

Popp, Ulrike

"Sozialisation" - substanzieller Begriff oder anachronistische Metapher?

Zeitschrift für Pädagogik 48 (2002) 6, S. 898-917

urn:nbn:de:0111-opus-38665

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

It is granted a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Organisationstheorie und Bildungsinstitutionen

<i>Wolfgang Schönig</i> Organisationskultur der Schule als Schlüsselkonzept der Schulentwicklung	815
<i>Christine Schaefers</i> Der soziologische Neo-Institutionalismus. Eine organisationstheoretische Analyse- und Forschungsperspektive auf schulische Organisationen	835
<i>Harm Kuper</i> Entscheidungsstrukturen in Schulen. Eine differenzielle Analyse der Schulorganisation	856
<i>Thomas Kurtz</i> Weiterbildung zwischen Beruf und Betrieb. Zum Verhältnis von Person, Organisation und Wissen	879
 <i>Allgemeiner Teil</i>	
<i>Ulrike Popp</i> „Sozialisation“ – substantieller Begriff oder anachronistische Metapher?	898
<i>Wolfgang Seitter</i> Erwachsenenpädagogische Ethnographie oder die Annäherung der Erwachsenenbildung an ihre Teilnehmer	918

<i>Heike Diefenbach/Michael Klein</i> „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse	938
 <i>Diskussion</i>	
<i>Hartmut von Hentig</i> Humanistische Bildung (Zu Manfred Fuhrmann: Latein und Europa. Geschichte des gelehrten Unterrichts in Deutschland von Karl dem Großen bis Wilhelm II.)	959
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Heinz-Elmar Tenorth</i> Ernst Peter Fischer: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte	973
<i>Horst Rumpf</i> Marga Bayerwaltes: Große Pause! Nachdenken über Schule	000
<i>Theodor Schulze</i> Friedrich Schleiermacher: Texte zur Pädagogik. Kommentierte Studienausgabe	000
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	986

Content

Topic: Organization Theory and Educational Institutions

Wolfgang Schönig

The School's Organizational Culture as a Key Concept of School
Development 815

Christine Schaefers

Sociological Neo-Institutionalism.
An organization-theoretical perspective applied to the analysis of
and research on school organization 835

Harm Kuper

Decision-Structures in Schools. A differential analysis of school
organization 856

Thomas Kurtz

Further Education Between Occupation and Company.
On The Relationship between the individual, the organization,
and knowledge 879

Articles

Ulrike Popp

„Socialization“ – Fundamental Concept or Anachronistic
Metaphor? 898

Wolfgang Seitter

Adult educational ethnography or the approximation
of adult education to its participants 918

Heike Diefenbach/Michael Klein

“Bringing Boys Back In”. Social inequality between the sexes in
the educational system to the disadvantage of boys as illustrated by
graduation from secondary schools 938

Discussion

Hartmut von Hentig

Liberal Education (On Manfred Fuhrmann's book
„Latein und Europa“) 959

Book Reviews 973

New Books 986

Ulrike Popp

„Sozialisation“ – substanzieller Begriff oder anachronistische Metapher?

Zusammenfassung: In diesem Beitrag wird der wissenschaftshistorische Verlauf des Diskurses um Sozialisation in der Rezeption der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft seit den 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts in Ausschnitten aufgezeigt und mit der Frage verbunden, ob „Sozialisation“ als substanzieller Begriff beibehalten oder als anachronistische Metapher zurückgewiesen werden sollte. Dabei steht die von Seiten der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung geäußerte Kritik sowie das alternative Konzept der „Selbstsozialisation“ im Mittelpunkt der Ausführungen. Die Argumentationsführungen der Autorin sind als Plädoyer für die Bewahrung von Sozialisation als substanziellem Begriff zu verstehen.

1. Einleitung: Ist der Sozialisationsbegriff am Ende?

In dem 1980 erstmalig erschienenen „Handbuch der Sozialisationsforschung“ resümierten Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann den Stand von Sozialisationstheorie und -forschung und entwickelten eine interdisziplinär geteilte, konsensfähige Definition:

„Dabei gehen wir davon aus, dass Sozialisation begrifflich zu fassen ist als der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51).

Diese programmatischen Vorüberlegungen zur Konzeption einer umfassenden Sozialisationstheorie führten zu dem Versuch, Komponenten eines Strukturmodells der Sozialisationsbedingungen zu konstruieren, das so genannte „Ebenenmodell“ der Sozialisation. Die Autoren merkten an, dieses Modell sei kein Abbild der Realität, sondern würde eine Orientierungsfunktion für die Gliederung des Feldes „Sozialisationsforschung“ übernehmen sowie ein Ordnungs- und Kriterienraster für die Auswahl theoretischer Teilstücke darstellen (vgl. Geulen/Hurrelmann 1980, S. 62ff.).

Ausgehend von diesem begrifflichen Verständnis, sind im Verlauf der 80er-Jahre erweiterte Konzepte entstanden (vgl. z.B. Hurrelmann 1983, 1986; Heitmeyer u.a. 1995; Mansel 1995). In der Tat orientieren sich auch aktuelle Lehr- und Einführungsbücher zu Fragen der Sozialisation an der oben ge-

nannten Definition (z.B. Tillmann 2000; Faulstich-Wieland 2000; Zimmermann 2000). An dem 1980 formulierten Verständnis von Sozialisation als substanziellem Begriff wurde auch in der neu bearbeiteten Ausgabe des Handbuchs für Sozialisationsforschung von 1991 festgehalten:

„Der Begriff „Sozialisation“ wird heute als ein Schlüsselbegriff für viele Theorien verwandt, die sich mit menschlicher Subjektwerdung im weitesten Sinne befassen [...]. Es ist wohl auch das in den letzten zehn Jahren ausgewogenere Verhältnis zwischen den beiden Bezugsdisziplinen Soziologie und Psychologie, welches die Sozialisationstheorie aus unfruchtbaren Sackgassen befreit hat“ (Hurrelmann/Ulich 1991, S. 3f.).

Offensichtlich konnten sich 1991 nicht mehr alle Autor(inn)en diesem Begriffsverständnis anschließen. Helga Bilden, Verfasserin des 1980 erschienenen Handbuchartikels „Geschlechtsspezifische Sozialisation“, versah ihren Beitrag zehn Jahre später mit der Bemerkung: „Ich habe Schwierigkeiten, noch einmal einen Artikel über geschlechtsspezifische Sozialisation zu schreiben“ (Bilden 1991, S. 279). Sie stellte dabei nicht nur die begriffliche Verwendung von „Geschlechtsrollen“ und „-identitäten“ kritisch infrage, sondern auch die mit dem Sozialisationskonzept verbundene Trennung von Individuum und Gesellschaft und die Vorstellung, das sich bildende Individuum sei Objekt von Sozialisationsprozessen (vgl. Bilden 1991, S. 279f.). Aber auch das scheinbar ausgeglichene Verhältnis zwischen Erziehungswissenschaft und den so genannten „Bezugsdisziplinen“ wird problematisiert:

„Das Bündnis der drei Disziplinen: Soziologie, Psychologie und (empirische) Erziehungswissenschaft, das der Sozialisationsforschung [...] zugrundelag scheint zerbrochen zu sein [...]“ (Zinnecker 1996, S. 33). „Nehmen wir die von mir favorisierte Perspektive [...] ein, dann handelt es sich bei „Sozialisation“ um einen vielversprechenden Schlüsselbegriff von gestern“ (ebd., S. 36).

