

## Kapitel 6: Sozialisation

### ● Worum es geht ...

Der Sozialisationsbegriff richtet sich gegen ein zu enges Verständnis von „Erziehung“. Zum Mitglied einer Gesellschaft wird der Mensch durch Institutionen und in Interaktionsprozessen: Wird dabei das Subjekt eher passiv oder produktiv-handelnd gesehen? Um diesen Prozess zu erklären, werden Stand der Sozialisationsforschung, die wichtigsten Schwerpunkte sowie Theorien (Kernaussagen und Kritik) vorgestellt. Als Beispiele zentraler Sozialisationsinstanzen werden Familie und Schule beschrieben.

### 6.1 Was heißt »Sozialisation«?

Stellen Sie sich vor, Sie sind auf einer Party. Die Gastgeberin räumt jeden benutzten Teller sogleich weg, bietet nur spiegelblanke Gläser an und mokiert sich über die Bier aus der Flasche trinkenden Männer. Bis einer leise zum anderen sagt: »Typisch kleinbürgerliche Mitelschichtsozialisation, findest du nicht auch?«

Der *Begriff Sozialisation* ist heute weitgehend in die Alltagssprache intellektuell geprägter Kreise eingegangen. Grob – und gar nicht so falsch – wird dabei ein Begriffsverständnis unterlegt, das mit Sozialisation die Gesamtheit der gesellschaftlichen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen meint (Tillmann 1994/2000/2010), – genauer: die Interaktionen zwischen gesellschaftlicher Umwelt und individuellem Organismus. Aber statt bloßer Anpassung geht es um eine dynamische Person-Umwelt-Beziehung (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, 15).

Nur – eines wird bei dem Modegebrauch des Begriffes leicht übersehen: »Es gibt nicht ›die‹ Sozialisation, sondern es gibt lediglich sozialisationstheoretische Fragestellungen ...« (Hurrelmann/Ulich 1991, 7). »Sozialisation« ist ein begriffliches Konstrukt, ein Bündel von theoretischen Fragen und Problemstellungen, das sich in analytischer Absicht mit einem nicht unmittelbar beobachtbaren Ausschnitt der Realität beschäftigt. (Bauer/Hurrelmann 2008) Unmittelbar anschaulich ist nur das Verhalten der o.a. Gastgeberin, aber die Prozesse, die (vermeintlich) zu diesem Resultat geführt haben, sind es nicht, sie sind begriffliche Konstrukte.

### Vom „Opfer“ zum Akteur

Der Begriff Sozialisation wurde von dem französischen Soziologen Emile Durkheim (1858-1917) eingeführt, um den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen, die (ungeplante) Prägung der menschlichen Persönlichkeit durch gesellschaftliche Bedingungen zu kennzeichnen (Überblick zum Begriff bei Zimmermann 2012, Faulstich-Wieland 2000, Baumgart 2008, Veith 2008). In den 60er Jahren gewinnt er im Zuge der sozialwissenschaftlichen Öffnung der Erziehungswissenschaft große Bedeutung, führte aber auch zu Kontroversen um das Verhältnis von »Sozialisation« und »Personalisation«. Man fürchtete, Erziehung würde nunmehr gleichgesetzt mit Vergesellschaftung. Die Gesellschaft erscheint dabei als übermächtige, den Einzelnen anpassende Macht und Sozialisationseinflüsse werden zum „Schicksal“, wobei das Subjekt als eher passiv gedacht wird. In der älteren Sozialisationsforschung spielte denn auch die Aneignung eines sozial erwünschten Repertoires an gesellschaftlich vorgegebenen Verhaltensweisen, Rollen und Orientierungen die Hauptrolle. Heute stehen dagegen die Prozesse der menschlichen Subjektwerdung, die Reflexionsfähigkeit, die aktive Steuerung der Umweltaneignung und Umweltgestaltung im Zentrum der Forschung. (Geulen 2005)

Im Laufe der Diskussion seit der ersten Auflage des „Handbuch der Sozialisationsforschung“ (1980) bis zur 7., vollständig überarbeiteten Auflage (2008) sind die unterschiedlichen Linien sozialisationstheoretischer Orientierungen immer stärker zusammengefloßen. Der aktuelle Stand lässt sich in vier Punkten zusammenfassen: 1. Ein starkes Interesse an der innerpsychischen Verarbeitung sozialer Erfahrungen, 2. stärkere Berücksichtigung der Gestaltungsprozesse der sozialen Umwelt durch die Akteure, 3. eine zunehmende Ausdifferenzierung von sozialen Umwelten (bis hin zur Analyse von Arbeitsplätzen, Schulklassen oder Nachbarschaften) und 4. die Berücksichtigung von Zusammenhängen zwischen einzelnen Sozialisationskontexten. (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008)

### Definition und wichtige Begriffe

Grundlage für die Forschung in Theorie und Praxis ist eine Definition von Sozialisation, die heute als allgemein anerkannt gelten dürfte. Sie klingt zunächst ein wenig kompliziert, erweist sich aber bei näherer Betrachtung als ausgesprochen plausibel: *„Sozialisation ist ein Prozess, durch den in wechselseitiger Interdependenz zwischen der biopsychischen Grundstruktur individueller Akteure und ihrer sozialen und physischen Umwelt relativ dauerhafte Wahrnehmungs-, Bewertungs- und Handlungsdispositionen auf persönlicher ebenso wie auf kollektiver Ebene entstehen.“* (Ebd. 25) In dieser Definition kommt die Verwobenheit von Individuum und Gesellschaft sehr schön zum Ausdruck, und zwar ohne dass einer der beiden Größen eine „ursprüngliche“ Bedeutung beigemessen wird!

Außerdem fließen die person-/subjektzentrierte Perspektive und die gesellschafts-/interaktionszentrierte Perspektive zusammen. Sie sind zwei Seiten einer Medaille.

Aus der Perspektive der *Persönlichkeitsentwicklung* kann erforscht werden, wie Personen durch ihre Lebensverhältnisse beeinflusst werden, aber nicht als „Opfer“, sondern in aktiver Teilhabe und Gestaltung ihrer sozialen und kulturellen Lebensverhältnisse. Auch das Subjekt wirkt im Sinne der Reziprozität (Wechselseitigkeit) auf seine Umwelt zurück. Aus der Perspektive der *Gesellschaft* lässt sich nach der Beeinflussbarkeit der Gestaltungspotenziale von Sozialisationsprozessen fragen, – einfacher gesagt: Wie etabliert sich im Zusammenleben von Personen eine gemeinsame Lebenspraxis und Lebensführung, wie groß sind dabei die gesellschaftlich-institutionellen Spielräume und Einflussmöglichkeiten, kurz: Wie muss eine Gesellschaft verfasst sein, um – auch bei Konflikten, z.B. „Alte“ und „Junge“ oder „Reiche“ und „Arme“ – sozial verträglich zu sein? Hier zeigt sich, dass Sozialisationsforschung durchaus auch ein erheblich gesellschaftskritisches Potenzial enthält. Schließlich zeichnet sich in der modernen Sozialisationsforschung im Unterschied zu früher eine klare Anerkennung der genetischen (d.h. biologischen) Bedingungen von Sozialisationsprozessen ab (Asendorpf 2008).

**Fazit:** Im Mittelpunkt neuerer Sozialisationsforschung steht das Modell des »produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (Hurrelmann/Ulich 1991, 9). Die beiden großen Analyseeinheiten „Gesellschaft“ auf der einen Seite und „Organismus/Psyche“ auf der anderen finden ihren Schnittpunkt in der »Persönlichkeit« bzw. Persönlichkeitsentwicklung. Der Vermittlungsprozess zwischen beiden geschieht wesentlich durch Interaktion, Kommunikation und Tätigkeiten. Daraus ergibt sich die Strukturskizze der verschiedenen Ebenen und Komponenten als Gesamtzusammenhang (Abb. 13).

<i>Ebene</i>	<i>Komponenten</i> (beispielhaft)
(4) Gesamtgesellschaft	ökonomische, soziale, politische, kulturelle Struktur
↕	↕
(3) Institutionen	Betriebe, Massenmedien, Schulen, Universitäten, Militär, Kirchen
↕	↕
(2) Interaktionen und Tätigkeiten	Eltern-Kind-Beziehungen; schulischer Unterricht; Kommunikation zwischen Gleichaltrigen, Freunden, Verwandten
↕	↕
(1) Subjekt	Erfahrungsmuster, Einstellungen, Wissen, emotionale Strukturen, kognitive Fähigkeiten

Abb. 13: Struktur der Sozialisationsbedingungen (aus: Tillmann 2000/2010)

Die Skizze zeigt auf einfache Weise, dass die Gesamtgesellschaft (4) nicht gleichsam »direkt«, sondern »vermittelt« über Institutionen (3) und Interaktionen (2) das Subjekt (1) beeinflusst. Die jeweils doppelseitigen Pfeile deuten an, dass der Einfluss nicht deterministisch von oben nach unten verläuft (obwohl die nächsthöhere Ebene immer die Bedingungen für die nächstniedrigere setzt), sondern dass die jeweils niedrigere auch umgekehrt auf die nächsthöhere zurückwirkt.

