaftliche Ebenen*. Das 1980 von Geulen und Hurrelmann entwickelte und auf Bronfenbrenner (siehe Kap. 3.1.2.2) zurückgehende „Strukturmodell der Sozialisationsbedingungen“ unterscheidet vier Ebenen, geordnet nach ihrer Nähe bzw. Ferne zum unmittelbaren Sozialisationsprozess. Auf der *ersten Ebene* geht es um die Entwicklung des Individuums zu einem handlungsfähigen Subjekt. Der Erwerb der dafür benötigten Fähigkeiten vollzieht sich im gesellschaftlichen Austausch. Die *zweite Ebene* der unmittelbaren sozialisatorischen Umwelt bezieht sich auf Interaktionen und Tätigkeiten, z.B. Eltern-Kind-Beziehung, Kommunikation oder Unterricht, die wiederum überwiegend in die *dritte Ebene* der Institutionen wie Kita, Schule oder Arbeitsstätte eingebettet sind. Die Gesamtgesellschaft umfasst durch ihre ökonomische, soziale, politische und kulturelle Struktur als *vierte Ebene* das sozialisatorische Geschehen. Die Ebenen stehen in einem hierarchischen Verhältnis zueinander, die jeweils höhere setzt die Rahmenbedingungen für Strukturen in der nächst niedrigeren. Jedoch wirken auch Abläufe und Strukturen unterer Ebenen auf die nächsthöhere zurück und können dort Veränderungen bewirken. Auf diese Weise sind Prozesse der gesellschaftlichen Mikroebene (erste und zweite

Ebene), mit Prozessen der gesellschaftlichen Makroebene (dritte und vierte Ebene) verknüpft (vgl. ebd., 21ff).

Beide Formen der Strukturierung des Sozialisationsprozesses lassen sich sowohl aus soziologischer als auch psychologischer Perspektive betrachten. Soziologische Modelle der Phasierung des Lebenslaufs untersuchen anhand von statistischen Daten und Kohortenanalysen typische zeitliche Abfolgen im Lebenslauf und ermitteln eine „Normalbiografie“, bezogen auf Lebenssituationen, die von den meisten Mitgliedern der Gesellschaft durchlaufen werden, z.B. Schuleintritt, Familiengründung und Übergang in den Ruhestand. Innerhalb der letzten hundert Jahre haben ökonomische und soziale Veränderungen zu einem Strukturwandel des Lebenslaufs geführt, der, neben einer generellen Verlängerung der Lebensdauer, Auswirkungen auf Abfolge und Zuschnitt von Lebensphasen und damit auch auf die inhaltliche Gestalt der Entwicklungsaufgaben hat. Seit den 1980er Jahren kommt es zu einem Aufbrechen der Normalbiografie infolge einer zunehmenden Flexibilisierung von Lebensläufen (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 118ff). Die Entwicklungspsychologie hingegen befasst sich mit einer sinnvollen Einteilung von Phasen bezogen auf eine gemeinsame Lebensthematik und unterscheidet Säuglingsalter, frühe bzw. späte Kindheit, Jugend, Erwachsenenalter und (hohes) Alter.

Bezüglich der beschriebenen Sozialisations Ebenen ist zum einen der vorwiegend psychologischen Frage nachzugehen, auf welche Weise sich Subjekte ihre unmittelbare Umgebung aneignen und dabei ihre Persönlichkeitsstrukturen entfalten, zum anderen sind die soziologischen Zusammenhänge zwischen diesen Umweltbedingungen und den umfassenden gesamtgesellschaftlichen Strukturen aufzuzeigen (vgl. Tillmann 2010, 21ff).

3.1.2 Theoretische Grundlagen

Die Theoriediskussion in der Sozialisationsforschung gründet auf Konzepten aus der Soziologie, Psychologie sowie Neurobiologie, die als sog. Basistheorien Sozialisationsprozesse aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten. Soziologische Theorien betrachten vorwiegend die gesellschaftliche Makroebene der Sozialisation, psychologische Ansätze hingegen das sich entwickelnde Subjekt und sein Verhältnis zur unmittelbaren Umwelt auf der Mikroebene. Die Neurobiologie befasst sich mit der genetischen Disposition der Persönlichkeitsentwicklung und bereichert die Anlage-Umwelt-Debatte (siehe Kap. 3.2.1) mit aktuellen Erkenntnissen aus der Hirnforschung. Die Basistheorien erfassen in der Regel jeweils nur bestimmte Aspekte des Sozialisationsgeschehens. Eine Aufgabe der Sozialisationsforschung ist es, Theorieverbindungen zu finden, die sich inhaltlich ergänzen sowie die verschiedenen Sozialisations Ebenen und -faktoren umfassen (vgl. ebd., 46f).

Metatheoretisch betrachtet ist der Anspruch an eine Sozialisationstheorie, in „verallgemeinernder und modellhafter Weise die real ablaufenden Sozialisationsprozesse [zu] beschreiben und ihre Wirkzusammenhänge [zu] erklären.“ (ebd., 39). Dabei muss sie allgemeinen Anforderungen an eine sozialwissenschaftliche Theoriebildung entsprechen sowie folgende spezifi-

sche Kriterien erfüllen, welche sich aus dem Gegenstandsbereich Sozialisation ergeben: 1. ein umfassendes Verständnis von „Persönlichkeit“, 2. das Ausgehen von einem aktiv handelnden Subjekt, 3. Erklärungen, auf welche Weise die aktive Auseinandersetzung mit der Umwelt auf die innerpsychischen Persönlichkeitsmerkmale wirkt und wie diese wiederum das aktive Handeln beeinflussen, sowie 4. die Berücksichtigung von Sozialisation als Prozess, der zugleich zu Vergesellschaftung und Individuierung führt und sich in Phasen vollzieht und schließlich 5. Erklärungen, wie die verschiedenen Bedingungen der sozialen Umwelt den Prozess der Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen. Dieses Bedingungsgefüge ist zu strukturieren und die Abhängigkeiten der verschiedenen Ebenen voneinander zu erklären (vgl. ebd., 39).

3.1.2.1 Entwicklung und Ansätze der Sozialisationstheorie

Die Entwicklung der Sozialisationstheorie ist eng verbunden mit der Entwicklung von Psychologie und Soziologie. Persönlichkeitstheorien, Lern- und Bewältigungstheorien sowie Entwicklungstheorien haben als psychologische Konzepte entscheidenden Einfluss auf die Sozialisationstheorie ausgeübt. Dies gilt auch für Konzepte der Soziologie; hierzu zählen systemtheoretische, handlungstheoretische und gesellschaftstheoretische Ansätze (vgl. ebd., 46). Die einzelnen Theorien weisen Unterschiede hinsichtlich ihres Menschenbildes, ihrer Vorstellung von einer funktionierenden Gesellschaft sowie der Rolle des Einzelnen in Bezug auf das Gesellschaftssystem auf.

Eine ausführliche Betrachtung sämtlicher Theorieansätze kann im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht erfolgen, daher wird an dieser Stelle ein schlaglichtartiger Blick auf eine Auswahl von Theorien geworfen, die sowohl den oben genannten metatheoretischen Anforderungen als auch den Kriterien des in Kap. 3.1.3 dargelegten Modells der produktiven Realitätsverarbeitung möglichst umfassend entsprechen sowie bei der Frage nach geschlechtsspezifischen Entwicklungsprozessen und der Rolle von Kultur und Migration besonders ertragreich erscheinen: Die „kognitive Entwicklungspsychologie“, die soziologische Theorie des „symbolischen Interaktionismus“ und seine Weiterentwicklungen sowie die „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ als theorieübergreifendes Konzept, welches sich explizit als eine umfassende Sozialisationstheorie versteht.

3.1.2.2 Die kognitive Entwicklungspsychologie

Die Leitidee der kognitiven Entwicklungspsychologie von Jean Piaget ist die gegenseitige Beeinflussung des Menschen und seiner Umwelt. In diesem wechselseitigen Vorgang bilden sich Verhaltensweisen des Denkens und Strukturen der Wahrnehmung, die sich stufenweise weiterentwickeln. Es wird von einem aktiven Organismus ausgegangen, der sich in der Auseinandersetzung mit seiner sozialen und materiellen Umwelt eine Vorstellung der Welt entwirft. Im Verlauf der kindlichen Entwicklung geraten diese Vorstellungen und die Fähigkei-

ten zur Problemlösung immer wieder ins Ungleichgewicht zu den Anforderungen der Umwelt. Es kommen neue Erfahrungen hinzu, die sich mit dem bisherigen Entwicklungsstand des intellektuellen Niveaus nicht mehr bewältigen lassen. Aufgelöst wird dieses Ungleichgewicht durch eine Weiterentwicklung der kognitiven Strukturen auf einem höheren Niveau. Dieser Prozess eines kognitiven Entwicklungsschubs durch Anpassung und Neukoordinierung der Wahrnehmung und inneren Denkstrukturen wird als „Äquilibration“ bezeichnet. Er findet als Interaktion zwischen innerer und äußerer Realität statt und beinhaltet die aktive Gestaltung und Veränderung der Umwelt durch das Subjekt.

Nach Piaget durchläuft ein Kind bis zur vollen Entfaltung seiner Denkfähigkeit vier Stufen der intellektuellen Entwicklung. Die *sensomotorische* Stufe bis zum zweiten Lebensjahr, die *präoperationale* Stufe zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr, die Stufe des *konkreten Operierens* vom siebten bis zum elften Lebensjahr und daran anschließend die Stufe des *formalen Operierens*. In den ersten beiden Stufen ist das Denken und Sprechen des Kindes durch ein egozentrisches Weltbild geprägt; es geht davon aus, dass alle anderen seine Gedanken, Gefühle und Wünsche teilen. Mit der Stufe des konkreten Operierens treten die ersten Schritte des logischen Denkens ein, u.a. die Fähigkeit, sich bei Gesprächen in die Perspektive von anderen hineinzusetzen. Die Stufe des formalen Operierens ermöglicht in der Adoleszenz ein abstrahierendes Denken über die äußere Realität. Das Kind bzw. der Jugendliche kann sich dann von der konkreten Anschauung lösen und logische Operationen verallgemeinern, formale Aspekte einer Argumentation analysieren, hinter Einzelfällen allgemeine Gesetze erkennen sowie über sich selbst und die eigenen Gedanken und Gefühle nachdenken. Dieses Reflexionsniveau ist eine wesentliche Voraussetzung für die Bearbeitung von Identitätsproblemen in der Adoleszenz (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 72ff; Tillmann 2010, 112ff).

Piaget bezieht sich in seinen theoretischen Aussagen auf einen lebenslangen Entwicklungsprozess. Die Äquilibration wird als Grundfunktion des Organismus angesehen, eine immer neu zu leistende Anpassung an die Umwelt in jeder Entwicklungsstufe. Die kognitive Entwicklungspsychologie beschreibt differenzierte und konstruktive Austauschbeziehungen zwischen dem Menschen und seiner Umwelt, es „wird ein sozialisationstheoretisch höchst bedeutsames Subjekt-Umwelt-Modell entworfen: Der heranwachsende Mensch ist weder biologisch determiniert noch beliebig form- oder gar manipulierbar, sondern entwickelt seine inneren Strukturen in Interaktion mit den Umweltbedingungen.“ (Tillmann 2010, 133).

Dem im Kern biologisch begründeten Konzept der Äquilibration fehlt eine differenzierte Ausarbeitung der Umweltaspekte. Es wurden an Piaget anschließende Theorieansätze entwickelt, welche die sozialen und materiellen Bedingungsfaktoren für den Entwicklungsprozess mit einschließen. Ebenso wurde das Konzept der Entwicklungsstufen über die kognitiven Denkstrukturen hinaus auf andere innerpsychische Prozesse erweitert.

So entwickelte Lawrence Kohlberg ein „ontogenetisches Entwicklungsmodell der menschlichen Reifung“, in dem er sechs Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit definiert, welche mit

Piagets Stufen der intellektuellen und logischen Entwicklung verknüpft werden und das die schrittweise Entwicklung zu einer komplexen Persönlichkeit aufzeigt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 75). Weiterhin erklärt er auf der Basis der kognitiven Entwicklungstheorie den Erwerb der Geschlechtsidentität. Diesem Konzept wird in der Sozialisationsforschung eine große Bedeutung zugeschrieben, es integriert lerntheoretische und psychoanalytische Ansätze. Kohlberg formuliert vier Schritte der Geschlechtsübernahme: zuerst erfolgt die Kategorisierung der sozialen Umwelt in zwei Geschlechter, darauf folgen die Selbstzuordnung zu einem der Geschlechter, die Auswahl von zum eigenen Geschlecht passenden Stimuli aus der Umwelt sowie der Aufbau der Geschlechtskonstanz (vgl. Nestvogel 2002, 182). Gemäß Kohlberg sind die Grundaspekte der Geschlechterrollen universell gültig und kulturübergreifend stabil; demnach ist die männliche Rolle stets mit Dominanz verbunden und Kinder entwickeln ein entsprechendes Bild von männlicher Macht. Dass sich die kognitive Entwicklung der Geschlechterrollen mit einem kritischen Gesellschaftsverständnis in Einklang bringen lässt, zeigt Helga Bildens Weiterentwicklung von Kohlbergs Konzept, in dem sie historisch entstandene und als patriarchal begriffene gesellschaftliche Verhältnisse als Fundament normativer Rollenvorstellungen beschreibt. Im Sozialisationsprozess als aktive Aneignung gesellschaftlicher Realität kommt es demzufolge zur Übernahme gängiger Geschlechtsstereotype, es besteht jedoch auch die prinzipielle Möglichkeit, diese zurückzuweisen und in einem aktiv-kritischen Aneignungsprozess zu überwinden (vgl. Tillmann 2010, 128ff).

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung der kulturellen Dimensionen von Sozialisation eignet sich die „ökologische Entwicklungstheorie“ von Urie Bronfenbrenner, auf die in Kap. 3.3.3 eingegangen wird. Bronfenbrenner übernimmt von Piaget das Konzept eines aktiven, sich die Umwelt kreativ aneignenden Menschen. Darüber hinaus unterstellt er jedoch einen wechselseitigen Anpassungsprozess zwischen Person und Umwelt.

„Die in Entwicklung befindliche Person ist in dieser Konzeption eine wachsende dynamische Einheit, die das Milieu, in dem sie lebt, fortschreitend in Besitz nimmt und umformt. Da auch die Umwelt Einflüsse ausübt und so ein Prozess gegenseitiger Anpassung möglich und nötig wird, wird die Beziehung zwischen Person und Umwelt als eine intensive Gegenseitigkeitsbeziehung verstanden.“ (Hurrelmann/Bauer 2015, 78)

Die Persönlichkeitsentwicklung wird mit einer schrittweisen Erschließung von Lebensräumen konnotiert, von den unmittelbaren hin zu entfernteren Lebensbereichen. Diese Lebensbereiche sind vergleichbar mit den in Kap. 3.1.1 skizzierten Sozialisationsstufen strukturiert. Im Unterschied zu Piaget kennt Bronfenbrenners Konzept keine festgelegte Abfolge von Entwicklungsschritten, die Persönlichkeitsentwicklung ergibt sich hier aus den jeweiligen Anregungsimpulsen der sozialen Umwelt und steuert nicht zielgerichtet auf einen Endzustand hin. Interaktionsprozesse werden bei Bronfenbrenner als Grundlage für den Aufbau von individuellen Kompetenzen über die gesamte Lebensspanne hinweg betrachtet (vgl. ebd., 79f).

3.1.2.3 Sozialisation in interaktionistischer Sicht

Im Zentrum der Analyse der interaktionistischen Sozialisationstheorie steht die Interaktion zwischen Subjekten, ausgehend vom Konzept des „symbolischen Interaktionismus“, das zu Beginn des 20. Jahrhunderts von George H. Mead entworfen und von verschiedenen Sozialwissenschaftlern weiterentwickelt wurde. Insbesondere die theoretischen Beiträge von Krappmann und Habermas werden im Folgenden besprochen. Der symbolische Interaktionismus ist eine soziologische Handlungstheorie. Die menschliche Handlungsorientierung und die Interaktion von Menschen werden hier als ausschlaggebendes Prinzip zum Verständnis der sozialen Realität gesehen (vgl. Tillmann 2010, 169f). „Die Theorie des symbolischen Interaktionismus beschreibt im Kern den Kommunikationsprozess zwischen Subjekten als gesellschaftlichen Prozess, aus dem heraus sich die Identität entwickelt.“ (ebd., 170)

Zwei Grundsachverhalte werden für die Entwicklung des Selbst als elementar angesehen: Die Sprache als ein gemeinsames Symbolsystem, das die Verständigung mit anderen ermöglicht und die Konfrontation des Einzelnen mit Verhaltenserwartungen, die andere an ihn richten. Indem es Situationen und Anforderungen interpretiert und mit selbst geschaffenen Handlungen beantwortet, wird das Subjekt in diesem Kommunikationsprozess aktiv tätig. Ausgangspunkt von Meads Analyse ist nicht das einzelne Individuum, sondern die kooperierende Gruppe, der „social act“. Der konkrete Mechanismus, der die Identitätsentwicklung bewirkt ist das „role-taking“, die Rollenübernahme, bei der das Individuum die Perspektive eines anderen Handelnden übernimmt und die eigene Handlung in ihrer Bedeutung für das Gegenüber einschätzt (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 34).

„Mead geht vom Modell eines kreativ seine Umwelt verarbeitenden und gestaltenden Menschen aus: Der Mensch wird als schöpferischer Interpret und Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt verstanden. Die wesentliche Kompetenz, die ihn von der Vereinnahmung durch die soziale und materielle Umwelt befreit, ist die der symbolischen Kommunikation. Der Mensch kann dadurch seine Umwelt und seine Handlungen mit Bedeutungen versehen, er kann sich in die Rolle der anderen Kommunikationspartner begeben, die soziale Umwelt konstituieren, und er entwickelt auf diesem Wege Bewusstsein und Selbstbild.“ (ebd.)

Identität entsteht somit im Kommunikationsprozess, wenn der Einzelne sich mit den Augen eines Anderen sieht und auf diese Weise ein Bild von sich selbst entwickelt. Lothar Krappmann entwickelt im Anschluss an Erving Goffman den Identitätsbegriff weiter. Er „definiert Identität als des Erleben des Sich-selbst-Gleichseins, das sich auf die verschiedenen Stadien der eigenen Lebensgeschichte und auf die jeweils unterschiedlichen sozialen Anforderungen in verschiedenen Handlungsbereichen bezieht.“ (ebd., 43). Sie wird als eine organisierende und koordinierende Instanz der Persönlichkeit gesehen, die sich aus zwei Teilen bildet. Die Kontinuität und Konsistenz im Selbsterleben innerhalb des wechselhaften Verlaufs der Lebensgeschichte ist die „persönliche Identität“, in der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Anforderungen bildet sich die „soziale Identität“ heraus. Die gelingende Balance zwischen den Anforderungen der Umwelt als äußere Realität und den eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen als innere Realität wird als „Ich-Identität“ bezeichnet, ein immer wieder neuen

Interpretations- und Aushandlungsprozessen unterliegender Zustand des Selbsterlebens (vgl. ebd., 44).

Dieses Aushandeln findet im Rahmen des interaktionistischen Rollenhandelns statt. Meads Konzept des „role-takings“, die Rollenübernahme, wird erweitert durch das „role-making“, das eigene Ausgestalten der zugeordneten Rolle. Ein Ich („Ego“) trifft auf ein Gegenüber („Alter“) mit jeweils eigenen Bedürfnissen und Erwartungen. Ego und Alter treten miteinander durch das wechselseitige Einbringen von Identitätsanteilen in Interaktion. Beim „role-taking“ versetzt sich Ego in die Perspektive von Alter und erkennt so, welche Erwartungen dieser an ihn richtet. Die zugeordnete Rolle kann von Ego angenommen werden. Es kann sie aber auch verweigern oder seinen eigenen Bedürfnissen entsprechend interpretieren und ausformen („role-making“) und so einen eigenen Identitätsentwurf einbringen, der nicht deckungsgleich mit der ihm angetragenen Rolle ist (vgl. Tillmann 2010, 172f). Auf dieses „role-making“ von Ego muss sich Alter wiederum einstellen und reagieren.

Für die Leistung der Ich-Identität in der Interaktion benötigen die Subjekte bestimmte Fähigkeiten. Neben der *Sprachfähigkeit*, also einer differenzierten Beherrschung des Symbolsystems, gehört die *Empathie* dazu, die es Ego ermöglicht, die Perspektive von Alter zu übernehmen und sich in seine Bedürfnisse und Gefühle hineinzusetzen. Darüber hinaus sind weitere Fähigkeiten erforderlich, um die Ich-Identität auch unter schwierigen Bedingungen wahren zu können. Diese interaktionistischen „*Grundqualifikationen des Rollenhandelns*“ wurden von Jürgen Habermas in Form von drei Thesen entworfen. Da die Rollenerwartungen und die Bedürfnisse eines Subjekts in der Regel nicht deckungsgleich sind, benötigt es *Frustrationstoleranz*, um die Interaktion trotz geringer Bedürfnisbefriedigung aufrecht zu erhalten. Weiterhin besteht ein grundsätzliches Spannungsverhältnis zwischen diffusen, zu interpretierenden Rollenerwartungen und dem tatsächlichen Handeln bei der Ausgestaltung der zu übernehmenden Rollen. Das Subjekt muss ein angemessenes Verhältnis von Rollenübernahme und eigenem Rollenentwurf finden und dabei mit Unklarheiten und Ambivalenzen umgehen. Diese Fähigkeit wird als *Ambiguitätstoleranz* bezeichnet. Die Fähigkeit eines Subjekts, sich nicht reflexhaft normenkonform zu verhalten, sondern in ein reflektierendes Verhältnis gegenüber einer Rolle zu treten, ist schließlich die *Rollendistanz*, durch die ein Autonomiegewinn erreicht werden kann (vgl. ebd., 176ff).

3.1.2.4 Die Theorie der kommunikativen Kompetenz

Die bisher vorgestellten Theorieansätze gehen von einer wechselseitigen Beeinflussung des Individuums und seiner ihn umgebenden Umwelt aus und verbinden auf diese Weise die Subjektebene der Sozialisation mit der strukturellen Ebene. Allerdings liegt mit der Analyse innerpsychischer und kommunikativer Prozesse der Schwerpunkt auf der mikrosoziologischen Subjektseite. Es fehlen strukturtheoretische Aussagen zur konkreten Beschaffenheit der Um-

weltbedingungen, den sozialisationstheoretisch bedeutsamen Einflüssen funktionaler Differenzierungen sowie von Macht- und Konfliktlinien in komplexen Gesellschaftssystemen.

In seiner „Theorie der kommunikativen Kompetenz“ versucht Habermas dieses Defizit durch die Verknüpfung eines interaktionistischen Grundverständnisses mit anderen Theorieansätzen zu überwinden. Das leitende Erkenntnisinteresse richtet sich dabei auf die Emanzipation der Subjekte sowie die Demokratisierung der Gesellschaft. Normative Vorstellungen von Gerechtigkeit, Gleichheit und Herrschaftsfreiheit sowohl in Bezug auf zwischenmenschliche Beziehungen als auch auf gesellschaftlich-politische Verhältnisse fließen in die Theoriebildung ein, sie werden als Voraussetzung für das volle Potential menschlicher Entwicklung gesehen (vgl. Tillmann 2010, 272).

Im Zentrum der Theorie steht der Begriff der „kommunikativen Kompetenz“. Ein grundlegender Bestandteil davon ist die Fähigkeit zum „Diskurs“, einer immer wieder durch Verständigung und argumentative Begründung herzustellenden Geltung von Sinnzusammenhängen. Diese Verständigung wird durch eine gleichberechtigte Kommunikation hergestellt, in der nur der „Zwang des besseren Arguments“ zählt und die als „ideale Sprechsituation“ bezeichnet wird.

Ein weiteres Element der Sozialisationstheorie von Habermas ist die Vorstellung von Entwicklungsstufen und Entwicklungskrisen im Verlauf der Persönlichkeitsbildung. Die Analyse verschiedener Stadien der kommunikativen Kompetenz wird dabei mit verschiedenen Stufen der persönlichen Reifung und Identität verbunden. Bezugnehmend auf Piaget und Kohlberg beschreibt er eine stufenweise Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit mit dem Ziel einer „postkonventionellen Moral“ als höchste Entwicklungsstufe. Diese ist gleichzusetzen mit einer Ich-Identität, welche das Individuum zum autonomen Handeln jenseits sozialer Rollenerwartungen befähigt.

Die Theorie der kommunikativen Kompetenz versucht, die gesellschaftlichen Voraussetzungen für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung zu klären und zielt auf die Bedingungen für die Möglichkeit individuellen und sozialen Wandels. Damit hat Habermas eine weitreichende Theorie vorgelegt, welche viele metatheoretische Anforderungen erfüllt und eine perspektivenreiche Weiterführung von bis dahin unverbunden nebeneinander stehenden Einzelansätzen darstellt (vgl. Hurrelmann/Bauer 37ff).