Aus der Biografieforschung wurden ebenfalls kritische Einwände formuliert: So problematisiert Bettina Dausien die Willkür der gewählten Ebenen, das additive Nebeneinandersetzen und das Fehlen von Verknüpfungskriterien (vgl. Dausien 1999, S. 233f.). Dieter Geulen (vgl. 2000, S. 201ff.) plädiert in einer seiner jüngsten Veröffentlichungen für die Beibehaltung eines Konzeptes lebenslanger Sozialisation unter Zuspitzung der Fragen, was die bestimmenden Bedingungen der Persönlichkeit sind, welche Interaktionen Relevanz besitzen und wie der sozialisierte Mensch als Subjekt aufzufassen sei. Ganz offensichtlich wird der Sozialisationsbegriff hier nicht grundsätzlich zurückgewiesen (vgl. ebd., S. 187).

2. Zur Institutionalisierung des Sozialisationsbegriffs in der bundesdeutschen Erziehungswissenschaft

An dem 1980 formulierten begrifflichen Verständnis von Sozialisation ist nicht erst gegenwärtig, sondern bereits im Verlauf der 70er-Jahre aus sehr unterschiedlicher Perspektive Kritik geübt worden. Zum einen handelt es sich um Einwände, die von Erziehungswissenschaftler(inne)n vertreten wurden, die sich selbst mit Sozialisation empirisch und theoretisch befassen, zum anderen entstammt die Kritik aber auch der Feder von Pädagogen, die in der Vergangenheit die Vagheit des Begriffs problematisierten.

In einem 1974 publizierten Beitrag hat sich Günther Bittner in einigen Thesen dezidiert ablehnend dem Sozialisationsbegriff gegenüber geäußert und ihn als unscharfen „Letztbegriff“ bezeichnet, mit dem die Pädagogik ins Gesamtfeld der Sozialwissenschaften zu integrieren versucht werden sollte (vgl. Bittner 1974, S. 325). Auch Hartmut von Hentig hat sich in diesem Kontext zu Wort gemeldet; er befürchtete u.a. „(u)nter dem weiten Mantel des neuen Nicht-Begriffs“ eine Substitution des Erziehungsbegriffes durch Sozialisation (von Hentig 1974, S. 340). Wehrten sich die beiden Autoren mit ihren Angriffen auf den Sozialisationsbegriff nicht auch gegen die Etablierung der empirischen Erziehungswissenschaft? Die Kritik am Sozialisationsbegriff ist offensichtlich nicht neu. Umfang, Vagheit und der artifizielle Charakter seiner Implikationen standen schon vor der Konstruktion des kritisierten Modells im Zentrum kritischer und kontroverser Auseinandersetzungen.

2.1 ‚Historische Entwicklung‘ des Sozialisationsbegriffs – das Bemühen um interdisziplinäre Verständigung

Ende der 70er-Jahre begannen Debatten und Bemühungen um interdisziplinäre Zusammenarbeit zwischen Erziehungswissenschaft und benachbarten empirischen Fachdisziplinen, wobei Sozialisation die Funktion eines ‚Schlüsselbegriffes‘ übernahm. Im Zuge dessen wurden Überlegungen angestellt, ob eine Verbindung von Paradigmen aus unterschiedlichen Disziplinen einen Beitrag zu einer umfassenden Sozialisationstheorie leisten und zu einem erweiterten Verständnis von Sozialisation führen könnte. Ich möchte auf einige wissenschaftshistorische Aspekte verweisen, die meines Erachtens auch darüber Auskunft geben, in welchen Diskussionszusammenhängen das gegenwärtig kritisierte Modell der Sozialisation mit seinen Ebenen und Komponenten entstand.

1978 sprach Bernd Götz von einer Krise in der Sozialisationsforschung (vgl. Götz 1978, S. 4f.) und Hurrelmann beklagte 1977 den Zustand der Bil-

dungsforschung, der von keiner der Disziplinen (Psychologie, Soziologie, Pädagogik) vollständig erfasst und erklärt würde (vgl. Hurrelmann 1977, S. 58). Geulen vertrat die Auffassung, mit einer Anhäufung empirischer Einzelergebnisse sei keine umfassende Sozialisationstheorie zu entwerfen (Geulen 1973, S. 93ff.), jedoch müsse eine Sozialisationstheorie „notwendig Bestandteil einer Gesellschaftstheorie“ sein (ebd., S. 89). Eine mehrperspektivische Berücksichtigung des Gegenstandsbereichs sollte erfolgen mit dem Ziel, interdisziplinäre Verständigung zu schaffen (vgl. Götz 1978). Hans-Günter Rolff schlug vor, einem Paradigma im „Theorienverbund“ eine erkenntnisleitende Funktion zukommen zu lassen (Rolff 1977, S. 66).

Obgleich Hurrelmann zu den Protagonisten einer „mehrebenenanalytischen Paradigmenverknüpfung“ gehörte, formulierte er Vorbehalte: So bestehe die Gefahr, dass es zu einer oberflächlichen, eklektizistischen Aneinanderreihung beliebiger Theorien und Theorieversatzstücke komme, deren theoretisch-analytische Aussagekraft zweifelhaft sei (vgl. Hurrelmann 1978, S. 533ff.). Insofern wurde das Anfang der 80er-Jahre entwickelte Sozialisationsmodell von folgenden Prämissen bestimmt: Von Bemühungen um eine interparadigmatische Vorgehensweise und dem Wunsch nach Zusammenarbeit der Bezugsdisziplinen. Dahinter verbarg sich die Intention, eine theoretische Monokultur zu verhindern und gegenseitige Kritik, Kontrolle, Ergänzung und Erweiterung der Aussagefähigkeit anzustreben (vgl. Hurrelmann 1977). Einen weiteren Beweggrund möchte ich hinzufügen: Es galt, der sich etablierenden empirischen Erziehungswissenschaft einen Platz in der scientific community zu sichern. Der Sozialisationsbegriff schien sich für dieses Unterfangen als ganz besonders geeignet, als ganz besonders anschlussfähig zu erweisen.

Die schärfste Kritik am Sozialisationsmodell und am Theorienverbund äußerte Andreas von Prondczynski (vgl. 1982, S. 292) – diese ist zum Teil identisch mit den gegenwärtig problematisierten Aspekten. Er kritisierte die unverknüpfte Aneinanderreihung der Analyseebenen und merkte an, dass mithilfe der Suche nach einer jeweils passenden Theorie für die jeweilige Ebene, die Parallelität zwischen Individuum und Gesellschaft geleugnet werde. Die Strukturierung des Gegenstandsbereiches in die Ebenen der Persönlichkeit, Interaktion, Organisation und Gesellschaft entspringe eher den Alltagserfahrungen des Sozialwissenschaftlers und nicht der empirischen Realität.

2.2 Sozialisation als ‚Landkarte‘, nicht als Realität und normativer Begriff

Das in die Handbuchversion (1980) eingegangene Verständnis von Sozialisation ist demnach ein Resultat der skizzierten, durchaus kontroversen Debatte.

Diese begriffliche Fassung diene nicht der Beschreibung real ablaufender Sozialisationsprozesse, sondern als ‚Programmatische‘ im Rahmen der wissenschaftstheoretischen Debatte um einen Theorienverbund. Die Konzeption eines Modells der Sozialisation war vorrangig mit dem Ziel verbunden, Interdisziplinarität herzustellen und mögliche, durch das Insistieren auf Paradigmen bedingte Denksperren und Forschungsbarrieren aufzuheben.

Man hoffte, mit dem weit gefassten in Ebenen konzipierten Begriff, eine ‚Landkarte‘ zu schaffen, auf der sich alle an Sozialisationsforschung beteiligten Disziplinen verorten konnten. Die Bemühungen waren demnach nicht von Absichten bestimmt, damit die Realität zu beschreiben, Vergesellschaftungsprozesse in Ebenen aufzuspalten und ein Forschungsprogramm verbindlich zu machen, das allen Implikationen des Sozialisationsbegriffes gerecht wird. Sowohl aus der Überschrift des Handbuchartikels (Geulen/Hurrelmann 1980) als auch aus den zitierten Beiträgen Ende der 70er-Jahre geht hervor, dass es sich bei dem Sozialisationskonzept um ein „Modell“, ein metatheoretisches Postulat mit programmatischem – also zielvorstellend, richtungsweisenden – Charakter handelt, und um mehr offensichtlich nicht.