Unterschieden werden heute differenzierte Sozialisationsinstanzen (z.B. Schule, Familie, Organisationen, Berufsmarkt, Massenmedien u.a.m.), Sozialisations-effekte (z.B. politische Sozialisation, Identitätsentwicklung) und individuelle Sozialisationsphasen (oder Prozesse): primäre Sozialisation (z.B. Familienbeziehungen, Kindergarten, Erziehung), sekundäre Sozialisation (z.B. Gleichaltrigengruppe, Schule) und tertiäre Sozialisation (z.B. Beruf, Weiterbildung, Alter). Sozialisation wird also als lebenslanger Prozess aufgefasst. Biografieforschung und Sozialisationsforschung können sich dabei wechselseitig ergänzen. (Bauer/Hurrelmann 2007) Ein deutlicher, neuer Akzent liegt dabei in der Erforschung sozialer Ungleichheit und der daraus resultierenden Bildungsbenachteiligung.

### Sozialisation und Erziehung

Der bis hierher skizzierten Sozialisationsbegriff ist dem Begriff Erziehung logisch übergeordnet. Während der Sozialisationsbegriff ein breites Interaktionsgeschehen beinhaltet, werden mit Erziehung (nur) »die Handlungen und Maßnahmen bezeichnet, durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern, ... also die bewussten und geplanten Einflussnahmen« (Hurrelmann 1998, 14). Der entscheidende Unterschied liegt also darin, dass Erziehung gebunden ist an Absicht/Intention (vgl. Kapitel 7: Erziehung und Bildung), während Sozialisation eine allgemeine Beeinflussung bezeichnet. Somit ist Erziehung *ein* Teil von Sozialisation.

## 6.2 Die wichtigsten Theorien

„Eine allgemein akzeptierte Theorie der Sozialisation gibt es nicht.“ (Veith 2008, 32) Um sich aber eine Vorstellung vom Gegenstandsbereich zu machen, ist es hilfreich und sogar wichtig, die Kernanliegen der unterschiedlichen Sichtweisen und theoretischen Zugänge zu kennen (siehe auch Kp. 8: Lernen). Dabei werden übereinstimmend (z.B. bei Hurrelmann 1998/2002/2006 und Tillmann 2000/2010) zwei große klassische Theoriebereiche unterschieden:

- a) die psychologischen (Basis-)Theorien: im wesentlichen Lern- und Verhaltenspsychologie, Psychoanalyse, kognitive (Entwicklungs-)Psychologie und ökologischer Ansatz;
- b) die soziologischen (Basis-)Theorien, im wesentlichen strukturfunktionale Theorie, interaktionistische Theorie und Gesellschaftstheorien

Über diese beiden Bereiche hinaus werden von Veith (2008) zahlreiche (auch historisch) bedeutsame Theorien vorgestellt: z.B. die Arbeiten der „Frankfurter Schule“ (Horkheimer, Adorno) zur Charakterbildung, die Arbeiten des Soziologen Arnold

Gehlen (1904-1976) zur Unverzichtbarkeit der Kultur für das „Mängelwesen“ Mensch, die Aneignungs- und Tätigkeitstheorie der sowjetischen Psychologie (Wygotski, Leontjew, Galperin), die Erforschung der sozialen und biografischen Konstruktion von Verstehensleistungen (Schütz, Berger, Luckmann), materialistische Sozialisationstheorie (Lorenzer, Holzkamp), die Systemtheorie (Luhmann), die Renaissance der Bindungstheorie (John Bowlby) sowie die bereits genannte Biografieforschung.

## 6.2.1 Psychologische Theorien

### a) Lern- und Verhaltenspsychologie

#### Kernaussagen

Lernen wird im klassischen *Behaviorismus* verstanden als Entstehung von Reiz-Reaktions-Verbindungen: Das Verhalten wird erklärt als Ergebnis einer Reaktion des Menschen auf Impulse (= Reize) der Umwelt. Weder genetische Einflüsse noch innere Reifungsprozesse sind entscheidend, vielmehr wird das Verhalten als Verarbeitung von Erfahrungen von Umwelteinflüssen erforscht. Zentrale Konzepte dabei waren das »klassische Konditionieren« (Pawlow) und das »operante Konditionieren« (synonym »instrumentelles Lernen«) (Skinner). Nach Skinner gilt der Mensch als grundsätzlich aktivitätsbereit, sein »operantes« Verhalten hat zunächst den Charakter von Versuch und Irrtum, wobei positive Verstärkungen oder negative Verstärkungen über den Erwerb von Verhaltensweisen (Lernen) entscheiden. Man kann unter sozialisatorischem Aspekt die Vielfalt pädagogischer Interaktionen z.B. zwischen Eltern und Kind als Reiz-Reaktions-Verbindungen verstehen, wobei über selektive Verstärker (nur Erwünschtes wird »belohnt«) Verkettungen von Einzelelementen („Guten Morgen“, „Danke“ sagen) zu komplexen Verhaltensmustern (»Höflichkeit«) werden.

#### Kritik

Kritisch ist dazu anzumerken, dass diese Ansätze ein sehr mechanistisches Modell menschlichen Verhaltens und Lernens zeigen, dass innerpsychische Vorgänge schlichtweg einer nicht erforschbaren »black box« zugeordnet werden, dass nur kurzzeitige Lernsequenzen untersucht werden, die weder zu einem Entwicklungsmodell im Sinne der Ontogenese des Menschen noch zu einem umfassenden Persönlichkeitsmodell führen, und dass die gesellschaftliche Seite der so zentralen Umweltbedingungen nicht kritisch gesehen wird.

Eine wesentliche *Weiterentwicklung* liegt in den neueren Arbeiten Albert Banduras (etwa ab 1979) zum *Modell-Lernen* (s. auch Kapitel 8: Lernen). Die Übernahme des Verhaltens eines Modells (das auch medial z.B. durch einen Film vermittelt sein kann) ist aber nicht bloße Imitation. Im Umgang mit anderen Menschen (sozialen Modellen) bauen wir kognitive Schemata und Regelsysteme auf, die unser Verhalten steuern. Damit bleibt das Lernen (gemäß dem behavioristischen Ausgangspos-

tulat) zwar von sozialen Einflüssen und Beziehungen abhängig, aber es wird sowohl die menschliche Eigenaktivität stark betont als auch die kognitive Verarbeitung hervorgehoben. Gleichwohl hilft die Verhaltenspsychologie zu verstehen, warum manchmal bei uns Verhaltensweisen „automatisch“ oder unwillkürlich ablaufen.

## b) Psychoanalyse

### Kernaussagen

Die klassischen Inhalte der Psychoanalyse sind inzwischen so bekannt, dass sie hier weitgehend vorausgesetzt werden können (Brenner 1991, Mertens 1996). Für alle psychoanalytischen Schulen gilt als zentrales Element, dass sie die Bedeutung des *Unbewussten* für die menschliche Persönlichkeit, ihre Entstehung und ihr Verhalten hervorheben. Hintergrund für scheinbar absichtsvolle und rationale Handlungen sind uns verborgene unbewusste Zusammenhänge. Wer dieses Kernstück der Psychoanalyse nicht akzeptiert/begreift, findet keinen Zugang zu psychoanalytischem Denken. Auch die sozialisatorische Aneignung von gesellschaftlichen Standard, ja Kultur überhaupt, geschieht über weite Strecken unbewusst.

Psychische Strukturen bilden sich durch die zwischen Eltern, Kindern und Umwelt ablaufenden Prozesse der sinnlich-emotionalen *Interaktion* heraus. Daher markiert Mertens (1996, 78) als den spezifischen Blickwinkel der psychoanalytischen Sozialisationsforschung: »Der entscheidende Schwerpunkt liegt ... in der Betonung des transaktionellen Vorganges und in der Einbeziehung unbewusster Erwartungen und Phantasien.« Die Entstehung von – konflikthafter – Subjektivität geschieht danach in einem ständigen Interaktionsprozess, d.h., die Affekte, die Kognitionen und die Handlungsintentionen eines Menschen werden als Niederschlag von Interaktionsszenen betrachtet (ebd., 96). Vor allem mit der Ausbildung des *Über-Ich*, in dem sich die elterlichen Gebote, Verbote und Normen fortsetzen, internalisiert das Kind die elterlichen – und damit die von ihnen gesellschaftlich, kulturell und sozial repräsentierten – Werte. »Die Errichtung des Über-Ichs erweist sich als Einfallstor für gesellschaftliche Werte und Normen in die kindliche Psyche.« (Tillmann 1994, 59) Das Ich hat dabei zu vermitteln zwischen Über-Ich und Es (also der Triebebene) und zwischen Es und Realitätsprinzip. Die Entwicklung von Ich-Stärke gewinnt daher hohe Bedeutung. Insbesondere mit dem Mechanismus der *Identifizierung* erschließt sich der Mensch die soziale und dingliche Objektwelt. Denn im Zuge der Internalisierung werden auf diese Weise die zunächst äußerlichen gesellschaftlichen Normen und Werte Teil der innerpsychischen Realität, der Persönlichkeit, und damit für das Individuum handlungsleitend.

Psychosexuelle Entwicklung des Kindes	
<i>Phasen</i>	<i>Psychische Instanzen</i>
1. <u>orale Phase (1. Lebensjahr)</u> erogene Zone: Mund Befriedigung: Saugen Objektbeziehung zur Mutter	ES
2. <u>anale Phase (2.-3. Lebensjahr)</u> erogene Zone: After Befriedigung: Festhalten, Loslassen	ES, ICH
3. <u>phallische Phase (2.-5. Lebensjahr)</u> erogene Zone: Penis bzw. Klitoris Befriedigung: Masturbation wird beendet durch die  <u>ödipale Situation</u> Identifikation mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil, damit psychische Geschlechtsdifferenzierung	ES, ICH  ES, ICH, ÜBER-ICH
4. <u>weitere Phasen:</u> Mit dem Austritt aus der ödipalen Situation tritt das Kind in die sexuelle Latenzphase ein, die durch den Eintritt in die Pubertät (ca. 13. Lebensjahr) beendet wird	

Abb. 14: Phasen der psychosexuellen Entwicklung (aus: Tillmann 1994, 61)

Von großer Bedeutung für Fragestellungen der Sozialisationstheorie ist auch das *Phasenmodell* der psychosexuellen Entwicklung. Es orientiert sich bekanntlich am Verlauf der libidinösen Besetzungen verschiedener Körperregionen und integriert zugleich die eben skizzierten Instanzen. Eine kompakte und verständliche Zusammenfassung bietet die vorstehende Abbildung.

