

Zinnecker, Jürgen

Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 3, S. 272-290



Quellenangabe/ Reference:

Zinnecker, Jürgen: Selbstsozialisation. Essay über ein aktuelles Konzept - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 20 (2000) 3, S. 272-290 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-109373 - DOI: 10.25656/01:10937

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-109373>

<https://doi.org/10.25656/01:10937>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

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. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant 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.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

20. Jahrgang / Heft 3/2000

Schwerpunkt/Main Topic

- Einführung 227
- Thomas Klein:
Partnerwahl zwischen sozialstrukturellen Vorgaben und individueller
Entscheidungsautonomie
*Assortative Mating: The Impact of the Marriage Market and of Individual
Choise* 229
- Britt Noack:
„Gleich zu gleich gesellt sich gern?“ – Eine empirische Überprüfung
der Homogamierregel am Beispiel von Hoferben im Weser-Ems-Gebiet
(Forschungsbericht)
„Do Birds of a Feather Flock Together?“ *An Empirical Examination
of the Ruel of Homogamy Regarding Mate-Selection by Male Farm-
Heirs in the Weser-Ems-Area (Research Report)* 244
- Rosemarie Nave-Herz:
Historischer und zeitgeschichtlicher Wandel im Phasenablaufprozess
von der Partnerfindung bis zur Eheschließung
The Development Process from Finding a Partner to Getting Married 260
- Jürgen Zinnecker:
Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept
Selvsocialisation. Essay about a Current Theoretical Debate 272
- Gideon Fishman, Michal Grinstein-Weiss, Gustavo S. Mesch:
Political Identification of Youth – Delineating Differences between
Left and Right in Israel
*Politische Orientierung Jugendlicher – Unterschiede zwischen Links
und Rechts in Israel* 291

Christian Seipel, Susanne Rippl: Ansätze der Rechtsextremismusforschung <i>Ein empirischer Theorienvergleich</i> <i>Research on Right-Wing Extremism</i> <i>An Empirical Comparison of Three Different Approaches</i>	303
---	-----

Rezension/Book Reviews

Einzelbesprechungen

L. Stecher über F. E. Fthenakis et al. „Engagierte Vaterschaft“	319
W. R. Heinz über W. Lempert „Berufliche Sozialisation“	320
R. Lutz über U. von Dücker et al: „Wir wollen mitreden“	321

Aus der Profession/Inside the Profession

Essay

F. Nonnenmacher über Praxisbezug in der Lehrerbildung	
---	--

Tagungsbericht

U. Brüdigam über die gemeinsame Tagung der AG Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung der DGfE und der Sektion Biographieforschung der DGS in Halle	
---	--

Magazin

Hauptergebnisse der 13. Shell Jugendstudie	
--	--

Markt

u. a. neue Forschungsprojekte des Economic & Social Research Council	
--	--

Veranstaltungskalender

u. a. Internationale Fachtagung Kindheit in Armut in Düsseldorf . .	
---	--

<i>Vorschau/Forthcoming Issue</i>	
---	--

Jürgen Zinnecker

Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept

Selfsocialisation. Essay About a Current Theoretical Debate

Der Beitrag möchte einige der Facetten des neuerdings vielfach in die Debatte geworfenen Programms einer Selbstsozialisation aufzeigen. Was verstehen verschiedene Protagonisten darunter und welche Rolle könnte das Konzept im Prozeß der notwendigen Reformulierung von Sozialisationsforschung spielen? Im Fortgang des Essays soll ferner der kulturelle und wissenschaftliche Kontext ausgelotet werden, in dem das Programm einer Selbstsozialisation formuliert und durchgesetzt wird. Abschließend werden Verbindungslinien zum Konzept der Selbstbildung gezogen und absehbare Konsequenzen für pädagogisches Handeln und für pädagogische Institutionen diskutiert.

This essay aims at discussing the theoretical concept of selfsocialisation. It has been advocated in recent years by some scholars of disciplines like sociology, psychology, anthropology, among others, to revitalise the paradigm of socialisation theory and research. It is shown that the term selfsocialisation comprises three different meanings: autonomous agency of individual actors, the group related process of socialisation among peers, and socialisation of a nucleus personality („self“). Using a sociology-of-knowledge style of analysis, the social and cultural context of origin of the new concept is described and evaluated. Finally the author puts forward some theses about the modernising effects we may expect within educational settings, in case the trend towards selfsocialisation continues.