3. Kritik am Sozialisationsbegriff – aus der Sicht des neuen Kindheitsparadigmas

In diesem Kontext möchte ich auf die kritischen Einwände und alternativen Implikationen des Sozialisationsbegriffes aus Sicht der neueren Kindheitsforschung¹ (vgl. z.B. Qvortrup 1993; Zeiher 1996; Zinnecker 1996) eingehen, da hier das traditionelle Verständnis von Sozialisation am radikalsten infrage gestellt wird.

Drei Aufmerksamkeitsrichtungen werden in kritischer Absicht verfolgt: Zum einen gibt es in der neuen Kindheitsforschung Hinweise darauf, den Sozialisationsbegriff als zu funktionalistisch zurückzuweisen, da Alltags- und Akteursbezogenheit sowie die besondere Dynamik kindlicher Alltagskonstruktionen von der bisherigen Sozialisationsforschung ausgeklammert wurden. Zum Zweiten wird der Begriff „Selbstsozialisation“ als alternatives Kon-

1 Hier gibt es verschiedene Bezeichnungen: Zinnecker spricht von „neuer Kindheitsforschung“ (1996), bzw. „neuer sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung“ (2000), Zeiher vom „kindheitssoziologischen Paradigma“ oder von „soziologischer Alltagsforschung des Kindes“, Qvortrup bezeichnet das Paradigma als „Soziologie der Kindheit“ (1993). Wichtige Vertreter(innen), deren Arbeiten in der Bundesrepublik breit rezipiert werden, sind Leena Alanen (vgl. z.B. 1994), William A. Corsaro (vgl. z.B. 1997) und Barrie Thorne (vgl. z.B. 1985).

zept eingeführt, um sich vom traditionellen Sozialisationsbegriff abzugrenzen und das Potenzial des Subjekts im Sozialisationsprozess herauszustreichen. Zum Dritten wurde der Versuch unternommen, „Selbstsozialisation“ systemtheoretisch zu reformulieren (vgl. Zinnecker 2000). Ob mit dieser Auseinandersetzung eine Substitution des Sozialisationsbegriffes oder eine Erneuerung der Sozialisationsforschung eingeläutet wird, ist gegenwärtig nicht erkennbar.

3.1 *Soziologie der Kindheit anstelle von Sozialisation?*

Die dem neuen Kindheitsparadigma verbundenen Autorinnen und Autoren stellen fest, dass Kindheit in der Soziologie lange Zeit kaum beachtet wurde und eine Tradition der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung sich nicht entwickeln konnte. Die Rahmentheorie von Sozialisation und Entwicklung habe Kinder mehr durch ihr Wesen und ihr Dasein definiert und andere soziologische Zugangsweisen zu Kindheit und Erwachsensein verstellt (vgl. Thorne 1985; Qvortrup 1993). Jens Qvortrup problematisiert, in der Psychologie und in der Sozialisationsforschung erscheine Kindheit als Transitionsphase im Leben einer Person. Der endgültige ‚Beweis‘ des Erfolgs von Sozialisation scheint der Erwachsene zu sein, was den Nachteil habe, dass das Interesse an der Kindheit mehr vom zukünftigen Erwachsenen als vom gegenwärtigen Kinderdasein geprägt sei. Das soziologische Verständnis von Sozialisation ignoriere die Gegenwart der Kindheit und orientiere sich entweder durch Fragen, was schief ging, an der Vergangenheit oder an der Zukunft durch die Beschreibung von Sozialisationszielen (Qvortrup 1993, S. 112f.).

Mit diesen Einwänden wird nicht in Abrede gestellt, dass sich eine Vielzahl von Theorien mit Vorstellungen über Kindheit, mit Erziehung und Sozialisation in der Vergangenheit beschäftigt haben. Jedoch seien die meisten Ansätze von typischen Charakterisierungen der Kinder als unreif, unfähig, unverantwortlich, und als abhängige Mitglieder der Familie versehen. Ein neues, individualisiertes Verständnis von Kindern sollte der Tatsache Rechnung tragen, sie als aktiv Handelnde, als Akteure in ihren Lebenswelten und nicht nur als Spielende wahrzunehmen (vgl. Qvortrup 1993, S. 116ff.).

Bemerkenswert ist in diesen Ausführungen, dass vom „Paradigma der Kindheit“ und nicht mehr von Sozialisation gesprochen wird. Auch Helga Zeiher (1996) versucht sich vom Begriff der Sozialisation abzugrenzen: Kindheitsforschung habe den erwachsenenzentrierten Blick in der Soziologie zu überwinden (Zeiher 1996, S. 41). Sozialisation – und hierbei bezieht sie sich explizit auf das im Handbuch der Sozialisationsforschung 1991 thematisierte Konzept von Hurrelmann und Ulich – sei auf „Mitglied-Werden in ei-

ner Gesellschaft“ ausgerichtet und zu lebenszeitbezogen – damit erscheine Kindheit gleichsam als Vorstufe der Gesellschaft und als von dieser abgetrennt. Zeiher betrachtet das Modell der Sozialisation als zu funktional und als reproduktionsorientiert (vgl. Zeiher 1996, S. 31).

Mit diesen Einwänden wird implizit auch das ‚Subjektproblem‘ als unerledigter Kritikpunkt angesprochen: Jede Sozialisationstheorie, auch das Konzept vom produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekt, würde eine vergesellschaftete Subjektivität und ein Identitätsverständnis voraussetzen, ohne diese zu explizieren. Das hat zur Folge, dass das Verhältnis zwischen Individuum und Umwelt in der einen Theorie als ‚Anpassungsprozess‘ des Individuums an die Umwelt und in der anderen als Befähigung zur eigenaktiven Gestaltung konzipiert wird (vgl. Honig/Leu/Nissen 1996, S. 14).

3.2 *Das Konzept der Selbstsozialisation als Alternative?*

Wie ist der Begriff „Selbstsozialisation“ in die erziehungswissenschaftliche Diskussion geraten? Die im Februar 1998 vom Zentrum für Kindheits- und Jugendforschung ausgerichtete Frühjahrstagung stand, wie der ein Jahr später erschienene Sammelband (vgl. Fromme u.a. 1999), unter der Überschrift „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“. Mit der begrifflichen Verwendung von „Selbstsozialisation“ folgen die Herausgeber der Intention, die Akzentuierung des Eigenanteils und der Aktivitäten von Personen zur Gestaltung ihrer Lebensführung herauszustellen – hier deutet sich ein inhaltliches ‚Entgegenkommen‘ an die Forderungen von Vertreter(innen) des neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsparadigmas an. Die Herausgeber des Sammelbandes verstehen ihren Begriff der „Selbstsozialisation“ jedoch keineswegs als Alternative zum herkömmlichen Verständnis von Sozialisation, vielmehr wird „mit dem Begriff der Selbstsozialisation [...] im Grunde nichts gänzlich Neues ausgedrückt“ (Fromme u.a. 1999, S. 10). Neue sozialisationstheoretische Konzeptionen berücksichtigen in zunehmendem Maße, dass die Individuen als handelnde, Informationen verarbeitende Subjekte aktiv sind (vgl. ebd., S. 9f.).