3.1.3 Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung

Eine zentrale Frage in der Sozialisationsforschung behandelt das Verhältnis zwischen dem Individuum und den ihn umgebenden Umweltbedingungen. Die ersten Ansätze der Sozialisationsforschung von Emile Durkheim und Georg Simmel gehen von einer weitgehend gestaltbaren Persönlichkeit aus, die von der Gesellschaft systematisch nach deren Bedürfnissen beeinflusst wird. Das Ziel ist dabei die „Internalisierung des Sozialen“ durch ein „vergesell-

schaftetes Individuum“ als Voraussetzung für eine funktionierende Gesellschaft (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 17f). Diese Vorstellung einer einseitigen Prägung des Individuums durch die Gesellschaft ist nicht mehr haltbar. Der Sozialisationsbegriff hat sich beständig weiterentwickelt und heute kann als Konsens angesehen werden, dass

„der Sozialisationsbegriff [...] keineswegs eine Einbahnstraße [ist]. Auch wenn die Einflüsse der sozialen Umwelt, des jeweiligen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Milieus, in dem ein Mensch lebt, groß sind, auch wenn sie lang anhaltend wirken und nachhaltige Spuren in den Einstellungs- und Handlungsmustern hinterlassen – dies allein reicht nicht aus, um eine Persönlichkeitsentwicklung vollständig zu determinieren.“ (ebd., 12)

Vielmehr wird von einem Menschen ausgegangen, der auf seine Lebens- und Lernprozesse aktiv gestaltend Einfluss nimmt. „Menschen sind nicht Opfer ihrer Sozialisation, sondern sie wirken auf sich und ihre Umwelt immer auch selber ein und entwickeln sich auf diese Weise zum handlungsfähigen Wesen, zu einem *Subjekt*.“ (Tillmann 2010, 17) Die in Kapitel 3.1.2 skizzierten soziologischen und psychologischen Theorien betrachten Sozialisation übereinstimmend als „selbsttätige und selbstorganisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten.“ (Hurrelmann/Bauer 2015, 18) Diese grundsätzliche Möglichkeit des Menschen, sich aktiv und individuell zu seiner Umwelt zu verhalten, steht in einem Spannungsverhältnis zu den gesellschaftlichen Anforderungen, die in der Regel auf Anpassung und Normierung ausgerichtet sind (vgl. Tillmann 2010, 17). Eine geeignete Grundlage für die theoretische Erfassung dieses Spannungsverhältnisses ist das von Hurrelmann entwickelte „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung.“

Es ist als Metatheorie konzipiert; eine erkenntnisleitende Vorstellung, die oberhalb von Einzeltheorien angesiedelt ist und hilft, diese zu einem Ganzen zu verbinden (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 92ff). Maßgebend für das Konzept ist das „Spannungsverhältnis zwischen den Polen Fremdbestimmung (Heteronomie) und Selbstbestimmung (Autonomie) der Persönlichkeitsentwicklung.“ (ebd., 96) Aus der dem Modell der produktiven Realitätsverarbeitung zugrundeliegenden Annahmen einer wechselseitigen Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung und der Bedingtheit der Individualität eines Menschen durch persönliche Anlagen, biografische Entwicklungen sowie soziale und ökologische Faktoren leitet sich folgende Definition von „Sozialisation“ ab:

„Sozialisation bezeichnet die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, die sich aus der produktiven Verarbeitung der inneren und äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und die damit einhergehenden Entwicklungsaufgaben zu bewältigen versucht. Ob die Bewältigung gelingt oder nicht, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen ab. Durch alle Lebens- und Entwicklungsphasen zieht sich die Anforderung, die persönliche Individuation mit der gesellschaftlichen Integration in Einklang zu bringen, um die Ich-Identität zu sichern.“ (ebd., 97)

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung enthält verschiedene Kernannahmen, als „Thesen“ bezeichnet, die den wesentlichen Gehalt des Gegenstandsbereichs „Sozialisation“ herausarbeiten. Diese werden im Folgenden knapp umrissen. Die *erste These zum Verhältnis*

von innerer und äußerer Realität schließt an die in Kap 3.2.1 angesprochene Anlage-Umwelt-Debatte an. Es wird hier von der Annahme ausgegangen, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung im Wechselspiel von Anlage und Umwelt vollzieht und diese sich als innere und äußere Realität in ihrem Einfluss in etwa die Waage halten (vgl. ebd., 98ff). In der *zweiten These zur Produktion der eigenen Persönlichkeit* wird der Mensch als Produzent seiner eigenen Entwicklung charakterisiert. In der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt formt sich die Persönlichkeit laufend weiter und ist in diesem Prozess aktiv an der Gestaltung ihrer Biografie beteiligt (vgl. ebd., 102). Die *dritte These zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf* beschreibt die spezifischen Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung entlang der entwicklungspsychologisch definierten Lebensphasen (vgl. ebd., 107). Die *vierte These* postuliert die Notwendigkeit des *Aufbaus einer Ich-Identität*, gekennzeichnet durch eine Kontinuität des Selbsterlebens über verschiedene Entwicklungsphasen hinweg. Die Ich-Identität wird als Voraussetzung für eine autonome Handlungsfähigkeit, psychische Gesundheit und eine gelingende Lebensbewältigung angesehen (vgl. ebd., 111). Aus der in den letzten hundert Jahren signifikant verlängerten Lebensdauer in Verbindung mit veränderten ökonomischen und sozialen Bedingungen ergibt sich die *fünfte These zur Persönlichkeitsentwicklung während des gesamten Lebenslaufs*. Lebensläufe sind heute flexibel strukturiert und bieten Spielräume zur individuellen Gestaltung. Dies kann mit hohen Anforderungen an ein „Biografie-Management“ verbunden sein, über fließend gewordene Übergänge der Lebensphasen hinweg bis ins hohe Alter (vgl. ebd. 117ff). Unterschiedliche Kontexte der Sozialisation kommen in den folgenden drei Thesen zum Tragen. Die *sechste These* betont die *Bedeutung der Familie* als primärer und wichtigster Sozialisationskontext (vgl. ebd., 145ff). Die gewachsene *Bedeutung der Bildungsinstitutionen* als sekundäre Sozialisationsinstanzen, mit spezialisierten Angeboten für alle Altersgruppen, wird in der *siebten These* dargelegt. (vgl. ebd., 165ff). In der *achten These zur Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt* geht es um ein breites Spektrum von sozialen Systemen, die tertiären Sozialisationsinstanzen, deren wesentliche Funktion nicht in der Sozialisation liegt, die aber dennoch einen großen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung haben. Hierzu gehören z.B. Lebenspartner_in, Freundeskreis und Arbeitsstätte, aber auch die Medien, Religions- und Wertsysteme oder das politische System der jeweiligen Gesellschaft (vgl. ebd., 180ff). Die *neunte These zur Ungleichheit von Sozialisationsprozessen* besagt, dass das hohe Maß an ökonomischer, sozialer und kultureller Differenzierung in hoch entwickelten Gesellschaften zu großen Unterschieden in den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen führt, was wiederum eine lebenslang andauernde ungleiche Verteilung von Lebenschancen zur Folge hat (vgl. ebd., 188). Die *zehnte These zur geschlechtlichen Diversität in der Realitätsverarbeitung* schließlich thematisiert die binäre gesellschaftliche Zuordnung von Menschen nach ihrem Geschlecht. Die Annahme feststehender geschlechtsspezifischer Persönlichkeitsmerkmale wird als soziale Konstruktion erkannt, durch die Erwartungen an Verhaltensweisen und Muster für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben festgelegt werden. (vgl. ebd., 198). Theoretische Ansätze zur

Entwicklung der Geschlechtsidentität und ihre Bedeutung für das Individuum werden im folgenden Kapitel erläutert.

3.2 Sozialisation und Geschlecht

Die Geschlechtszugehörigkeit ist im Alltag von fundamentaler Bedeutung, da sie grundsätzliche Auswirkungen auf Erleben und Verhalten, gesellschaftliche Chancen und soziale Erwartungen hat. Gleichzeitig ist sie – wie die Hautfarbe und anders, als andere soziale Zugehörigkeiten wie z.B. Nationalität oder Berufsgruppe – lebenslang festgelegt und damit unentrinnbar. Die Sozialisationsforschung beschäftigt sich seit langem mit der Frage, auf welche Weise sich Heranwachsende als geschlechtsspezifisch angesehene Eigenschaften und Verhaltensweisen aneignen. Vor allem aus der Psychologie kommen hierzu wichtige Beiträge.

Im Alltagsverständnis werden oftmals bestimmte Verhaltensweisen als „typisch weiblich“ oder „typisch männlich“ angesehen, in der Regel ordnen sich Menschen durch ihre Körperinszenierung (Haare, Kleidung usw.) einem Geschlecht eindeutig zu. Solche Typisierungen führen zu der Vorstellung von bestimmten männlichen oder weiblichen Charaktereigenschaften, für die nicht selten biologische – und damit unveränderliche – Ursachen postuliert werden. Diese Vorstellung bleibt nicht unwidersprochen. Als Entgegnung wird häufig auf die männlich dominierten Herrschaftsverhältnisse verwiesen, durch die Frauen Entwicklungsmöglichkeiten vorenthalten werden. In dieser Sichtweise sind es gesellschaftliche Zwänge, die Frauen auf bestimmte Rollen festlegen (vgl. Tillmann 2010, 52f).

Die Bedeutung biologischer und soziokultureller Faktoren bei der Subjektentwicklung von Mann und Frau wird auch in der Wissenschaft kontrovers behandelt. Strittig ist vor allem, welche relative Bedeutung beide Faktorenkomplexe für die Ausbildung von „Männlichkeit“ und „Weiblichkeit“ haben. Sozialisationstheoretisch stellt sich folgende Frage:

„Wie laufen die Prozesse der Entwicklung, des Lernens, vielleicht auch der Einengung und Unterdrückung ab, die dazu führen, dass die Subjekte in dieser Gesellschaft zu Männern *oder* Frauen werden und eine entsprechende Geschlechtsidentität herausbilden – und dass sie in ihrem alltäglichen Verhalten diese Geschlechtsidentität klar erkennen lassen?“ (ebd. 53f)

Dies führt wiederum zu der Frage, ob es neben körperlichen auch psychische Geschlechtsunterschiede gibt, also Verhaltensweisen und Persönlichkeitseigenschaften, in denen sich Männer und Frauen unterscheiden. Wenn es so ist – „In welchen Anteilen lässt sich dies auf den biologischen oder auf den gesellschaftlich-kulturellen Teil von „Geschlecht“ zurückführen?“ (ebd., 54)

3.2.1 Geschlecht als biologische oder soziokulturelle Kategorie?

Die Frage nach der biologischen Basis von psychischen Geschlechtsdifferenzen ist ein Teilaspekt der seit mehr als hundert Jahren in den modernen Humanwissenschaften andauernden „Anlage-Umwelt-Debatte“, die sich mit dem Verhältnis zwischen biologischen Faktoren und Umwelteinflüssen in der Persönlichkeitsentwicklung befasst. Bezüglich der Einflüsse auf die

Entwicklung der Geschlechtsidentität haben sich die folgenden vier Positionen herausgebildet. Die *anlageorientierte Position* sieht biologische Faktoren als bedeutsame Einflussgröße und Begrenzung von Sozialisationsprozessen. Die *Interaktions-Position* erkennt komplexe Austauschprozesse zwischen Anlage, Umwelt und Verhalten. In der *umweltorientierten Position* wird den vorhandenen biologischen Faktoren keine eigenständige Bedeutung zuerkannt, sie werden vielmehr durch kulturelle Faktoren überformt und geschlechtsspezifische Verhaltensunterschiede als Folge unterschiedlicher Sozialisationserfahrungen interpretiert. Die *sozial-konstruktivistische Position* schließlich bestreitet die eigenständige Existenz biologischer Faktoren bzw. erklärt sie für bedeutungslos. Die Existenz von zwei bipolar angelegten Geschlechtern wird als soziale Konstruktion erklärt.

Die Vorstellung von einem ausschließlich biologisch festgelegten Geschlechtscharakter wird in der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion nicht mehr vertreten. Auch die biologische Forschung geht von gesellschaftlichen Lernprozessen beim Erwerb der Geschlechtsidentität aus. Strittig ist lediglich die Reichweite von Umwelteinflüssen in Relation zu biologischen Faktoren (vgl. Tillmann 2010, 71f).

Im Folgenden werden verschiedene Sichtweisen auf die Kategorie „Geschlecht“ umrissen, welche in Verbindung mit dem historischen Verlauf der feministischen Frauenbewegung seit Mitte des letzten Jahrhunderts entwickelt wurden.

3.2.1.1 Zweigeschlechtlichkeit als Naturtatsache

Biologische Definitionen machen das Geschlecht an der bipolar unterschiedlichen Ausprägung der Keimzellen fest. Das biologische „Konzept“ Geschlecht und damit die sexuelle Reproduktion von Lebewesen ist schon sehr früh in der Evolution aufgetreten. Umstritten ist, „welche Bedeutung die evolutionären Faktoren, die in Zusammenhang mit der sexuellen Reproduktion stehen, für das Leben der heutigen Menschen tatsächlich besitzen.“ (ebd., 55) Biologisch verankerte Unterschiede in den Körpermerkmalen von Männern und Frauen bestehen zweifellos, laut der psychologischen Forschung gibt es auch Hinweise auf einige wenige psychische Merkmale, z.B. Aggressivität oder räumliches Orientierungs- und Erinnerungsvermögen, bei denen kulturübergreifend geschlechtsspezifische Unterschiede auftreten. Inwieweit diese biologisch verankert sind, ist eine nach wie vor kontrovers diskutierte Frage (vgl. ebd., 55f).

In der verhaltensgenetischen Perspektive ist begrifflich zwischen dem Genotyp als der Gesamtheit aller Gene – und damit aller Entwicklungsmöglichkeiten – und dem Phänotyp als dem tatsächlich realisierten Erscheinungsbild zu unterscheiden. Gene können zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Leben aktiviert werden. Die Aktivierung eines bestimmten Gens ist zeitlich variabel und steht „immer in Wechselwirkung mit der bisherigen ‚Geschichte‘ der Genaktivität sowie spezifischen Umwelteinflüssen.“ (ebd., 57) Zwischen genetischer Veranlagung und Umwelt besteht ein komplexes Wechselverhältnis, es gibt somit „keine geneti-

schen Wirkungen, die losgelöst von Umwelteinflüssen wirken können und ebenso wenig Umweltfaktoren, die sich nicht auf genetische Rahmenbedingungen beziehen.“ (ebd., 58) Insgesamt machen verhaltensgenetische Studien deutlich, dass genetische Faktoren eine Rolle bei der Entwicklung von Persönlichkeitseigenschaften spielen, diese jedoch nicht losgelöst von Umwelteinflüssen betrachtet werden dürfen.

Zusammenfassend zeigen die biologischen Forschungsergebnisse, dass es wichtige biologische Rahmenbedingungen der Geschlechtsdifferenzierung gibt, die sich nicht nur auf die körperliche Entwicklung, sondern auch auf die die menschliche Psyche auswirken können und dass diverse Geschlechtsunterschiede in Persönlichkeit und Verhalten – genetisch oder hormonell – verankert sind. „Aus biologischer Sicht ist somit die Annahme eines biologisch angelegten Geschlechtscharakters *nicht auszuschließen*.“ (ebd., 62) Diese darf jedoch nicht dazu führen, dass „biologisch angelegt“ mit „unveränderlich“ oder „unbeeinflussbar“ gleichgesetzt oder die Bedeutung sozialer Faktoren gänzlich bestritten wird (vgl. ebd., 63).

3.2.1.2 Differenzierung von sex und gender

Bis weit ins 20. Jahrhundert hinein wurden von der Biologie und auch den Geisteswissenschaften die oben beschriebenen Positionen in undifferenzierter und die Unterschiede zwischen den Geschlechtern überzeichnender Weise vertreten, verbunden mit Wertungen, welche die männliche Dominanz begründen sollten. Durch eine solche Argumentation wurden Frauen „auf ihre angebliche Naturbestimmung festgelegt. Auf diese Weise wurde mit der biologischen Geschlechterdifferenz gleichzeitig die gesellschaftliche Geschlechterhierarchie legitimiert.“ (ebd., 63f)

In den 1960er Jahren reagierten angloamerikanische Feministinnen auf diese biologistische Reduzierung der Geschlechterdifferenz mit einer begrifflichen Differenzierung von „sex“ und „gender“. Mit sex wird das – vorgegebene – biologische Geschlecht bezeichnet. Der Begriff gender meint dagegen das soziale Geschlecht, welches in Form von „Geschlechterrollen“ individuell angeeignet wird. Die Trennung von sex und gender hat den Alleinerklärungsanspruch der Geschlechterdifferenz durch biologische Determination aufgehoben. Gleichzeitig wurden die soziale Konstruktion von gender und ihre historisch-gesellschaftlichen Bedingungsbeziehungen aufgedeckt (vgl. Küppers 2012, 3f).

Ausgangspunkt für die Infragestellung der Natürlichkeit der Geschlechterdifferenzierung war die von Simone de Beauvoir 1949 in „Das andere Geschlecht“ aufgestellte These: „Man kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es“, mit der sie die biografische Gewordenheit von Geschlechtern deutlich macht. Dieser Gedanke wurde von der sozialisationstheoretischen Frauenforschung in den frühen 1970er Jahren aufgegriffen und unter dem Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation weiterentwickelt – verknüpft mit der politischen Perspektive der Frauenbewegung und der Frage nach dem Einfluss gesellschaftlicher Machtverhältnisse auf das Subjekt.

„Sozialisation umfasst demnach den komplexen Prozess, in dem Menschen die Kultur, Normen und Regeln ihrer Gesellschaft lernen, reproduzieren und dadurch befähigt werden, gemäß ihrer Stellung in der Gesellschaft zu handeln. Im Verlauf ihrer Sozialisation, die in einer Vielzahl von sozialen Institutionen stattfindet, lernen Menschen, was es vor dem jeweiligen gesellschaftlichen Hintergrund bedeutet, eine Frau oder ein Mann zu sein. Sie entwickeln ein Gefühl und ein kognitives Konzept für die eigene Identität und lernen, den Regeln dieser Gesellschaft entsprechend mit anderen Personen zu interagieren. Von Beginn ihrer Biografie an lernen Mädchen und Jungen, die von Erwachsenen vermittelten Zeichen für Geschlechtszugehörigkeit. Sie lernen auch, dass den Normen unangemessenes Verhalten gesellschaftlich sanktioniert wird.“ (ebd., 6)

Da das Geschlecht eines der dominantesten gesellschaftlichen Ordnungskriterien ist, wird das Erlernen von Geschlechtlichkeit als eine übergeordnete Entwicklungsaufgabe gesehen, die alle anderen Lernerfahrungen durchdringt. In diesem Sinne geht Vergesellschaftung immer mit „Vergeschlechtlichung“ einher. Die geschlechtliche Zuordnung ist wiederum mit spezifischen Wahrnehmungen, Zuschreibungen, Hierarchien und Vorannahmen verbunden, welche die weiteren sozialen Interaktionen beeinflussen (vgl. ebd.).

3.2.1.3 Das Konzept des doing gender

Seit Ende der 1980er Jahre wird das Konzept der geschlechtsspezifischen Sozialisation und damit der Vorstellung einer eindeutigen und stabilen geschlechtlichen Identität zunehmend hinterfragt. Im Zentrum der Kritik steht die Übernahme des alltagsweltlichen Modells von Geschlecht als binärer Kategorie. Die Annahme eines durch Sozialisation gebildeten Geschlechtscharakters schreibt in dieser Betrachtungsweise Frauen ebenso fest wie die vormals bestehende Annahme biologischer Anlagen als Grundlage von Geschlechterdifferenzen. Durch den Rückbezug auf sex als biologisches Geschlecht wird eine dichotome Unterscheidung in männlich und weiblich weiter als gegeben vorausgesetzt und auf diese Weise reifiziert, anstatt sie selbst zum Gegenstand der Forschung zu machen (vgl. Maihofer/Baumgarten 2015, 633).

Im Anschluss an diese Überlegungen wird der Blick auf alltägliche Praktiken und Interaktionen gerichtet, durch die Zweigeschlechtlichkeit nicht nur dargestellt, sondern erst hergestellt wird. Im Konzept des „doing gender“ werden

„Geschlecht und Geschlechterdifferenzen [...] nun vornehmlich als etwas verstanden, was Individuen nicht einfach *haben*, sondern als etwas, was von ihnen in sozialen Interaktionen immer wieder neu und situativ gebunden hervorgebracht, eben *getan* (doing) wird.“ (ebd., 635)

Menschen bringen in ihrem alltäglichen Verhalten fortwährend zum Ausdruck, welcher Geschlechtskategorie sie zugeordnet werden und benutzen dafür die Darstellung ihres Körpers, z.B. durch Kleidung, Mimik, Gestik, Stimme oder die Nutzung von Räumen. Durch diese alltägliche Handlungspraxis schreiben sich die kulturellen Normen und Regeln in den Körper ein und lassen sie so als selbstverständlich, bzw. als „natürlich“ erscheinen (vgl. Küppers 2012, 7). „Durch die Verschleierung der Dar- und Herstellungspraxis kommt es zur Naturalisierung von Geschlecht.“ (ebd.) Jeder Wahrnehmung von Menschen und jeder sozialen Interaktion geht eine Geschlechtszuordnung voraus. Die einmalig bei der Geburt vorgenommene *Geschlechtszuweisung* ist dabei von dem kontinuierlichen interaktiven Prozess der *Ge-*

schlechtszuschreibung zu unterscheiden, der sich gleichfalls an gesellschaftlichen Normen und Regeln orientiert. Hierbei ist jedes Individuum als Interaktionspartner_in zugleich befähigt und verpflichtet, seinem Gegenüber ein sozial und kulturell sinnhaftes Geschlecht zuzuschreiben. „Ist die Zuschreibung erfolgt, werden die jeweiligen Einzelheiten der Interaktion eingeordnet und die richtigen Genitalien werden, da sie nicht sichtbar sind, unterstellt.“ (ebd., 8) Geschlecht ist demnach ein Effekt sozialer Prozesse und nicht deren Basis (vgl. ebd., 7f).

3.2.1.4 Die poststrukturalistische Theorie

Judith Butler entwickelt Anfang der 1990er Jahre die Diskurs- bzw. poststrukturalistische Theorie. Darin wird die Geschlechterordnung als eine „wirkmächtige, herrschaftsdurchtränkte soziale Realität“ (ebd., 5) erkannt, in welcher die gesellschaftlich vorausgesetzte zweigeschlechtliche und heterosexuelle Normalität den Zwang beinhaltet, sich dieser Norm zu unterwerfen. Für Butler ist „jede Bezugnahme auf die biologischen und materiellen Bereiche des Lebens eine sprachliche. [...] Der Diskurs weist den Dingen einen Namen und damit eine Bedeutung zu und nicht umgekehrt.“ (ebd.) Durch die Benennung ist das Materielle von vornherein diskursiv überformt, auch das Geschlecht ist „keine ontologische Tatsache, keine vordiskursive Gegebenheit [...], sondern muss als Effekt von Diskursen verstanden werden.“ (ebd.) Das biologische Geschlecht ist somit eine kulturelle Norm, welche „die Materialisierung von Körpern regiert.“ (ebd.) Butler bezieht die sexuelle Orientierung in die durch den Diskurs gesetzten normativen Zwänge mit ein. Sie unterscheidet *sex*, *gender* und *desire*, die eine Kohärenz aufweisen müssen, um innerhalb einer „heteronormativen Matrix“ anerkennungsfähig zu sein. Durch die diskursive Konstruktion von Normalität wird zugleich das „Andere“ mit konstruiert, welches als Abweichung ausgeschlossen wird (vgl. ebd.). Die vollständige Einordnung von Geschlecht als Konstruktion birgt das Potential zur Veränderbarkeit in sich. So bietet laut Butler das Geschlecht als diskursiv erzeugte Zwangsidentität die Möglichkeit zur Entwicklung alternativer Identitätsformen z.B. in der Parodie, dem Spiel mit Identitäten, deren konstruktiver Charakter auf diesem Wege aufgedeckt wird (vgl. Rommelspacher 2009, 86f).

3.2.1.5 Einordnung der Theorieansätze in die Anlage-Umwelt-Debatte

Entsprechend der unter 3.2.1 entworfenen Positionen in der Anlage-Umwelt-Debatte lässt sich die biologische Sicht auf das Geschlecht in der *anlageorientierten* oder in der *interaktionistischen Position* verorten. Kritische Biologen tendieren überwiegend zur interaktionistischen Position, die von einem komplexen Interaktionsverhältnis zwischen biologischen und kulturellen Faktoren ausgeht und vertreten damit prinzipiell keine andere Sichtweise als die sozialwissenschaftlichen Vertreter_innen des Sex-Gender-Modells, welches sich in der *umweltorientierten Position* wiederfindet, auch wenn in dieser der Einfluss kulturell bedingter Faktoren stärker betont wird. Das Konzept des *doing gender* und die poststrukturalistische Theorie vertreten mit der Infragestellung einer biologisch begründeten Geschlechterdifferenz

vornehmlich die *sozial-konstruktivistische Position*. Die umweltorientierte und die sozialkonstruktivistische Position markieren die gegenwärtige Diskussion in den Sozialwissenschaften, wobei in der Sozialisationsforschung mehrheitlich die umweltorientierte Position vertreten wird.

Unter Einbeziehung aktueller biologischer Erkenntnisse lässt sich in Hinblick auf die Relation anlage- und umweltbedingter Einflüsse auf die geschlechtsspezifische Rollengestaltung ein weit höherer Anteil gesellschaftlicher und kultureller Faktoren, also von der Umwelt erwartete und durch die Umwelt stimulierte Verhaltensweisen feststellen. In welchem Umfang biologische Sachverhalte dabei Voraussetzungen bilden oder Grenzen setzen, bleibt weiterhin strittig (vgl. Tillmann 2010, 72f). Hurrelmann/Bauer (2015, 198) kommen zu dem Ergebnis:

„Viele geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale sind offensichtlich erlernt und werden im Verlauf des Sozialisationsprozesses herausgebildet. Die genetische Ausstattung und die Anlage der Persönlichkeitsmerkmale dienen dabei als Ausgangslage und als Möglichkeitsraum für die geschlechtsspezifische Entfaltung“

Aus den vorangegangenen Ausführungen lässt sich folgern, dass Sozialisationsprozesse in jedem Fall so bedeutungsvoll sind, dass sozialisationstheoretische Ansätze zur Erklärung der Entstehung von Geschlechterdifferenzen dringend benötigt werden (vgl. Tillmann 2010, 73). Diesbezüglich existieren psychoanalytische, lerntheoretische sowie (siehe Kap. 3.1.2.2) kognitionspsychologische Konzepte.

3.2.2 Geschlechtsidentität und hegemoniale Geschlechternormen

Ungeachtet der in verschiedenen Theorieansätzen aufgeworfenen Infragestellung einer festgelegten Geschlechtsidentität „gibt es einen *common sense* der Zweigeschlechtlichkeit in unserer Gesellschaft.“ (Küppers 2012, 8) In diesem wird von zwei natürlicherweise gegebenen und unveränderlichen Geschlechtern ausgegangen. Dieses alltagsweltliche Wissen um eine Geschlechterdifferenz nötigt jedes Individuum, eine eindeutige Geschlechtsidentität zu haben und ein eindeutiges Geschlecht zu verkörpern (vgl. ebd.). Die soziale Verortung über die Geschlechtszuordnung spielt in unserer Gesellschaft nach wie vor eine große Rolle und lässt sich nicht losgelöst von gesellschaftlichen Machtverhältnissen betrachten.