### Kritik

Man muss allerdings darauf hinweisen, dass die neuere Psychoanalyse die grundlegenden Entwürfe Freuds erheblich korrigiert, erweitert und variiert hat. Dies lässt sich z.B. an der Entstehung der Geschlechtsidentität zeigen, die bereits nach der Geburt beginnt und für die die ödipale Phase keineswegs allein ausschlaggebend ist und für die neben den Identifikationen auch kognitive Selbstkategorisierungsprozesse berücksichtigt werden müssen (Mertens 1996, 85). Neben einer generellen Kritik der Triebtheorie und des patriarchalischen Gesellschaftshintergrundes ist vor allem die ödipale Problematik der Ansatzpunkt feministischer Kritik und Veränderung der Psychoanalyse. – Gleichwohl hat die Psychoanalyse sich fruchtbar weiterentwickelt, denkt man an die Entwicklungspsychologie (Erik H. Erikson, Peter Blos, Margret Mahler u.a.), die Verbindung mit gesellschaftskritischem Denken (Erich Fromm, Herbert Marcuse, Alfred Lorenzer u.a.) oder kulturvergleichende Arbeiten (Mario Erdheim).

### c) Kognitive Entwicklungspsychologie

#### Kernaussagen

Anders als in der Psychoanalyse ist die menschliche Entwicklung in dieser maßgeblich von Jean Piaget (1896-1980) begründeten Richtung nicht »Triebchicksal«, auch nicht – wie in der Verhaltens- und Lernpsychologie – Formungsprozess durch Außenkräfte und erst recht nicht wie in biologischen Reifungstheorien ein durch genetisch vorgegebene Programme festgelegtes Geschehen. Vielmehr wird von der generellen Tendenz des Subjekts ausgegangen, sich gegenüber der dinglichen wie der sozialen Umwelt aktiv aneignend zu verhalten. Sozialisation ist ein komplexes Zusammenspiel von Reifungsprozessen, gegenstandsbezogenen Tätigkeiten, sozialen Interaktionspraktiken und der innerpsychischen Fähigkeit, immer wieder das nötige Gleichgewicht zu organisieren. Das Kind vollzieht seine Entwicklung selbst, aber es tut dies nicht völlig frei und ungebunden, sondern ist gegenüber der Umwelt adaptiv. Es tut dies ferner in einer bestimmten Reihenfolge von vier Phasen (s. Kapitel 5: Kindes- und Jugendalter). Anders als in der Lerntheorie wird hier die Stufenfolge und ihre Gesetzmäßigkeit betont; die kognitiven Strukturen bilden sich struktur-genetisch.

Die strukturgenetische Entwicklungstheorie gilt nämlich keineswegs isoliert für die (von Piaget in den Vordergrund gestellte) Intelligenzentwicklung, sondern für den *Gesamtzusammenhang* z.B. *kognitiver, moralischer, sozialer Entwicklung*. Ein Kind auf der prä-operationalen Stufe, das noch keinen Begriff von der Invarianz der Menge hat (siehe Saftbeispiel S. 130), wird bei seiner moralischen Urteilsbildung seine eigene Wahrnehmung nicht zurückstellen können zugunsten der Wahrnehmung des anderen Menschen, so wie dieser wirklich ist; es ist ihm auch nicht möglich zwischen einer Tat und dem Motiv des Täters zu unterscheiden (Kegan 1991), was Kohlberg in seinen Arbeiten zur moralischen Entwicklung Stufe 1: »Orientierung an Strafe und Gehorsam« nennt.

#### Kritik

Kritisch ist zu Piagets Ansatz angemerkt worden, dass es kaum eine Rolle spiele, welche Gestalt die soziale und materielle Umwelt habe, welche Qualität die sozialen Interaktionen in sozialen Gruppen hätten und wie die materiellen und sozialen Lebensbedingungen konkret gestaltet werden müssten, »denn die Umwelt wird nur als eine Art Medium der Persönlichkeitsentwicklung verstanden ...« (Hurrelmann 1998, 32). Kohlberg hat allerdings betont, wie wichtig die qualitative Gestaltung der sozialen Umwelt für das Erreichen der höheren Stufen moralischer Entwicklung ist.

#### d) Ökologischer Ansatz

##### Kernaussagen

Die Theorierichtung der ökologischen Entwicklungspsychologie, wie sie vor allem von Urie Bronfenbrenner (1981, 2005 – Näheres: Kapitel 5: Das Kindes- und Jugendalter) entwickelt wurde, kann als Übergang zu den soziologischen Theorien der Sozialisation verstanden werden. Von Piaget übernommen wird die Vorstellung vom aktiven, sich die Umwelt kreativ aneignenden Menschen. Aber weil auch die Umwelt Einflüsse ausübt, wird ein Prozess gegenseitiger Anpassung nötig und möglich im Sinne einer echten Gegenseitigkeitsbeziehung. Im sozial-ökologischen Ansatz wird die komplexe und interdependente »Verschachtelung« von sozialisationsrelevanten Systemen erforscht, die die materiellen Faktoren (etwa die Straße, die Wohnbedingungen, die Spielplätze) ebenso einschließt wie die Personen (Eltern, Gleichaltrige) mit ihren Rollen und Beziehungen zum Kind, aber auch die Tätigkeiten und ihre sozialen »Bedeutungen«. Diese »horizontalen« Sozialisationsbedingungen werden in den »vertikalen« Zusammenhängen mit gesellschaftlichen Bedingungen höheren Allgemeinheitsgrades (z.B. Erziehungs-, Sozial- und Gesundheitswesen, Wirtschaft, Recht, Politik etc.) analysiert. Anders als das Zwei-Personen-Modell in der Sozialisationstheorie geht Bronfenbrenner von drei zentralen Punkten aus: 1. Eine zunehmend wechselseitige, sich über einen längeren Zeitraum erstreckende Anpassung eines menschlichen Organismus und seiner Umwelt. 2. Umwelt als gleichsam »ineinander verpackte Anordnung von Strukturen, von denen jede in der nächsten eingeschlossen ist« (Bronfenbrenner 1976, zit. nach Faulstich-Wieland 2000, 190). Um die verschiedenen Ebenen zu unterscheiden, werden sie u.a. als Mikro-, Meso- und Makrosystem bezeichnet. 3. Diese Systeme haben simultane und synergistische Effekte.

Die zentrale Hypothese dabei ist, dass das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereiches mit der Zahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen wächst (Hurrelmann 1998, 36). Bronfenbrenner hat diese Erkenntnis auch praktisch umgesetzt durch Gründung des Projektes »Head Start«, eines groß angelegten Programms in den USA zur Förderung benachteiligter Kinder (Faulstich-Wieland 2000, 187).

##### Weiterentwicklung und Kritik

Nach ersten Versuchen der Umsetzung der ökologischen Sozialisationsforschung in den 70er Jahren (Faulstich-Wieland 2000, 192ff.) war es vor allem die Arbeit von Barbara Dippelhof-Stiem (1995), die mit Schwerpunkt auf der Kleinkindentwicklung Bronfenbrenners Ansatz weiterführte. Ursula Nissens Arbeit (1998) konkretisiert die sozial-ökologische Perspektive für die geschlechtsspezifische Aneignung von sozialräumlichen Bedingungen im Prozess des Aufwachsens. Nach der Einschätzung von H. Faulstich-Wieland (2000, 201) hat sich der Ansatz ökologischer Sozialisationsforschung damit als ein tragfähiges Erklärungsmodell gezeigt. Abzuwarten ist, ob künftige Forschungen einerseits dem hohen Komplexitätsanspruch des Bronfenbrenner'schen Theorieansatzes genügen können, sich andererseits aber nicht auf

Analysen des Ist-Zustandes beschränken, sondern gemäß Bronfenbrenners Selbstverständnis Sozialisation – auch sozialpolitisch – gestalten, d.h. optimale Bedingungen für die Kinder benennen werden.

## 6.2.2 Soziologische Theorien

### a) Struktur-funktionale Theorie

#### Kernaussagen

Diesen kompliziert klingenden Begriff versteht man am ehesten, wenn man sich die zentrale Fragestellung des Begründers dieser Theorie, Talcott Parsons' (1902 bis 1979), klarmacht: Wie ist bei der unendlichen Vielzahl sozial Handelnder z.B. in der riesigen Gesellschaft der USA überhaupt eine gesellschaftliche Ordnung möglich? Welches sind die Bedingungen für die Stabilität des gesellschaftlichen Systems? Diesem Problem kommt man auf die Spur, wenn man postuliert, dass jedes System (und jedes Subsystem wie z.B. das Schulwesen) eine Struktur hat. Der Begriff der *Struktur* bezeichnet den statischen Aspekt des Systems (also wie z.B. das Schulwesen als gesellschaftliches Subsystem aufgebaut ist, wie es organisiert ist etc.). Der Begriff der *Funktion* hingegen meint den dynamischen Aspekt, also welchen Beitrag ein Subsystem für die Stabilität des Gesamtsystems leistet (die Schule sorgt z.B. durch ihre Auslesefunktion für soziale Verteilung von Chancen, durch ihre Qualifikationsfunktion für das Erlernen der benötigten Inhalte und Fähigkeiten und durch ihre Legitimationsfunktion für die Vermittlung der wichtigsten Normen und Werte, die diese Gesellschaft überhaupt »legitimieren«).