Zinneckers Interpretation des Begriffes „Selbstsozialisation“ weist zunächst in eine ähnliche Richtung: Er rekurriert auf handlungstheoretische Bezüge: Kinder sozialisieren sich selbst, indem sie den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben, indem sie eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen und eigene Ziele für ihr Handeln formulieren. Selbstsozialisation lässt sich begrifflich fassen als „Selbstinitiation“. So werden etwa Statuspassagen zu Eintritts- und Austrittsriten, die von Kindern selbst gestaltet und verantwortet würden. Selbstsozialisation als „*Selbstkultivierung*“ meint

eine eigentätige Auseinandersetzung mit kulturellen Objekten und Umwelten. Selbstsozialisation als „*Erzeugung eigener Entwicklungsumwelten*“ meint, dass die Umwelt so umgestaltet wird, dass sie für die eigene Person und deren Entwicklung passt. Unter Selbstsozialisation wird der Eigenanteil verstanden, den eine Person zu ihrer Sozialisation leistet, ein ‚Selbst‘, ein zentraler Kern der Persönlichkeit wird sozialisiert. Mit dem Begriff „Selbstsozialisation“ sind die personalen Ressourcen angesprochen, die Kinder und Jugendliche zur Realitätsverarbeitung benötigen (Zinnecker 2000, S. 279ff.). In der Gruppenspektive wird mit Selbstsozialisation die Sozialisation in den peers bezeichnet, also der Sachverhalt, dass Kinder und Jugendliche sich gegenseitig selbst sozialisieren auch ohne Beihilfe der älteren Generation (Zinnecker 2000, S. 282). Aus diesen Definitionen und Erläuterungen geht hervor, dass der Autor den ‚traditionellen‘ Sozialisationsbegriff nicht grundsätzlich verwirft, sondern anders akzentuiert und erweitert wissen möchte. Demnach könnte „Sozialisation“ weiterhin Anspruch auf den Status eines ‚substanziellen Begriffs‘ erheben.

3.3 Selbstsozialisation – ein neues theoretisches Postulat?

Zinnecker bleibt jedoch bei einer begrifflichen Bestimmung des Gegenstandsbereiches „Selbstsozialisation“ nicht stehen, sondern bemüht sich um eine neue theoretische Bestimmung und Fundierung: Ein Versuch, Sozialisationsforschung im Sinne postmoderner konstruktivistischer Positionen und damit auch auf das Paradigma der Kindheit hin zu reformulieren, sieht Zinnecker darin, mithilfe des auf Niklas Luhmann (vgl. 1987) zurückgehenden Begriffs der „Selbstsozialisation“ eine Gegenposition zu allen traditionellen Sozialisationskonzepten vorzunehmen. So sei Abschied zu nehmen von Annahmen, die unter Sozialisation einen Übertragungs- und Übernahmeprozess zwischen Individuum und Gesellschaft sehen. Sozialisation sei kein zweckorientierter Prozess der gelingen oder scheitern kann, Sozialisation finde bei jedem sozialen Kontakt statt und Sozialisation sei immer Selbstsozialisation (Zinnecker 1996, S. 40).

Zinnecker bezieht sich in diesen theoretischen Ausführungen zur Selbstsozialisation auf systemtheoretische Erklärungszusammenhänge (vgl. Luhmann 1987; Lenzen 1997; Schulze/Künzler 1991). Mit der Akzentsetzung auf Selbstsozialisation würde die Entpädagogisierung des Diskurses um Sozialisation weiter voranschreiten. Mit der Trennung zwischen Selbst- und Fremdsocialisation in der Theorie selbstreferentieller Systeme wird ein scharfer Unterschied zwischen sozialen und psychischen selbstreferentiellen Systemen konstruiert, demzufolge Kinder und Schüler nicht als Bestandteile von Familie

oder Schule, sondern als Umwelten eigene personale Systeme darstellen und nach einer geschlossenen System- bzw. Psychologik operieren. Sozialisation ist Selbstsozialisation und Erziehung die kommunikative Veranstaltung des sozialen Funktionssystems Erziehung. Ein solches Konzept der Selbstsozialisation führt zwingend zu einer Anti-Sozialisationstheorie (vgl. Zinnecker 2000, S. 278; Schulze/Künzler 1991).

In diesem Verständnis rückt pädagogisches Handeln auf die Seite der Fremdsozialisation. „Sprechen wir aber von Selbstsozialisation, klammern wir pädagogisches Handeln und Wollen aus“ (Zinnecker 2000, S. 276). Einige Abschnitte später werden die Gegensätze zwischen Selbst- und Fremdsozialisation etwas entschärft: Selbst- und Fremdsozialisation befänden sich auf entgegengesetzten Polen, seien jedoch systemisch miteinander verbunden. Wenn wir eine wachsende Bedeutung von Prozessen der Selbstsozialisation konstatierten, hieße dies, dass sich auch die Prozesse und Institutionen der Fremdsozialisation wandeln.

Aus diesen theoretischen Ausführungen geht hervor, dass die in der Vergangenheit formulierten Implikationen und theoretischen Hintergründe, die dem Sozialisationsbegriff seine interdisziplinäre Verortung ermöglichten, nicht mehr relevant sind. Wird „Sozialisation“ verabschiedet als anachronistische Metapher?

4. Relativierung der Kritik

In diesem Abschnitt erfolgt eine kritische Auseinandersetzung mit den genannten gegenstands- und theoriebezogenen Einwänden gegen das begriffliche Verständnis von Sozialisation. Ich möchte zunächst bezweifeln, dass die Implikationen aus der Soziologie der Kindheit mit einer Abkehr vom Sozialisationsbegriff einhergehen müssen. Anschließend soll aufgezeigt werden, dass es offensichtlich verschiedene Ausdeutungen des Begriffs „Selbstsozialisation“ gibt, die nicht zwangsläufig eine Dekonstruktion des 1980 konzipierten Konzeptes von Sozialisation zur Folge haben müssen.

4.1 Kindheitsforschung ist Sozialisationsforschung

Die im Rahmen des neuen Kindheitsparadigmas geäußerte Kritik bezieht sich auf den in der Vergangenheit eingenommenen theoretischen und forschenden Blick auf Kindheit. Die Blindheit, die Helga Zeiher der Soziologie hierbei attestiert (1996, S. 31), sowie die Forderung, die erwachsenenzentrierte Sicht zu überwinden (1996, S. 41), sind Einwände gegen die theoretische

Perspektive, den bislang favorisierten Kontext und das Erkenntnisinteresse dieser Forschung in der Vergangenheit – dem Sozialisationsbegriff können diese Vorwürfe meines Erachtens nicht gemacht werden. Der kritisierte Sozialisationsbegriff unterstellt ja nicht zwingend, dass ‚Handlungsfähigkeit‘ nur das Sozialisationsziel und nicht auch den aktuellen Gegenwartsbezug handelnder Akteure zu fassen vermag. Im Sozialisationsmodell ist auch nicht festgeschrieben, dass das Subjekt ‚Ergebnis‘ von Sozialisationsprozessen ist, oder mit der Vorstellung eines fertig sozialisierten Menschen einhergeht. Der von den Kindheitsforscher(inne)n geforderte Blick auf Kindheit steht somit nicht im Widerspruch zum Konzept von Sozialisation.