Bei der Herausbildung der Geschlechterrolle im Sozialisationsprozess ist das Individuum mit hegemonialen Geschlechternormen konfrontiert, an denen es sich orientieren muss, um gesellschaftliche Akzeptanz zu erlangen. Hegemoniale (Geschlechter-) Normen bilden sich im Rahmen gesellschaftlicher Auseinandersetzungen heraus und sind zwar phasenweise stabil, gleichzeitig jedoch stets umkämpft und im Wandel begriffen. Hinzu kommt die Existenz weiterer Geschlechternormen in unterschiedlichen Klassen, Gruppen und kulturellen Gemeinschaften (vgl. Maihofer/Baumgarten 2015, 647). Dies bedeutet jedoch nicht, dass sich das Individuum widerspruchlos an den bestehenden Geschlechternormen orientieren und sie bruchlos umsetzen muss. Wie oben aufgezeigt, ist Sozialisation immer auch ein aktiver Prozess, in dem das Individuum herrschende Normen nicht passiv übernimmt, sondern sie im

Verlauf ihrer Aneignung und Umsetzung auswählt, interpretiert und seinen Bedürfnissen entsprechend mehr oder weniger stark modifiziert. Als eigenständiger Akteur seiner Sozialisation wird ihm „eine Art natürliche Autonomie und Distanz im Umgang mit den herrschenden Normen und gesellschaftlichen Bedingungen zugeschrieben.“ (ebd., 644) Gleichwohl führt die Abweichung von den herrschenden Normen und einer erkennbaren weiblichen oder männlichen Identität in der Regel zu Disziplinierung und Diskriminierung. Hierbei wird die Eigenaktivität des Individuums dafür genutzt, auf sich selbst derart einzuwirken, wie es den normativen Erwartungen entspricht. Unterstützt wird dieser Mechanismus „durch das Begehren nach Konformität und Zugehörigkeit und der Abwendung von Ablehnung.“ (ebd., 649)

Es ist folglich die Möglichkeit gegeben, sich zu den hegemonialen Geschlechternormen in unterschiedlicher Weise zu verhalten und sie individuell zu interpretieren, auch wenn die Spielräume in Abhängigkeit vom historischen, kulturellen und sozialen Kontext unterschiedlich groß sind. Entscheidend sind die Erfahrungen mit bestehenden Spielräumen, Zwängen und Grenzen in verschiedenen Kontexten und „ob diese mit Gefühlen der Scham oder der Bestätigung, der Angst oder Freude, des Versagens oder des Gelingens verbunden werden.“ (ebd.)

Das Zusammenspiel von Geschlechterdifferenz mit weiteren gesellschaftlichen Differenzlinien und die Frage, auf welche Weise hegemoniale Geschlechternormen mit anderen gesellschaftlichen Dominanzverhältnissen verknüpft sind, wird in Kap. 3.4.3 näher beleuchtet. Zunächst wird die kulturelle Dimension des Sozialisationsprozesses in die Analyse einbezogen.

3.3 Sozialisation und Kultur

Bei der Betrachtung von Sozialisation im kulturellen Kontext lassen sich zwei Aspekte unterscheiden. „Enkulturation“ und „Akkulturation“ bezeichnen die Komponenten von Sozialisation, die Menschen zu Mitgliedern einer Kultur machen (vgl. Hurrelmann/Bauer 2015, 16). Dabei meint Enkulturation das unmerkliche Hineinwachsen in die jeweilige eigene Kultur, Akkulturation hingegen die bewusste Auseinandersetzung mit einer neuen kulturellen Umwelt, z.B. in einer Migrationssituation.

Im Folgenden wird der Begriff „Kultur“ und seine Geschichte umrissen, um dann auf die Zusammenhänge zwischen Kultur und Sozialisation einzugehen.

3.3.1 Kulturbegriff – Geschichte und Definition

Ein allgemeines Merkmal von Kultur ist ihre Allgegenwärtigkeit auf der einen Seite, mit der sie sämtliche gesellschaftlichen Ebenen und sozialen Interaktionen durchzieht, zugleich ist jedoch die Teilhabe an einer bestimmten Kultur sowie kulturell bedingtes Handeln zutiefst unbewusst und rückt erst durch den Kontakt mit anderen Kulturen ins Bewusstsein.

„Kultur“ ist ein äußerst mehrdeutiger und in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen auch umstrittener Begriff, da starre Kulturvorstellungen die Gefahr einer Kulturalisierung

gesellschaftlicher Problemlagen in sich bergen (vgl. Auernheimer 2012, 76). Zudem existieren große Unterschiede zwischen dem Alltagsverständnis von Kultur und wissenschaftlich begründeten Definitionen.

Ideengeschichtlich geht die Entdeckung der „Kultur“ auf das Zeitalter der Aufklärung zurück, „als die Gesellschaftlichkeit des Daseins reflexiv und die Kontingenz der eigenen Welt bewusst wurde.“ (ebd., 77) In der Sozialgeschichte wurde der Begriff „Kultur“ zunächst auf künstlerische Ausdrucksformen wie Musik oder Literatur bezogen. Zugleich wurde Kultur, im Sinne von Zivilisation, als Gegensatz zur Natur verstanden. Im weiteren historischen Verlauf verknüpfte sich dieses Kulturverständnis mit den Kategorien Stamm, Volk, Ethnie oder Nation. In dieser Vorstellung brachten die unterschiedlichen Stämme, Völker etc. unterschiedliche „Kulturen“ hervor, was schließlich zu einer Verwendung des Kulturbegriffs als Konstruktion einer entsprechenden „Großgruppe“ führte. Die hinzukommende Tendenz, Gesellschaften und Staaten als durch eine einzige Ethnie geformt zu begreifen, findet sich auch heute noch in der alltäglichen Betrachtung von Kulturen als homogene Großgruppen, die mit den jeweiligen Ländern oder Gesellschaften gleichgesetzt werden. Verknüpft mit dieser Sichtweise auf Kultur sind Essentialisierungstendenzen, die Behauptung einer ursprünglichen Essenz oder Wesenhaftigkeit einer Kultur, welche sich in unveränderbarer Weise immer wieder zeigt und die gepflegt und bewahrt werden muss.

Mittlerweile setzen sich – zumindest in der Wissenschaft – neue Kulturbegriffe durch. In diesen wird die Vorstellung von Kulturen als geschlossenen, sich isoliert voneinander entwickelnden, Systemen überwunden und abgelöst von Konzepten, die Elemente der Dynamik, Überschneidung, Vermischung und Unabgeschlossenheit hervorheben (vgl. Leiprecht 2012, 5f). Die Mehrdeutigkeit des Kulturbegriffs spiegelt sich in einer Fülle von Definitionen, in denen sich jedoch zwei Aspekte immer wieder finden: der symbolische Charakter sowie die Orientierungsfunktion von Kultur. Die Funktionsbestimmung findet sich in den Werten und Normen als elementare Bestandteile von Kultur, die nicht immer explizit ausgesprochen werden, sondern oftmals eher in stillschweigenden Verhaltenserwartungen des Alltags zur Geltung kommen. Zugleich umfasst die kulturelle Praxis die symbolische Seite der gesellschaftlichen Praxis. Hier werden Sinn und Bedeutung von Vorgängen und Handlungen produziert, repräsentiert und kommuniziert (vgl. Auernheimer 2012, 76f).

Renate Nestvogel (vgl. 2002, 25ff) bringt das „Weltsystem“ als gesellschaftsübergreifende Kategorie in die Sozialisationsforschung ein, auf das in Kap 3.3.5 eingegangen wird, und stellt die Frage nach einem Kulturbegriff, der den interkulturellen Verflechtungen dieses Weltsystems angemessen ist. Der Vielzahl von Kulturbegriffen, basierend auf unterschiedlichen wissenschaftlichen und alltagstheoretischen Grundannahmen mit entsprechenden Auswirkungen auf Menschenbilder sowie den Umgang mit eigenen und fremden Kulturen, ordnet sie eine Reihe von Dimensionen zu. Diese finden sich in dem folgenden, von ihr entwickelten Kulturbegriff wieder. Kultur wird hier verstanden als ein *dynamisches* und *historisch gewach-*

senes, in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen *konstruiertes* Gebilde, in dessen Betrachtung die *alltäglichen Lebenswelten* von Menschen eingeschlossen sind. Kulturelle Unterschiede werden, im Sinne einer „egalitären Differenz“, zunächst als *gleichwertig* angesehen und *Heterogenität* in Form von interkultureller wie auch intrakultureller Vielfalt anerkannt. Dieser Kulturbegriff *durchzieht alle gesellschaftlichen Systeme* und stattet sie mit einer spezifischen Symbolik aus, auf diese Weise geht die Gesellschaft mit ihren sozialen, ökonomischen und politischen Wandlungsprozessen und Machtverhältnissen darin ein. Ein so verstandener Kulturbegriff korrespondiert mit der oben aufgezeigten interaktionistischen Sicht auf Sozialisation und der Annahme eines aktiven, seine Umwelt gestaltenden Subjekts.

Kulturelle Wandlungsprozesse lassen sich durch die Veränderung von Lebensverhältnissen erklären, die neue Handlungsanforderungen mit sich bringen. Indem sich Menschen mit ökonomischen und sozialen Strukturveränderungen auseinandersetzen, müssen sie neue, angemessene kulturelle Formen finden. Hierfür wird das jeweilige kulturelle Repertoire gesichtet und umgearbeitet, indem unter Rückgriff auf Traditionen neue Lösungen gefunden werden. Ein Teil solcher kulturellen Wandlungsprozesse ist die Veränderung von familiären Rollensystemen sowie Erziehungsvorstellungen und -praktiken (vgl. Auernheimer 2012, 79).

3.3.2 Zum Verhältnis von Kultur und Individuum

Zur Erfassung des Verhältnisses zwischen Kulturen und individuellen Menschen ist die alltagsweltliche Vorstellung einer „kulturellen Prägung“ weit verbreitet. Diese legt – gleichsam einer biologischen Festlegung – die Annahme einer Determination des Denkens, Fühlens und Handelns durch Kultur nahe, in der weder Entscheidungen noch Veränderungen von Seiten des Individuums denkbar sind. Folglich werden Menschen durch die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur entsprechende psychosoziale Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben (vgl. Leiprecht 2012, 6).

Aktuelle wissenschaftliche Konzepte gehen dagegen weder von einer völligen Festlegung durch Kultur noch von einer völligen Freiheit von Kultur aus. Vielmehr wird Kultur als ein „Möglichkeitsraum“ begriffen, „eine Art Reservoir, das die Menschen aufgreifen, transformieren und weiterentwickeln, aber auch verdrängen, ignorieren oder interpretieren können. Menschen werden also nicht nur beeinflusst durch Kulturen, sie *beeinflussen* diese auch selbst.“ (ebd., 7) Durch Menschen herbeigeführte Veränderungen und Erneuerungen von Kultur werden durch den Begriff „doing culture“ erfasst. Dieser entspricht den oben erläuterten Erkenntnissen der Sozialisationsforschung, die Individuum und Gesellschaft in einer interaktiven Konstellation sehen, in der das Individuum nicht nur passiv und aufnehmend ist, sondern auch aktiv und gestaltend auf sich und seine Umwelt einwirkt. In den kulturellen Möglichkeitsraum eines Menschen gehen der historische, geografische und soziale Ort, in den er hineingeboren wird, ebenso ein wie seine jeweils eigene Geschichte des Umgehens mit den ihm gegebenen Möglichkeiten und Behinderungen. Zugleich sind die dominierenden und do-

minierten kulturellen Muster nur ein Faktor im Möglichkeitsraum, neben politischen Verhältnissen, Geschlechterverhältnissen, Klassen- und Schichtungsverhältnissen oder Generationenverhältnissen (vgl. ebd.).

3.3.3 Kultur als Sozialisationskontext

Nach Trommsdorff (2008, 229) stellt sich die Frage, „ob und in welcher Weise Kulturbesonderheiten spezifische Sozialisationsbedingungen darstellen, sowie ob und auf welche Weise sie Sozialisationsprozesse und Sozialisationsergebnisse beeinflussen.“ Alles menschliche Handeln als Teil von Kultur verstanden, bedingt, dass jeder Aspekt von Sozialisation – Prozess, Handlung und Ergebnis – auch ein Teil der Kultur ist. Unter der Annahme von Wechselwirkungen zwischen Kultur und Mensch wird Sozialisation als eingebettet in den kulturellen Kontext verstanden. Sozialisationsprozesse und -ergebnisse sind im Zusammenhang mit dem jeweiligen kulturellen Kontext zu untersuchen (vgl. ebd. 230).

Für theoretische Aussagen über den Zusammenhang zwischen Sozialisation und Kultur sind systematische Kulturvergleiche erforderlich. Sowohl für interkulturelle wie auch intrakulturelle Vergleiche eignet sich die am ökologischen Entwicklungsmodell von Bronfenbrenner orientierte Mehrebenenanalyse. Sie umfasst auf drei Ebenen die systemorientierte Makroanalyse, die beziehungs- und interaktionsorientierte Mikroanalyse sowie die subjektorientierte Analyse, die sich mit den Merkmalen individueller Lebensläufe, Einstellungen und Verhaltensweisen befasst. Auf diesem Wege werden die biologischen und psychologischen Merkmale von Individuen, Merkmale des soziokulturellen Kontextes von Sozialisation sowie deren Zusammenwirken beleuchtet. Dabei werden unterschiedliche Sozialisationsbedingungen nicht nur zwischen Gesellschaften bzw. Kulturen, sondern auch innerhalb von Gesellschaften, z.B. Stadt / Land oder unterschiedliche sozioökonomische Lebenslagen, untersucht (vgl. Liegle 1998, 217).

Im Sinne von Bronfenbrenner sieht die neuere Sozialisationsforschung die Entwicklung des Einzelnen in verschiedenen, informellen und formalen Kontexten, die nicht voneinander zu isolieren sind. Die Familie stellt in allen Kulturen den unmittelbaren informellen Kontext für Sozialisationsbedingungen und -erfahrungen dar. Informelles Lernen findet im Alltag, neben der Familie, auch in Gleichaltrigen-Gruppen oder durch die Medien statt, vor allem durch Beobachtung. Formelles Lernen in der Schule erfolgt hingegen vor allem durch verbale Instruktion nach einem formalen Bildungskanon. Hierbei werden spezifische kulturelle Voraussetzungen, z.B. kognitive Lernstile, in der Regel nicht berücksichtigt. Kulturell verschiedene Lernstile können in diesem Zusammenhang Lernbarriere oder -hilfe sein.

In multikulturellen Kontexten erweist sich häufig eine Diskrepanz zwischen familialer und schulischer Sozialisation für Kinder mit Migrationshintergrund als nachteilig für schulisches Lernen, insbesondere wenn Schüler und Lehrer in verschiedenen kulturellen Kontexten sozia-

lisiert wurden und daher auch aufgrund unterschiedlicher Werthaltungen handeln (vgl. Trommsdorff 2008., 233).

Es ist zu klären, auf welche Weise kulturelle Werthaltungen spezifische Sozialisationsbedingungen darstellen, sowie unter welchen Bedingungen welche kulturellen Werthaltungen im Sozialisationsprozess vermittelt und internalisiert werden und ob sie Veränderungen unterzogen sind. Das einflussreichste Modell zum Vergleich kultureller Werte wurde 1980 von Geert Hofstede entwickelt. Er unterscheidet folgende Werte-Dimensionen: Individualismus / Kollektivismus, Maskulinität / Feminität, Machtdistanz, Unsicherheitsvermeidung sowie lang- bzw. kurzfristige Zeitorientierung. Die aktuelle Interkulturalitätsforschung kritisiert dieses Modell als zu statisch, dennoch wird insbesondere die Unterscheidung von Individualismus und Kollektivismus bei Kulturvergleichen nach wie vor herangezogen.

Im Rahmen der Untersuchung kultureller Werte wurde festgestellt, dass die verschiedenen Sozialisationskontexte unterschiedliche Erfahrungen und Anforderungen an den Einzelnen vermitteln, die auch dessen Werthaltungen und die Wahrnehmung seiner Selbst und seiner Umwelt beeinflussen. Die Weitergabe von Werten ist ein wichtiger Aspekt von Sozialisation. Wie erfolgreich sie verläuft, hängt von dem Vorhandensein förderlicher kulturspezifischer Bedingungen für die Internalisierung von Werten ab. Hierzu gehören Art und Bedeutung der vermittelten Werthaltungen sowie die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Die intergenerationale Werte-Transmission erfolgt in einem kontinuierlichen Interaktionsprozess und ist nicht gleichzusetzen mit einer schlichten Übereinstimmung zwischen Kindern und Eltern hinsichtlich spezifischer Werte. Überdies können sich Werthaltungen im Verlauf der lebenslangen Sozialisation und durch Prozesse von sozialem Wandel verändern (vgl. ebd. 234f).

3.3.4 Selbstentwicklung und kulturelle Identität

Zum Verständnis des Zusammenwirkens der Analyseebenen sowie der Rolle des kulturellen Möglichkeitsraums im Rahmen der individuellen Identitätsentwicklung eignet sich das von Krewer und Eckensberger (vgl. 1998, 576ff) entwickelte Modell des Selbst als Handlungszentrum („agency“) im Schnittpunkt von Subjektivität und Intersubjektivität.

Ein Merkmal des Selbst als Handlungszentrum ist Selbstreflexion als Voraussetzung für die Fähigkeit, eigene Ziele und Handlungen auf der Grundlage vergangener Handlungserfahrungen zu entwerfen. Die Verarbeitung der Handlungserfahrungen führt zur Selbstobjektivierung, die wiederum drei Aspekte enthält: kognitives Selbstkonzept, affektiver Selbstwert und konatives Selbstvertrauen. Der Selbstobjektivierungsprozess vollzieht sich in Stufen und zeichnet sich durch zunehmende Autonomie und wachsende Problemlösungskompetenz in drei Weltbezügen aus: im Umgang mit der Umwelt, in der Verständigung mit der Mitwelt und in der Verarbeitung von Erfahrungen in der Innenwelt.

Der Erwerb der Vorstellung von sich selbst als Akteur bzw. als handelndes Subjekt wird in frühen Interaktionen mit den Eltern, bzw. engen Bezugspersonen, konstruiert und baut auf kulturellen und historischen Modellen des Personseins („personhood“) auf. Demzufolge „entsteht die Vorstellung vom Selbst [...] nicht nur aus einem solitären Einzelbewusstsein, sondern aus der intersubjektiven Verständigung über Handeln und enthält somit ein Konzept des Akteurs, der Umwelt und der Mitwelt“. (ebd., 577)

Entsprechend der Selbstobjektivierung der „agency“ in Form des Selbstkonzeptes auf der individuellen Ebene lässt sich die Reflexion von „personhood“ auf der kulturellen Ebene als Objektivierung der kulturspezifischen Anteile an der Innenwelt erfassen und als „kulturelle Identität“ bezeichnen. Hierbei entspricht die Orientierung der „personhood“ an kulturellen Wissens- und Regelsystemen dem Bezug der individuellen „agency“ auf Umwelt und Mitwelt. In dem sich hieraus ableitenden intersubjektiven Entwicklungsprozess des Selbst erfolgt eine kulturelle Kanalisierung der „agency“ durch Modelle von „personhood“. Auf diesem Weg wird ein kulturspezifischer Möglichkeitsraum geöffnet, in dessen Rahmen die individuelle Konstruktion des Selbst eingebettet ist. In diesem Möglichkeitsraum überschneiden sich „agency“ und „personhood“ und es eröffnen sich sowohl auf individueller als auch auf kultureller Ebene Freiräume für die Entwicklung individueller Handlungsfähigkeit sowie für kulturelle Veränderungen von Bedeutungssystemen (vgl. ebd. 578).

3.3.5 Sozialisation im Weltsystem

Nach Nestvogel (vgl. 2002, 29ff) ist es angesichts von Globalisierung, Migrationsbewegungen und der Entwicklung multikultureller Gesellschaften erforderlich, Sozialisation als ein sich im Weltsystem abspielenden Prozess zu begreifen und bestehende Sozialisationstheorien und -modelle um eine globale Sichtweise zu ergänzen. Zu diesem Zweck schlägt sie eine Erweiterung des in Kapitel 3.1.1 beschriebenen Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen um eine fünfte Ebene vor, die das Weltsystem, bzw. die Weltgesellschaft umfasst. Mit einer weltsystemischen Perspektive ist eine Bewusstwerdung der eigenen gesellschaftlich-kulturellen Begrenztheit verbunden. Ethnozentrische Sichtweisen können reflektiert und die Fähigkeit zu Perspektivenwechsel und Mehrperspektivität gefördert werden.

Die vierte Ebene des Strukturmodells enthält die Gesamtheit der gesellschaftlichen Bedingungen, allerdings bezogen auf westlich-kapitalistische Industriegesellschaften, weltweite historisch gewachsene internationale Verflechtungen sind darin also noch nicht berücksichtigt.

„Die 5. Ebene besitzt [...] eine gesellschaftsanalytische Qualität, die in der 4. Ebene nicht enthalten ist, indem sie einen Bezugspunkt konstituiert, über den der Standort der einzelnen Gesellschaften in ihrem Verhältnis zueinander sowie das Zusammenwirken von exogenen und endogenen Faktoren innerhalb eines jeweiligen Landes näher bestimmt werden können. [...] Ohne eine 5. Ebene können die aus Migration und Flucht resultierenden Sozialisationsprozesse im Herkunfts- wie im Aufnahmeland nicht hinreichend erfasst werden. Ebenso lassen sich viele Selbst- und Fremdbilder (Freund- oder Feindbilder, Vorurteile, Stereotype und Höherwertigkeitsvorstellungen) nicht ohne die 5. Ebene klären.“ (ebd., 32)

Das Modell der Sozialisation im Weltsystem erweitert also westliche Sozialisationsmodelle und -begriffe um interkulturelle Perspektiven. Die Berücksichtigung von Persönlichkeitskonzepten verschiedener Kulturen spielen dabei ebenso eine Rolle wie die Reflexion der ethnozentristischen Eingebundenheit in eine Dominanzkultur, deren Merkmale in Kap. 3.4.3.2 betrachtet werden.

3.3.6 Akkulturation – Sozialisation in der Migrationssituation

Wenn Menschen aus unterschiedlichen kulturellen Kontexten dauerhaft miteinander in Kontakt treten, entstehen Anpassungsprozesse, die als Akkulturation bezeichnet werden. Zu unterscheiden sind dabei kollektive Veränderungen in den alltäglichen Gewohnheiten einer Gruppe von individuellen, innerpsychischen Veränderungen in den Einstellungen und der kulturellen Identität (vgl. Edele u.a. 2013, 84).

In einer Migrationssituation findet Sozialisation zunächst als Enkulturation im Herkunftsland und dann über Akkulturation im Aufnahmeland statt. Akkulturation setzt ein, wenn Menschen eine neue kulturelle Umwelt aufsuchen und sich mit dieser, auf der Grundlage ihrer Herkunft, auseinandersetzen. Analog zur Sozialisation allgemein ist Akkulturation keine einseitige Anpassungsleistung, sondern eine Interaktion zwischen Individuum und Gesellschaft. Im Prozess der produktiven Realitätsverarbeitung verhalten sich die Individuen dabei aktiv und gestaltend zu den verschiedenen kulturellen und gesellschaftlichen Kontexten. Der Akkulturationsprozess steht grundsätzlich im Zusammenhang mit finanziellen, persönlichen, sozialen und politischen Ressourcen. Die Interaktion spezifischer individueller Ressourcen, struktureller und universeller Faktoren ergibt jeweils günstige oder ungünstige Akkulturationsentwicklungen. Im Aufeinandertreffen von Kulturen wird Akkulturation in den Sozialisationsprozess integriert. Hierbei bezeichnet der Begriff Akkulturation den Prozess, der durch die mit der Migration verknüpften Erfahrungen der Andersartigkeit der gesellschaftlichen und kulturellen Umgebung des Aufnahmelandes zustande kommt (vgl. Herwartz-Emden 2015, 590ff).

Der Akkulturationsprozess ist durch ein Zusammenspiel verschiedener Kontexte in der Interaktionsdynamik gekennzeichnet. Hierzu gehören zum einen die Potentiale und die Migrationsgeschichte der Zugewanderten sowie der jeweilige ökonomische und kulturelle Hintergrund. Ebenso sind strukturelle Determinanten wie gesellschaftliche Machtbeziehungen und Glaubenssysteme über Mehrheiten-Minderheiten-Beziehungen beteiligt.

„Das Akkulturationsgeschehen ist demnach nicht allein durch die Fähigkeiten und Kompetenzen der Zugewanderten bestimmt, sondern in hohem Maße durch die Vorgaben, Zuschreibungen, Wahrnehmungen, Ideologien und Reaktionen der Mehrheitsgesellschaft.“ (ebd., 591)

Zudem erfordert jeder Kontakt zwischen Menschen mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund akkultorative Reaktionen von beiden Seiten. Es befinden sich also auch nichtgewanderte gesellschaftliche Gruppen in Akkulturationsprozessen (vgl. ebd.).

Das einflussreichste Modell zur Systematisierung von Akkulturationsprozessen entwickelte John Berry, in diesem schlägt er die Unterscheidung von vier Akkulturationsstrategien vor: die weitgehende Übernahme der kulturellen Muster der Aufnahmegesellschaft (*Assimilation*), eine starke Orientierung an der Herkunftskultur unter Ablehnung der Kultur des Aufnahmelandes (*Separation*), eine Orientierungslosigkeit bezüglich beider Kulturen, die eine Ausgrenzung sowohl aus der Migrant_innengruppe als auch aus der Aufnahmegesellschaft zur Folge hat (*Marginalisierung*) sowie eine Orientierung an beiden Kulturen und der Versuch, diese miteinander zu verbinden (*Integration*). Maßgeblich für das Ausmaß der Akkulturation sind sozio-demografische Faktoren wie Alter, Geschlecht, Bildung und sozioökonomischer Status. Die verschiedenen Akkulturationsstrategien haben unterschiedliche Folgen für die psychische Gesundheit. Als diesbezüglich günstigste Variante hat sich die Integrationsstrategie erwiesen, die Separation wirkt sich weniger negativ aus als die Assimilation, die ernstesten negativen Folgen für die Lebenszufriedenheit hat die Marginalisierung (vgl. Schönplflug 2008, 217f).

Im Rahmen von Sozialisation als Prozess über die gesamte Lebensspanne lassen sich unterschiedliche Bedingungen, Merkmale und Auswirkungen von Akkulturation für jede Lebensphase analysieren. Im Anschluss an die Ausgangsfrage dieser Arbeit wird hier der Fokus auf Akkulturation in Kindheit und Adoleszenz sowie die familiäre Migrationssituation gerichtet.