Eine strukturell-funktionale Analyse soll also klären, ob und wie die Abläufe in Subsystemen und die Austauschprozesse zwischen den Subsystemen zur Stabilität des Gesamtsystems und zu seinem »Funktionieren« beitragen oder ob sie diese Integrationsprozesse gefährden. Das soziale Handeln des Individuums tritt dabei nicht isoliert auf, sondern immer in bestimmten Konstellationen, spezifischen Verbindungen: den Systemen. Parsons' Theorie des sozialen Systems zielt damit fast auf eine umfassende »Supertheorie«, um »die Mikroperspektive der individuell-psychischen Dynamik und die Makroperspektive gesellschaftlicher Sozialstrukturen in eine Synthese zu bringen« (Hurrelmann 1998, 41).

Parsons unterscheidet verschiedene Systeme.

- Mit dem organischen System der menschlichen Persönlichkeit meint er die physiologischen Grundfunktionen.
- Das psychische System hat die Aufgabe, diese Antriebsenergien des Menschen in gesellschaftlich akzeptierte Bahnen zu lenken. Zur Erklärung dieses Teils seiner Theorie lehnt sich Parsons eng an Freuds psychodynamische Entwicklungstheorie an.
- Das soziale System meint das (oder die) Beziehungsmuster zwischen den Handelnden, also die Rollen, in denen sie aufeinander bezogen interagieren (und

damit auch die Struktur von Institutionen: die Schule wird u.a. durch die Lehrer- und die Schülerrolle charakterisiert, nicht nur durch einen idealistischen »pädagogischen Bezug«).

- Das umfassendste System ist das der Gesellschaft.

Entscheidend ist: Das Hineinwachsen in die Gesellschaft geschieht durch das Erlernen von *Rollen*. In den Rollen verdichten und konkretisieren sich die normativen Erwartungen, die von den Mitgliedern sozialer Gruppen an den Handelnden gerichtet werden: Die Rolle des Vaters umfasst z.B. die Erwartung der Fürsorge, des Schutzes, der Anleitung eines Kindes, nicht aber seine Berufsausbildung, die Führung einer Personalakte oder das gemeinsame Besäufnis. Der Prozess der Sozialisation ist also die Übernahme einer wachsenden und immer differenzierter werdenden Zahl von Rollen, über die der Mensch die Wertsetzungen und Normen der sozialen Umwelt verinnerlicht, sodass sie schließlich zu Zielen und Motivierungskräften des eigenen Handelns werden: von der Mutter-Kind-Beziehung über die Kernfamilie, die Gleichaltrigengruppe, Schule, Jugendgruppen bis zu Beruf und gesellschaftlichen Rollen. Die für die gesamte Theorie zentrale Kategorie der Rolle ist damit unmittelbar angesiedelt am Schnittpunkt zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft.

Damit sind wir zur Eingangsfrage zurückgekehrt: Mit der Übernahme von Rollen in das Persönlichkeitssystem wird das Handeln der Menschen kalkulierbar. Diese Abstimmung zwischen den Systemen Organismus, Persönlichkeit und Gesellschaft zielt nämlich auf mehr oder weniger stabile Gleichgewichtszustände, wobei Sozialisation ein gleichgewichtsstabilisierender Mechanismus ist.

### Kritik

Sozialisation meint letztlich doch einseitig die Vergesellschaftung, denn die reife Persönlichkeit ist Spiegelbild der Gesellschaftsstruktur. Das „Gelingen“ von Sozialisation sollte nach Parsons am Grad der Übereinstimmung mit geltenden Normen ablesbar sein, - Konformität als Indiz für personale Autonomie? Trotz der Kritik hat dieser Ansatz große Bedeutung auch für die Pädagogik, weil er uns nachdrücklich darauf hinweist, dass Institutionen wie z.B. Schule oder Heim sich nicht allein nach pädagogischen Gesetzen ausrichten (lassen), sondern in einen gesellschaftlichen Funktionszusammenhang eingebunden sind.

## b) Symbolischer Interaktionismus

### Kernaussagen

Während die strukturfunktionale Theorie Sozialisation gleichsam aus der Zuschauerperspektive (oder auf der Makro-Ebene) betrachtet, geht der Interaktionismus von der Perspektive der Teilnehmer (oder von der Mikro-Ebene) aus. Die alltägliche Interaktion steht im Mittelpunkt. Ausgehend von dem ungemein bedeutsamen Werk des Begründers George Herbert Mead (1863–1931, dt. 1968) haben bedeutende Autoren wie Goffman und Blumer in den USA die Theorie des Symbolischen Interaktionismus entwickelt.

aktionismus entwickelt, die Ende der 60er Jahre in Deutschland aufgegriffen und zu einer der wichtigsten gesellschaftskritischen Sozialisationstheorien weiterentwickelt wurde (u.a. von Jürgen Habermas, Lothar Krappmann, Klaus Mollenhauer, Micha Brumlik). Mead macht den Grundcharakter menschlicher Interaktion am Unterschied zwischen *Mensch und Tier* klar: Tiere reagieren auf den Reiz (oder die »Geste«, wie Mead sagt) eines anderen Tieres, ohne nach dessen Intention oder Bedeutung zu fragen (die Demutsgeste eines Hundes löst beim Angreifer instinkthafte die Beißhemmung aus). Anders die Menschen: Wir gehen in der alltäglichen Interaktion davon aus, dass die sprachlichen (als dem wichtigsten Symbolbereich) Äußerungen eines anderen intendierte und von mir verstehbare (also gemeinsame) Bedeutungen haben. Entscheidend ist dabei, dass ich (Ego) mich in die Sichtweise des anderen (Alter) versetzen kann, die Kommunikation also mit dessen Augen sehen kann (*Perspektivübernahme*). Ego antizipiert also die Sichtweisen und Erwartungen des Alter, kann so »einschätzen«, wie Alter reagiert. Dasselbe tut Alter. Wir interpretieren also wechselseitig in der Interaktion unsere Rollen und handeln entsprechend: Diesen Prozess nennt Mead *role-taking*.

Die Übernahme von Rollen ist damit etwas grundlegend anderes als bei Parsons, bei dem Rollen weitgehend festgelegte Muster sind, die sich wie Topf und Deckel zur beiderseitigen Befriedigung ergänzen. Bei Mead hingegen erfolgt das Rollenhandeln interpretativ, ist also potentiell immer von Brüchen bedroht, eröffnet aber gleichzeitig einen Handlungsspielraum und setzt – als Idealmodell – die Gleichberechtigung beider voraus.

Die eigene Handlung wird also in ihrer Bedeutung für den anderen eingeschätzt, dessen Reaktion also – sozusagen »blitzartig« – vorweggenommen und einkalkuliert. Entsprechend gestaltet Ego seine Rolle, bringt also seinen eigenen Identitätsentwurf mit ein, der nicht deckungsgleich sein muss mit dem, was Alter ihm ansinnt, Ego »macht« die Rolle: Mead nennt diesen Prozess *role-making*. Alter muss entsprechend sich auf dieses *role-making* von Ego einstellen und seinerseits reagieren. Entweder es kommt zur einverständigen Aushandlung der wechselseitigen Rollen oder zum Abbruch der Kommunikation.

Die Chancen für diese Freizügigkeit sind in den unterschiedlichen alltäglichen Situationen und Institutionen sehr verschieden: Ein Pärchen, das sich auf einer Party kennen lernt, hat ein größeres Interpretationsfeld als ein Strafgefangener in einem Gefängnis, ein Lehrling im Betrieb oder ein Angeklagter vor Gericht. Aber Goffman hat nachgewiesen, dass selbst ein minimales Aushandeln von Rollen noch in totalen Institutionen wie Strafanstalten als Grundbedingung zur Wahrung der eigenen Identität zu finden und auch unabdingbar ist.

Damit wird klar, dass in »*role-taking*« und »*role-making*« ein handlungstheoretisches Konzept von Sozialisation liegt, das vom Menschen als prinzipiell kreativ und produktiv seine Umwelt gestaltenden und verarbeitenden ausgeht. Er kann dies aber nur, weil er auch auf gemeinsam geteilte Bedeutungen bauen kann, denn er

hat es ja nicht immer nur mit einem einzelnen Interaktionspartner zu tun, sondern muss sich auf »geteilte Bedeutungen« verlassen können.

Wie im Spiel jeder Akteur ja nicht nur mit seinem unmittelbaren Mitspieler oder Gegner zu tun hat, sondern das übergeordnete Ganze – die Spielregeln und den Sinn des Spiels – voraussetzt. Mead spricht davon, dass wir auch alle Mitglieder eines Kollektivs zu so etwas wie einem »generalisierten Anderen« zusammenfassen und dann dessen Perspektive einnehmen können.