Kindheitsbezogene Forschungsbeiträge verfahren im Übrigen hinsichtlich der Verwendung des Sozialisationsbegriffes (als theoretischem Hintergrund oder empirischer Perspektive) uneinheitlich: In einigen Studien wird die begriffliche Verwendung von Sozialisation partiell umgangen: Qvortrup spricht von „Soziographie der Kindheit“ (vgl. 1993, S. 119), Zeiher von der „soziologischen Alltagsforschung“ und im Besonderen von der „neueren soziologischen Kinderalltagsforschung zum Verhältnis von Kindheit und Gesellschaft“ und grenzt diesen Zugang explizit von der „funktionalen, reproduktionsbezogenen Perspektive“ ab (Zeiher 1996, S. 37). Auch in dem Buch: „Kinderleben“ (du Bois-Reymond u.a. 1994) wird ein Verständnis von Sozialisation nicht explizit gemacht. Honig/Leu/Nissen sehen im Kontext einer sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung die Chance einer Erneuerung des Sozialisationsparadigmas (vgl. 1996, S. 23). Georg Breidenstein und Helga Kelle ordnen ihren Forschungsbeitrag als Peer Culture Forschung ein (vgl. Breidenstein/Kelle 1998). Hans Rudolf Leu vertritt eine vermittelnde Position – wohl wissend um die Probleme der Sozialisationsforschung mit den selbstständigen Kindern (vgl. Leu 1996). Lothar Krappmann und Hans Oswald ordnen ihre Studie über „Alltag der Schulkinder“ (vgl. 1995) explizit der Sozialisationsforschung zu. Auch Ursula Nissen (vgl. 1998) bezeichnet ihren Beitrag über „Kindheit, Geschlecht und Raum“ als Sozialisationsforschung, selbst wenn sie den ‚alten‘ Begriff problematisiert. Die „Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt“ – wie es im eingangs zitierten Sozialisationsbegriff von 1980 heißt, zeigt sich auch im Forschungsansatz und in den präsentierten Kinderfallstudien der Studie von Hartmut und Helga Zeiher (1994).

4.2 Die Grenzen der Selbstsozialisation

Aus Abschnitt 3.2. wurde herausgearbeitet, dass mit dem auf Alltagskonstruktionen und Selbsttätigkeit bezogenen Begriff von Selbstsozialisation

kein grundlegend neues Konzept vorliegt. Selbstsozialisation im Sinne von Subjektzentrierung und Eigentätigkeit stößt jedoch nicht nur auf Zustimmung: So setzt sich Rainer Dollase (vgl. 1999) explizit, jedoch auch ein wenig polemisch, von den Implikationen dieses Begriffes ab. Er bezeichnet in seinen Thesen zu den problematischen Folgen der Selbstsozialisation die ‚Selbstständigkeitsideologie‘ als Legitimationsstrategie zur Entlastung geplanter Erzieher, Lehrer und Eltern (ebd., S. 33f.). Die Grenzen der Selbstsozialisation werden unmittelbar evident bei der Betrachtung jener ‚Regelmäßigkeiten‘, zu denen empirische Untersuchungen und Beobachtungen (Armut- Familien-Gesundheitsberichtserstattungen) zur sozialen Ungleichheit kommen und in denen die zentralen sozialen Strukturkategorien (Geschlecht, Bildungsniveau, ethnische und soziale Herkunft) aktive Lebensgestaltung, Gesundheit, Bewältigungsstrategien und Lebenserwartung bestimmen und maßgeblich beeinflussen (vgl. z.B. Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales 2001). Die Ergebnisse der Hamburger Längsschnittstudie zu den Lernausgangslagen und -zuwächsen in der Primar- und Sekundarstufe (vgl. Lehmann/Gänsfuß/Peek 1997, 1999) machen in Hinblick auf Bildungschancen ebenfalls auf die Grenzen der Selbstsozialisation aufmerksam.

Aber auch bei der Betrachtung von Sozialisationsprozessen in Gleichaltrigengruppen möchte ich bezweifeln, dass diese von Erwachsenennormen so losgelöst sind, wie im Konzept der Selbstsozialisation behauptet. Mit diesem Einwand soll nicht infrage gestellt werden, dass Sozialisationsprozesse in der peer-group eine eigene Dynamik besitzen (vgl. Schröder 1995). Aus dem Forschungszusammenhang „Gewalt an Schulen“, in dem auch die familialen, peer-group-bezogenen und schulischen Bedingungskonstellationen untersucht wurden, ging jedoch hervor, dass es große Übereinstimmungen zwischen sozialer Herkunft und Erziehungsklima der Herkunftsfamilie einerseits und der Zusammensetzung der peer-group und dem dort vorherrschenden Wertklima andererseits gibt (vgl. Tillmann u.a. 1999, S. 183ff.). Kurz: In Herkunftsfamilie und peer-group zeigt sich ein ähnlicher Habitus (Bourdieu 1982).

4.3 Selbstsozialisation und Fremdsozialisation – einige Anmerkungen zum begrifflichen Verständnis

In seinem 2000 publizierten Essay stellt Zinnecker auch Überlegungen zur Rolle der Pädagogik in der Epoche der Selbstsozialisation an. Anhand der Feststellung, dass planmäßige und professionell betriebene Veränderungen der nachwachsenden Generation nicht mehr gelängen und Subjekt und Objekt von Erziehung zunehmend austauschbarer würden, ließe sich der Begriff

„Selbstsozialisation“ nicht mehr eindeutig von „Selbstbildung“ und „Selbsterziehung“ unterscheiden. In Anlehnung an Lenzen (1997) lautet eine

„...nahe liegende Konsequenz [...], dass die Wissenschaft von der Pädagogik sich nicht länger einsinnig auf Prozesse der Fernerziehung festlegen darf. Vorgänge der bewussten und planmäßigen Selbsterziehung und Selbstbildung sollten künftig neben denen der spontanen Selbstsozialisation, zu den Forschungs- und Reflexionsgegenständen der Pädagogik zählen“ (Zinnecker 2000, S. 285f.).

Bildung als „Selbstbildung“ käme dem Autopoesis-Gedanken nahe und wird von Lenzen (vgl. 1997, S. 954ff.) um die Begriffe Selbstorganisation und Emergenz verlängert. An dieser Stelle drängen sich Fragen nach der begrifflichen Unterscheidung auf sowie Überlegungen, die das Verständnis von Bildung und Erziehung tangieren: Bildung wird in der Regel als geistige Haltung, als Ergebnis eines nachdenklichen Umgangs mit den Prinzipien und Phänomenen der eigenen Kultur verstanden. Als Norm bezieht sich Bildung auf kritische Mündigkeit, vernünftige Selbstbestimmungsfähigkeit, auf Rücksicht gegenüber anderen Menschen und auf die Gestaltung vernünftiger Verhältnisse. Als Fähigkeit geht Bildung mit Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsbereitschaft einher (vgl. Klafki 1985, S. 17). Benötigt das begriffliche Verständnis von Bildung als Aneignung subjektiv relevanter Aspekte von Welt, als nachdenkliche Verarbeitung von Erfahrung oder – wie von Hentig (1980, S. 108f.) definierte – als „Geistesverfassung“ – den Zusatz „Selbst“? Existiert im Gegenzug dazu eine Fremdbildung?

Was heißt „Selbsterziehung“? Gibt es eine Selbsterziehung, die ohne Intentionen, ‚Erzieher‘ und Legitimation auskommt? Kann eine Selbsterziehung planmäßig sein? Das Denkmodell ‚Erziehung‘ betrifft die Qualität besonderer Absichten menschlichen Handelns. Die erzieherischen Intentionen sind auf Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen des Zöglings gerichtet, die entstehen, verstärkt, gefördert oder verhindert und abgebaut werden sollten. Die Leistungen dieses Denkmodells liegen im Bereich der Legitimation von Intentionen. Die theoretisch begründete Erwartung erzieherischer Handlungserfolge ist notwendige Bedingung der Rechtfertigung absichtsgeleiteten erzieherischen Handelns. Von Erziehung als rationalem, planbarem und verantwortbarem Handeln kann erst dann gesprochen werden, wenn sich die Wahrscheinlichkeit bestimmen lässt, unter der eine Absicht entsprechende Wirkung erwartet werden kann (vgl. Lenzen 1995). Peter Vogel (1996) entlarvt die Debatte um die begriffliche Abgrenzung zwischen Sozialisation und Erziehung als ein von falschen Voraussetzungen ausgehendes ‚Scheinproblem‘. Erziehung und Sozialisation gehören zu unterschiedlichen Denkmodel-

len, die weder in einem Spannungs- noch in einem Konkurrenzverhältnis zueinander stehen, sondern unterschiedlichen Erkenntnisphären entspringen. Eine Selbsterziehung ist diesen Ausführungen zufolge unmöglich.