Kinder und Jugendliche, die interkulturell sozialisiert werden, müssen im Prozess des Aufwachsens kontinuierlich zusätzlich Akkulturationsleistungen erbringen. Je nach Altersphase und Sozialisationskontext stellen diese spezifische Anforderungen dar. Sozialökologisch betrachtet stehen Kinder und Jugendliche in ihrem Entwicklungsprozess im Zentrum verschiedener Erfahrungsräume, welche wiederum Teil einer komplex strukturierten Umwelt sind. Nach Bronfenbrenner ergeben spezifische Konstellationen der Umweltdimensionen das jeweilige Sozialisationsmilieu von Heranwachsenden, aus dem heraus sie sich weitere, miteinander verknüpfte Erfahrungsräume erschließen. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund entwickeln im Sozialisationsprozess je unterschiedliche Akkulturationsstrategien mit unterschiedlicher Anpassung an die jeweiligen Erfahrungsräume. Mit der Aufenthaltsdauer im Aufnahmeland steigt die Komplexität in zunehmend vielschichtigen Erfahrungsräumen und -dimensionen (vgl. Herwartz-Emden 2015, 592). Laut einer 2006 von Berry u.a. durchgeführten Jugendstudie weist ein integrationsstrategisches Akkulturationsprofil die besten Entwicklungsergebnisse in Bezug auf psychisches Wohlergehen, Peerbeziehungen und Schulerfolg auf. Als ein wichtiger Grund wird die Ausbildung von Kompetenzen in beiden Kulturen angesehen, die es ermöglicht, vielfältigen Anforderungen zu entsprechen und in herkunfts- wie aufnahmekulturorientierten Kontexten gleichermaßen kompetent zu agieren (vgl. Titzmann/Silbereisen 2011, 118). Zudem finden sich Hinweise darauf, dass Mädchen häufiger Herkunfts- und Aufnahmekultur integrieren und sich selbst als beiden Kulturen zugehörig beschreiben als ihre männlichen Peers (vgl. Edele u.a. 2013, 87).

Im Akkulturationsprozess der Adoleszenzphase

„steht die Interaktionsdynamik zwischen dem sich rasant entwickelnden jugendlichen Selbst und den [...] strukturellen und ideologischen Determinanten von Status, Macht und Ausgrenzung / Diskriminierung im Vordergrund. [...] In diesem Spannungsfeld realisiert sich das (national-)kulturelle Primat der Mehrheitsgesellschaft als Sozialisationsbarriere beziehungsweise -hindernis.“ (Herwartz-Emden 2015, 598)

Bei der Betrachtung der Entwicklungsaufgaben in der Adoleszenz und der damit verbundenen Umgestaltung familialer Bindungen sind migrationsspezifische Bedingungen zu beachten. Die Ziele von Migration sind häufig nur im Generationenzusammenhang zu legitimieren und zu realisieren. Dies führt in der Regel zu einer Intensivierung der Generationenbeziehungen, in der die Jugendlichen in einer verpflichtenden Verbundenheit zur Familie und deren Migrationsprojekt stehen. Die in westlichen Theoriebildungen der Entwicklungspsychologie leitende Grundidee der Ablösung vom Elternhaus in der Adoleszenz ist demnach auf die geschilderte Konstellation nicht ohne weiteres übertragbar.

Bezüglich ihrer Entwicklungsaufgaben sind Jugendliche im Migrationsprozess mehrfach gefordert. Sie müssen nicht nur eigene, ihrem Alter angemessene, Handlungspraktiken erarbeiten, sondern sich zugleich, in Balance mit den Zielsetzungen des familiären Migrationsprojektes, mit den strukturellen und kulturellen Vorgaben der Aufnahmegesellschaft sowie verschiedenen jugendkulturellen Orientierungen auseinandersetzen, diese interpretieren und in einen handlungsleitenden Bezugsrahmen bringen. Unter der Voraussetzung hoher Eigenaktivität und interkultureller Kompetenz auf Seiten der Jugendlichen müssen hier im Akkulturationsprozess soziale und sprachliche Diversität produktiv in eigene Konzepte umgesetzt werden (vgl. ebd., 598f).

Die Familie kann Probleme im Akkulturationsprozess auffangen, aber auch verstärken. Durch die Migrationssituation verändern sich Familienstrukturen und Familienkohäsion. So wird die im Herkunftsland in der Regel übliche Großfamilie im Zuge der Migration häufig zeitweise oder dauerhaft auf die Kernfamilie reduziert. Eine Besonderheit in Migrantenfamilien besteht in einer Rollenverschiebung innerhalb der Familienpositionen. Kinder akkulturieren schneller als ihre Eltern und erwerben somit früher interkulturelle Kompetenzen. Infolgedessen kommt es zu einer Verlagerung der Außenrepräsentanz der Familie auf die Kinder und zu Wertekonflikten innerhalb der Familie. Auch die partnerschaftliche Beziehung der Eltern kann durch eine akkulturationsbedingt geänderte Auffassung der weiblichen Rolle berührt werden. Ein oftmals zugunsten der Frau verschobenes Partnerschaftsverhältnis kann eine Beeinträchtigung des männlichen Selbstwertgefühls und damit ein erhöhtes Risiko zur Partnerschaftsgewalt zur Folge haben. Familiäre Sozialisationspraktiken wie Erziehungsstile und Erwartungen an das Verhalten der Kinder entsprechen dem jeweiligen Grad der Akkulturation (vgl. Schönplüg 2008, 222f).

In den letzten Jahrzehnten kommt es durch Veränderungen internationaler Migration und Wanderungsbewegungen immer häufiger zum Phänomen der „Transmigration“, bei der Interkulturalität zu einer dauerhaften biografischen Erfahrung wird. Die Mitglieder einer Familie verbleiben hier für längere Zeiträume an verschiedenen Orten. Infolgedessen finden delokali-

sierte Sozialisationsprozesse statt, in denen Kinder und Jugendliche oftmals über Jahre ohne die persönliche Anwesenheit ihrer Mütter oder Väter aufwachsen. (vgl. Herwartz-Emden 2015, 600).

3.4 Weibliche Sozialisation in heterogenen Kontexten

Im Folgenden werden die Verknüpfungen zwischen dem kulturellen Hintergrund und dem Geschlecht in ihrem Einfluss auf den Sozialisationsprozess beleuchtet. Zunächst sollen Gemeinsamkeiten der Kategorien Geschlecht und Ethnizität erläutert und in einen Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gestellt werden. Darauf folgt ein Einblick in die weibliche Sozialisation in verschiedenen kulturellen Kontexten.

3.4.1 Geschlecht und Ethnizität

Beim Blick auf die Kategorien Geschlecht und Ethnizität – hier verstanden als eine auf Selbst- oder Fremdzuschreibungen gründende kulturelle Zugehörigkeit – zeigt sich eine Reihe von Gemeinsamkeiten. Ethnizität und Geschlecht, bzw. Annahmen darüber, was diese ausmachen, unterliegen einem ständigen Wandel, sie sind historisch nicht konstant und können als Konstruktionen betrachtet werden. Beide Kategorien gelten als zentrale gesellschaftliche Ordnungsprinzipien, auf sie bezogene Differenzen werden als etwas sozial Hervorgebrachtes gedacht und in vielfältigen Formen sozialer Ungleichheit sichtbar. Als Akteur_innen ihrer Entwicklung setzen sich Menschen autonom mit Geschlecht und Ethnizität als kollektive Determinierungen auseinander.

In der Forschung zu Geschlecht und Ethnizität hat eine Entwicklung weg von einer Defizitperspektive hin zur Perspektive der Wahrnehmung und Anerkennung von Differenz stattgefunden. Als Folge der Pluralisierung von Lebenslagen werden Geschlechter heute sozial heterogen ausgestaltet, u.a. in Bezug auf geschlechtsbezogene Zuschreibungen, Charaktere und Lebensmöglichkeiten. Diese Pluralisierungs- und Individualisierungstendenzen sind gleichermaßen bei Migrant_innen zu beobachten. Da geschlechtsspezifische Erfahrungen in Abhängigkeit von unterschiedlichen Lebensräumen variieren, muss die Konstruktion von Geschlecht im Zusammenhang mit ethnischen, altersabhängigen und milieu- bzw. klassenabhängigen Zugehörigkeiten und Konstruktionen analysiert werden. Gender ist somit eine interdependente Kategorie, strukturiert jedoch als zentrale Position wesentliche Lebensbereiche wie Generations- und Erziehungsverhältnisse, Arbeit, Familie und Partnerschaft; gleiches gilt für die Kategorie Ethnizität (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Warburg 2010, 173f).

3.4.2 Doing difference

In dem von West und Fenstermaker vorgelegten Ansatz des „doing difference“ wird, analog zum Verständnis von „doing gender“ und „doing culture“, über eine interaktive Konstruktion

von Differenzen gesprochen. Hier wird jedoch noch die weitere Kategorie „Klasse“ sowie das Zusammenwirken der Faktoren berücksichtigt.

„Im doing difference Ansatz wird davon ausgegangen, dass die je spezifischen Unterscheidungsmerkmale oder Differenzierungen [...] durch Interaktionen hervorgebracht werden und Relevanz erlangen. [...] Die interaktiven Konstruktionen von Ethnizität, Geschlecht und Klasse bzw. Schicht [sollten] als simultane Prozesse begriffen werden. Erst wenn dies geschieht, entsteht die Möglichkeit zu erkennen, dass je nach Interaktionskontext die Relevanz dieser Kategorien und Ordnungsmuster variieren kann.“ (ebd., 175)

Das Konzept des doing difference ist mikrosoziologisch ausgerichtet, geht jedoch davon aus, dass das interaktive Herstellen von Differenzkategorien stets in historische Prozesse und institutionelle Praktiken eingebunden sowie an normativen Erwartungen ausgerichtet ist und darüber hinaus die Betonung der Herstellungsprozesse von Ungleichheit die Bedeutung von faktisch bestehender Ungleichheit als deren Konsequenz keinesfalls mindert (vgl. ebd., 176).

3.4.3 Funktion und Wechselwirkung von Machtverhältnissen

Die Funktion von Gendering- und Ethnisierungsprozessen liegt vor allem in der Aufrechterhaltung bestehender Herrschaftsansprüche, z.B. von Männern über Frauen oder Einheimischen über Zugewanderte.

Die Interdependenz der Kategorien Ethnie und Geschlecht lässt sich beispielsweise bei der Analyse stereotyper Bilder über Migrant_innen feststellen. Das Geschlechterverhältnis wird immer wieder zur Beschreibung der Beziehungen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und der Migrant_innengemeinschaft verwendet. Traditionelle Geschlechterstereotype und Geschlechterbilder über Migrant_innen bestimmen dabei den medialen Diskurs und finden sich auch in wissenschaftlichen Veröffentlichungen wieder. Sie zeigen sich vor allem in den Konstrukten der „fremden Frau“ und des „fremden Mannes“. Ungeachtet der Unterschiede in den stereotypen Annahmen zur jeweiligen Migrant_innengruppe wird in der Tendenz eine Männlichkeit zugeschrieben, die sich u.a. durch gewalttätiges Handeln und Frauenabwertung äußert. Frauen werden dagegen häufig als Opfer von (häuslicher) Gewalt, als unemanzipiert, abhängig und potentiell hilfsbedürftig wahrgenommen (vgl. ebd., 184f).

„Vor allem das Migrant(innen) unterstellte Festhalten an archaischen Geschlechterverhältnissen steht im Widerspruch zu emanzipierten Vorstellungen über die westeuropäische Geschlechterordnung, woraus sich die Annahme eines unüberbrückbaren kulturellen Gegensatzes ergibt. Differenzkonstruktionen, die auf die Verwobenheit von Geschlecht und Ethnizität rekurren, werten das Geschlechterverhältnis sowie die darin eingelassenen Frauen- und Männerbilder der Mehrheitsgesellschaft auf und verdecken dabei gleichzeitig die inhärenten Ungleichheitsstrukturen.“ (ebd., 186)

Auch in makrosoziologisch orientierten Herangehensweisen gelten Geschlecht, Ethnizität und Klasse als fundamentale Kategorien sozialer Ungleichheit, als zentrale Achsen der Differenz, die sich in ihrer Verzahnung gegenseitig verstärken. Hierbei lassen sich zwei Mechanismen sozialer Diskriminierung unterscheiden: Die Zuschreibung von sozialen Merkmalen an bestimmte Gruppen, mit einer Ungleichwertigkeit einhergehend, sowie die Platzierung auf unterschiedlichen Ebenen der gesellschaftlichen Rangordnung durch eine Statuszuweisung bestimmter sozialer Gruppen (vgl. ebd., 177f).

3.4.3.1 Intersektionalität

Die integrale Analyse von Achsen strukturierter Ungleichheit und kultureller Differenz findet sich im 1998 eingebrachten Intersektionalitätsansatz von Kimberlé Crenshaw, welcher auf eine in den USA von schwarzen Feministinnen angestoßene Debatte zurück geht, die sich in ihrer Lebenswirklichkeit von der damaligen Frauenbewegung nicht vertreten sahen. Das Konzept der Intersektionalität nimmt die Kreuzungen und Verschränkungen der, um weitere Ungleichheitsdimensionen wie Religion, Sexualität, Körper und Alter erweiterten, Differenzlinien und deren wechselseitige Einflüsse in den Blick. Die Differenzlinien enthalten jeweils eine dominante bzw. „normalisierte“ und eine untergeordnete bzw. „abweichende“ Position. Je nachdem auf welcher Seite der Differenzlinie sich ein Subjekt befindet, verfügt es über mehr oder weniger Handlungsmöglichkeiten und gesellschaftliche Privilegien (vgl. ebd.).

„Die soziale Positionierung prägt demzufolge einerseits die Handlungsmöglichkeiten und -behinderungen der jeweiligen Personen (hier wird vom ‚objektiven‘ Möglichkeitsraum gesprochen); andererseits entwickeln die Individuen von dort aus ihre subjektiven Denk- und Handlungsperspektiven (diese betreffen den sog. ‚subjektiven‘ Möglichkeitsraum). [...] Die Kategorien sind also nicht nur soziale Platzanweiser, sondern sie generieren auch Identität.“ (ebd., 178f)

Es lassen sich drei Zugangsweisen zum Intersektionalitätsmodell differenzieren. Die anti-kategoriale Position stellt die Berechtigung bestimmter Kategorien generell in Frage, da jede Zuordnung aus dieser Sicht mit der Festschreibung von Machtpositionen verbunden ist. Die intra-kategoriale Position umfasst den Bereich der feministischen Forschung, der die Kategorie Geschlecht zunächst voraussetzt, um dann nach Differenzen innerhalb der Kategorie zu fragen, z.B. unterschiedliche Lebenslagen von Frauen und ihren Einfluss auf das Selbstverständnis und gesellschaftliche Positionen. Die inter-kategoriale Position rückt die Überschneidung gesellschaftlicher Kategorien und ihre Wechselwirkungen in den Mittelpunkt. Unklar bleibt hier u.a., wo bei den einzelnen Kategorien in der Polarität der Zuordnung auf einer Achse die Überschneidung ansetzt und wie genau sich die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Überschneidungen vorstellen lassen. Hinzu kommt, dass die Formulierung dessen, was eine Achse ist, nicht neutral, sondern bereits das Resultat einer spezifischen Position und damit Ausdruck spezifischer Überschneidungen ist (vgl. Rommelspacher 2009, 88f).

3.4.3.2 Dominanzkultur

Birgit Rommelspacher entwickelte 1995 das Konzept der „Dominanzkultur“, in welchem davon ausgegangen wird, dass „viele unterschiedliche Machtdimensionen die gesellschaftlichen Strukturen und das konkrete Zusammenleben bestimmen und dass diese im Sinne eines *Dominanzgeflechts* miteinander verwoben sind.“ (ebd., 83). Der Begriff Dominanzkultur steht im Zusammenhang mit Modernisierungsprozessen von Herrschaft. An die Stelle traditioneller Repressionsmodelle in denen Herrschende und Unterdrückte klar zu unterscheiden sind, ist eine Hineinverlagerung von Macht in die gesellschaftlichen Instanzen und die normativen Orientierungen der Individuen getreten. Hierdurch werden Machtverhältnisse unübersichtlicher und auch unsichtbarer; sie durchdringen alle Lebensbereiche und schreiben sich in das

Denken, die Gefühle und das Unbewusste der Individuen ein. Im Gegensatz zur Herrschaft, die in erster Linie auf Repression beruht, kann sich Dominanz somit aufgrund der internalisierten Normen auf weitgehende Zustimmung stützen. Bei der Diversifizierung von Macht in die Gesellschaft hinein kommt es zu einer Vernetzung von Machtquellen und damit der Herausbildung von beständigen Asymmetrien, die sich zu Dominanzen verdichten mit der Folge von Ungleichheiten beim Zugang zu Ressourcen und in der Repräsentanz und Teilhabe an der Gesellschaft (vgl. Rommelspacher 1998, 22ff). Die Existenz und Wechselwirkung verschiedener Unterdrückungsverhältnisse sind geprägt von „einem zentralen Widerspruch der westlichen Moderne, nämlich die Gleichheit aller Menschen zu behaupten, und sie zugleich zu negieren.“ (Rommelspacher 2009, 84) Aus der Diskrepanz zwischen dem Anspruch auf der in der Deklaration der Menschenrechte artikulierten Gleichheit aller Menschen und der Durchsetzung von Ungleichheitsverhältnissen entsteht ein „Dominanztabu“, der Versuch, die Wirklichkeit der Hierarchien zu verbergen oder ihnen den Anschein von Rationalität zu geben. Zu diesem Zweck werden „Legitimationslegenden“ wie Sexismus, Rassismus oder Leistungsideologie geschaffen, die der Rechtfertigung von Ungleichheit dienen. Der beschriebene Widerspruch setzt jedoch auch Widerstandspotential frei. Er unterstützt die von gesellschaftlicher Teilhabe Ausgeschlossenen dabei, ihre Rechte zu erkämpfen und sich dabei auf die universalen Menschenrechte zu berufen (vgl. ebd.).

3.4.3.3 Hegemoniale Männlichkeit und legitime Weiblichkeit

Ebenfalls bedeutsam im Rahmen der Analyse von Geschlechterverhältnissen ist das 1999 vorgelegte Konzept der hegemonialen Männlichkeit von Raewyn Connell, dem ebenfalls der Anspruch zugrunde liegt, Geschlecht in Relation zu anderen Kategorien zu fassen. Laut Connell besteht ein doppeltes Dominanzverhältnis: Das Herrschaftsverhältnis von Männern über Frauen sowie ein Verhältnis von Unter- und Überordnung zwischen Männern. Auch in diesem Konzept sind Geschlechtskonstruktionen historisch bedingt, also an bestimmte Zeiten und Orte gebunden und permanenten Veränderungen unterworfen. Es werden vier Formen von Männlichkeit unterschieden: hegemoniale, Komplizenhafte, untergeordnete und marginalisierte Männlichkeit, die auf der Grundlage von Lebensstilen, Beziehungsformen, sexueller Orientierung und der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Klasse, Ethnie oder Generation differenziert werden (vgl. Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010, 182).

Hegemoniale Männlichkeit nimmt in einer gegebenen Struktur des Geschlechterverhältnisses die bestimmende Position ein und verwirklicht sich in westlichen Gesellschaften hauptsächlich in der Führungsebene von Wirtschaft, Militär und Politik, die über das hierfür notwendige ökonomische und soziale Kapital verfügt. Die alternativen Männlichkeitsmuster definieren sich nach ihrer Nähe zum kulturellen Ideal der hegemonialen Männlichkeit, finden sich jedoch grundsätzlich auf niedrigeren Hierarchieebenen wieder. Im Kontext der Migration ist insbesondere die Betrachtung marginalisierter Männlichkeit relevant, bei deren Untersuchung

die Verschränkung von Geschlecht, Ethnizität und Klasse eine Rolle spielt. „Marginalisierte Männlichkeiten sind von Macht und Status ausgeschlossen, sozial unterprivilegiert und randständig, was vor allem für Mitglieder unterer sozialer Schichten und Klassen, somit also häufiger für Männer mit Migrationshintergrund, gilt.“ (ebd., 183)

In Anlehnung an die „hegemoniale Männlichkeit“ verwendet Martina Weber 2003 den Begriff der „legitimen Weiblichkeit“. Sie spricht nicht von „hegemonialer“ Weiblichkeit, da Frauen innerhalb ihrer jeweiligen Klasse bzw. Schicht eine unterlegene Position im Rahmen der patriarchalen Geschlechterverhältnisse einnehmen. Die legitime Weiblichkeit bezieht sich auf

„Frauen aus der herrschenden Klasse, deren kulturelles Weiblichkeitsideal qualifizierte Bildungsabschlüsse wie berufliche Tätigkeit, ökonomische Erfolge und damit einhergehend Unabhängigkeit von Männern, erotische Attraktivität und Zugehörigkeit zur ethnisch dominanten Gruppe beinhaltet.“ (ebd., 183)

Da viele Frauen dieses Ideal nicht erreichen können, existieren alternative Weiblichkeitsformen: eine komplizenhafte Weiblichkeit sowie eine marginalisierte Weiblichkeit, welche, analog zur marginalisierten Männlichkeit, oftmals Frauen mit Migrationshintergrund zugeschrieben wird, die im Zuge der Migration häufig in prekären ökonomischen Verhältnissen leben und berufliche Dequalifizierung durch eine Abwertung ihrer im Herkunftsland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüsse erfahren. Damit befinden sie sich in denkbar großer Distanz zum kulturellen Ideal von Weiblichkeit der Mehrheitsgesellschaft (vgl. ebd., 183f).

3.4.4 Aspekte weiblicher Sozialisation im interkulturellen Kontext

Im Folgenden werden ausgewählte Aspekte weiblicher Sozialisation im interkulturellen Kontext skizziert. Grundlage hierfür ist eine von Renate Nestvogel durchgeführte Analyse zeitgenössischer Texte über das Aufwachsen von Mädchen in unterschiedlichen Kulturen, eingebettet in einen sozialisationstheoretischen Rahmen, welcher Fragen der Genderforschung und der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung umfasst. Da die Vielfalt der Sozialisationsaspekte an dieser Stelle nicht abschließend dargestellt werden kann, bietet sich eine Konzentration auf folgende, im Rahmen der vorliegenden Arbeit relevante und weiterführende Aspekte an: die *Bewertung von Weiblichkeit* als Grundlage und Ausdruck patriarchaler Herrschaftsverhältnisse; die sozialisatorische Bedeutung von *Lebensräumen* in Hinblick auf deren geschlechtsspezifisch differierende Wahrnehmung und Nutzung; die *Familie* als primäre Sozialisationsinstanz, die im Zuge von Migration und Akkulturation mitunter die einzige Konstante im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen darstellt; *Körpersozialisation*, da sich Machtausübung gegenüber Mädchen und Frauen häufig über deren Körperlichkeit ausdrückt, sei es durch Normierungs- und Zuschreibungsprozesse oder durch angedrohte, latente oder direkt ausgeübte Gewalt; mit der Körperlichkeit verknüpft schließlich der Aspekt *Sexualität und Partnerschaft* als vor allem für Mädchen ein, je nach familiärem und kulturellem Kontext, mit Begrenzungen und Sanktionen verbundener Lebensbereich.

3.4.4.1 Ein Mädchen wird geboren – zur gesellschaftlichen und individuellen Bewertung von Weiblichkeit

Die Bewertung des Geschlechts eines Kindes unterliegt historischen Wandlungsprozessen und wird in einzelnen Gesellschaften jeweils ökonomisch, sozialstrukturell, kulturell sowie individuell unterschiedlich ausgestaltet. Es existieren noch einige wenige geschlechteregalitäre Kulturen oder solche mit einer weiblichen Erbfolge. Infolge der Ausbreitung des europäischen Kolonialismus mit einer patriarchalen Gesetzgebung wurden mutterrechtliche Gesellschaften zugunsten von vaterrechtlichen verdrängt. Eine hierarchisch gegliederte Weltarbeitsteilung, die weite Teile der Weltbevölkerung in Armut hält, schafft weiterhin keine günstigen Bedingungen, um Chancen und gesellschaftliche Rechte von Frauen zu stärken. Und auch wenn in den westlichen Industrieländern durch günstigere Lebensbedingungen sowie von der Frauenbewegung ein Wandel in der gesellschaftlichen und individuellen Bewertung von Weiblichkeit bewirkt wurde, bestehen dort ebenfalls, wie im vorhergehenden Abschnitt aufgezeigt, patriarchalische Diskurse von der Höherwertigkeit des männlichen Geschlechts fort.

In fast allen Gesellschaften überwiegt in Bezug auf die Geburt eines Kindes der Wunsch, „dass es ein Junge wird“. Die Präferenz für Söhne wird durch vielfältige soziokulturelle und ökonomische Gründe legitimiert. Sei es die erwartete Unterstützung im Alter durch einen Sohn als späteren Familienernährer, das Bestehen auf einer männlichen Erbfolge oder die Aussicht, dass ein Sohn leichter eine Lohnarbeit findet als eine Tochter und sich damit Investitionen in Ernährung und Ausbildung eher lohnen. Statistiken zu Erwerbstätigkeit und Arbeitslosigkeit belegen auch in Industrieländern eine höhere „Rendite“ bei der Investition in Jungen als bei der in Mädchen. Darüber hinaus sind (Vor-)Rechte von Söhnen durch soziale und kulturelle Aufgaben, z.B. die Vertretung der Familie in der Öffentlichkeit, in vielen Gesellschaften abgesichert. Dagegen werden Mädchen in vielen patriarchalischen Kulturen als zur Familie des Mannes gehörig erachtet und bringen somit vor allem dieser einen Nutzen. Besonders wenig wird die Geburt eines Mädchens geschätzt, wenn ihre Verheiratung mit einer hohen „Mitgift“ verbunden und ihre Familie zu arm ist, um diese aufzubringen. Wenn die Eltern einen „Brautpreis“ für ihre Tochter verlangen können, ist die Wertschätzung größer, allerdings muss das Mädchen u.U. diese Zahlungen später in der „Schwiegerfamilie“ abarbeiten. Auch Mütter können sich diesen ökonomisch-kulturellen Verstrickungen nur schwer entziehen, wenn ihre eigene gesellschaftliche Stellung und existentielle Absicherung von der Geburt von Söhnen abhängt (vgl. Nestvogel 2002, 63f).

Ungeachtet der weit verbreiteten Präferenzen für Söhne finden sich auch Belege für die Freude über oder den Wunsch nach einer Tochter, z.B. dann, wenn Frauen ihren eigenen Lebensunterhalt bestreiten oder in Frauenhaushalten leben. Häufig sind Mädchen jedoch erst dann erwünscht, wenn schon Söhne in der Familie sind. Auffällig ist, dass Mädchen, die ohne Brüder aufwachsen, oft weniger in klassische Frauenrollen hineingedrängt und ihnen kulturell Jungen und Männern vorbehaltene Privilegien und Aufgaben übertragen werden.