Aber wie entsteht nun aus solchen einzelnen Interaktionen ein Gesamtprozess der Entwicklung der Persönlichkeit, so etwas wie »Identität«? Persönlichkeit entsteht aus dem Zusammenspiel zweier Größen, dem »I« als einer psychischen Komponente, das »Spontaneität, Kreativität und die Triebausstattung ... mit konstitutionellem Antriebsüberschuss« (Joas 1991, 139) beinhaltet, und dem »Me« als der eher sozialen Komponente, welche die Vorstellung von dem Bild meint, das der andere von mir hat. Da ich dieses Bild verinnerlicht habe, ergeben sich daraus handlungsleitende Orientierungen. Weil ich aber mehreren bedeutsamen Bezugspersonen gegenüber trete, gewinne ich sozusagen verschiedene »Me«s. Diese müssen aber ein konsistentes Verhalten ermöglichen, müssen darum zu einem einheitlichen Selbstbild synthetisiert werden: das »Self« entsteht als ein Produkt beider Größen, des I und des Me (was deutsch mit Identität übersetzt wird). Die folgende Skizze zeigt dies am Beispiel einer Lehrer-Schüler-Interaktion.

Goffman hat die zeitliche Linie dieses Vorgangs als die »personale Identität« bezeichnet, während die Einbindung in unterschiedliche Gruppen- und Rollenstrukturen zur »sozialen Identität« führt: »Aus der Balance von personaler und sozialer Identität wiederum ergibt sich die Ich-Identität.« (Tillmann 1994, 137) Damit wird die Ich-Identität eine immer wieder in sozialen Interaktionen neu zu erbringende Leistung.

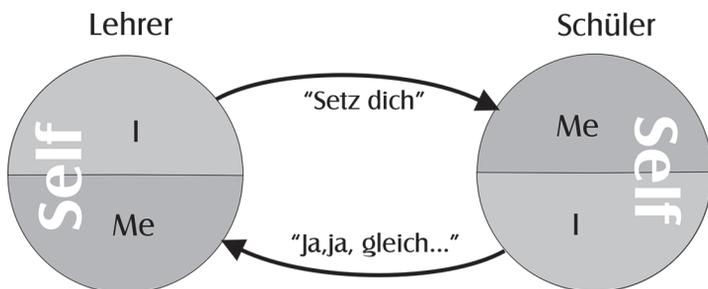


Abb. 15: Zusammenspiel von I, Me und Self in der Symbolischen Interaktion

Hier zeigt sich, dass der Symbolische Interaktionismus Persönlichkeitsentwicklung begreift als ein gemeinsames Wechselspiel von Vergesellschaftung und Individuation, bei dem die gesellschaftlichen Bedingungen die Bewusstseins- und Handlungsstrukturen des Menschen wohl beeinflussen, aber nicht determinieren.

### Kritik

Kritisch wird eingewendet, dass diese Position »kein analytisches Instrumentarium für festgeschriebene Macht-, Einfluss- und Konfliktlinien industrieller Gesellschaften« zur Verfügung stellt (Hurrelmann 1998, 53). Die sozialen Strukturen haben sich aber hier von ihren Schöpfern losgelöst und haben eine eigene Dynamik, womit sie eine eigene Realität darstellen, die sich nicht darin erschöpft, was das Subjekt an Wissen und Interpretation von ihr besitzt. Auch die Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Welt hat Mead nur unzureichend gesehen. (Tzankoff 1995). Bereits in der Frage, welche vorfindlichen (z.B. pädagogischen) Interaktionen und Institutionen günstige Bedingungen für die Identitätsentwicklung enthalten oder wo diese restriktiv, unterdrückend und hinderlich sind, liegt ein kritisches Potenzial des Symbolischen Interaktionismus für die Pädagogik. Es bot sich daher an, ihn erziehungswissenschaftlich zu rezipieren (Krappmann 1971, Brumlik 1973). Man kann ihn auch als die sozialisationstheoretische Wendung der emanzipatorischen Pädagogik bezeichnen (Tillmann 1994, 142).

### c) Gesellschaftstheoretische Ansätze

Als Beispiel für ein sozialisationstheoretisch hochrelevantes Gesellschaftskonzept ist zunächst auf die Arbeiten von *Jürgen Habermas* zu verweisen.

#### Kernaussagen

Habermas (1968/1973, 1988) verbindet eine grundlegende Kritik an der strukturfunktionalen Theorie Parsons' mit einer Anknüpfung an den Symbolischen Interaktionismus, einer Einbeziehung von Psychoanalyse, Entwicklungs- und Handlungstheorien und gesellschaftsphilosophischen Analysen. Im Längsschnitt der menschlichen Entwicklung werden die anfänglich symbiotischen Bindungen des Säuglings gelockert, der Heranwachsende lernt dann in erweiterten Beziehungssystemen Rollen und Regeln. Im frühen Erwachsenenalter wird die Fähigkeit erworben, das eigene Handeln im Licht allgemeiner Werte und Normen zu reflektieren. Diese Selbst-Reflexivität ist entscheidende Bedingung für die Ich-Entwicklung. Habermas fragt auch nach den Grundqualifikationen der Subjekte, die für ein Handeln im Rahmen des interaktionistischen Konzeptes nötig sind. Dabei handelt es sich neben der Sprachfähigkeit und einem grundlegenden Einfühlungsvermögen (»Empathie«) vor allem um Folgende:

- Viele Rollen ermöglichen den Akteuren nur eine geringe Befriedigung, sie müssen aber gleichwohl die Interaktion aufrechterhalten: Dies macht die Fähigkeit zur »*Frustrationstoleranz*« erforderlich, also den »Frust« geringer Bedürfnisbefriedigung auszuhalten (ein Lehrling erträgt den stets befehlenden Meister).
- Da Rollenerwartungen oft diffus und grundsätzlich interpretationsbedürftig sind (»*Rollenambiguität*«), ist eine Fähigkeit, solche Unklarheiten und Mehrseitigkeiten zu ertragen, nötig: »kontrollierte Selbstdarstellung« (Habermas) oder »*Ambiguitätstoleranz*« (Krappmann) (eine Erzieherin soll großzügig und zugleich juristisch einwandfrei handeln).

- Subjekte handeln nicht aus bruchlos verinnerlichten Rollenübernahmen heraus, sondern haben prinzipiell ein »reflektierendes Verhältnis« gegenüber der Rolle. Die Fähigkeit, sich von einer gekannten (und gekonnten, d.h. internalisierten) Rolle kalkuliert zu distanzieren, wird als »autonomes Rollenspiel« (Habermas) oder »*Rollendistanz*« (Krappmann) bezeichnet (ein Lehrer weigert sich, Noten zu verteilen).

#### Sozialisation und Repression

Damit ist ein analytisches Instrumentarium markiert, mit dem Interaktionen auf Dimensionen gesellschaftlicher Herrschaft untersucht werden können, auf z.B. Repressivität (nur geringe Befriedigung, die zudem noch erzwungen wird), Rigidität (starre Rollen werden verlangt) und soziale Verhaltenskontrolle (die Autonomie zur Rollendistanz wird verweigert). Die Freiheitsgrade des sozialen Handelns von Menschen in verschiedenen Lebensbedingungen lassen sich so erfassen.

In seinem umfassenden Werk zur »Theorie kommunikativen Handelns« (1981) entfaltet Habermas dann u.a. den Begriff der »kommunikativen Kompetenz«, der gleichbedeutend mit dem der Ich-Identität ist. »Kommunikative Kompetenz bezeichnet ... die Fähigkeit zum flexiblen und zugleich prinzipiengeleiteten Rollenhandeln wie auch die Fähigkeit, in Diskursen in kompetenter Weise über Geltungsansprüche verhandeln zu können.« (Tillmann 1994, 221) Damit ist ein von Ungleichheit und Unterdrückung freies Modell gegeben, das sich als Prüfstein für alle Versuche anwenden lässt, Ungleichheit und Herrschaft normativ zu begründen.

Dieser Kontext einer gesellschaftstheoretischen Analyse führt dann zu der Frage, unter welchen gesellschaftlichen Bedingungen Ich-Identität – kommunikative Kompetenz – möglich oder gar notwendig wird. In einer historischen Analyse des Spätkapitalismus hat Habermas herausgearbeitet, dass die Anforderungen dieser hochkomplexen Gesellschaftsform sich einerseits optimal mit einer entwickelten Ich-Identität erfüllen lassen, dass aber andererseits aufgrund sozialstruktureller Veränderungen die Kernbestandteile der bürgerlichen Ideologie (z.B. Gleichheit, Freiheit, Demokratie) einer schleichenden Erosion ausgesetzt sind: Der Spätkapitalismus gerät in eine sich verschärfende »Legitimationskrise«.

#### Kritik

Eine so umfassende Theorie zur Persönlichkeitsentwicklung in Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vermittelten Lebensbedingungen ist kaum zu kritisieren, sieht man einmal von dem dümmlichen Vorwurf ab, es handle sich um eine neomarxistische Theorie. Zwar ist die einseitige Betonung der sprachlichen Kompetenzdimension gegenüber z.B. der emotionalen kritisiert worden, aber die generelle Konstruktion von Kompetenz wird (vor allem in der Theorie kommunikativen Handelns) doch als Rekonstruktion gerade jener intensiven sozio-emotionalen Beziehungen der Kindheit verstanden, die der Mensch dann in andere Beziehungen überträgt.

Schließlich ist *Pierre Bourdieu* (1930-2002) zu nennen mit seinen viel beachteten Arbeiten zum Habitus-Konzept z.B. bei der Bildungsbenachteiligung von Arbeiterkindern oder zum Konzept männlicher Herrschaft (Bourdieu 1982, Veith 2008, Faulstich-Wieland 2008).