Unter der Zwischenüberschrift „Bildung in der Perspektive von Selbsterziehung und Selbstbildung“ zitiert Zinnecker eine 1998 vom wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen proklamierte pädagogisch-politische Konsequenz: „die Befähigung zur Selbstsozialisation der nachwachsenden Generation [...] [sollte als] gesellschaftlich anerkanntes Ziel von zentraler Bedeutung“ sein (Zinnecker 2000, S. 286). Das heißt: Selbstsozialisationsprozesse werden durch Fremdsocialisation initiiert. In diesem Argumentationsfiguren sind jedoch die Pole Selbst- und Fremdsocialisation nicht nur systemisch miteinander verbunden, sondern aufeinander angewiesen. Reziproke Einflüsse lassen sich weder theoretisch noch empirisch abgrenzen und ausschließen. Die Begriffsverwendung von Selbstsozialisation, Selbstbildung und Selbsterziehung sowie die Polarisierung von Selbstsozialisation und Fremdsocialisation in den Ausführungen von Zinnecker (vgl. ebd.) führen meines Erachtens nicht zu einer präziseren Definition und adäquateren Klärung von Sozialisation.

4.4 Selbstsozialisation in der Theorie selbstreferentieller Systeme

Der systemtheoretisch reformulierte Begriff „Selbstsozialisation“ wurde, wie in Abschnitt 3.3. ausgeführt, von Luhmann adaptiert: Aufgrund der selbstreferentiellen Geschlossenheit psychischer Systeme sei Sozialisation stets Selbstsozialisation (vgl. 1987, S. 327). Erziehung wird zur Funktion eines eigenen Teilsystems der Gesellschaft. Damit wird die Sozialisation konkreter und identischer Werte und Normen an alle Gesellschaftsmitglieder als Garant der Integration obsolet – dies soll nicht bestritten werden. Das soziale System konfrontiert das zu sozialisierende Individuum nie mit der Norm allein, sondern immer schon mit der Alternative abweichenden oder konformen Verhaltens. Das Individuum hat durch Sozialisation die Möglichkeit sich konform und abweichend zu verhalten – und deshalb ist Sozialisation immer Selbstsozialisation und ein Prozess der weder gelingen noch scheitern kann. Den Ausführungen von Hans-Joachim Schulze und Jan Künzler zufolge, ordnete Luhmann das Sozialisationskonzept einer eigenen Theorie der Interpenetration zu – beschrieb Interpenetration jedoch nur als Verhältnis von sozialen und psychischen Systemen. Das Sozialsystem behandelt das psychische System in seiner Umwelt zwar als Teil seiner selbst, aber als Blackbox – soziale und psychische Systeme würden bei aller Interpenetration füreinander Umwelt bleiben (vgl. Schulze/Künzler 1991, S. 134).

Alfred Schäfer, der sich in seinem Buch „Vermittlung und Alterität“ intensiv mit Luhmanns Theorieentwurf befasst, kommt zu dem Ergebnis, Luhmann habe keine Sozialisationstheorie entwickelt (vgl. 2000, S. 129). Mithilfe des Konzepts der Interpenetration hätte Luhmann die Vermittlungsmöglichkeit, eine Zugangsmöglichkeit zwischen psychischen und sozialen Systemen als autopoetischen Systemen zu fassen versucht. Sozialisation sei in diesem Sinne ein Sonderfall der Interpenetration – damit kommt er zu einem ähnlichen Ergebnis wie die zuvor genannten Autoren (vgl. Künzler/Schulze 1991). Die vollständige Trennung von psychischem und sozialem System und die operationale Geschlossenheit, die einen empathischen Verstehensbegriff unmöglich macht, lassen die Vorstellung einer Vermittlung, wie sie für die Konzeption von Sozialisation in Anspruch genommen wird, unwahrscheinlich erscheinen (vgl. Schäfer 2000, S. 136).

Aufgrund dieser Ausführungen bleibt die Frage offen, ob die autopoietische Systemtheorie und die Bedeutung von Selbstsozialisation in der Theorie selbstreferentieller Systeme, für die heutige Sozialisationstheorienbildung und für das neue kindheitssoziologische Paradigma überhaupt eine geeignete theoretische Erklärungsfolie darstellt. Hannelore Faulstich-Wieland (vgl. 2000, S. 135f.) wendet ein, die Gesellschaftstheorie Luhmanns sei so abstrakt formuliert, dass sich Fragen an seine Sozialisationstheorie kaum wirklich anwenden lassen. Menschen seien bei ihm nicht Teil der Gesellschaft, sondern gehören, z.B. als psychische Systeme zur Umwelt. Natürlich impliziert Luhmanns Begriff „Selbstsozialisation“ die Freiheit menschlichen Handelns. Individuum und Individualität sind nicht sein Thema. Er macht kaum Aussagen über biografische Prozesse hinter den Persönlichkeiten oder zu deren Entfaltungsmöglichkeiten, wiewohl seine Theorienarchitektur vermutlich solche Fragen beantworten könnte (vgl. Faulstich-Wieland 2000, S. 135f.). Auch in anderen Einführungs- und Lehrbüchern zu Fragen der Sozialisation (vgl. Tillmann 2000; Zimmermann 2000; Regenbogen 1998; Hoffmann 1997) finden sich keine Hinweise auf die Relevanz der autopoetischen Systemtheorie als theoretischem Hintergrund für Sozialisationsprozesse.

5. Konsequenzen für Theoriebildung und Forschung

Die kritischen Implikationen des neuen Kindheitsparadigmas sollten in das begriffliche Verständnis von Sozialisation integriert werden. Dass in der Kindheitsforschung konsequent Sozialisationsforschung betrieben wird, habe ich zu verdeutlichen versucht. Derartig weit greifende Forschungsperspektiven im Sinne einer Ergänzung – und nicht eines Paradigmenwechsels – wären auch anderen Gegenstandsbereichen der Sozialisation zu wünschen.

5.1 *Der temporäre Charakter des jeweiligen begrifflichen Verständnisses von Sozialisation*

Zinnecker sprach von der ‚Epoche‘ der Selbstsozialisation – haben Begriffe und Konzepte einen zeitlich begrenzten Charakter? Herrmann Veith hat die These formuliert, nach der Sozialisationskonzepte nicht nur Auskunft geben über charakteristische, in der tätigen Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt entstandenen Persönlichkeitsmerkmale und Handlungseinstellungen, sondern dass sie vielmehr das zeittypische Selbstverständnis moderner Individuen in der verallgemeinerten Form wissenschaftlicher Theorien repräsentieren (vgl. Veith 2001, S. 74ff.). Denn auch Wissenschaftler(inne)n sind vergesellschaftete Menschen und würden die typischen Haltungen ihrer Zeitgenossen teilen, kurz: Die Geschichte des sozialisationstheoretischen Denkens dokumentiert die Veränderungen der gesellschaftlichen Lebenspraxis im Wandel der wissenschaftlichen Perspektiven. Und: Wissenschaftliche Aussagen über den Menschen als soziales Wesen enthalten stets Annahmen mit begrenzter zeithistorischer Gültigkeit (Veith 2001, S. 390).