Die Sozialisation von Kindern wird durch die skizzierten Bedingungen in vielfältiger Weise beeinflusst.

„Sie wachsen bereits mit der Geburt in einen [...] durch die Phantasie der Erwachsenen vorstrukturierten Raum hinein. Die Phantasien [...] sind mit den sozialen, kulturellen und historischen Prozessen, mit denen die Eltern sich auseinandersetzen, verwoben und konfrontieren das Kind mit einer bereits ‚interpretierten Umwelt‘.“ (ebd., 64)

Mädchen zeigen vielfältige Reaktionen auf die unterschiedliche Wertigkeit der Geschlechter und die zwangsweise Einpassung in die weibliche Geschlechtsrolle. Hierzu gehören eine heftige Auflehnung, die sich auch auf spätere Lebensphasen ausdehnen kann, des Weiteren eine scheinbare Anpassung und Unterwerfung an kulturell bestimmte Weiblichkeitsnormen mit subversiven Zügen sowie eine Abspaltung, bei der ein Teil des Selbst wie gefordert funktioniert, während ein anderer in Fantasiewelten abtaucht (vgl. ebd., 186).

Auch wenn Mütter zum Teil Mitwirkende an der Aufrechterhaltung männlicher Vorherrschaft und der Ideologie männlicher Höherwertigkeit sind, spielt die Sozialisation durch – auch andere – weibliche Vorbilder eine Rolle für die differenzierte und erweiterte Wahrnehmung weiblicher Lebensentwürfe. Die Auseinandersetzung mit kulturell tabuisierten oder sanktionierten Verhaltensweisen verläuft häufig keineswegs widerspruchsfrei und viele Mädchen finden sich nicht mit der Einhaltung der, von außen auferlegten sowie verinnerlichten, Grenzen ab. Die Auswahl von Vorbildern lässt die spezifische geistige, physische und psychische Beengtheit erkennen, denen Mädchen und Frauen in verschiedenen kulturellen Kontexten ausgesetzt sind. „Die Eigenschaften und Verhaltensweisen, die Mädchen bewundern, liegen durchweg an der Grenze jeweiliger gesellschaftlicher Normen und Normalität oder überschreiten diese.“ (ebd., 221). Dabei „liegt die Kraft der realen Vorbilder vor allem darin, dass sie die Vorstellung einer freien und unabhängigen Lebensgestaltung nicht nur wecken bzw. aufrechterhalten, sondern auch realisierbare Möglichkeiten aufzeigen.“ (ebd., 222)

3.4.4.2 Lebensräume

Im Kontext unterschiedlicher Kulturen vollzieht sich kindliche Sozialisation in einer Vielfalt ökologischer Räume. Die Sozialisationsgeschichte sowie die Persönlichkeit eines Individuums gehen stets in die Wahrnehmung, Deutung und Darstellung von Lebensräumen mit ein. Lebensräume enthalten vielfältige Sozialisationsdimensionen. Räumliche Wahrnehmungen und Erfahrungen sind

„nicht abstrakt und neutral. Sie [...] sind unlösbar mit der Erfahrung des eigenen Leibes verbunden und mit der ganzen Vielfalt aller nur denkbaren affektiven Tönungen verknüpft. Räume werden erlebt. Das ist immer so und bei allen Menschen, sieht aber im Einzelnen ganz unterschiedlich aus, je nach Herkunft und Geschlecht, nach Kulturzugehörigkeit und Generation. Raumerleben differenziert sich unter den individuellen Bedingungen jedes Lebenslaufs, und wer solche Lebensläufe beschreiben will, muss auch die mit ihnen verbundenen Räume beschreiben, Biographie ist insofern immer auch Topographie.“ (ebd., 70f)

Gelebte Räume sind Stimmungsräume mit unterschiedlichen Atmosphären; Anschauungsräume, die biografiespezifisch wahrgenommen werden; lebensgeschichtlich eingebettete Zeit-

räume; Handlungsräume, in denen Menschen leiblich tätig sind sowie als Ort von gemeinsam Geteiltem auch soziale Räume.

Die gelebten Räume unterliegen Wandlungsprozessen. Diese können natürlich und vorübergehend sein, wie beim Wechsel der Tages- und Jahreszeiten, oder relativ endgültig und sozial bedingt, z.B. durch Bebauung von Naturräumen oder kriegsbedingte Zerstörungen. Manche Kinder erleben im Zuge von Wanderungsbewegungen einen oft abrupten Wechsel von Lebensräumen, z.B. vom Land in die Stadt oder von einem Land zum anderen. „Oft sind es diese Wechsel und die daraus entstehenden Kontraste, die besonders nachhaltige Sozialisations-erfahrungen bewirken.“ (ebd.,71)

3.4.4.3 Die Bedeutung der Familie

In allen Kulturen spielt die Familie eine wichtige Rolle, in der Regel die wichtigste in der Kindheit und in unterschiedlichem Ausmaß in späteren Lebensphasen. Die Definition und Ausgestaltung von Familie sowie ihre sozialisatorische und gesellschaftliche Funktion weisen jedoch inter- wie intrakulturell eine große Variabilität auf. In Industrieländern hat sich vor allem die zwei Generationen umfassende Kernfamilie herausgebildet, sowie im Zuge von hohen Scheidungsraten und Migration die Teilfamilie mit nur einem Elternteil, zumeist der Mutter (vgl. ebd., 87). Großfamilien, aus mehr als zwei Generationen bestehend, sind in nicht-westlichen Gesellschaften „in verschiedenen Variationen bis heute verbreitet und bilden einen Kern dessen, was kollektivistische (im Gegensatz zu individualistischen) Kulturen genannt wird.“ (ebd., 88) Hiermit verbunden ist das Verhältnis des Einzelnen zu seiner sozialen Umwelt. Je nachdem, welche Form von Wertorientierung in einer Kultur vorherrscht, wird von einem Individuum entweder eine Sozialorientierung oder eine Individualorientierung erwartet, verknüpft mit jeweils unterschiedlichen Erziehungsstilen und -zielen (vgl. ebd., 92f).

Jede Familie weist eine eigene Dynamik auf, u.a. in Bezug auf die Beziehungsqualität, die Integration oder Ausgrenzung einzelner Mitglieder, die Macht- und Aufgabenverteilung zwischen den Altersgruppen und Geschlechtern, die Aufstellung von Regeln und Ge- bzw. Verboten, die Anpassung an gesellschaftliche Konventionen und politische oder religiöse Strömungen sowie den Austausch mit der Umwelt. Insbesondere die Offenheit oder Geschlossenheit gegenüber dem familialen Umfeld ist von einer für die kindliche Sozialisation bedeutsamen Variabilität. „Intensive, über die Kleinfamilie hinausgehende Beziehungen und Interaktionen in der Verwandtschaft und Nachbarschaft spielen v.a. für die kindliche Sozialisation und Erziehung in weniger verwestlichten Kulturen eine große Rolle.“ (ebd., 88) Familiäre Beziehungsmuster ändern sich häufig durch Umbruchsituationen, wie sie u.a. im Zuge von Migration entstehen (vgl. ebd. 94).

Familienformen können sich im Lebenslauf aus unterschiedlichen Gründen verändern. So kann z.B. auf eine Kindheit in einer verwandtschaftlichen Dorfgemeinschaft, migrationsbe-

dingt eine Jugend in einer Kleinfamilie in der Stadt oder ein Leben als Alleinstehende_r in einem anderen Land folgen (vgl. ebd., 88).

Kinder leben in der Regel zunächst in einem begrenzten Umfeld, ihre Wahrnehmungen beziehen sich auf das von Bronfenbrenner so genannte Mikrosystem direkt erlebter Umweltbereiche. Hier beeinflussen

„die unmittelbare Interaktion, die Art, wie grundlegende physische und psychische Bedürfnisse befriedigt werden, das Geschlechterverhältnis, die Macht- und Aufgabenverteilung in der Familie [...] die Selbst-, Welt- und Fremdbilder von Kindern sowie die Gefühle, die sie anderen und sich selbst gegenüber entwickeln.“ (ebd., 458)

Im weiteren Kindheitsverlauf erweitert sich das Mikrosystem um neue Umweltbereiche wie Kita und Schule oder u.U. fernere, z.B. migrationsbedingte Lebensräume. Mit der Pubertät treten Änderungen im sozialen Bindungsverhalten innerhalb der Familie auf. Es handelt sich hierbei um Prozesse, die biografisch sehr unterschiedlich verlaufen können und eine große interkulturelle Bandbreite aufweisen. Häufige Merkmale sind eine veränderte Aufgaben- und Rollenverteilung in der Familie, neue gesellschaftliche Anforderungen, Ge- und Verbote gegenüber den Jugendlichen. Insbesondere den „Mädchen werden neue Verhaltensregeln und neues Wissen vermittelt, u.a. auch zum kulturspezifischen Geschlechterverhältnis.“ (ebd., 459) Hinzu kommt eine bewusste Reflexion des eigenen Werte- und Normensystems von Jugendlichen, die zu Auseinandersetzungen und neuen Beziehungsmustern in der Familie führen kann (vgl. ebd.). Bei der Ablösung vom Elternhaus handelt es sich schließlich um eine jugendliche Entwicklungsaufgabe, die verschiedene Facetten beinhaltet: emotionale, soziale, rechtliche, ökonomische, sowie die Wohnsituation betreffende. In diesem Prozess stellt der Auszug aus dem Elternhaus für viele Jugendliche die erste einschneidende Lebensveränderung dar, in der die Erschließung eines neuen Lebensumfeldes ohne die direkte Unterstützung des gewohnten sozialen Netzes bewältigt werden muss. Zeitpunkt und Gründe für den Auszug weisen eine situativ und kulturell bedingte Bandbreite auf. Wie in Kap. 3.3.6 erwähnt, kann eine Migrationssituation familiäre Bindungen verstärken und dadurch Ablösungsprozesse verzögern; anders als in westlichen Gesellschaften kommt in anderen kulturellen Kontexten mitunter ein Auszug erst bei einer Heirat infrage. Der Ablösungsprozess kann eher von beiden Seiten oder nur von einer Seite gewollt sein, eventuell auch konflikthaft verlaufen und im interkulturellen Kontext insbesondere für Mädchen aufgrund von durch die Eltern als ehrverletzend gedeuteten Verhaltens mit Sanktionen bis hin zum Kontaktabbruch verbunden sein (vgl. ebd., 526f).

3.4.4.4 Körpersozialisation

Die Körpersozialisation ist eng verbunden mit der sozial konstruierten Zweigeschlechtlichkeit und damit einhergehenden Geschlechterdiskursen und hat einen tiefgreifenden Einfluss auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung. „Der eigene und andere Körper werden in sozialen und kulturellen Praktiken geformt und mit unterschiedlichen Bedeutungszuschreibungen be-

legt.“ (ebd., 198) Kinder erleben sich und ihre Bedürfnisse zunächst als geistige, seelische und körperliche Einheit und lernen über kulturelle Diskurse, dass einzelne Körperteile, -funktionen und -aktivitäten hierarchisch unterschiedlich bewertet werden. Es existiert eine Vielfalt an kulturellen Körperdiskursen zum Verhältnis zwischen Körper, Geist und Seele. Die christlich-europäische Kulturgeschichte enthält eine starke Trennung und Hierarchisierung zwischen Körper und Geist, der Körper muss in dieser Vorstellung durch den – höherstehenden – Geist diszipliniert werden. In manchen anderen Kulturen werden Körper, Geist und Seele stärker miteinander verbunden und in wechselseitiger Abhängigkeit gesehen.

Sexualität als Element der Körpersozialisation sowie die Vorbereitung von Kindern auf eine geschlechtsreife Sexualität wird kulturell unterschiedlich gehandhabt. Abhängig von der jeweiligen kulturellen Bewertung von Sexualität können Kinder ermuntert werden, frei und lustvoll zu experimentieren oder ihre sexuellen Neigungen werden nicht gefördert bzw. unterbunden. Schon kleine Mädchen erleben, im Rahmen einer Erziehung zur Keuschheit, Tabuisierungen und Verhaltensregelungen bezüglich des Umgangs mit ihren eigenen Geschlechtsorganen (vgl. ebd. 199f).

In der Pubertät und den Jahren danach ist die Körpersozialisation von den durch die Geschlechtsreife bedingten Veränderungen bestimmt. Diese werden von vielen Jugendlichen als Destabilisierung ihrer Persönlichkeit erlebt, verbunden mit jeweils geschlechtsspezifischen Herausforderungen.

„Die Verkörperung von Geschlechtlichkeit wird insbesondere in dieser Phase gelernt, und der Körper beginnt, als Träger kultureller Symbole eine zentrale Rolle als Darstellungsmedium einzunehmen; er wird zu einem zentralen Bestandteil des eigenen Identitätserlebens [...] Wie veränderte Körper-Bilder und -empfindungen verarbeitet werden, welche spezifische Bedeutung Körperlichkeit für Mädchen erhält, hat viel mit kulturellen Körperdiskursen zu tun,“ (ebd., 313)

welche einem historischen Wandel unterliegen und zunehmend von Dominanzdiskursen im Weltsystem beeinflusst sind (vgl. ebd., 314).

Es lässt sich von einer „somatischen Kultur“ sprechen, einem internalisierten „Kodex der guten Sitten“ für den Umgang mit dem Körper, der allen Mitgliedern einer sozialen Gruppe gemeinsam und vorwiegend unbewusst ist. Die dazugehörigen Regeln legen die alltäglichen physischen Handlungen, von der Kleidung und Dekoration des Körpers über die Ernährung bis zur korrekten physischen Interaktion mit anderen ebenso fest wie die Wahrnehmung und Bewertung des Körpers. Nach Hagemann-White muss die Geschlechtszugehörigkeit kontinuierlich in der alltäglichen Interaktion dargestellt werden, dabei geschieht über das körperliche Selbst- und Fremderleben eine „Verleiblichung von Herrschaft“ (vgl. ebd.)

Das während der Kindheit in Auseinandersetzung mit der Umwelt herausgebildete innere Körperbild sowie das Körper-Selbstwertgefühl werden mit Beginn der Pubertät vor neue Herausforderungen gestellt. Hier können Kritik am äußeren Erscheinungsbild und Hinweise auf Abweichungen vom jeweiligen Schönheitsideal wesentlich zur Verinnerlichung eines negativen Körperbildes beitragen und zu einem instabilen Körper-Selbstwertgefühl führen. In der

Adoleszenz sehen sich Mädchen oftmals auf ihr Äußeres reduziert und entwickeln aufgrund der Diskrepanz zwischen der Realität und dem Ideal einen „Defizit-Blick“ dem eigenen Körper gegenüber; dieses konflikthafte Verhältnis erfordert „ständige Aktivität und ein ausgefeiltes Körpermanagement. [...] Viele Mädchen und Frauen sehen sich veranlasst, in den gesellschaftlichen Druck einzuwilligen und ihn als eigene, autonome Entscheidung zu verinnerlichen.“ (ebd. 316) Häufig geht die Unzufriedenheit mit dem eigenen Körper mit einem verzerrten Körperbild einher, welches dem realen äußeren Erscheinungsbild keineswegs entspricht.

„Unter ungünstigen Voraussetzungen treffen die von außen an Mädchen herangetragenen Maßstäbe auf ein durch die eigenen Entwicklungsprozesse verunsichertes Ich, das diesen zunächst oft wenig Widerstand zu bieten hat und äußere Maßstäbe leicht verinnerlicht.“ (ebd. 315)

Mit Schönheitsidealen verbunden ist eine Sexualisierung des Körpers; vielfältige Bedürfnisse nach Körpererfahrungen werden diskursiv sexuell konnotiert. Der Wunsch nach Anerkennung führt häufig dazu, dass Mädchen sich diesem Druck anpassen und in der Folge ein gestörtes Verhältnis zu ihrem eigenen Körper entwickeln. Extreme Varianten einer Sexualisierung, Funktionalisierung und Enteignung weiblicher Körper sind Gewalt und sexueller Missbrauch. „Die Angst vor Gewalt körperlicher oder sexueller Art ist Bestandteil der weiblichen Identität. Auch wenn nicht jedes Mädchen mit Gewalt konfrontiert wird, kann sie doch ein geringes körperliches Selbstvertrauen bewirken.“ (ebd., 317) Die Beschneidung von Mädchen, eine in verschiedenen Kulturen ausgeführte Praxis der rituellen Verstümmelung, ist eine Form der Kontrolle weiblicher Sexualität, „die vor allem solche Gesellschaften als Gemeinsamkeit aufweisen, die sich weibliche Sexualität als wild, unkontrolliert, unersättlich und daher für die soziale, patriarchalische Ordnung als bedrohlich und gefährlich vorstellen.“ (ebd., 318) Eine weitere Kontrollform weiblicher Sexualität ist die Ideologie von Scham und Ehre. Hierbei handelt es sich um eine im Sozialisationsprozess internalisierte patriarchalische Kontrolle, bei der über das Machtmittel der Scham die Kontrolle in den weiblichen Körper „eingepflanzt“ wird und einen wesentlichen Anteil weiblicher Identität ausmacht (vgl. ebd., 319).

Die Verkörperungen von Weiblichkeit gehen mit gesellschaftlich erwünschten „Geschlechtscharakteren“ einher. Dabei verlagerte sich die Kontrolle weiblicher Körper im historischen Verlauf von außen nach innen, „es verwundert daher nicht, dass viele (westliche) Frauen entsetzt sind über fremdkulturelle Kontrollformen, aber blind sind für die, die sie selbst verinnerlicht haben.“ (ebd. 320) Das Hineinpressen der Vielfalt weiblicher Körper in rigide Normen – ob unter offensichtlichem Zwang oder scheinbar selbst gewählt – ist stets mit Herrschaftsverhältnissen verbunden, die den Aktionsradius von Frauen und ihre Selbstwertschätzung vermindern.

„Mädchen und Frauen sind dabei nicht nur passive Opfer. Ihre Investition in die richtige Körperlichkeit wird belohnt. [...] [Die] Vorteile der Funktionalisierung des eigenen Körpers haben allerdings einen Preis. Sie sind mit Anstrengungen verbunden und können Selbsthass und Entfremdung bewirken.“ (ebd.)

3.4.4.5 Sexualität und Partnerschaft

In enger Verknüpfung mit der Körpersozialisation steht das Hineinwachsen in Erfahrungen mit Verliebtsein, Sexualität und Partnerschaft. Diese Erfahrungen werden meist vorbereitet und begleitet durch „Aufklärung“, worunter hier die Prozesse verstanden werden, in denen Kinder oder Jugendliche Informationen über psychische und physische Vorgänge im Rahmen der Geschlechtsreife und deren mögliche Konsequenzen in Bezug auf den Umgang mit dem anderen, oder ggf. dem eigenen, Geschlecht erhalten und verarbeiten. Mitunter erfolgt auch gar keine Aufklärung, in diesem Fall sind die Mädchen auf ihre eigenen Fantasien und Ängste zurückgeworfen. In die Aufklärung fließt der jeweilige kulturelle Umgang mit Geschlechtlichkeit ebenso ein wie der des familiären Umfeldes, es bestehen jedoch auch kulturübergreifende Gemeinsamkeiten; Aufklärung ist ein eigenaktiver Lern- und Austauschprozess, der Erfahrung und Reifung benötigt. (vgl. ebd., 289)

Mit der ersten Menstruation werden zumeist das Ende der Kindheit eines Mädchens und der Beginn einer neuen Sozialisationsphase verbunden. In vielen Kulturen wird die Menstruation als Unreinheit der Frau gedeutet, v.a. im Islam sowie im Christen- und Judentum. Dagegen gilt z.B. in der nordamerikanischen Sioux-Tradition eine Frau während der Menstruation als besonders mächtig.

In eher traditionellen Kulturen wird die erste Menstruation häufig öffentlich in der Gemeinschaft gefeiert, das Mädchen wird hierbei in ihre neue Rolle als Frau eingeführt und ihre Fähigkeit, Leben zu empfangen und zu gebären gewürdigt. In anderen Kulturen, v.a. in den Industriegesellschaften ist die Menstruation dagegen eher aus dem Blickfeld der Öffentlichkeit verbannt.

„In manchen Gesellschaften bzw. Familien wachsen Mädchen relativ problemlos und angstfrei in ihren neuen Status hinein und erhalten eine ihr Selbstwertgefühl fördernde Unterstützung von ihrem Umfeld. Eine solche Förderung [...] kann durchaus mit Restriktionen im Umgang mit dem anderen Geschlecht sowie mit rigideren geschlechtsspezifischen Verhaltensregeln bis hin zu strikten Ausgehverboten oder Kontaktmöglichkeiten mit dem anderen Geschlecht (außerhalb der engeren Verwandtschaft) einhergehen. Dies ist u.a. in muslimischen Gesellschaften der Fall.“ (ebd., 303)

In Abhängigkeit vom gesellschaftlich-kulturellen Kontext, den Normen und Gepflogenheiten in Familie und Peergroup sowie biografischen Vorerfahrungen gestalten sich die sexuell-erotischen Entwicklungsschritte sehr unterschiedlich. Ein weites Spektrum von Gefühlen ist einer Dynamik im Wechselspiel zwischen innerer und äußerer Realität ausgesetzt, begleitet von der Notwendigkeit, sich mit Druck ausübenden Umweltfaktoren auseinanderzusetzen, um „dazu zu gehören“ und Sanktionen zu vermeiden, deren Folgen die Mädchen noch nicht überblicken können. Dieser Druck entsteht zum einen durch, unterschiedlich ausgestaltete, Sittlichkeitsgebote, die im Widerspruch zu den Bedürfnissen der Mädchen stehen und von ihnen entweder übernommen und verinnerlicht, aber auch generell oder in spezifischen Situationen abgelehnt werden können. Kommt es zu „unerlaubten“ Grenzüberschreitungen, führen diese häufig zu Krisensituationen, begleitet von Ängsten und Schuldgefühlen, für deren Bewältigung den Mädchen noch keine Lösungsmuster zur Verfügung stehen (vgl. ebd. 480f).

Gleichzeitig haben sich im Zuge von Globalisierung und Verstädterung, verbesserten Bildungsmöglichkeiten für Mädchen sowie einem medial verbreiteten westlichen Wertepluralismus in vielen Gesellschaften und sozialen Gruppen einheitliche Normen, Werte und Verhaltensmuster, auch für das Sexualverhalten, aufgelöst. In der Folge entstehen neue Probleme, z.B. ein doppelter Wertmaßstab bezüglich der Sexualität, der Mädchen in Konflikte zwischen neu entstehenden Wertvorstellungen und ihrer alten Kultur bringt. Unter diesen Bedingungen kann es dazu kommen, dass sich Mädchen zunächst auf sexuelle Beziehungen einlassen und sich dann zu einer Operation zur Wiederherstellung des Hymens gezwungen sehen, da sie nur als Jungfrau die Chance auf eine Heirat, und damit auf eine kulturell anerkannte Rolle in der Gesellschaft, haben (vgl. ebd., 481).

4. Zwischen allen Stühlen? Migrantische Lebenswelten in Deutschland

Gesellschaftliche Debatten und die mediale Berichterstattung zur sozialen Integration von Migrant_innen werden von pauschalisierenden und stigmatisierenden Bildern derselben dominiert, begleitet von der impliziten Vorstellung, es handele sich bei ihnen um eine homogene Gruppe mit per se ähnlichen Werten und Interessen. „Berichte über ‚Migranten‘ befassen sich meist mit ‚Problemlagen‘ und stehen damit von vornherein im Horizont einer Defizitperspektive, meist mit der Frage nach der (mangelnden) Integration.“ (Wippermann/Flaig 2009, 4) Die empirische Sozialforschung kommt diesbezüglich zu anderen Ergebnissen, daher erfolgt an dieser Stelle ein Einblick in die Lebenswirklichkeit von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland anhand von zwei wissenschaftlichen Untersuchungen mit jeweils unterschiedlichem Fokus. Die Sinus-Migranten-Milieustudien betrachten die Lebenswelten von Migrant_innen in Bezug auf Lebensstile und Werthaltungen sowie deren Veränderungen. Der Forschungsbericht zu „Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwanderern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit“ konzentriert sich auf die Werthaltung „Religion“ als Bezugspunkt und untersucht deren Zusammenhang mit unterschiedlichen Geschlechterrollen. Dieser Aspekt hat bezüglich des vorliegenden Falls sowie in Hinblick auf den, insbesondere in den letzten Jahren im Rahmen von Flucht und Asyl, steigenden Anteil von Migrant_innen aus muslimisch geprägten Herkunftsländern eine hohe Relevanz. Beide Studien erfassen den Einfluss von Ethnizität und Migration im Verhältnis zu anderen identitätsbestimmenden Faktoren sowie die Folgen von Ausgrenzungserfahrungen.

4.1 Migrant_innenmilieus in Deutschland

In der im Jahr 2008 veröffentlichten und von einem Auftraggebergremium aus Politik, Medien und Verbänden getragenen Studie wurden zum ersten Mal Lebenswelten und Lebensstile von Menschen in Deutschland mit unterschiedlichem Migrationshintergrund untersucht. Der hierbei verwendete Sinus-Milieuansatz orientiert sich an der Lebensweltanalyse moderner Gesellschaften und gruppiert Menschen, die sich in ihrer Lebensweise und -auffassung ähneln auf der Grundlage von drei als milieuprägend betrachteten Hauptdimensionen: Wertorientie-

rungen, Lebensstil und soziale Lage. Auf diesem Weg wird die subjektive Perspektive von Menschen mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Gesellschaft – sowohl in Deutschland, als auch im Herkunftsland – sowie in Bezug auf sich selbst, und somit ihre kulturelle, soziale und ethnische Identität, in den Blick genommen (vgl. Wippermann/Flaig 2009, 5ff). Aufgrund von Veränderungen in Struktur und Umfang der Migrant_innenpopulation, u.a. durch die Zunahme geflüchteter Menschen seit dem Jahr 2015, wurde Anfang 2016 eine neue Migrantenv-Milieu-Studie mit einer Laufzeit von drei Jahren in Auftrag gegeben, welche die lebensweltlichen Entwicklungen sowohl der zweiten und dritten Migrant_innengeneration, als auch der Neuzuwander_innen sowie aktuelle Segregations- und Assimilationstendenzen erfasst. Ein Zwischenbericht mit ersten Ergebnissen wurde im Dezember 2016 veröffentlicht (vgl. Sinus Sociovision 2016, 1). Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Ergebnisse der Studie von 2008 gegeben und diese um aktuelle Erkenntnisse aus dem Jahr 2016 ergänzt.