### Kernaussagen

Bourdieu hat vor allem ein differenziertes Begriffsinstrumentarium zur Analyse der Reproduktionsbedingungen sozialer Ungleichheit entwickelt. Seine Grundannahme ist, dass sich der Sinn sozialer Handlungen nur zu einem Teil aus den Absichten der Akteure erschließen lässt. Vielmehr geschieht Handeln in Feldern (oder sozialen Räumen), die durch Interessengegensätze und oppositionelle Positionen bestimmt sind (Arme und Reiche, Herrschende und Beherrschte, Wissende und Nicht-Wissende etc.). Die Position im sozialen Raum bestimmt Wahrnehmung, Werthaltungen und Denken. Dabei sind die Akteure mit unterschiedlich symbolisch verwertbaren Ressourcen ausgestattet. Bourdieu nennt sie verschiedene Formen von „*Kapital*“: ökonomisches Kapital, soziales und kulturelles Kapital. Mit dieser unterschiedlichen Ausstattung lernen die Einzelnen, vor allem über den Körper und elementare Gewohnheitssysteme sich auf die „Spielregeln“ in Handlungsfeldern einzustellen. Insofern ist Sozialisation positionsgebunden, erfahrungsorientiert und biografischer Lernprozess.

In der Sozialisation geht es aber um mehr als (nur) die Übernahme von Werten und Normen. Wenn man die erforderlichen Routinen, Fertigkeiten, Schemata und Einstellungen zur Selbstbehauptung in den verschiedenen Feldern (z.B. der Schule) lernt, verfestigen, differenzieren und entwickeln sich kulturspezifische Körperbewegungen und -haltungen (z.B. Stillsitzen), kognitive Deutungsmuster, moralische Haltungen, ästhetische Geschmacksurteile u.a.m. Sie bestimmen die „*Doxa*“ (griechisch: Meinungen, Glaubenssätze) und werden als Selbstverständlichkeiten vom Kind zunächst nicht hinterfragt. Bourdieu nennt diesen tiefgreifenden Prozess „*Inkorporierung*“. Er strukturiert den „*Habitus*“, der alle vergangenen Erfahrungen integriert und wie eine Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkmatrix funktioniert. Dabei bleiben die habitusbildenden Prozesse weitgehend unterhalb der Bewusstseinsschwelle!

### Kritik

Das äußerst komplexe Begriffsinstrumentarium Bourdieus kann wegen seiner Eigenwilligkeit kritisiert werden. Möglicherweise sind aber auch Übersetzungsprobleme nicht ganz ausräumbar. Nicht überzeugend erscheint mir die im Rahmen der sozialen Ungleichheit entwickelte Konzeption (hier nicht dargestellt) von einer grundsätzlichen (nahezu unaufhebbaren) männlichen Herrschaft in der Geschlechterbeziehung. Dazu gibt es inzwischen doch zu viele Gegenbewegungen mit Ansätzen zur Gleichberechtigung der Geschlechter und Neuorientierung traditioneller Rollen.

Über die hier vorgestellten Sozialisationstheorien hinaus gibt es inzwischen zahlreiche neuere Arbeiten zu aktuellen Schwerpunkten der Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008). Zu nennen sind: Der historische Wandel von Sozialisationskontexten, die Bedeutung enger Bindungen und Beziehungen, die Sozialisation im Lebenslauf, Bedeutung der Gesundheit in der Sozialisation, Generationenverhältnis, vor allem Arbeiten zum Schwerpunkt sozialer Ungleichheit (Sozialstruktur der Gesellschaft und Sozialisation, Bildungsbenachteiligung, Armut, Migrationssituation, Geschlecht). Auch zu bedeutsamen Sozialisationsinstanzen liegt eine Fülle von Forschungsergebnissen vor, die hier nicht alle dargestellt werden können (z.B. Krippe und Kindergarten, Hochschule, Weiterbildung, räumliche Umwelt, Gruppen und Organisationen, totale Organisationen, Massenmedien u.a.m.).

## 6.3 Instanzen der Sozialisation

### 6.3.1 Beispiel Familie

Zu der Pluralität der Lebensformen in der modernen Gesellschaft zählt auch die Familie. Ein wichtiger Wandel liegt heute bereits darin, dass – im Unterschied zur traditionellen Bedeutung der Familie in den vergangenen Jahrhunderten – die Familienphase (tendenziell als Kleinfamilie) nur noch ein Viertel der Lebensspanne ausmacht. (Nave-Herz 2015) Vorher liegen die unterschiedlichsten Formen nicht-ehelichen Zusammenlebens (oder Alleinlebens), ebenso lang ist der postfamiliale Lebensabschnitt.

Für die Sozialisation des Nachwuchses ist die Familie von höchster Bedeutung (Nave-Herz 2015, Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005, zum Folgenden: Schneewind 2008, 2010). Die Familie wirkt als *System* mit folgenden Merkmalen: Es grenzt sich von anderen Systemen (z.B. Nachbarn) ab, bildet spezifische Beziehungsmuster zwischen den Mitgliedern aus, es gibt Subsysteme, Koalitionen und Allianzen. Auch ist das System eine sich ständig im Lebensverlauf wandelnde und entwickelnde Einheit, die ein inneres Gleichgewicht zu halten hat. Es hat sich ständig anzupassen, z.B. an innere Veränderungen (z.B. Beziehungskrisen) und äußere (z.B. Wiedereintritt der Frau ins Berufsleben). Das System wird auch von Kindern (und Eltern) je nach »Eintrittszeitpunkt« eines Kindes unterschiedlich erlebt. Das drittgeborene Kind findet ein Beziehungsnetz und Umweltbedingungen vor, die sich erheblich von denen des erstgeborenen unterscheiden (non-shared environment). So wird dieselbe Familie zu unterschiedlichen »Familien«.

Im Kontext der Familie kommen den Eltern als zentrale Aufgaben zu: Aufbau entwicklungsförderlicher Beziehungen, Pflege, Erziehung und Bildung (Eltern beeinflussen nicht nur die sozio-emotionale, sondern auch die kognitive Entwicklung der Kinder erheblich!), wobei die Kinder als nicht zu unterschätzende Akteure das

Geschehen in der Familie mitgestalten. Darüber hinaus ist (begrifflich kontrovers) eine Selbstsozialisation bzw. -erziehung zu beobachten (z.B. beim Alleinspielen von Kindern).

Im Mittelpunkt der Sozialisation durch die Familie stehen die „kindbezogenen Entwicklungseffekte“ (Schneewind 2008, 259ff.). Sie lassen sich (über die Wirkung des Gesamtfamiliensystems hinaus, s.u.) als Wirkungen von drei Subsystemen darstellen.

- a) *Eltern-Kind-Subsystem*: Von zentraler Bedeutung für die kindliche Entwicklung sind zwei Verhaltensmuster der Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern: *Responsivität* (also angemessenes und promptes Reagieren auf kindliche Signale) und *Wärme* (also Bekundung positiver Emotionalität im Umgang mit dem Kind), – beides aber im rechten Maß und situationsangemessen! Die Beziehungsqualität muss auch für eine sichere *Bindungsbeziehung* sorgen, ein Aspekt, der in der neueren Bindungsforschung stark betont wird (Fuhrer 2008). Ganz praktisch zeigt sich diese Qualität im elterlichen *Erziehungsstil*. Am günstigsten ist ein „autoritativer“ Erziehungsstil, (Eltern stellen hohe Anforderungen, sind aber zugleich emotional zugewandt), gegenüber einem „autoritären“ Stil (Eltern stellen hohe Anforderungen, bleiben dabei aber emotional in einer ablehnenden Haltung) und einem „permissiven“ Stil (Eltern stellen geringe Anforderungen, kombiniert mit einer liebevollen Haltung) (Schneewind 2008, 263).
- b) *Auswirkungen des Ehe-/Eltern-Subsystems auf die Kinder*: Vor allem chronisch ungelöste Konflikte der Eltern sind gehäuft Ursache von Verhaltensauffälligkeiten von Kindern (aggressiv, antisozial, aber auch scheu und depressiv). Dies gilt umso mehr, wenn Kinder selbst Konfliktgegenstand sind. Belegt sind auch abträgliche Effekte anhaltender Elternkonflikte in Scheidungsfamilien auf die Entwicklung von Kindern (ebd. 265). Im Gegensatz dazu tragen harmonische und emotional warme (auch mit dem Element konstruktiver Konfliktlösung!) Eltern-Kind-Triaden zu positiven Entwicklungseffekten bei (übrigens auch bei geschiedenen Eltern).
- c) *Geschwister- und Eltern-Geschwister-Beziehungen*: Geschwisterbeziehungen untereinander und die Beziehung, die Eltern zum jeweils anderen Geschwisterkind pflegen, können zu entwicklungshemmenden Auswirkungen führen. Insbesondere ein chronischer Geschwisterkonflikt kann Verhaltensstörungen begünstigen. Aber es gibt auch gesicherte Belege für positive Effekte (ebd. 266): gegenseitige Unterstützung in belastenden Situationen (Todesfall in der Familie, Arbeitslosigkeit), ältere Geschwister als Tutoren im Problemlöseverhalten der jüngeren, frühere Fortschritte in der sozial-kognitiven Entwicklung bei Geschwisterkindern.