Die Sozialisationstheorien des 20. Jahrhunderts, auf denen das 1980 konzipierte Modell basiert, haben auf die Probleme der zunehmenden Ausdifferenzierung der Gesellschaft und der Transformation der sozialen und kulturellen Integrationsmodi geantwortet. Dies geschah etwa mit den Konzepten der antizipatorischen Perspektivenübernahme, der Internalisierung von Werten und Normen oder der Identitätsbildung. Dies ist am Ende des 20. Jahrhunderts mit der forcierten funktionspezifischen Verselbstständigung der Handlungssysteme, ihrer Entkoppelung vom sozialen Handeln und der Subjektivierung der Individuen problematisch geworden. Mit diesen Ausführungen problematisiert Veith den Sozialisationsbegriff der 80er-Jahre, indem er darauf verweist, dass das Selbst im Verständnis sozial dissoziierter Subjekte nicht mehr als kulturell konsistente, moralisch stabilisierte Einheit begriffen werden kann, und dass die Gesellschaft mit ihren Geweben aus Handlungen und Beziehungen von den Einzelnen nach kognitiven Gesichtspunkten und ästhetischen Präferenzen geordnet werden muss. Der dissoziierte Individualist würde Sozialisation also nicht mehr als individualisierende Vergesellschaftung begreifen, sondern als selbstreferentiellen Konstruktionsprozess. Gleichzeitig beharrt Veith aber darauf, dass die Doppelmechanismen der Institutionalisierung und Internalisierung trotz der Selbstorganisation des Individuums nicht außer Kraft gesetzt sind. In diesen epistemologischen Abhandlungen wird anhand der Entwicklung soziologischer und psychologischer Theorieansätze zur Sozialisation zu zeigen versucht, dass sich im Wandel der Perspektiven hinter den Differenzen gemeinsame Grunderfahrungen widerspiegeln, die alle um die Frage kreisen, wie autonomes Handeln unter Bedin-

gungen zunehmender gesellschaftlicher Komplexität möglich ist, wenn Menschen als handelnde Individuen in ihrem Bestreben, ihr Leben selbst zu bestimmen, eine eigenständige soziale Wirklichkeit erzeugen, die die Einzelnen gleichzeitig mit unabsehbaren Folgen konfrontiert (vgl. Veith 2001, S. 386ff.).

Sozialisationsbegriffe sind stets abhängig von der jeweils aktuellen kulturellen, sozialen und politischen ‚Thematik‘ und den Diskursen in der Gesellschaft. Dies trifft auch für den Begriff „Selbstsozialisation“ zu.

Ich habe den Eindruck, dass das Konzept der Selbstsozialisation in der Vorstellung der dissoziierten Individualisten aufscheint. Dem traditionellen Sozialisationsbegriff liegt, erkenntnistheoretisch betrachtet, ‚individualisierende Vergesellschaftung‘ zugrunde. In der Vorstellung der individualisierenden Vergesellschaftung wird die Orientierung an und die gegenwärtige Existenz der Gesellschaft meines Erachtens nicht infrage gestellt; die Menschen sind lediglich in sehr individualisierten Lebenslagen. Der ‚dissoziierte Individualist‘ des 21. Jahrhunderts entwirft ein neues Gesellschaftskonzept, konstruiert Gesellschaft neu, findet keine Gesellschaft vor, daher kann eine Vergesellschaftung nicht stattfinden. Erkenntnistheoretisch und historisch lässt sich die Vorstellung des dissoziierten Individualisten nachvollziehen – ob und inwieweit dieses Selbst empirisch auffindbar und analysierbar ist, dürfte zweifelhaft sein.

5.2 Konsequenzen für die gegenwärtige Sozialisationsforschung

Die Idee der umfassenden Sozialisationstheorie als Paradigmenverknüpfung über alle Ebenen hinweg sehe ich als gescheitert an. Ein Zerschlagen des Bündnisses von Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft, so wie Zinnecker befürchtete, widerspricht jedoch den gegenwärtigen Erfahrungen. Allein an der Universität Bielefeld zeigen die Forschungsprojekte des Sonderforschungsbereichs „Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter“, die Arbeiten des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung, die des Instituts für Konflikt- und Gewaltforschung, dass Soziologie und Psychologie für die Erziehungswissenschaft relevante Bezugsdisziplinen sind und bleiben sollten. Diese Forschungscoalitionen schließen die Möglichkeit anderer interdisziplinärer Konstellationen nicht aus (vgl. z.B. Schneewind 1994).

Wie sieht es mit Gegenwart und Zukunft der Sozialisationsforschung aus? Die Beiträge des Sammelbands „Konstruktivistische Sozialisationsforschung“ (vgl. Grundmann 1999) stellen spannende theoretische Perspektiven und weiterführende Forschungsansätze bereit. Mit einem begrifflichen Verständnis von Sozialisation als wechselseitiger Durchdringung sozialer und indivi-

dueller Konstruktionsprozesse unter Berücksichtigung kontextuierter Erfahrung, werden in einer interdisziplinären Thematisierung wichtige, weiterführende Akzente gesetzt (vgl. ebd., S. 27ff.). Als Konsequenz für die gegenwärtige Sozialisationsforschung

„[...] kann beschrieben werden, wie dem Individuum Handlungswissen nahe gebracht wird, wie die Herkunftsbedingungen seine Handlungsmöglichkeiten regulieren und inwieweit die so vermittelten und erfahrungsbiographisch erworbenen Handlungsstrukturen sich im System sozialer Ungleichheit bewähren“ (ebd., S. 31).

Mit dem doppelten Blick auf konkretes soziales Handeln und der sozialen Konstruktion einer Struktur wird es möglich, die Relation zwischen Konstruiertem und Konstrukteuren zu fassen (vgl. Nicolaisen 1999, S. 114). In der empirischen Untersuchung von Krappmann wird beispielhaft deutlich, dass Kinder nicht nur in Strukturen der sozialen Ungleichheit eingeführt werden, sondern dass soziale Ungleichheit vielmehr die Aushandlungsprozesse der Kinderwelt ändert (vgl. Krappmann 1999, S. 235). Hier sehe ich überzeugende Möglichkeiten für Theoriebildung und Forschung.

Das Sozialisationsmodell von 1980 besitzt vor dem Hintergrund meiner Ausführungen einen richtungsweisenden Charakter. Ein Sozialisationsforschungsprojekt, das jedoch den Anspruch erhebt, *alle* Relationen, Reziprozitäten und Abhängigkeiten zu analysieren, wäre ein nicht zu bewältigendes Vorhaben und könnte auch nicht zu pädagogischen Handlungsempfehlungen und -perspektiven führen. Die Orientierung an Interdisziplinarität und forschungsmethodischer Vielfalt halte ich für erstrebenswert, jedoch nicht in Verbindung mit der Forderung, ‚Supertheorien‘, vollständige ontogenetische Entwicklungen, Lebenszyklen und biografische Verläufe konstruieren zu müssen.

Von Seiten der Konstrukteure des 1980 publizierten Sozialisationsverständnisses wurde der Anspruch, alle Ebenen in einem Forschungsvorhaben integrieren zu müssen, nicht vorgetragen. Vielmehr könnten der Untersuchungsgegenstand, die Forschungsfragestellungen, erkenntnisleitende Interessen, konstatierte Desiderate und die vorhandenen Daten über ein Verständnis von Sozialisation mit entscheiden, das bereichsspezifisch auf das Forschungsvorhaben zugeschnitten ist. Unter diesen Voraussetzungen wird kein verallgemeinerungsfähiger Konsens über das Verständnis vergesellschafteter Subjektivität erforderlich sein müssen. Reichweiten und Grenzen des Untersuchungsgegenstandes in einem forschungskontextbezogenen Sozialisationsmodell zu definieren, ist im Übrigen längst Realität.