Zunächst lässt sich feststellen (vgl. Sinus Sociovision 2008, 2ff), dass Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland keine soziokulturell homogene Gruppe sind, vielmehr wird eine differenzierte Milieulandschaft sichtbar, innerhalb der sich acht Migrant_innen-Milieus mit jeweils unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen identifizieren lassen. Anhand ihrer Positionierung innerhalb der deutschen Gesellschaft nach sozialer Lage und lebensweltlicher Grundorientierung differenzieren sich Bereiche traditionsverwurzelter, bürgerlicher, ambitionierter und prekärer Migrant_innen-Milieus, welche sich in weitere Milieuformen unterteilen. Die Grenzen zwischen den Milieus sind fließend, es existieren Berührungspunkte und Übergänge. Ebenso wird deutlich, dass sich die Milieus weniger nach sozialer Lage und ethnischer Herkunft unterscheiden, als nach Wertvorstellungen, Lebensstilen und ästhetischen Vorlieben. Es finden sich gemeinsame lebensweltliche Muster bei Migrant_innen aus unterschiedlichen Herkunftskulturen; demnach lässt sich weder von der Herkunftskultur auf das Milieu schließen, noch vom Milieu auf die Herkunftskultur. Ethnische Zugehörigkeit, Religion und Zuwanderungsgeschichte haben Einfluss auf die Alltagskultur, sind jedoch weder milieuprägend noch dauerhaft identitätsstiftend. In diesem Zusammenhang wird der Einfluss religiöser Traditionen häufig überschätzt.

In sämtlichen Milieus gibt es spezifische Integrationsbarrieren und -valenzen. Wie auch in der autochthonen deutschen Bevölkerung zeigen sich Integrationsdefizite vor allem in unterschichtigen Milieus, die Barrieren gegenüber kultureller Anpassung sind im religiös-verwurzelten Milieu am größten; dieses ist mit 7% allerdings das kleinste der aufgefundenen Milieus. Die meisten Migrant_innen verstehen sich als Angehörige der multiethnischen Gesellschaft Deutschlands, in die sie sich – ohne ihre kulturellen Wurzeln zu vergessen – aktiv einfügen wollen. Mehr als die Hälfte der Befragten äußert einen uneingeschränkten Integrationswillen. In soziokulturell modernen Milieus herrscht ein bikulturelles Selbstbewusstsein vor. Integration ist hier für viele kein Thema mehr, vielmehr sehen sie Migrationshintergrund und Mehrsprachigkeit als Bereicherung für sich selbst und auch die Gesellschaft.

„Vor diesem Hintergrund beklagen viele – quer durch die Migrantenumilieus – die mangelnde Integrationsbereitschaft der Mehrheitsgesellschaft und das geringe Interesse an den Eingewanderten. Etwa ein Viertel der befragten Menschen mit Migrationshintergrund fühlt sich isoliert und ausgegrenzt – insbesondere Angehörige der unteren Milieus.“ (ebd. 3)

Die Beherrschung der deutschen Sprache ist ein wichtiger Integrationsfaktor, diese Einschätzung teilen auch die allermeisten Migrant_innen, deren weit überwiegender Anteil über gute bis sehr gute deutsche Sprachkenntnisse verfügt. Die geringsten Deutschkenntnisse finden sich in den traditionsverwurzelten Milieus. Eine erfolgreiche Etablierung in der deutschen Aufnahmegesellschaft ist wesentlich bildungsabhängig. Entsprechend haben die meisten Einwander_innen „einen ausgeprägten Bildungsoptimismus – der allerdings aufgrund von strukturellen Hürden, Informationsdefiziten und Fehleinschätzungen nicht immer in adäquate Abschlüsse und Berufspositionen mündet.“ (ebd. 4) Es existiert ein breites Spektrum an lebensweltlichen Grundorientierungen in der Migrant_innenpopulation, welches mit traditionelleren wie auch soziokulturell moderneren Segmenten heterogener ist als das der autochthonen deutschen Bevölkerung. Darüber hinaus sind, im Unterschied zum Milieumodell der deutschen Gesamtbevölkerung, die einzelnen Migrant_innenmilieus wertemäßig heterogener, dies ist „möglicherweise das Resultat einer multikulturellen Adaption“ (Wippermann/Flaig 2009, 9) und damit „zum einen ein Indikator für die starke Dynamik des Wertewandels bei einem großen Teil der Migranten. Zum anderen manifestiert sich darin die Notwendigkeit und Bereitschaft zur Veränderung, zur bikulturellen Kompetenz und Flexibilität.“ (ebd.)

Insgesamt macht das facettenreiche Bild der Migrant_innenpopulation deutlich, dass durch einen auf eine Defizitperspektive verengten Integrationsdiskurs die Ressourcen an kulturellem Kapital von Migrant_innen sowie ihre Anpassungsleistungen und der Stand ihrer Etablierung in der Mitte der Gesellschaft zumeist unterschätzt werden. Zugleich sind den verbreiteten Negativ-Klischees entsprechende Teilgruppen im Migrant-Milieumodell lokalisierbar, jedoch handelt es sich hierbei um soziodemografisch sowie soziokulturell marginale Randgruppen (vgl. ebd., 10f).

Die Ergebnisse der ersten Phase der aktuellen Studie „bestätigen den wesentlichen Befund der Grundlagenstudie von 2008: In der Population der Menschen mit Migrationshintergrund zeigt sich eine vielfältige und differenzierte Milieulandschaft – eine Pluralität von Lebensauffassungen und Lebensstilen.“ (Sinus Sociovision 2016, 3) Allerdings deuten sich auch Veränderungen an, diese zeigen sich durch eine weitere Ausdifferenzierung der Milieulandschaft. Hierbei stehen zwei Trends im Mittelpunkt, die auf zentrifugale Kräfte hinweisen: Zum einen eine Konvergenz in der Mitte und in den modernen Migrant_innenmilieus; hier unterscheiden sich die autochthone und die migrantische Bevölkerung lebensweltlich nicht mehr voneinander. Auf der anderen Seite eine, sich unterschiedlich gestaltende, Divergenz in den traditionell geprägten Milieus der Migrant_innenpopulation. Bei Migrant_innen in einfacher sozialer Lage lässt sich ein Rückzug in jeweilige ethnische Enklaven mit gegenüber 2008 deutlich verstärkten Segregationstendenzen ausmachen, bei statusorientierten Migrant_innen kommt es

dagegen eher zu einer kulturellen Distinktion, bei der „rationale“ Integrationsaspekte wie Sprache, Regeln und Gesetze erfüllt werden, begleitet von einer ansonsten eher distanzierten Haltung der „deutschen Kultur“ gegenüber.

Es zeigt sich eine neue, junge – leistungs- und familienorientierte – Generation der gesellschaftlichen Mitte im bürgerlichen Segment mit überwiegend „pragmatisch-flexible[r] Identifikation mit Deutschland. Zwar will man sich nicht festlegen, man fühlt sich aber auch nicht hin- und hergerissen zwischen den Kulturkreisen.“ (ebd., 6) Daneben existiert eine neue moderne Unterschicht mit einem ausgeprägten Bildungs- und Leistungsfatalismus; hier wird häufig ein Gefühl der Entwurzelung beschrieben.

Die erwähnten Segregationstendenzen in den traditionell geprägten Milieus und am unteren sozialen Rand gehen mit einer ethnischen, sozialen und räumlichen Abkapselung sowie Ressentiments gegenüber der „westlichen Kultur“ einher; ein Einstieg in die hiesige Gesellschaft wird zum Teil demonstrativ abgelehnt. „Als Gründe werden Ausgrenzungserfahrungen, geringe Ressourcen, Sprachprobleme, Arbeitslosigkeit oder das Wohnen in ethnisch homogen strukturierten Wohnumfeldern sowie eine generelle Integrationsresignation genannt.“ (ebd., 8) Große Teile der Migrant_innenpopulation empfinden diese Segregationstendenzen als bedrückend oder bedrohlich, es werden eine wachsende Verunsicherung und Aggression in der Mehrheitsgesellschaft befürchtet, die zu einer Verschlechterung und Verhärtung des gesellschaftlichen Klimas führen könnten (vgl. ebd.).

Von der überwiegenden Mehrheit der Befragten wird Deutschland als stabiles und sicheres Land wertgeschätzt sowie als ein liberales Aufnahmeland betrachtet, das Migrant_innen die Chance bietet, sich zu integrieren. Ausschließlich von Milieus am unteren Rand der Migrant_innenpopulation wird ein besonderer Assimilationsdruck von Seiten der Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen. Den positiven Bewertungen von als „typisch deutsch“ eingeordneten Eigenschaften wie Pünktlichkeit, Disziplin oder Zuverlässigkeit steht eine von den allermeisten Befragten wahrgenommene soziale Kälte in Deutschland gegenüber, welche insbesondere am Umgang innerhalb von Familien oder einer anonym bleibenden Nachbarschaft festgemacht wird. In weiten Teilen der Migrant_innenpopulation hat die (Groß-)Familie weiterhin einen hohen Stellenwert, der allerdings nicht immer mit einer positiven Bewertung derselben einhergeht. Fremdbestimmung und Beengtheit werden als Kehrseite benannt; in den jüngeren Alterskohorten deutet sich faktisch ein Trend zur Kleinfamilie an (vgl. ebd. 3ff).

4.2 Einflussfaktoren auf Geschlechterrollen

Ziel des Forschungsberichts war eine Untersuchung der Geschlechterrollen bei Personengruppen mit unterschiedlicher Religionszugehörigkeit und Herkunft in Deutschland. Zu diesem Zweck wurde eine repräsentative Befragung von über 3.000 Personen durchgeführt, darunter Christ_innen ohne und mit Migrationshintergrund (Rumänien, Italien, Polen) sowie Muslim_innen mit Migrationshintergrund u.a. aus dem Iran, der Türkei, Nordafrika und dem Na-

hen Osten. Die Ergebnisse unterteilen sich in Geschlechterrollenorientierungen, also Einstellungen zu traditionellen Rollenbildern und Chancengleichheit für Männer und Frauen, sowie gelebte Geschlechterrollen, welche sich durch die Aufgabenteilung in den Bereichen Haushalt, Familie und Erwerbsarbeit zeigen. Es wurde geprüft, inwieweit diesbezügliche Unterschiede mit der Religionszugehörigkeit, der religiösen Praxis sowie soziodemografischen Faktoren wie dem Bildungsniveau oder dem Grad der sprachlichen Integration in Zusammenhang stehen. Der Ausgangspunkt der Untersuchung betrifft die Frage, inwiefern ein Bedarf im Hinblick auf die Förderung von Geschlechtergerechtigkeit bei der muslimischen Bevölkerung besteht (vgl. Becher/El-Menouar 2013, 177). Im Folgenden werden die wichtigsten Befunde dargestellt.

Die Ergebnisse (vgl. ebd., 177ff) zeigen zum Teil geringe, zum Teil auch größere Unterschiede zwischen Christ_innen und Muslim_innen, jedoch bietet die Religionszugehörigkeit hierfür keine hinreichende Erklärung. So weisen z.B. Menschen aus bildungsfernen Milieus mit einem geringen sozioökonomischen Status, unabhängig von ihrer Religionszugehörigkeit, traditionellere Einstellungen und Geschlechterrollen auf. Als zentraler Faktor hinter vermeintlich religiösen Unterschieden lässt sich somit die schlechtere soziale Lage von Muslim_innen im Vergleich zu Christ_innen in Deutschland ausmachen. Ebenso ist festzuhalten, dass Christ_innen wie Muslim_innen heterogene Gruppen darstellen, deren Einstellungen und Lebenswirklichkeit sich in Abhängigkeit vom Herkunftsland sowie soziografischen Charakteristika teilweise signifikant unterscheiden.

Von einer großen Mehrheit sowohl der christlichen wie auch der muslimischen Befragten werden patriarchale Geschlechterhierarchien, im Sinne einer Nachrangigkeit von Frauen in den Bereichen Familie und Beruf, abgelehnt. Offenbar stellt die Gleichberechtigung als universelles Menschenrecht unabhängig von Religion und Herkunft einen fest verankerten Wert dar. Allerdings stimmen Personen mit einer nicht in Deutschland erworbenen sehr geringen Bildungsqualifikation weniger häufig für eine Chancengleichheit von Frau und Mann. Des Weiteren besteht ein Zusammenhang zwischen traditionellen Vorstellungen von Geschlechterrollen und der Intensität religiöser Praxis, sowohl bei Christ_innen als auch bei Muslim_innen. Bei weniger religiösen Personen findet sich eine stärkere Ablösung von klassischen geschlechtsspezifischen Rollen. Solche klassischen Rollenbilder, bei denen die Bereiche Haushalt und Familie der Frau zugeordnet sind und der Mann in der Ernährerrolle gesehen wird, sind bei Muslim_innen deutlich stärker verbreitet als bei Christ_innen. In den Folgegenerationen zeigt sich jedoch eine deutliche Ablösung von diesen Rollenmodellen.

„Die Liberalisierung der Geschlechterrollen geschieht parallel zu der unverändert hohen Alltagsbedeutung von religiösen Vorschriften unter Muslimen der Folgegeneration. Somit ist davon auszugehen, dass sich der Einfluss der Religiosität auf Geschlechterorientierungen bei deutschen Muslimen zunehmend relativieren wird.“ (ebd., 179)

Von diesem Liberalisierungstrend bleiben die Ansichten über Keuschheitsnormen unter Muslim_innen jedoch unberührt. Auch in der zweiten und dritten Generation stellt Keuschheit vor

der Ehe weiterhin einen zentralen Wert dar; im Unterschied zur ersten Generation gilt dies bei in Deutschland aufgewachsenen Musli_minnen für Frauen und Männer gleichermaßen.

„Somit sprechen die Ergebnisse für eine eigene Variante der Emanzipation unter Muslimen der zweiten und dritten Generation. Diese richtet sich auf eine Ablösung der Frau von ihrer festgelegten Rolle in Haushalt und Familie. Gleichwohl scheint eine sexuelle Liberalisierung [...] kein Bestandteil davon zu sein. Davon ausgehend bleibt die Frage, wie muslimische Jugendliche mit den in hohem Maße akzeptierten Keuschheitsnormen umgehen. Wie erfolgt sexuelle Aufklärung und was für soziale Konsequenzen kann es haben, wenn diese Normen nicht befolgt bzw. verletzt werden?“ (ebd., 180)

Die Hausarbeit wird unter Christ_innen wie Muslim_innen nach wie vor in hohem Maße traditionell aufgeteilt; Putzen und Kochen wird weitgehend von den Frauen alleine erledigt, Männer übernehmen typischerweise Aufgaben wie Reparaturen. Dagegen beteiligen sich größtenteils beide Partner an der Eltern- und Familienarbeit wie Kindererziehung und -betreuung oder organisatorischen Aufgaben. Bedingt durch Kinder im Alter unter sechs Jahren, welche sich häufiger in muslimischen Haushalten finden, besteht eine niedrige Arbeitsmarktbeteiligung muslimischer Frauen.

„Zwei Drittel der Muslime in Partnerschaft befinden sich in der Erwerbskonstellation ‚Mann Vollzeit – Frau geringfügig oder gar nicht erwerbstätig‘. Damit liegen traditionelle Erwerbskonstellationen unter Muslimen deutlich häufiger als unter Christen. [...] Dies entspricht jedoch nicht den Wunschvorstellungen der Befragten. Die große Mehrheit der Muslime und Christen wünscht sich, dass beide Partner Vollzeit erwerbstätig sind.“ (ebd., 181)

Indes ist die diesbezügliche Entscheidungsautonomie bei rund einem Zehntel der Musliminnen aus den einbezogenen Herkunftsländern nur eingeschränkt gegeben, da ihre Partner allein darüber entscheiden, ob sie arbeiten oder nicht. Dies gibt Hinweise darauf, wie groß der Anteil der Partnerschaften ist, innerhalb derer die Männer zumindest bei bestimmten Themen die Entscheidungsmacht haben.

Ein hoher Bildungsabschluss geht mit einer stärkeren Ablösung von traditionellen Geschlechterrollen einher, es kommt zu einer Umverteilung der anfallenden Aufgaben in Haushalt und Familie. Die Hausarbeit wird eher gemeinsam erledigt, es bilden sich neue „Männerdomänen“ im Haushalt, wie die alleinige Zuständigkeit für das Kochen und den Abwasch, heraus. Ebenfalls werden Elternaufgaben häufiger gemeinsam ausgeübt. Personen die über die Hochschulreife verfügen, leben häufiger in einer Partnerschaft, in der beide Partner voll erwerbstätig sind.

Bereits gute Deutschkenntnisse sind mit deutlich liberaleren Werten verbunden; Personen mit sehr guten Deutschkenntnissen lehnen Ansichten, die Frauen und Männer auf traditionelle Rollen festlegen, noch häufiger ab, was sich auch in den gelebten Rollenmodellen, in Form von geteilter Haus- und Familienarbeit und einem höheren Anteil (auch voll) erwerbstätiger Frauen zeigt.

Aus den vorliegenden Studienergebnissen werden von den Verfasserinnen die folgenden Handlungsempfehlungen abgeleitet.

„Frauen, die patriarchale Geschlechterverhältnisse als benachteiligend empfinden, sollten einen Zugang zu auf sie zugeschnittenen Beratungsangeboten haben. Eine solche Beratung sollte zum Ziel haben, sogenannte ‚Empowerment‘-Strategien an diese Frauen zu vermitteln“ (ebd., 182)

und auf diesem Weg ihre Entscheidungsautonomie und damit ihre Unabhängigkeit stärken. Um eine stärkere Arbeitsmarktbeteiligung von Frauen mit Migrationshintergrund zu erreichen, wird der Ausbau eines adressatengerechteren Angebotes an Kinderbetreuungseinrichtungen vorgeschlagen. Insbesondere durch eine stärkere Einbindung von Erzieher_innen muslimischen Glaubens könne ein Abbau von eventuell bestehenden Vorbehalten gegenüber städtischen Betreuungseinrichtungen erreicht werden. Weiterhin werden Investitionen in Bildung als wesentlicher Beitrag zur Förderung von Geschlechtergerechtigkeit empfohlen sowie diesbezüglich die hohe Bedeutung von Sprachkursen, insbesondere bei Neuzugewanderten, betont.

4.3 Einordnung der Ergebnisse

Beide Untersuchungen korrespondieren mit dem in Kap. 3.3 beschriebenen dynamischen, un abgeschlossenen Kulturbegriff, welcher Wandlungsprozesse unter veränderten Lebensverhältnissen beinhaltet. Diese zeigen sich z.B. in der Ablösung von traditionellen Denkmustern, der Entwicklung bikultureller Identität und eigener Formen von Emanzipation. Ebenso bestätigen die Ergebnisse die ethnische Zugehörigkeit und mit ihr verbundene Werthaltungen als lediglich einem Faktor unter anderen – wie dem Bildungsstand oder dem sozioökonomischen Status – für die Ausprägung von Einstellungen und Lebensstilen. Der in der öffentlichen Wahrnehmung immense Einfluss der – v.a. muslimischen – Religion auf die Identität, Alltagskultur sowie die Geschlechterverhältnisse relativiert sich hingegen im Spiegel der Ergebnisse. Bildung und Sprachkenntnisse lassen sich als wesentliche Faktoren für Geschlechtergerechtigkeit und gelingende Integration einordnen. Ausgrenzungserfahrungen durch die Mehrheitsgesellschaft sowie geringe individuelle Ressourcen zeigen sich hingegen als Integrationshindernisse.

5. Zwischenfazit

An dieser Stelle soll eine kurze Analyse der bisher gewonnenen Einsichten erfolgen, im Hinblick auf ihre Relevanz für die Ausgangsfrage in Kap. 2.3 sowie auf mögliche Handlungsoptionen für mich als Beratende und Begleiterin.

Die vorangegangenen Ausführungen zeigen auf, dass Sozialisationsprozesse die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen beeinflussen, jedoch keine determinierende Wirkung auf diese haben. Ebenfalls wird deutlich, dass Sozialisation nicht mit dem Ende der Adoleszenz abgeschlossen ist. Vielmehr handelt es sich um konstruktive, die gesamte Lebensspanne andauernde, Austauschbeziehungen zwischen einem aktiv seine Biografie gestaltenden Subjekt und seiner Umwelt.

Ein sich durch sämtliche Aspekte ziehendes Merkmal ist die Existenz von *Interaktionsprozessen*. Diese durchziehen alle Sozialisierungsebenen, beginnend auf der Molekularebene bei der Wechselwirkung zwischen Genaktivität und Umwelteinflüssen über die Identitätsbildung durch Aushandlungsprozesse zwischen innerer und äußerer Realität, bis hin zu interkulturellen Interaktionsmustern im Weltsystem; auch die Akkulturation findet als wechselseitige Anpassung im Rahmen von Interaktionsprozessen statt. Sozialisationstheoretisch ist hier das im Rahmen des „Interaktionistischen Rollenhandelns“ stattfindende „role-making“ zu erwähnen, welches die Verweigerung zugelegter Rollen sowie das Einbringen eigener Identitätsentwürfe ermöglicht.

Ebenso zeigt sich der durchgehend *konstruktive* Charakter gesellschaftlicher Differenzlinien. So erweisen sich u.a. Geschlecht und Kultur nicht als „natürliche“ und damit festgeschriebene Phänomene, sondern als, gleichfalls in sozialen Interaktionsprozessen, hergestellte Kategorien, die eine wirkmächtige soziale Realität darstellen, jedoch prinzipiell veränderbar sind und individuelle *Möglichkeitsräume* eröffnen, deren Ausgestaltung je nach Kontext mehr oder weniger große Spielräume beinhaltet.

Bezüglich des vorliegenden Falls und der sich aus ihm ableitenden Fragestellung finden sich diverse Erklärungsansätze. So kann die im Rahmen der Migration stattfindende Rollenverschiebung innerhalb der Familienstruktur ein Grund für die von Tochter R. selbstverständlich übernommene, jedoch offenbar auch eine Belastung darstellende, Verantwortlichkeit für die Regelung „offizieller“ Familienangelegenheiten sein. Die zusätzlich zu den „normalen“ Entwicklungsaufgaben von den Jugendlichen zu vollbringenden Akkulturationsleistungen sind bei der Einordnung von als irritierend oder „abweichend“ empfundenen Verhaltensweisen ebenso zu bedenken wie kulturell bedingte Unterschiede bezüglich Lern- und Lehrstilen als mitverantwortlich für die erlebten Schwierigkeiten in der Schule. Die Entfremdung zwischen Vater D. und dem Rest der Familie und deren Folgen machen deutlich, wie eine im Zuge von Transmigration erfolgte delokalisierte Sozialisation Familienstrukturen verändern kann. Darüber hinaus findet sich D. infolge der sozioökonomischen Situation verknüpft mit seinem Migrationshintergrund in der Position einer marginalisierten Männlichkeit wieder, die vermutlich einen starken Angriff auf seine Identität und sein Selbstwertgefühl darstellt und somit ein Grund für seine Aggression und seinen inneren Rückzug sein kann.

Mit Blick auf die aktuelle Lebenssituation der Mädchen R. und H. lässt sich ein Zusammenspiel von Macht-, und Dominanzverhältnissen ausmachen, welches einen signifikanten Einfluss auf ihren objektiven und subjektiven Möglichkeitsraum hat. Hierzu gehören die patriarchal strukturierte Herkunftsgesellschaft mit entsprechenden Vorstellungen von Geschlechterrollen wie auch die patriarchal strukturierte Aufnahmegesellschaft mit zum Teil davon abweichenden, zum Teil auch übereinstimmenden Vorstellungen von Weiblichkeit und Männlichkeit. Hinzu kommt die Konfrontation mit der westlichen Dominanzkultur, die mit einer Abwertung ihrer Herkunftskultur und damit verbundenen Diskriminierungen einhergeht. Zu den

im Enkulturationsprozess angeeigneten Verhaltensmustern gehört offenbar eine geschlechtsspezifisch differierende Inanspruchnahme von Lebensräumen, die sich in einem reduzierten Aktionsradius und fehlender Mobilität ausdrückt. Ebenso zeigt sich ein im Zuge der Körpersozialisation internalisierter Defizitblick auf den eigenen Körper, verbunden mit einem geringen Selbstwertgefühl, sowie eine durch Tabuisierung und fehlende Aufklärung nicht ausleb- bare Sexualität. Auch wenn beide Mädchen die kulturell und religiös bedingten Begründungen für eine kontrollierte Sexualität und andere an sie herangetragene geschlechtsspezifische Verhaltensanforderungen bislang mittragen und reproduzieren, ist ihre Reaktion darauf nicht ungebrochen. Eine offene Auflehnung findet nicht statt, jedoch zeigt sich Widerständigkeit in Form von „Abspaltung“ und „subversiver Anpassung“.

Die Interaktion mit der Umwelt als „Grundmuster“ menschlicher Entwicklung bietet einen Ansatzpunkt für eine unterstützende und zugleich die Selbstbestimmung der Mädchen wah- rende Begleitung und Beratung. Indem ich mich als Interaktionspartnerin anbiete und in die- sem Prozess neue Perspektiven auf die soziale Realität einbringe, können diese von ihnen in einem aktiven Aneignungsprozess in die Realitätswahrnehmung und -interpretation integriert werden und so zu einer Erweiterung von Möglichkeitsräumen und damit von Handlungsmög- lichkeiten führen. Daneben kann ich als außerfamiliäres weibliches „Vorbild“ realisierbare Möglichkeiten einer anderen, mehr Freiheit enthaltenden, Lebensgestaltung aufzeigen, selbst- verständlich ohne die Absicht, diese den Mädchen als „bessere“ Option aufzudrängen. Gene- rell erscheint eine Reflexion zum einen meiner eigenen, sozialisatorisch und kulturell beding- ten Möglichkeitsräume, wie auch meiner Position innerhalb gesellschaftlicher Dominanz- und Machtverhältnisse – und somit meiner Machtposition in der Beratungsbeziehung –, für einen gelingenden, auf Selbstermächtigung der Mädchen zielenden, Beratungsprozess unabdingbar. Eine im Habermasschen Sinne gleichberechtigte Kommunikation wird hierbei angestrebt; zu beachten ist des Weiteren die Kulturgebundenheit von Unterstützungsformen wie Beratung oder Psychotherapie, die u.U. als grenzüberschreitend und wenig hilfreich empfunden wer- den.

Im anschließenden Kapitel erfolgt ein Überblick der im vorliegenden Kontext relevanten As- pekte von Beratung, abgerundet von einem methodischen Handlungsvorschlag, der die bisher gewonnenen Einsichten einbezieht.