Nicht übersehen werden darf natürlich die Wirkung des *Gesamtsystems* Familie, z.B. ist das „*Familienklima*“ mitverantwortlich für die Förderung von Kontrollüberzeugungen (also wieweit man sich selbst für verantwortlich für das eigene Handeln hält); der *Anregungsgehalt* einer Familie beeinflusst maßgeblich die sozio-emotio-

nale und die kognitive Entwicklung der Kinder (intellektuelle Leistungsfähigkeit und intrinsische Motivation); schließlich sind *Familienrituale* (z.B. Geburtstagsfeiern) wichtig für das eigene Selbstwertgefühl von Kindern und (vor allem positive) *Familiengeschichten* fördern das familiäre Selbstbewusstsein und das Werteprofil. Erfreulich ist auch der Wandel der *Erziehungsziele*, die in den letzten Jahrzehnten einer erheblichen zeitgeschichtlichen Dynamik unterworfen waren: Hatte in den 50er und 60er Jahren noch ein erheblicher Anteil der Eltern Gehorsam und Unterordnung für die höchsten Ziele gehalten, so sind es heute eher Selbstständigkeit und freier Wille. Empirische Studien (Marotzki/Nohl/Ortlepp 2005) zeigen den damit verbundenen Wandel der Familie vom „autoritären Befehlshaushalt“ zum „Verhandlungshaushalt“ mit eigenen Freiräumen für die Kinder.

- Besonders kritisch für das System Familie sind „Übergangsphasen“, z.B. die Phase des Übergangs von der Zweierbeziehung zur Elternschaft. Dabei hat sich z.B. die Qualität der Beziehung während der Schwangerschaft als von hohem prognostischem Wert für die Einschätzung positiver sozialer Kompetenz des Kindes z.B. im Vorschulalter erwiesen! Die Fülle der »Beziehungsaufgaben« in dieser schwierigen Umbruchphase liegt auf der Hand, wobei vor allem die Rolle des Vaters als wichtiger Stabilitätsfaktor erkannt wurde.
- Eine weitere gravierende Veränderung liegt in der Phase, in der Kinder ins Jugendalter übergehen. Die Eltern müssen ihre Rolle als Beschützer (aber auch als Kontrolleure) verändern, aber die Familie als sozialisierendes System darf dabei nicht gefährdet werden. Oft erleiden in dieser Phase die Mütter den größten Verlust an Zufriedenheit.
- Schließlich birgt die zunehmende doppelte Einspannung der Eltern zwischen den Kindern und den gebrechlicher werdenden eigenen Eltern für die Generation der mittleren Erwachsenen ein Belastungsfeld.

Über diese Tendenzen hinaus gibt es natürlich eine Fülle von Ergebnissen zu den aktuellen Problemen der Familie – von Alleinerziehenden über Scheidungsanstiege bis zu besonderen Konfliktlagen in (immer noch nicht voll legitimierten) neuen Formen familialen Zusammenlebens (Grundmann/Huinink 1991, Hoffmeister 2000, Nave-Herz 2015), auf die hier nur kurz hingewiesen sei.

### 6.3.2 Beispiel Schule

Die Schule ist der konsequenteste Ausdruck der Institutionalisierung von Erziehung und Bildung in arbeitsteilig organisierten und hochkomplexen Gesellschaften. (Zum Folgenden Horstkemper/Tillmann 2008, 2016)

Daraus ergeben sich für die Sozialisationsforschung zwei Blickrichtungen: Zur gesellschaftlichen Seite hin ist zu fragen, welche Funktionen die Schule zu erfüllen hat und welche Rollenerwartungen an die Beteiligten sich daraus ergeben. Zur Seite der Subjekte hin ist zu fragen, wie sich dies auf die Persönlichkeitsentwicklung auswirkt. In dieser Doppelperspektive liegt eine erhebliche Relativierung aller idealistisch-pädagogischen Vorstellungen, denn: »Die Schule – als Institution – erzieht« (Siegfried Bernfeld).

Sozialisation geschieht in der Schule nicht allein durch fachliches und planvolles Lernen, sondern auch und vor allem durch das Alltagsleben, hier wiederum in den Interaktionen Lehrer/Schüler und Schüler/Schüler. Dabei ist das Einüben in Verkehrsformen der Institution Schule (z.B. Konkurrenz, Hierarchien, Eigenvorteile) und in das Beziehungsgeflecht der peergroup (z.B. Anerkennung, Solidarität, Beliebtheit) wichtig, wie der Begriff des „heimlichen Lehrplans“ (Zinnecker 1975) signalisiert. Auch im Schulleben lernt man einen jeweils spezifischen „Habitus“, der im Sinne des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (s.o.) Individuen hervorbringt, die mit dem System der unbewussten (Verhaltens-) Schemata einer Gesellschaft/Kultur ausgerüstet sind, in denen sich sozusagen sublim das kollektive Erbe in eine individuelle (und damit wiederum kollektive!) Haltung verwandelt. Arbeiten zur „Schulkultur“ (Gudjons 2007) betonen: Schüler und Schülerinnen erleben die von „oben“ kommende Bildungsreform immer zunächst ganz unten, auf der Ebene „ihrer“ Einzelschule. Die Einzelschule ist ihr Lebensraum, sei es in den Pausenspielen, den Rauchercliquen, im heimlichen Drogenkonsum, in entstehenden Freundschaften oder im Stil des Umganges untereinander, – dann aber auch in der Art, wie in *dieser/ihrer* Schule Bildungsreformaßnahmen umgesetzt werden. Die Einzelschule ist – weit über Unterricht hinaus – eine subjektiv angelegene Sozialumwelt. In je spezifischer Weise wird „Leben“ gelernt: Auf einer informellen „Hinterbühne“ in ungesteuert wachsenden und oft problematischen Formen (z.B. in gewaltorientierten Konfliktlösungen, in sexistischen Ritualen, in machtgebundenen Hierarchien), – *oder* in einer bewusst pädagogisch gestalteten umfassenden Schulkultur. Dies führt allerdings nicht selten auch zur Bildung von „Schulmythen“ einzelner Schulen („unsere Schule ist im Stadtteil sehr beliebt“). Aus der Fülle der *Forschungsergebnisse* zur konkreten Sozialisation durch die Schule (Belege bei K. Ulich 1991, 377ff., Fend 1997, vor allem Horstkemper/Tillmann 2008, 2016) hier nur wenige neuere Befunde.

Die Wirkungen der schulischen Sozialisation umfassen folgende Hauptbereiche:

- *Schule überhaupt*: Aus Schülersicht hat die Schule oft ein negatives Gesicht: Schülerinnen und Schüler haben Schwierigkeiten mit lebensfremden Unterrichtsinhalten, sinnlosen Regeln, geringem Freizeitangebot, Prüfungsangst und -stress, wenig Mitbestimmungsmöglichkeiten und Leistungsangst. Lernende stellen die Existenz und Legitimität der Schule für den Erwerb von Zertifikaten allerdings grundsätzlich nicht in Frage! Dabei gibt es beträchtliche Unterschiede zwischen erfolgreichen Schülern und Schulversagern, ebenso zwischen Jungen und Mädchen, zwischen verschiedenen Schulformen, Regionen und Nationalitäten (Näheres bei Fend 1997, Horstkemper/Tillmann 2008).
- *Schulsystem*: Veränderungsversuche der dreigliedrigen Struktur durch Einführung der Gesamtschule haben bei weitem nicht zu den erhofften sozialisatorischen Wirkungen geführt; es bleibt abzuwarten, wie die gegenwärtigen Reformen (z.B.

- mit der Gemeinschaftsschule und der Integration von Haupt- und Realschule zur Regionalschule, s. Kapitel 10: Bildungswesen) sich auswirken;
- das *Schulklima*: Forschungen (Schweer 2000) zeigen einen erstaunlichen Zusammenhang zwischen Klima und dem Erreichen kognitiver, affektiver und sozialer Lernziele, wobei sich Anonymität, Disziplinruck- und Leistungsdruck negativ, hingegen Unterstützung, Hilfe und Mitbestimmung positiv auswirken. Die Schulklimaforschung hat eindrücklich auf den engen Zusammenhang von Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung einerseits und dem sozialen Klima einer Schule hingewiesen;
  - die *Schüler-Schüler-Beziehung*: Schüler müssen vor allem ausbalancieren zwischen Konkurrenz- und Gemeinschaftsnormen. Herausgearbeitet wurde in Studien (Krappmann/Oswald 1995), dass eine eigene Welt der Kinder existiert, die von den Erwachsenen ziemlich wenig beeinflusst wird und in der Prozesse des „Aushandelns“ eine große Bedeutung besitzen;
  - die *Lehrer-Schüler-Beziehung*: Die Interaktionsstruktur ist »versachlicht« und vor allem prinzipiell asymmetrisch, was (über Jahre hin als Hierarchie internalisiert) gesellschaftlich seine Früchte trägt, wobei Lehrerinnen und Lehrer leistungsstarke und konforme Schülerinnen und Schüler bevorzugen und günstiger beurteilen;
  - aber die *Lehrerinnen und Lehrer* haben es auch nicht leicht, denn aus Schülersicht sollen sie einerseits Gleichberechtigung und demokratische Entscheidungen ermöglichen, andererseits sollen sie Autorität sein, einerseits persönliche, individuelle Beziehungen ermöglichen, andererseits alle gleich und gerecht behandeln.
  - *Kommunikationsprozesse*: Sie zeigen, dass Lehrerinnen und Lehrer faktisch eine passiv-reaktive Schülerrolle bevorzugen;
  - *Inhalte des Lernens*: Sie haben wenig mit dem außerschulischen Leben zu tun, was Ulich (1991, 388) formulieren lässt: »Genau darin, nämlich in der Forderung und Förderung einer abstrakten, eben inhaltsunabhängigen, Leistungsbereitschaft, liegt der wahrscheinlich wichtigste Sozialisationseffekt von Schule.«
  - System der *Leistungsforderung und -beurteilung*: Leistungsdruck, Folgen von Leistungsbewertung für die Beurteilung des Schülers als Person, hoher Zusammenhang mit Schulangst, negatives Selbstbild bei Schulversagern. Schulische Normverstöße führen zu Etikettierungsprozessen durch die Lehrerinnen und Lehrer (Näheres im Kapitel 10: Schultheorien);
  - schließlich hat die Schule auch für die *Lehrerinnen und Lehrer* bedeutsame Sozialisationswirkungen. Vor allem die Kluft zwischen pädagogischen Leitzielen und Unterrichtspraxis mindert die Berufszufriedenheit. Isolation, inhaltliche Routinisierung, Bürokratisierung und Verrechtlichung können zu einer »deformation professionelle« führen, »burn out« fördern und lassen bei älteren Lehrerinnen und Lehrer die Reformbereitschaft deutlich gegenüber jüngeren sinken.