Literatur

- Alanen, L. (1994): Zur Theorie der Kindheit. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau 28, S. 93-112.
- Behörde für Arbeit, Gesundheit und Soziales (Hrsg.) (2001): Stadtdiagnose 2. Zweiter Gesundheitsbericht für Hamburg. Hamburg, April 2001.
- Bittner, G. (1974): Thesen zu: Sozialisation und Familie. In: Neue Sammlung 11, S. 324-326.
- Bois-Reymond, M./du/Büchner, P./Krüger, H.-H./Ecarius, J./Fuhs, B. (1994): Kinderleben. Modernisierung von Kindheit im interkulturellen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt: Suhrkamp.
- Breidenstein, G./Kelle, H. (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Corsaro, W.A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Dausien, B. (1999): „Geschlechtsspezifische Sozialisation“ – Konstruktiv(istisch)e Ideen zur Karriere und Kritik eines Konzepts. In: Dausien, B. u.a. (Hrsg.): Erkenntnisprojekt Geschlecht. Feministische Perspektiven verwandeln Wissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 216-246.
- Dollase, R. (1999): Selbstsozialisation und problematische Folgen. In: Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K.-P. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich, S. 23-42.
- Faulstich-Wieland, H. (2000): Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München: Oldenbourg.
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K.-P. (Hrsg.) (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske + Budrich.
- Geulen, D. (1973): Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, Bd. 1. Stuttgart: Frommann-Holzboog, S. 85-101.
- Geulen, D. (2000): Zur Konzeptionalisierung des Verhältnisses von externen und internen Bedingungen im Prozess lebenslanger Sozialisation. In: Hoerning, E. M. (Hrsg.): Biografische Sozialisation. Stuttgart: Lucius + Lucius, S. 187-208.
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 51-67.
- Götz, B. (1978): Zur Krise der Sozialisationsforschung und zu ihren programmatischen Konsequenzen. In: Götz, B./Kaltschmid, J.: Sozialisation und Erziehung. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft, S. 3-46.
- Grundmann, M. (Hrsg.) (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung: lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt: Suhrkamp
- Heitmeyer, W. u.a. (1995): Gewalt. Schattenseiten der Individualisierung bei Jugendlichen aus unterschiedlichen Milieus. Weinheim: Juventa.
- Hentig, H.v. (1974): „Einführung“ Oder: Das hidden curriculum der Erziehungswissenschaft zugunsten einer veranstalteten verwaltbaren Pädagogik. In: Neue Sammlung 11, S. 338-359.
- Hentig, H.v. (1980): Die Krise des Abiturs und eine Alternative. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hoffmann, B. (1997): Das sozialisierte Geschlecht. Zur Theorie der Geschlechtersozialisation. Opladen: Leske + Budrich

- Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U. (Hrsg.) (1996): *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven*. Weinheim: Juventa.
- Hurrelmann, K. (1977): Kritische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: *Betrifft: Erziehung* (Aprilheft), S. 58-62.
- Hurrelmann, K. (1978): Programmatische Überlegungen zur Entwicklung der Bildungsforschung. In: Bolte, K. M. (Hrsg.): *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages*. Darmstadt: Luchterhand, S. 531-564.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv-realitätverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 3, S. 91-103.
- Hurrelmann, K. (1986): *Einführung in die Sozialisationstheorie*. Weinheim/Basel: 1986.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (¹1991): Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz, S. 3-20.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (¹1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Klafki, W. (1985): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik*. Weinheim: Beltz.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Krappmann, L. (1999): Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: Grundmann, M. (Hrsg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 228-239.
- Lehmann, R./Gänsfuß, R./Peek, R. (1997): *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen*, (erschieden als Schrift für die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung) Hamburg.
- Lehmann, R./Gänsfuß, R./Peek, R. (1999): *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen, Klassenstufe 7* (erschieden als Schrift für die Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung), Hamburg.
- Lenzen, D. (1997): Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab? In: *Zeitschrift für Pädagogik* 43, S. 949-968.
- Lenzen, D. (Hrsg.) (²1995): *Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Leu, H.R. (1996): Selbstständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung. In: Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U. (Hrsg.): *Kinder und Kindheit*. Weinheim: Juventa, S. 174-198.
- Luhmann, N. (1987): *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mansel, J. (1995): *Sozialisation in der Risikogesellschaft. Eine Untersuchung zu psychosozialen Belastungen Jugendlicher als Folge ihrer Bewertung gesellschaftlicher Bedrohungspotenziale*. Neuwied: Luchterhand.
- Nicolaisen, B. (1999): Zwischen Konstruktion und Interaktion. Zur Rekonstruktion der Genese sozialer Handlungsfähigkeit. In: Grundmann, M. (Hrsg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Frankfurt: Suhrkamp, S. 101-117.
- Nissen, U. (1998): *Kindheit, Geschlecht und Raum. Sozialisationstheoretische Zusammenhänge geschlechtsspezifischer Rauman eignung*. Weinheim: Juventa
- Pronczynsky, A.v. (1982): Die mehrbenenanalytische Paradigmen-Verknüpfung. Zur Kritik eines Verfahrens additiver Theoriebildung in den Sozial- und Erziehungswissenschaften. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 2, S. 285-297.

- Qvortrup, J. (1993): Die soziale Definition von Kindheit. In: Marckfeldt, M./Nauck, B. (Hrsg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S. 109-124.
- Regenbogen, A. (1998): Sozialisation in den 90er-Jahren. Lebensziele, Wertmaßstäbe und politische Ideale bei Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.
- Rolff, H.-G. (1977): Mehr-Ebenen-Analyse Ja – aber nicht irgendeine. In: Betrifft: Erziehung (Aprilheft), S. 66-67.
- Schäfer, A. (2000): Vermittlung und Alterität. Zur Problematik von Sozialisationstheorien. Opladen: Leske + Budrich.
- Schneewind, K.A. (Hrsg.) (1994): Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Göttingen: Hogrefe.
- Schröder, H. (1995): Jugend und Modernisierung. Strukturwandel der Jugendphase und Statuspassagen auf dem Weg zum Erwachsensein. Weinheim: Juventa.
- Schulze, H.-J./Künzler, J. (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz.
- Thorne, B. (1985): Putting a price on children. In: Contemporary Sociology 14, S. 695-698.
- Tillmann, K.-J. (2000): Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- Tillmann, K.-J./Holler-Nowitzki, B./Holtappels, H. G./Meier, U./Popp, U. (1999): Schülergewalt als Schulproblem. Verursachende Bedingungen, Erscheinungsformen und pädagogische Handlungsperspektiven. Weinheim: Juventa.
- Veith, H. (2001): Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert. Frankfurt: Campus.
- Vogel, P. (1996): Scheinprobleme in der Erziehungswissenschaft: Das Verhältnis von „Erziehung“ und „Sozialisation“. In: Zeitschrift für Pädagogik 42, S. 481-490.
- Zeiger, H. (1996): Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 16, S. 26-46.
- Zeiger, H.J./Zeiger, H. (1994): Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim: Juventa.
- Zimmermann, P. (2000): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Opladen: Leske + Budrich.
- Zinnecker, J. (1996): Soziologie der Kindheit oder Sozialisation des Kindes? In: Honig, M.-S./Leu, H.R./Nissen, U. (Hrsg.): Kinder und Kindheit. Weinheim: Juventa, S. 31-53.
- Zinnecker, J. (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20, S. 272-290.

Abstract: *The author sketches certain aspects of the historical development of the discourse on socialization as it has manifested itself in West German educational science since the 1970s, linking it with the question whether “socialization” should be preserved as a fundamental concept or whether it ought to be rejected as an anachronistic metaphor. The discussion focuses on both the critique voiced by recent social research on childhood and the alternative concept of “self-socialization”. The line of reasoning followed by the author is to be read as a plea for the preservation of socialization as a fundamental concept.*

Anschrift der Autorin:

Prof. Dr. Ulrike Popp, Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung, Universitätsstr. 65-67, A 9020 Klagenfurt.