6. Psychosoziale Beratung im Kontext mehrdimensionaler sozialer Ungleichheit

Im Folgenden wird zunächst die pädagogische Handlungsform Beratung in Bezug auf die Stärkung von Handlungsfähigkeit sowie im Kontext der Migrationsgesellschaft beleuchtet. Im Anschluss daran kommen kommunikative Grenzen des Verstehens allgemein und bezüglich interkultureller Kommunikation im Besonderen zur Sprache. Die hierbei deutlich werdende Rolle von Machtverhältnissen sowie die Notwendigkeit eines reflexiven Umgangs mit der eigenen Positionierung als Beratende, werden in den nachfolgenden Abschnitten konkretisiert.

Abschließend wird eine Beratungsmethode vorgestellt, welche sowohl die Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit als auch Sozialisationsaspekte und somit die biografische Gewordenheit von spezifischen Problemlagen in den Blick nimmt, ebenso wie die Möglichkeit, diese im Rahmen von Interaktionsprozessen zu verändern.

6.1 Handlungsfähigkeit als Bezugspunkt pädagogischer Beratung

Beratung als Grundform pädagogischen Handelns hat, in einer nicht-bevormundenden Weise, die Erkundung und Bestärkung der kontextspezifischen Handlungsfähigkeit des Gegenübers zum Ziel. „Handlungsfähigkeit“ wird dabei nicht allein als individuelles Vermögen verstanden, sondern als das Verhältnis zwischen einer handelnden, bildsamen Person und den beschränkenden oder ermöglichenden und für die Ratsuchende bedeutsamen Handlungsräumen; dieses stellt den zentralen Bezugspunkt der Beratung dar.

Es ist davon auszugehen, dass die Inanspruchnahme von Beratung mit einer eingeschränkten alltagsweltlichen Handlungsfähigkeit einhergeht. Dementsprechend stellt die Stärkung oder Ermöglichung von Handlungsmacht eine wesentliche Perspektive von Beratung dar. Hierbei stehen die vorhandenen Ressourcen, Kompetenzen und Fähigkeiten zur Mitgestaltung im Mittelpunkt (vgl. Mecheril 2004, 379f). Hinzu kommt:

„Ermächtigung‘ hat etwas mit Befähigung und mit Berechtigung zu tun. Es geht also darum, Klienten und Klientinnen in Befähigungsprozessen zu unterstützen, ihnen aber auch deutlich zu machen, dass ihnen bestimmte Handlungsräume und -möglichkeiten zustehen.“ (ebd., 381)

Aus einer solchen Perspektive werden Schwierigkeiten und Problemlagen von Klient_innen stets auch als durch soziale und gesellschaftliche Einschränkungen vermittelt, verstärkt oder verursacht verstanden. Insofern ist Beratung auch eine politische Praxis, indem, z.B. durch politische Bildung im Beratungsprozess, Entlastungseffekte erreicht oder Teilhabemöglichkeiten erschlossen werden (vgl. ebd.).

6.2 Beratung und Migration – Merkmale und Entwicklung

Im Rahmen eines Diskurses über Beratung und migrationsbedingte Differenz lassen sich drei Ansätze bzw. Paradigmen unterscheiden: „Ausländerberatung“, „interkulturelle Beratung“ und „interkulturelle Dimensionen von Beratung“, welche zeitlich nacheinander entwickelt wurden, sich jedoch bis heute alle, wenn auch evtl. unter anderen Bezeichnungen, in der Beratungspraxis wiederfinden.

Die sog. Ausländerberatung ist auf die Behebung von Problemen ausgerichtet, die als Defizite der „Ausländer_innen“ verstanden werden und als zielgruppenspezifischer Beratungsansatz dazu geeignet, das Differenzschema „Ausländer – Inländer“ zu festigen. Sie geht zurück auf die Unterteilung sozialer Dienste in der Bundesrepublik in eine „Regelversorgung“ und „Sonderdienste“ für Migrant_innen, durch die eine dominante Normalitätsvorstellung hergestellt und stabilisiert wird (vgl. ebd., 372f).

Mit Beginn der 1990er Jahre mehrt sich Kritik am Ausschluss von Migrant_innen aus der Regelversorgung; die Notwendigkeit einer „interkulturellen Öffnung“ sozialer Dienste wird in die Diskussion eingebracht.

„Mit ‚interkultureller Öffnung‘ ist hierbei gemeint, dass die Beratungsangebote der Regeleinrichtungen mit Bezug auf sprachlich-kulturelle Kompetenzen, hinsichtlich ihrer Mitarbeiterstruktur und ihrer Organisationsform so zu strukturieren sind, dass sie für Migranten und Migrantinnen tatsächlich zugänglich sind.“ (ebd., 375)

Ein weiterer Kritikpunkt betrifft die Defizitorientierung der Ausländerberatung, welche im Rahmen von „interkultureller Beratung“ überwunden werden soll. Hierfür bedürfen Berater_innen „spezifischer, differenzsensibler Fertigkeiten, die in der Regel Haltungen, Einstellungen und ‚Kompetenzen‘ umfassen, die auf eine Anerkennung kultureller Differenzen zielen.“ (ebd.) Diese werden in der Regel durch „interkulturelle Trainings“ erlangt.

Als problematisch am Paradigma der „interkulturellen Beratung“ lässt sich der Umstand sehen, dass die Anerkennung von Unterschieden diese als gegeben voraussetzt. Zudem suggeriert die Hervorhebung des Kulturbegriffs diesen als zentrale Differenzdimension bezüglich der im Beratungsprozess relevanten Inhalte. Auf diese Weise kann es zu einer „kulturalistischen Verschleierung“ rechtlicher und sozialstruktureller Ungleichheitsverhältnisse kommen sowie einer auf „kulturelle“ Aspekte verkürzten Deutung der Besonderheiten des Gegenübers und seiner spezifischen Lebenssituation (vgl. ebd., 376f).

Als sinnvolle Konsequenz dieser Überlegungen bietet sich zunächst eine Änderung der Bezeichnung zu „interkultureller *Dimension* von Beratung“ an. In dieser Lesart wird „interkulturell“ als Perspektive verstanden,

„die für die Erhellung *jeder* interpersonellen Beratungskonstellation und *jedes* Beratungsthemas [...] angemessen und fruchtbar sein *kann*. Beratungssituationen sind also nicht ‚an sich‘ interkulturell [...], sondern sie werden zu ‚Interkulturellen Situationen‘, wenn sie so verstanden werden.“ (ebd., 377)

Des Weiteren ist „Kultur“ als ein Deutungsmuster zu verstehen, das in Selbst- und Fremdbeschreibungen sowohl von Klient_innen, als auch Berater_innen vorkommt; hieraus resultiert die Notwendigkeit einer Reflexion der Wirkungen, die aus der Zuschreibung einer Beratungssituation als „interkulturell“ entstehen durch u.a. folgende Fragen:

„Wer führt die Kulturperspektive ein? [...] Wie wird ‚Kultur‘ von welchem Akteur gebraucht: als Ursache des Problems, [...] als Ressource der Problemlösung? [...] Welche Konsequenzen für professionelles Handeln resultieren aus dem fallspezifischen Gebrauch der ‚Kultur‘-Perspektive?“ (ebd., 378)

6.3 Verstehensgrenzen und Fremdheit als Elemente von Beratung

Auch wenn in der Kommunikation in der Regel das Bedürfnis nach Vertrautheit, Durchschaubarkeit und Sicherheit vorherrscht, ist es, insbesondere im Kontext von Beratung, unabdingbar, die grundsätzlichen Grenzen des Verstehens wahrzunehmen. Diese ergeben sich aus einer generellen Mehrdeutigkeit von Sprache, die mit individuell unterschiedlichen Erfahrungen und daraus resultierenden differierenden Deutungen verbunden ist. Kommunikationstheoretisch sei hier auf das Vier-Ebenen-Modell von Schulz von Thun verwiesen, welches deut-

lich macht, dass jede, verbale oder nonverbale, Mitteilung verschiedene Botschaften auf der Sach-, Beziehungs- Selbstkundgabe- oder Appellebene enthält und ebenso auf entsprechend unterschiedlichen Ebenen empfangen wird. Im Rahmen Sozialer Arbeit kommt als weitere Störungsquelle eine Machtasymmetrie und damit eine Deutungsmacht auf Seiten der Professionellen hinzu (vgl. Auernheimer 2012, 106f). In diesem Zusammenhang ist nach Thiersch „Verstehen [...] immer auch Versuchung zur Macht, zur Macht dessen der versteht, über den, der verstanden wird.“ (Thiersch 1984, 27, zit. n. Auernheimer 2012, 107) Die Schwierigkeit des Erschließens fremder Wirklichkeit besteht ihm folgend darin, dass „Verstehen heißt, sich auf Anderes, Fremdes, Befremdliches einzulassen. Als Verstehender aber bin ich gefangen in den Erfahrungen meiner Erfolge und Misserfolge, meiner Abwehr und Erwartung.“ (ebd., 23, zit. n. ebd., 108)

Eine im Alltag in der Regel dennoch ausreichende Verständigung wird durch gemeinsame Situationsdefinitionen ermöglicht, die eine gemeinsam geteilte Kultur oder Lebenswelt unausgesprochen voraussetzen. Das Auftauchen unbekannter Deutungs- und Verhaltensmuster in der Kommunikation kann zu Unsicherheit und Angst führen. In dieser Lesart ist Fremdheit nicht eine dem Anderen zuzuordnende Eigenschaft, sondern lässt sich als Beziehungsmodus definieren.

Das oder die bzw. der Fremde erscheint als unbestimmt und sich der Einordnung entziehend. Im Umgang hiermit lassen sich unterschiedliche psychische Strategien beobachten: Negation der Fremdheit, Assimilation durch Einpassung in die eigenen Denkschemata oder Bemächtigung durch Wissen über die „andere Welt“ (vgl. ebd., 108f). Es scheint geboten, das Phänomen der Fremdheit anzuerkennen mit der Konsequenz, sich das eigene Befremden einzugestehen. Denn „nur wenn wir Differenzen akzeptieren, können wir uns auf sie einlassen, anstatt uns des Anderen verstehend zu bemächtigen.“ (ebd., 110)

6.4 Merkmale interkultureller Kommunikation und Kompetenz im Beratungskontext

Generell entstehen Kommunikationsstörungen durch differierende Erwartungen, die aus unterschiedlichen lebensweltlichen Kontexten, Erfahrungen mit der „Gegenseite“ und Stereotypen resultieren. „Abweichende Rollenerwartungen, Werte, Normen, führen zu Verständigungsproblemen, weil die Situationsdefinitionen der Kommunikationsteilnehmer/innen sich nicht hinreichend überlappen.“ (ebd., 111)

Die Hauptstörungsquellen in der interkulturellen Kommunikation finden sich – im Anschluss an das Kommunikationsmodell Schulz von Thuns – auf der Beziehungsebene. Gründe hierfür liegen z.B. in der Verletzung von Höflichkeitsformen oder Tabus. Hinzu kommt, dass Beziehungsbotschaften meist nonverbal ausgetauscht werden. „Gerade die Bedeutung von Mimik und Gestik, Blickkontakt, sprachlicher Intonation, räumlicher Distanz [...] ist aber ebenso hochgradig kulturspezifisch wie ‚unbewusst‘.“ (ebd., 110) Sie bieten „verdeckte Informationen“, die normalerweise für die wechselseitige Orientierung der Kommunikationspartner von

Nutzen sind, bei falscher Interpretation jedoch eher Verwirrung stiften. Ebenso können Diskriminierungserfahrungen bei Minderheitenangehörigen dazu führen, ein sensibles „Beziehungsohr“ zu entwickeln und sich im Kontakt schnell abgewertet zu fühlen (vgl. ebd., 110f).

Im Rahmen interkultureller Kommunikation lassen sich vier Faktoren unterscheiden, welche die Erwartungen und Akte der Kommunizierenden bestimmen: Interkulturelle Kontakte sind häufig durch eine *Machtasymmetrie* gekennzeichnet, die auf Ungleichheit des rechtlichen und sozialen Status oder einem Wohlstandsgefälle beruhen kann. Macht zeigt sich durch ein Mehr an Ressourcen und damit Handlungsmöglichkeiten; als „diskursive Macht“ enthält sie das Privileg zu entscheiden, was Thema sein kann und darf. In (sozial-)pädagogischen Beziehungen kommt zu der Asymmetrie zwischen Angehörigen der Dominanzkultur und einer Minderheit noch eine institutionell bedingte Amtsautorität hinzu (vgl. ebd., 112).

„Das Privileg von Stathöheren ist die Definitions- und Deutungsmacht. [...] Der Mächtige definiert die Situation und weist die Rollen zu. Dergleichen geschieht selbstverständlich nicht explizit sprachlich, sondern meist nonverbal, oft auch schon vorweg durch die institutionelle Ordnung. [...] Die Mehrheitsangehörigen setzen die Normen und haben das Urteilsmonopol. [...] Stathöhere haben das Vorrecht, auch in die Privatsphäre der anderen einzudringen. Das Fragenstellen ist eines der Privilegien der Privilegierten. [...] Der Mächtigere bestimmt den Gesprächsverlauf. Er nimmt sich viel eher das Recht zu unterbrechen und das Gespräch wieder an sich zu ziehen. [...] Kurz: Der jeweils dominante Teil definiert den Rahmen und die Beziehung.“ (ebd., 112f)

Eine weitere Gefahr der Machtasymmetrie liegt in einer paternalistischen Haltung der Mehrheitsangehörigen gegenüber Minderheiten. Paternalismus zeigt sich in zwei, u.U. auch miteinander verbundenen, Varianten: die fürsorgliche Bemutterung und die herablassende Bevormundung.

Angehörige von Minderheiten zeigen unterschiedliche Reaktionen auf bestehende Machtasymmetrien. Hierzu gehören ein generalisiertes Misstrauen, eine Überempfindlichkeit aufgrund von Diskriminierungserfahrungen, Rückzugstendenzen bis hin zu einer „erlernten Hilflosigkeit“ sowie nach außen oder innen gerichtete Aggressivität. Hierbei kann offener oder verdeckter Widerstand in der Kommunikation, z.B. nonverbale Auflehnung oder Verweigerung, als produktivste Form der Reaktion betrachtet werden (vgl. ebd., 113f).

Eine systemische Sicht auf interkulturelle Kommunikation berücksichtigt gesellschaftliche Kontexte, z.B. rechtliche Bedingungen durch das Aufenthalts- und Asylrecht. Ebenso sind psychologische Mechanismen zu beachten wie die kulturelle Übertragung bzw. Gegenübertragung, bei der sich individuell oder *kollektiv gemachte Erfahrungen* mit der jeweils „anderen Seite“ in entsprechenden Erwartungen oder Befürchtungen zeigen, welche Vorurteile und *Fremdbilder* generieren können.

„Aus Kollektiverfahrungen speisen sich zum Teil die gegenseitigen Fremdbilder. [...] Angehörige der ‚Dominanzkultur‘ neigen in besonderer Weise zur Stereotypisierung gegenüber Minderheiten, weil die Dominanzkultur über einen – oft tradierten – Fundus an Bildern von den unterlegenen Gruppen verfügt.“ (ebd., 115)

Kulturell *differente Kommunikationsmuster* lassen sich mit Hilfe sog. „Codes“ und „Scripts“ analysieren. Unter Codes werden hier Regeln der Zuordnung von Zeichen zu Informationen

verstanden. Diesbezügliche Kommunikationsstörungen entstehen z.B. durch Unterschiede in Höflichkeitsformen oder im Umgang mit sozialen Hierarchien. Auch die Klärung hieraus entstehender Missverständnisse kann zu neuen Störungen führen, da die sprachlichen Formen des Klärens wiederum oftmals kulturspezifisch ausgeprägt sind; eine bestehende Machtasymmetrie kann hier zusätzlich erschwerend wirksam werden (vgl. ebd., 116).

„Die ungeschriebenen Drehbücher, engl. ‚Scripts‘, für unsere Interaktionen erwerben wir im Sozialisationsprozess. Schwierig dürfte es für kulturfremde Personen oft schon sein, soziale Situationen richtig zu identifizieren. [...] Welche Gesprächstypen jemand kennt, ist von seinem Kontakt mit Institutionen und von der Entwicklung der Institutionen in einer Gesellschaft abhängig. Unklarheit über den Rahmen ist verständlicherweise äußerst verunsichernd, ja liefert jemanden ganz seinem Gegenüber aus.“ (ebd., 117)

Migrant_innen fühlen sich mitunter in Institutionen wie Schule oder Beratungsstellen besonders unsicher, wenn sie bislang nur Formen des Alltagsgesprächs kennen gelernt haben. Relevant ist an dieser Stelle auch das kulturspezifische Verständnis von Institutionen in Verbindung mit je unterschiedlichen Rollenerwartungen. Auch die Unkenntnis von Institutionen, z.B. soziale Dienste, kann zu Unsicherheit und Missverständnissen führen (vgl. ebd.).

Die mehrdimensionale Betrachtung interkultureller Kommunikation impliziert die folgende Definition von *interkultureller Kompetenz*: Sie umfasst Wissen, Haltungen und Fähigkeiten bezüglich Kulturdifferenzen, Fremdbildern, Machtasymmetrien und Kollektiverfahrungen (vgl. ebd., 118f).

„Darüber hinaus heißt interkulturelle Kompetenz, eine Aufmerksamkeit zu entwickeln für den persönlichen Sinn, den ein [...] Klient mit den erlebten Kulturen, mit seinen Sprachen, eventuell mit seiner Religion verbindet sowie sensibel zu werden für die individuelle Verarbeitung von Diskriminierungserfahrungen, seien sie individueller Art oder gruppenspezifisch.“ (ebd., 119)

Hierbei sind auch Mehrfachdiskriminierungen im Sinne des Intersektionalitätskonzepts (siehe Kap. 3.4.3.1) und ihr Einfluss auf das Kontaktverhalten, z.B. in Beratungsgesprächen, zu beachten.

Der Erwerb interkultureller Kompetenz ist nicht allein für Fachkräfte ohne Migrationshintergrund erforderlich, auch eine eigene – unreflektierte – Migrationsgeschichte kann, neben einer höheren Sensibilität für die Lebenssituation der Klient_innen, die Beratungsbeziehung, z.B. durch aus der Herkunftsregion mitgebrachte Konflikte oder eine Überidentifikation, auch beeinträchtigen. Im Sinne einer reflexiven Interkulturalität ist für Sozialarbeitende eine Selbstreflexion bezüglich der eigenen Kulturgebundenheit unabdingbar sowie, insbesondere in multikulturellen Teams, ein Produktiv machen von Differenzen im Dialog geboten (vgl. ebd., 120f).

6.5 Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialen Arbeit

Zu den Kernanliegen der Sozialen Arbeit gehört es, soziale Hierarchien zu vermindern und die gesellschaftliche Teilhabe sowie ein möglichst selbstbestimmtes Leben von Menschen in sozialen Problemlagen zu fördern, dennoch bringt sie selbst auch neue Hierarchien und Ausgrenzung hervor. Grenzziehungen in der Sozialen Arbeit beginnen schon bei der Tatsache,

dass aufgrund begrenzter Ressourcen nicht alle Menschen, die Unterstützung bräuchten, im Hilfesystem berücksichtigt werden können. Hinzu kommt eine systematische Benachteiligung bestimmter Adressat_innen, hierzu zählen u.a. Menschen mit Migrationshintergrund; sie erhalten weniger psychosoziale Unterstützung als vergleichbare soziale Gruppen der Mehrheitsgesellschaft. Auch die Art der Unterstützung kann zu einer Ausgrenzung beitragen, wenn auf die spezifischen Probleme der Adressat_innen nicht angemessen eingegangen wird. In diesem Zusammenhang sind Sozialarbeitende aufgefordert, sich mit dem Zustandekommen solcher Grenzziehungen, von Seiten der Professionellen wie auch der Adressat_innen, auseinanderzusetzen sowie damit, auf welche Weise diese wieder aufgehoben werden können. Dabei ist die Ausgrenzung auf institutioneller Ebene ebenso zu berücksichtigen wie Grenzziehungen in der unmittelbaren professionellen Beziehung (vgl. Rommelspacher 2012, 43f).

In der Beratungsbeziehung können stets nur bestimmte Themen angesprochen werden. Problematisch wird dies, wenn es Themen gibt, die systematisch ausgeklammert werden. Untersuchungen hierzu zeigen, dass vor allem die rechtliche Situation von Migrant_innen und Rassismuserfahrungen in Beratungsgesprächen häufig ausgeblendet werden. Indem relevante Problembereiche aus der Bearbeitung ausgeklammert werden, spalten die Berater_innen Aspekte des Anderen ab und missachten wesentliche Teile der Lebenswirklichkeit ihrer Klient_innen. Gleichzeitig findet in dieser Beziehungsdynamik eine Abspaltung von eigenen Anteilen statt, etwa eine ambivalente Einstellung gegenüber Einwanderung und daraus resultierende „Vorbehalte“ (vgl. ebd., 45ff). Da Sozialarbeitende jedoch im Rahmen ihrer Professionalität zur Neutralität und zu einer grundsätzlichen Toleranz und Offenheit allen Klient_innen gegenüber verpflichtet sind, bemühen sie sich zumeist darum, alle Menschen, unabhängig von ihrer Herkunft, gleich zu behandeln; eventuell vorhandene Vorbehalte werden dabei rationalisiert oder verdrängt.

„Eine solche Abwehr im Dienste der KlientInnen ist zugleich eine Abwehr im Dienste eines positiven Selbstbildes. Man möchte nicht rassistisch sein und möchte auch nicht Teil haben an Prozessen, die bestimmte Menschen in dieser Gesellschaft benachteiligen und ausgrenzen. Die Abspaltung eigener negativer Anteile schafft jedoch eine Distanz, die der Distanzierung durch den Ausschluss zentraler Lebensbereiche der KlientInnen aus der beraterischen Beziehung entspricht.“ (ebd., 47)

Grenzziehungen können ebenfalls, aus vielfältigen Gründen, von Seiten der Adressat_innen vollzogen werden. So können sich „bei Menschen mit Migrationshintergrund durch Unkenntnis, Misstrauen gegenüber deutschen Institutionen oder auch kulturelle Vorbehalte gegenüber einer eher mittelschichtorientierten Beratung (verbal orientiert, selbstreflexiv, individualistisch)“ (ebd., 48) Barrieren aufbauen, die eine Inanspruchnahme von Beratungsangeboten verhindern. Hinzu kommen strukturelle Barrieren wie Beratungsgebühren, Entfernung vom Wohnort, Öffnungszeiten, eine eventuell christliche Trägerschaft der Einrichtung und, insbesondere bei Migrant_innen der ersten Generation und bei Geflüchteten, die Frage nach der sprachlichen Verständigung.

In der Beziehungsdynamik findet sich oftmals bei Migrant_innen ein Misstrauen gegenüber deutschen Einrichtungen, das auf ihren Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft beruht. Hierzu gehört die Angst vor Ablehnung ebenso wie die, zur Anpassung gezwungen und damit der eigenen Herkunft entfremdet zu werden bzw. durch innerfamiliäre Entfremdungsprozesse die eigenen Kinder an die Mehrheitsgesellschaft zu „verlieren“. Hier zeigt sich bei vielen Migrant_innen eine tiefgreifende Ambivalenz gegenüber der Mehrheitsgesellschaft. Einerseits existiert der Wunsch nach Integration und erfolgreicher Teilhabe an der Gesellschaft, nicht zuletzt als Ziel eines oft langwierigen und generationsübergreifenden Migrationsprozesses. Auf der anderen Seite wird eine Auflösung des familiären Zusammenhalts befürchtet, der gerade für die Bewältigung der Migrationssituation wesentlich ist (siehe Kap. 3.3.6). Aus diesem Grund fällt es insbesondere Mädchen aus Migrationsfamilien oftmals schwer, deutsche Hilfeinrichtungen in Anspruch zu nehmen, da sie Angst haben, auf diesem Wege ihre Familie zu „verraten“ (vgl. ebd.).

Der Aufbau einer Beratungsbeziehung zwischen Mehrheitsangehörigen und Angehörigen von Minderheiten ist geprägt von den jeweiligen Erfahrungen im Umgang mit „Fremdheit“ und den daraus resultierenden Gefühlen, Fantasien und Abwehrmechanismen. „Diese *kulturellen Übertragungsmuster* sind bewusst und der Bearbeitung zugänglich zu machen.“ (ebd., 49) In diesem Zusammenhang ist zu fragen, wie Grenzziehungen zu bewerten sind, welche Bedeutung Grenzen haben, ob sie anerkannt oder überwunden werden sollen. „Sind Grenzen per se negativ und Anlass für Diskriminierung oder wird nicht gerade mit der Leugnung von Unterschieden dem Anderen die Anerkennung verweigert?“ (ebd.)

Eine im Rahmen Sozialer Arbeit gebotene Aushandlung von Grenzen bedeutet, dass alle Beteiligten ihre Situationsdefinition einbringen und Einstellungsänderungen bei den Anderen erwarten können, selbst wenn diese die Macht haben, die Normalität zu bestimmen. Dieser Prozess ist also mit der Bereitschaft zum Teilen von Macht auf Seiten der Sozialarbeitenden verbunden, dies betrifft auch die strukturelle und institutionelle Ebene, wenn es um die Rolle von Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund geht (vgl. ebd., 50).

Auf der symbolischen Ebene betrifft das Teilen von Macht, welche Themen im Kontext von Beratung zur Sprache kommen, welche Erfahrungen und Deutungsperspektiven als relevant eingeschätzt werden und ebenso die Entscheidung, auf welche Ressourcen zurückgegriffen wird, welche Methoden verwendet und welche Ziele formuliert werden. In diesen, auf symbolischer und struktureller Ebene miteinander verknüpften, Aushandlungsprozessen werden immer wieder Grenzen aufgehoben und neue gezogen. Dabei kann sich dafür entschieden werden, diese Grenzen zu verfestigen und mit Macht auszustatten oder aber sie immer wieder zu verflüssigen und entsprechende Verhandlungsprozesse aktiv mitzugestalten (vgl. ebd., 54).

6.6 Ethnische Minderheiten in der psychosozialen Beratung

Die Segregationsmechanismen der Gesellschaft sind, wie im vorhergehenden Kapitel dargelegt, auch in der psychosozialen Beratung wirksam, selbst wenn es dem Selbstbild der Mitarbeiter_innen entspricht, offen und tolerant zu sein sowie alle Menschen, unabhängig von ihrem ethnischen Hintergrund, gleich zu behandeln. Denn

„bereits hier beginnt das Problem: Ist Gleichbehandlung eine angemessene Reaktion auf unterschiedliche Verhältnisse? Welche Rolle können Unterschiede spielen und wie wird mit ihnen umgegangen? Wo positioniert man sich selbst im Spannungsfeld von Differenz?“ (Rommelspacher 2010, 1)

Es ist zu fragen, wie sich gesellschaftliche Kämpfe um Anerkennung und Zugehörigkeit auf die psychosoziale Arbeit auswirken, ob diese Dynamiken den Beteiligten bewusst sind und wie darüber hinaus ein solches Bewusstsein als Ressource im Beratungsprozess eingesetzt werden kann (vgl. ebd.).