*Doch – wer Sozialisation immer noch für den totalen Zugriff der Gesellschaft auf das Individuum hält, möge sich von folgendem Zitat (das wir bei M. Foucault gefunden haben) trösten lassen:*

*»Sehr gut«, sagte der Großfürst Michael einmal von einem Regiment, nachdem er es eine ganze Stunde das Gewehr hatte präsentieren lassen, »sehr gut«, aber sie atmen!«*

Als *Arbeitsvorschlag* empfehlen wir folgende (in Seminaren erprobte) Anregung: Sammeln Sie konkrete Beispiele zur Frage: »Wie wird ein Junge zum Mann, wie ein Mädchen zur Frau – durch Prozesse der Sozialisation?« Zur Diskussion von Rollen und vor allem rollenspezifischer Klischees als „Produkte“ von Sozialisationsprozessen eignen sich auch szenische Spiele in einer Seminargruppe (knapp mit Rollenvorgaben ausgearbeitet und strukturiert), z.B.: Eine Familie beim Abendessen – „alles stimmt...“; eine Szene Gast und Kellner – der Kellner „fällt aus der Rolle“; typische Szenen für Rollen von Mann und Frau in anderen Kulturen etc. Reizvoll, wenn auch schwierig ist dabei die Einbeziehung der vorgestellten Sozialisationstheorien im Hinblick auf ihre Erklärungskraft.

Einen umfassenden Einblick in Theorie und Forschungsergebnisse bietet das umfangreiche „Handbuch Sozialisationsforschung“ (herausgegeben von K. Hurrelmann/M. Grundmann/S. Walper), Weinheim 2008, 7. vollständig überarbeitete Auflage. Die 8. Auflage 2015 gibt einen Überblick über die zentralen Theorien, Methoden und Ergebnisse der Sozialisationsforschung und bezieht auch die jüngsten Forschungszweige und Ansätze ein. Klassische Texte zu Sozialisationstheorien finden Sie vor allem bei F. Baumgart: Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 2008. Über wichtige Sozialisationstheorien informieren drei lesenswerte Werke: 1. Klaus Hurrelmann: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim 2006, 9. Aufl. Im Mittelpunkt steht das (gegen ein passives Anpassungsmodell gerichtete) Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjektes in der Sozialisation. 2. Klaus-Jürgen Tillmann: Sozialisationstheorien. Reinbek 1996/2000, 10. Aufl. Tillmanns Schwerpunkt ist einerseits die Abwehr biologistischer Vorstellungen vom Menschwerden, andererseits die unterschiedliche Sozialisation von Jungen und Mädchen. 3. Als lesedidaktisch hervorragend konzipiertes Lehrbuch ist geeignet Hannelore Faulstich-Wieland: Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München/Wien 2000. Vor allem der Aspekt geschlechtsspezifischer Sozialisation wird durchgehend verfolgt. Ein umfangreiches Literaturverzeichnis gibt Hinweise zum gezielten Weiterstudium.

- Asendorpf, J.B.: Genetische Grundlagen der Sozialisation. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 70-81
- Bauer, U./Hurrelmann, K.: Sozialisation. In: Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.) 2007, a.a.O. S.672-675
- Baumgart, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Bad Heilbrunn 2008, 4., Aufl.
- Bourdieu, P.: Die feinen Unterschiede. Frankfurt/M. 1982
- Bredenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse. Weinheim 1998
- Brenner, C.: Grundzüge der Psychoanalyse. Frankfurt 1991
- Bronfenbrenner U.: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- Bronfenbrenner, U. (Ed.): Making human beings human. Thousand Oaks 2005
- Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt/M. 1973
- Dippelhoff-Stiem, B.: Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit. Opladen 1995
- Faulstich-Wieland, H.: Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München/Wien 2000
- Faulstich-Wieland, H.: Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 240-255
- Fend, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Frankfurt/M. 1988
- Fend, H.: Der Umgang mit Schule in der Adoleszenz. Aufbau und Verlust von Lernmotivation, Selbstachtung und Empathie. Bern/Stuttgart 1997
- Fend, H.: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Opladen 2000, 3. Aufl. 2005
- Flaake, K.: »... die eigenen Grenzen akzeptieren«. Überforderungstendenzen bei Lehrerinnen. In: PÄDAGOGIK H. 1/1993, S. 25–27
- Fuhrer, U.: Die Rolle enger Bindungen und Beziehungen. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 129-140
- Geulen, D.: Subjektorientierte Sozialisationstheorie. Weinheim 2005
- Geulen, D./Hurrelmann, K.: Zur Grammatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann/ Ulich (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 [1.Aufl.], S.51-67
- Gudjons, H.: Schulleben als Schulkultur – Lernumgebungen gestalten. In: PÄDAGOGIK H. 7/2007, S. 42-47
- Grundmann, M./Huinink, J.: Der Wandel der Familienentwicklung und der Sozialisationsbedingungen von Kindern – Situation, Trends und einige Implikationen für das Bildungssystem. In: Z. f. Päd. H. 4/1991, S. 529–554
- Habermas, J.: Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation (1968). In: Ders.: Kultur und Kritik, S. 118–194. Frankfurt/M. 1973
- Habermas, J.: Theorie kommunikativen Handelns. 2 Bde. Frankfurt/M. 1981 und 1988
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.: Sozialisation in Schule und Hochschule. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S. 290-305
- Horstkemper, M./Tillmann, K.-J.: Sozialisation und Erziehung in der Schule. Bad Heilbrunn 2016
- \* Hurrelmann, K.: *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim 1986, 6. Aufl. 1998, 8. Aufl. 2002, 9. Aufl. 2006
- \* Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim 2008. 7. vollständig überarbeitete Aufl.; 2015, 8. Aufl.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980 [1.Aufl.]

- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991, 5. Aufl. 1999
- Hurrelmann, K./Ulich, D.: Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 3-20
- Joas, H.: Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 137–152
- Kegan, R.: Die Entwicklungsstufen des Selbst. München 1991, 2. Aufl.
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1971
- Krappmann, L./Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim 1995
- Marotzki, W./Nohl, A.-M./Ortlepp, W.: Einführung in die Erziehungswissenschaft. Wiesbaden 2005
- Mead, G. H.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt/M. 1968
- Mertens, W.: Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 77–97
- Mertens, W.: Psychoanalyse. Stuttgart 1996, 3. Aufl.
- Nave-Herz, R.: Familie heute. Darmstadt 2009, 4. Aufl.; 2016, 4. Aufl.
- Nave-Herz, R.: Ehe- und Familiensoziologie. München 2006, 2. Aufl.
- Nissen, U.: Kindheit, Geschlecht und Raum. Weinheim 1998
- Oswald, H.: Sozialisation, Entwicklung und Erziehung im Kindesalter. In: 36. Beiheft der Z. f. Päd. 1997, S. 51–75
- Popp, U.: »Sozialisation« – ein substanzieller Begriff oder anachronistische Metapher? In: Z. f. Päd. H. 6/2002, S. 898–917
- Schneewind, K.A.: Familienpsychologie. Stuttgart 2005, 2010, 3. Aufl.
- Schneewind, K.: Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper 2008, a.a.O. S. 256-273
- Schweer, M.K.W. (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Opladen 2000
- Tenorth, H.-E./Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim 2007
- \* Tillmann, K.-J.: *Sozialisations-theorien. Reinbek 1989, 4., vollst. überarb. Neuauflage 1994, 7. Aufl., 1996, 10. Aufl. 2000, Neubearbeitung 2010*
- Tillmann, K.-J.: Söhne und Töchter in der Familie. Zur geschlechtsspezifischen Sozialisation im Jugendalter. In: PÄDAGOGIK H. 7/8 1990, S. 10–15
- Tzankoff, M.: Der Symbolische Interaktionismus und die Zweigeschlechtlichkeit der sozialen Welt. Opladen 1995
- Ulich, K.: Schulische Sozialisation. In: Hurrelmann/Ulich (Hg.) 1991, a.a.O., S. 377–396
- Veith, H.: Theorien der Sozialisation. Frankfurt/M. 1996
- Veith, H.: Die historische Entwicklung der Sozialisations-theorie. In: Hurrelmann/Grundmann/Walper (Hg.) 2008, a.a.O. S.32-55
- Vogel, P.: Scheinprobleme der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von »Erziehung« und »Sozialisation«. In: Z. f. Päd. H. 4/1996, S. 481–490
- \* Zimmermann, P.: *Grundwissen Sozialisation: Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Opladen 2012*
- Zinnecker, J. (Hg.): Der heimliche Lehrplan. Weinheim 1975