Vertrauen ist die unabdingbare Basis eines gelingenden Beratungsprozesses. Die Beratungsbeziehung ist jedoch von gesellschaftlichen Diskursen über Fremdheit mitbestimmt, vor allem Angehörige ethnischer Minderheiten sind in ihrem Alltag häufig mit Vorurteilen konfrontiert, die sie auch erst einmal von ihrem Gegenüber erwarten, wenn es der Mehrheitsgesellschaft angehört, unabhängig von dessen tatsächlicher Positionierung. Alle Beteiligten bringen ihre Erfahrungen mit „Fremdheit“ und die daraus resultierenden Gefühle, Fantasien und Abwehrmuster in die Beratungssituation mit ein. Welche Auswirkungen haben diese Ambivalenzen auf das professionelle Verhalten, z.B. in Bezug auf das Einfühlungsvermögen? Empathie bedeutet, sich in die Situation des Anderen hinein zu denken und zu fühlen. Es stellt sich die Frage, inwieweit dies möglich ist vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erfahrungswelten. Die Gesellschaft ist von Segregationslinien durchzogen, die in diversen Lebensbereichen für eine Separierung der Mehrheitsangehörigen von ethnischen Minderheiten sorgen, auf diesem Weg bis in die Psyche der Menschen hineinragen und damit auch ihre Kompetenzen beeinflussen (vgl. ebd., 1ff).

„Bei der Empathie geht es also nicht nur um die Herausbildung kognitiver, emotionaler und kommunikativer Kompetenzen, sondern auch um die kritische Reflektion der eigenen Motivation, diese Kompetenz überhaupt mobilisieren und weiter entwickeln zu wollen. D.h. wird Empathie als Basis interkultureller Kompetenz gefordert, so müssen auch die Grenzen, die nicht nur durch die Unterschiedlichkeit der Lebenssituationen, sondern auch durch den eigenen Standort und das eigene Interesse gezogen werden, in den Blick genommen werden. Denn [...] erst die Erkenntnis der Ungleichheit und einer partiellen Unverfügbarkeit des jeweiligen Anderen kann eine Basis für gleichberechtigte Kommunikation schaffen.“ (ebd., 3)

Ein wesentliches Moment interkultureller Kompetenz liegt demnach in einer „Kompetenzlosigkeitskompetenz“, der Anerkennung der Grenzen eigenen Wissens und der Reichweite eigener Empathiefähigkeit (vgl. ebd.).

Wie sich anhand einer Vielzahl von Studien aufzeigen lässt, nimmt die Familie in migrantischen Milieus einen höheren Stellenwert ein, als in der deutschen Gesellschaft. Unabhängig vom kulturellen und religiösen Hintergrund wird die Familie im Rahmen von Migration alleine deshalb wichtig, weil diese zumeist ein langwieriger Prozess ist, in den viele Familienmit-

glieder einbezogen sind. So werden Kinder mitunter bei Großeltern oder anderen Verwandten zurückgelassen, damit die Eltern im Einwanderungsland erst einmal die Bedingungen für einen Familiennachzug schaffen können. Oder es wird im Sinne der sog. Kettenmigration an Orte gezogen, an denen schon andere Familienmitglieder oder Freunde aus der Herkunftsregion leben, die sie auf dem Weg in die neue Gesellschaft unterstützen können. Ebenfalls schweißen Unkenntnis des sozialen Umfeldes und Fremdheitserfahrungen sowie die oft erlebte Zurückweisung von Seiten der Mehrheitsgesellschaft Familien noch weiter zusammen. Sich aufeinander verlassen zu können, schafft Sicherheit in Zeiten von Unsicherheit und evtl. materieller Not (vgl. ebd., 4). Vor diesem Hintergrund finden Jugendliche aus Migrantenfamilien oftmals

„das stärker am Individualismus orientierte Familienmodell keineswegs so attraktiv, wie die deutsche Fachkraft dies vermutlich annimmt. Zumindest entspricht das nicht ihren Lebensbedingungen und kann vermutlich auch die existentielle gegenseitige Abhängigkeit in der Migration nicht auffangen.“ (ebd.)

Es stellt sich die Frage, wie die deutschen Berater_innen mit den unterschiedlichen Vorstellungen von Familie umgehen; ob sie diese zur Kenntnis nehmen und ihnen der Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Lebensverhältnissen und Familienformen bewusst ist. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang, eine starke Familienzentrierung nicht allein als Zeichen einer von Traditionalismus und Patriarchat geprägten fremden Kultur zu verstehen, sondern in ihrer Funktionalität zur Bewältigung der spezifischen Lebenssituation in der Migration. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass Kultur, wie in Kap. 3.3.1 erläutert, sich einem offenen und dynamischen Prozess beständig wandelt, diese Tatsache jedoch „vor allem dadurch oft verdeckt wird, dass der Bruch mit den herkömmlichen Lebensbedingungen oder die Infragestellung der eigenen Lebensweise zu einem forcierten Rückgriff auf alte Traditionsmuster führt.“ (ebd.)

Es ist somit ausschlaggebend, die spezifische Situation in der Migration zu verstehen.

„Das Spezifische einer Migrationssituation kann sich etwa darin zeigen, dass die Familie über lange Jahre an unterschiedlichen Orten lebte. Sie kann vor allem durch die prekäre Lebensabsicherung aufgrund eines eingeschränkten Aufenthaltsstatus geprägt sein; sie kann auch in erster Linie durch die Erfahrungen der Zurückweisung durch die Mehrheitsgesellschaft beeinflusst sein oder aber in dem Wunsch, irgendwann mal wieder in die alte Heimat zurückzukehren oder in ein anderes Land weiter zu wandern. Häufig wird in Migrationsfamilien auch große Hoffnung auf die Bildung gesetzt, da diese mangels sozialem, kulturellem und ökonomischem Kapital für sie oft die einzige Zugangschance zur Aufnahmegesellschaft ist. [...] Auf der anderen Seite haben die Eltern gerade in Bezug auf Bildung oft kaum eigene Ressourcen, um ihre Kinder dabei zu unterstützen.“ (ebd., 5)

Die beschriebenen Lebensumstände schaffen einen spezifischen Problemdruck. Diesen zu erkennen ist eine Voraussetzung dafür, Jugendliche angemessen zu unterstützen. Ebenso wichtig ist zweifellos das Erkennen von Ressourcen, die aus der Migrationssituation entstehen können, wie z.B. die Fähigkeit, sich in unterschiedlichen Kulturen bewegen zu können und verschiedene Sprachen zu sprechen. Insbesondere die Erfahrung, dass sie oder ihre Eltern mit existenziell bedrohlichen Situationen fertig geworden sind, kann eine Ressource sein, die psychische Stabilität und Selbstbewusstsein gibt (vgl. ebd.).

„Entscheidend geht es also darum zu sehen, wie die verschiedenen Reaktionsweisen aus den spezifischen Lebenssituationen heraus zu verstehen sind und inwiefern dabei soziale, individuelle wie auch kulturelle und ökonomische Faktoren zusammen spielen.“ (ebd.)

Um Rassismuserfahrungen von Klient_innen nicht als persönlichen Angriff zu verstehen, ist eine auf Wissen und kritische Selbstreflexion gegründete Selbstpositionierung notwendig. Auf diese Weise kann die Sicht der Anderen eventuell sogar als eine produktive Herausforderung verstanden werden, durch die sich die eigene Erkenntnis und Professionalität erweitert.

6.7 Intersektionalität als Rahmen der Analyse biografischer Erfahrung

Vielfalt, gemeint als Verschiedenheit, umfasst alle Menschen, da kein Mensch einem anderen gänzlich gleich ist. „Diese Verschiedenheit kann sich auf alle nur denkbaren Merkmale und Erfahrungshintergründe beziehen und ist in allen sozialen Kontexten gegeben.“ (Köttig 2015a, 123) Eine solche, bewertungsfreie, Anerkennung von Verschiedenheit lässt sich als „egalitäre Differenz“ beschreiben, innerhalb der Verschiedenheit und Gleichberechtigung einander wechselseitig bedingen. Das Erreichen egalitärer Differenz ist ein idealistisches Ziel, in der Regel werden jedoch „Verschiedenheiten mit Bewertungskonstruktionen versehen [...], die Machtverhältnisse ausbilden und potentiell zu Diskriminierung führen.“ (ebd., 124) Mit dem in Kap. 3.4.3.1 erläuterten Konzept der „Intersektionalität“ lässt sich die Vielzahl von Merkmalen und Erfahrungshintergründen als Differenzkategorien sowie ihre Überschneidungen und Wechselwirkungen abbilden.

Michaela Köttig (vgl. ebd., 128f) bezieht die Entstehungsgeschichte als weitere Dimension in die Analyse sozialer Ungleichheit ein. Zu diesem Zweck schlägt sie vor, von einem „empirischen Fall [...] ausgehend zu rekonstruieren, welche Ungleichheitsdimensionen in diesem spezifischen Fall im zeitlichen Ablauf und in ihren Wechselverhältnissen entwickelt wurden.“ (ebd., 129) Dieses Vorgehen ermöglicht ein Erkennen der individuell relevanten Ungleichheitsdimensionen und macht Verschränkungen sichtbar, die im Rahmen festgelegter Kategorisierungen nur schwer wahrnehmbar sind.

„Bei der Rekonstruktion des biografischen Verlaufs eines Menschen kann beispielsweise gefragt werden: Was zeichnete die soziale Situation dieses Menschen zum Zeitpunkt seiner/ihrer Geburt aus? In welche familiale, soziale und gesellschaftliche Rahmung wird er oder sie hineingeboren? Wie wurde diese soziale Rahmung zu der damaligen Zeit bewertet und welche Umgangsweisen hat die Person damit entwickelt? Welche Ereignisse zeigt die Chronologie des weiteren Lebensverlaufs und welche Erfahrungen und Gleichzeitigkeiten bspw. von Ein- und Ausgrenzung sind damit verbunden gewesen? – Immer vor dem Hintergrund der jeweiligen gesellschaftlichen und sozialen Bewertungen.“ (ebd.)

Darüber hinaus ist für ein professionelles Handeln, welches die Reproduktion von Ausgrenzungen im Beratungsprozess verhindert, eine Selbstreflexion der Sozialarbeitenden bezüglich ihrer eigenen biografischen Erfahrungshintergründe sowie ihrer jeweils mehr oder weniger stark ausgeprägten Machtposition in der Beratungsbeziehung unerlässlich (vgl. ebd., 132).

6.8 Das Konzept der „Dialogischen Biografiearbeit“

Für die Aufgabe Sozialer Arbeit, Menschen eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, ist es unabdingbar, Heterogenität und die Verschiedenheit jedes Menschen anzuerkennen, um eine individuell spezifische Begleitung zu gewährleisten. Hierfür

„wird ein methodisches Instrumentarium benötigt, das es ermöglicht, Menschen in ihrer Einzigartig- und Eigensinnigkeit wahrzunehmen und zu verstehen. Darüber hinaus gilt es, diese Wahrnehmungen zu reflektieren und zu kommunizieren und geeignete Angebote zu entwickeln. [...] Fallverstehen und Fallbegleitung werden [...] zum zentralen professionellen Anspruch und zur zentralen handlungsleitenden Basis jeder Intervention.“ (Köttig 2015b, 225)

Es wird hier von einem *rekonstruktiven* Zugang zum Fallverstehen ausgegangen, dies

„bedeutet, dass die Entstehungsgeschichte des So-geworden-Seins und die gegenwärtigen Dynamiken ‚verstanden‘ werden. Auf der Basis dieses Verstehens wird die Fallbegleitung dialogisch ausgerichtet. Es geht darum, Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse und darüber Veränderungsprozesse zu initiieren.“ (ebd.)

Im Mittelpunkt des von Köttig entwickelten Konzepts „Dialogische Biografiearbeit“ steht das Fallverstehen. „Verstehen“ wird hier als ein Prozess betrachtet, der sich in der Begleitung der Klient_innen durch die Sozialarbeiter_in im fortlaufenden Dialog vollzieht und dabei immer weiter konkretisiert und ausdifferenziert. Auf diesem Weg erhalten zum einen die Klient_innen zunehmend mehr Einsichten in ihre Entwicklungsgeschichte als Basis für mögliche Veränderungen, gleichzeitig erschließt sich die Sozialarbeiter_in mit jeder Begegnung neues Wissen, auf dessen Grundlage hypothetische „Diagnosen“ entwickelt und daraus Angebote abgeleitet werden können. Dieser „diagnostische Prozess“ erstreckt sich über den gesamten Zeitraum der Interaktion (vgl. ebd., 226).

Der Fokus liegt auf dem Einzelfall; dieser ist nicht gleichzusetzen mit einem einzelnen Menschen, sondern kann sich auch auf einen sozialen Kontext wie eine Familie oder eine Institution beziehen. Untersucht wird die biografische Struktur des Falls, welche durch eine spezifische Aufschichtung von Erlebnissen und Erfahrungsprozessen entsteht.

Die „Dialogische Biografiearbeit“ umfasst fünf konzeptionelle und handlungspraktische Elemente (vgl. ebd., 227ff): 1. Die *Falldefinition* bestimmt den Fokus der sozialarbeiterischen Perspektiven- und Aufmerksamkeitshaltung, von der ausgegangen und auf die sich wieder bezogen wird. 2. Durch die bewusst eingesetzte Technik des *methodischen Befremdens* wird ein vorschnelles Diagnostizieren vermieden. Eine Haltung, in der sich Sozialarbeiter_innen als Lernende und Begleitende verstehen, setzt „die Bereitschaft voraus, sich zu öffnen, sich Ungewissheiten und Unsicherheiten auszusetzen und das eigene Vorwissen zurückzustellen, um Neues und Fallspezifisches zu erfahren.“ (ebd., 228) 3. Durch *Beobachten, Zuhören* und *Fragen* werden gezielt Fremd- und Selbstverstehensprozesse initiiert. Hierfür kommt die Technik der „Teilnehmenden Beobachtung“ zur Anwendung, mit der die methodische Fremdheitshaltung umgesetzt werden kann, indem als selbstverständlich vorausgesetzte Aspekte der Wirklichkeit neu wahrgenommen werden und nach den Gründen für ihre Entstehung gefragt wird. Beim Zuhören und Fragen wird mit einer narrativen Gesprächsführung gearbeitet.

„Die Technik ermöglicht es, Handlungs-, Interaktions- und Deutungsmuster aufzudecken und prozesshafte Zusammenhänge sowie verborgene Bedeutungsstrukturen zu entschlüsseln. Es werden sowohl Fremdwahrnehmungs- als auch Selbstwahrnehmungsprozesse mit dem Erzählen in Gang gesetzt.“ (ebd., 229)

Im nächsten Schritt wird aus dem Interaktionsgeschehen herausgetreten, um das generierte Wissen ohne Handlungsdruck zu interpretieren und 4. zu *reflektieren*. Im Rahmen einer schriftlichen Dokumentation werden Zusammenhänge und problembezogene wie auch erfolgreiche oder weiterführende Bereiche des Erlebens und der Interaktion sichtbar und hieraus erklärende „Hypothesen“ gebildet. „Reflexion wird in diesem Sinne als eine systematische Zuwendung und ein ‚verstehender Nachvollzug‘ der erlebten Interaktionsverläufe [...] angesehen.“ (ebd., 231) In einem *dialogisch angelegten Interventionsprozess* münden 5. die gewonnen Erkenntnisse wieder in den Begleitprozess ein, z.B. durch weitere Beobachtungen oder das Einbringen von, als Hypothesen formulierten, Erklärungsansätzen in die Interaktion. Dieses Vorgehen ermöglicht es den Klient_innen, zu den Erklärungen Stellung zu beziehen und es können gemeinsam Überlegungen für das weitere Vorgehen bzw. den Umgang mit der Thematik angestellt werden.

„Der Begleitprozess ist so im höchsten Maß dialogisch und partizipativ angelegt. [...] Dies verstärkt die Motivation der Adressat_innen und führt zur langfristigen Beteiligung am Hilfeprozess sowie dazu, dass selbstreflektierende Haltungen eingeübt werden und längerfristig einen ‚gelingenderen Alltag‘ (Grundwald/Thiersch 2001) zur Folge haben.“ (ebd., 231f)

Das beschriebene Konzept basiert auf einem die gesamte Beratung durchziehenden und eine gleichberechtigte Kommunikation anstrebenden Interaktionsprozess, in welchen die Bedeutung des lebensgeschichtlichen Hintergrunds der Klient_innen für das Verständnis ihrer Situation sowie für deren mögliche Veränderungen einbezogen ist. Ebenfalls werden das Befremden und die Selbstreflexion als integrale Elemente von Verstehensprozessen betont. Somit umfasst die „Dialogische Biografiearbeit“ grundlegende Aspekte der vorhergehenden Ausführungen und eignet sich als Handlungsempfehlung im Rahmen der vorliegenden Arbeit.

7. Fazit

Ausgehend von der Zielsetzung, die Lebenswirklichkeit der von mir betreuten Mädchen besser zu verstehen und auf dieses Verständnis mein weiteres Handeln auszurichten, zeigt die vorliegende Untersuchung mehrere, miteinander verknüpfte, Erkenntnisse auf. Es wird deutlich, dass ein vollständiges *Verstehen* nicht möglich und im Sinne einer auf gleichberechtigter Kommunikation aufbauenden sowie die Ermächtigung der Klientinnen fördernden Beratung auch nicht wünschenswert ist. Es würde eher dazu beitragen, bestehende Differenzen zu negieren und sich des Gegenübers verstehend zu bemächtigen. Hilfreich ist vielmehr eine Anerkennung des Phänomens der *Fremdheit* sowie des eigenen Befremdens im Kontakt, einhergehend mit einer partiellen Unverfügbarkeit der Anderen. Dies bedeutet, sich auch unsicheren Situationen auszusetzen und auf diese Weise, gemeinsam mit der Klientin, neue Erfahrungen zu machen.

Schon Jane Addams, die Begründerin der Sozialen Arbeit in den USA, war zu Beginn des 20. Jahrhunderts, vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen in der Arbeit mit Einwander_innen und Menschen unterschiedlicher sozialer Klassen in den Settlements von Chicago, davon überzeugt, dass es eine Frage sowohl der Professionalität als auch der Moral ist, welche Erfahrungen man macht und wie stark man sich dadurch selbst in Frage stellen lässt.

„Die professionelle Ethik muss [...], so Addams, von den SozialarbeiterInnen verlangen, dass sie sich nicht nur auf ihren eigenen Erfahrungsraum zurückziehen, denn das bedingt letztlich eine egozentrische Welt-sicht, sondern dass sie sich ständig einer, wie sie sagt, „perplexity“ aussetzen, die irritiert oder sogar ver-stört, um eingefahrene Denkmuster aufzubrechen und die eigenen Perspektiven immer weiter zu entwi-ckeln.“ (Rommelpacher 2010, 7)

Ein weiterer wesentlicher Aspekt betrifft das Wahrnehmen von *Machtverhältnissen* auf ge-sellschaftlicher wie auf individueller Ebene sowie als Teil der Beratungsbeziehung und eine Reflexion der diesbezüglichen Positionierung der beteiligten Personen. Hierbei ist stets im Blick zu behalten, dass sich eine Machtasymmetrie auf vielfältige Weise ausdrücken und den Beratungsprozess beeinflussen kann; ein Aufbrechen dieser Konstellation ist ohne ein Teilen von Macht auf Seiten der Sozialarbeitenden nicht denkbar. Konkret bedeutet dies u.a., auf die Deutungsmacht über Inhalte und Ziele der Beratung zu verzichten und diese stattdessen im Dialog gemeinsam zu erarbeiten.

Schließlich sind die *Grenzen* der Handlungsmacht als Beraterin anzuerkennen. So ist zur Be-hebung strukturell bedingter Diskriminierung und Ausgrenzung in erster Linie eine politische Soziale Arbeit angezeigt. Ebenfalls ist nicht jeder von der Fachkraft identifizierte Konflikt im Rahmen von Beratung lösbar oder wird von der Klientin als solcher wahrgenommen. Im Sin-ne einer ermächtigenden Unterstützung ist der Respekt vor dem Erfahrungshintergrund und dem Eigensinn der Klientin ebenso geboten wie das Vertrauen in ihre, den gesamten Lebens-lauf durchziehenden, Entwicklungsmöglichkeiten, deren Zeitpunkt und Ausrichtung sie selbst bestimmt.

8. Literatur

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 7. überarbeitete Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Becher, Inna/El-Menouar, Yasemin (2013): Geschlechterrollen bei Deutschen und Zuwan-derern christlicher und muslimischer Religionszugehörigkeit. Forschungsbericht 21. Nürn-berg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Online unter: https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb21-geschlechterrollen.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 16.11.2017).

DBSH (2016): Deutschsprachige Definition Sozialer Arbeit. Online unter: https://www.dbsh.de/fileadmin/downloads/20161114_Dt_Def_Sozialer_Arbeit_FBTS_DBSH_02.pdf (Zugriff: 16.11.2017).

Edele, Aileen [u.a.] (2013): Kulturelle Identität und Lesekompetenz von Jugendlichen aus zugewanderten Familien, in: Jude, Nina/Klieme, Eckhard (Hg.): PISA 2009 – Impulse für die Schul- und Unterrichtsforschung. Weinheim; Basel: Beltz Juventa Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, 59. Beiheft), 84-110. Online unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7831/pdf/Edele_et_al_Kulturelle_Identitaet_und_Lesekompetenz_von_Jugendlichen.pdf (Zugriff: 16.11.2017).

Geulen, Dieter/Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie, in: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 51-67

Herwartz-Emden, Leonie (2015): Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft, in: Hurrelmann, Klaus [u.a.] (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 587-605

Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich (2015): Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. 11. Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag.

Köttig, Michaela (2015a): Mehrdimensionalität sozialer Ungleichheit. Intersektionalität als theoretische Rahmung und zur Analyse biografischer Erfahrung, in: Bretländer, Bettina/Köttig, Michaela/Kunz, Thomas (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 123-133

Köttig, Michaela (2015b): Rekonstruktives Fallverstehen und Fallbegleitung. „Dialogische Biografiearbeit“ im Kontext inklusiver Sozialer Arbeit, in: Bretländer, Bettina/Köttig, Michaela/Kunz, Thomas (Hg.): Vielfalt und Differenz in der Sozialen Arbeit. Perspektiven auf Inklusion. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 225-234

Krewer, Bernd/Eckensberger, Lutz H. (1998): Selbstentwicklung und kulturelle Identität, in: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5. neuaustragte Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 573-594

Küppers, Carolin (2012): Soziologische Dimensionen von Geschlecht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 20-21, 3-8

Leiprecht, Rudolf (2012): Sozialisation in der Migrationsgesellschaft und die Frage nach der Kultur. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 49-50, 3-7

Liegle, Ludwig (1998): Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, Klaus/Ulich, Dieter (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 5. neuausgestattete Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 215-230

Maihofer, Andrea/Baumgarten, Diana (2015): Sozialisation und Geschlecht, in: Hurrelmann, Klaus [u.a.] (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 630-658

Mecheril, Paul (2004): Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform, in: Cyrus, Norbert/Treichler, Andreas (Hg.): Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel Verlag, 371-387

Nestvogel, Renate (2002): Aufwachsen in verschiedenen Kulturen. Weibliche Sozialisation und Geschlechterverhältnisse in Kindheit und Jugend. Weinheim; Basel: Beltz Verlag

Rommelspacher, Birgit (2012): Kulturelle Grenzziehungen in der Sozialarbeit. Doing and undoing differences, in: Effinger, Herbert [u.a.] (Hg.): Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit, Opladen: Budrich Verlag, 43-55

Rommelspacher, Birgit (2010): Ethnische Minderheiten in der psychosozialen Beratung. Dynamiken von Integration und Segregation. Online unter: http://www.birgit-rommelspacher.de/pdfs/Hard_to_reach.pdf (Zugriff: 16.11.2017).

Rommelspacher, Birgit (2009): Intersektionalität. Über die Wechselwirkung von Machtverhältnissen, in: Kurz-Scherf, Ingrid/Lepperhoff, Julia/Scheele, Alexandra (Hg.): Feminismus. Kritik und Intervention. Münster: Verlag Westfälisches Dampfboot, 81-96

Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. 2. Aufl. Berlin: Orlanda Frauenverlag

Schönpflug, Ute (2008): Sozialisation in der Migrationssituation, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 217-228

Sinus Sociovision (2016): Migrant*innen-Lebenswelten in Deutschland Projektphase 1: Qualitative Leitstudie. Zwischenbericht des vhw-Bundesverband für Wohnen und Stadtentwicklung e.V. auf Basis der qualitativen Explorationen von Sinus Sociovision. Online unter: http://www.vhw.de/fileadmin/user_upload/06_forschung/Gesellschaftliche_Vielfalt/Zwischenbericht_Migrant*innen-Lebenswelten_in_Deutschland_2016.pdf (Zugriff: 16.11.2017).

Sinus Sociovision (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migrant*innen-Milieus in Deutschland. Online unter:

<http://www.bke.de/content/application/explorer/public/newsletter/januar-2009/zentraleergebnisse09122008-1.pdf> (Zugriff: 16.11.2017).

Thiersch, Hans (1984): Verstehen oder Kolonialisieren? Verstehen als Widerstand, in: Müller, Siegfried/Otto, Hans-Uwe (Hg): Verstehen oder Kolonialisieren. Grundprobleme sozialpädagogischen Handelns und Forschens. Bielefeld: Kleine Verlag, 19-36

Tillmann, Klaus-Jürgen (2010): Sozialisierungstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. vollst. überarb. und erw. Neuausg. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag (Rowohlts Enzyklopädie).

Titzmann, Peter F./Silbereisen, Rainer K. (2011): Jugendliche Migranten. Akkulturation und Entwicklung, in: de Bruin, Andreas/Höfling, Sigfrid (Hg): Es lebe die Jugend!. Vom Grenzgänger zum Gestalter. München: Hanns-Seidel-Stiftung e.V. (Berichte und Studien Band 94), 115-126

Trommsdorff, Gisela (2008): Kultur und Sozialisation, in: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7. vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim; Basel: Beltz Verlag, 229-239

Wippermann, Carsten/Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 5, 3-11