„Stirner war der Auffassung, das Stadium der Menschheitsentwicklung, das durch Verhaltenssteuerung mittels prä- und irrational erzeugtem Über-Ich gekennzeichnet ist, ginge mit Vollendung der Aufklärung in eines der Entwicklung zu Selbststeuerung, das heißt wahrer Autonomie der Individuen über.“ (B. A. Laska in Die Zeit vom 27. 1. 2000)

Einleitung: Verständigung über die paradoxe Lage der Sozialisationsforschung

Das Forschungsfeld Sozialisation befindet sich gegenwärtig in einer paradoxen Situation. Sozialisationsforschung, angewandt auf verschiedene Felder der Sozialisation wie Familie, Vorschule, Schule, Jugendverband, gedeiht in der Praxis prächtig und differenziert sich weiter aus. Das belegt nachdrücklich die Neuauflage des einschlägigen Handbuches für Sozialisationsforschung (Hurlermann; Ulich 1991), die nach einem Jahrzehnt unumgänglich wurde (Hurlermann, Ulich 1980) und die mit vielen neuen Untersuchungen und einigen neueren Anwendungsfeldern aufwarten kann. Andererseits sind die theoretischen Konzepte der Sozialisationsforschung, die sich aus den sechziger und

siebziger Jahren überliefert haben, spätestens seit Anfang der achtziger Jahre ins Gerede gekommen. Sie gelten als unzeitgemäß und unangemessen. Die von dieser Paradoxie betroffenen Wissenschaftlergruppen reagieren mit drei Strategien der Bewältigung. Die einen, die Forschungspraktiker, koppeln die angewandte Sozialisationsforschung, für die großer Bedarf besteht, inklusive der einschlägigen Finanztöpfe, von einer Diskussion der Konzepte ab und überlassen diese Konzepte ihrem eigenen Schicksal. Ihre Forschungspraxis läßt sich wenig von der Frage irritieren, welche Subjekt- oder Aktormodelle in der (Meta)Theorie der Sozialisation diskutiert werden oder ob das Konzept der Imitation künftig noch zur Gruppe theoretisch anerkannter Medien sozialisatorischen Lernens zählt. Eine zweite Gruppe von Wissenschaftlern wendet sich vom Paradigma der Sozialisation ab und neuen Paradigmen zu. So entscheiden sich beispielsweise viele Lebenslauf- und Biografieforscher. Diese interessieren sich für Prozesse und Strukturen lebenslangen Lernens und sehen ein Paradigma als historisch veraltet an, das nach ihrer Auffassung weiterhin auf Kindheit, Jugend und Pädagogik focussiert. Entsprechend argumentiert, um ein prominentes Beispiel anzuführen, Glen Elder (1994) mit Bezug auf die Entwicklung im „Mutterland“ der Sozialisationsforschung. *„Looking back over this era, one is tempted to ask „Whatever happened to the study of socialization?“ The decline of socialization as a research paradigm has numerous explanations, though one simple point seems to be compelling: the framework became increasingly less adequate for questions that concerned life span continuity and change. ... The issue of human diversity increased during the 1960s as the scope of study expanded through adolescence to the adult years. As a result, socialization theory became more transaction in concept, with greater emphasis on human agency, but still it failed to provide useful answers to questions of this kind. More attention to age grading, turning points, and social control was needed...“* (p. 8) Am konsequentesten wird die Abwendung von Vertretern einer neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung vorgetragen. Ihr Interesse richtet sich darauf, die vorwaltenden Konzepte von Entwicklung und Sozialisation zu „dekonstruieren“, die nach ihrer Auffassung das Feld der Kinderforschung bald ein Jahrhundert lang beherrscht haben (Zeihner 1996). Die Emanzipation der Kinderforschung gegenüber Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung wird insbesondere von Vertretern aus dem angelsächsisch-skandinavischen Raum gefordert (Qvortrup, Bardy, Sgritta, Wintersberger 1994; Alanen 1997; James, Prout 1997; James, Jenks, Prout 1998). (Die deutsche Kindheitsforschung vertritt demgegenüber überwiegend eine eher vermittelnde Position. Vgl. Honig 1999.) Damit wird im Bereich der Kinderforschung eine Entwicklung nachgeholt, die in der Jugendforschung schon längst und weniger heftig stattgefunden hat. Eine dritte Fraktion schließlich hat eine Debatte um die konzeptuelle Erneuerung des Paradigmas der Sozialisation aufgenommen. Diese Reformerguppe entrümpelt die aus den Nachkriegsjahrzehnten stammenden Vorstellungen eines „übersozialisierten“ (Wrong 1961), sozial integrierten und identitätsstabilen Individuums und justiert die Konzepte neu, so daß darin auch anspruchsvollere Begriffe des Subjekts und des subjektiven Handelns Platz finden (Leu 1996; Shilling 1997).

Herausgeber und AutorInnen der „Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie“ (ZSE) zählen natürlicherweise zur Gruppe der Reformer des Sozialisationsparadigmas. Neben dem (Haupt)Interesse, das For-

schungsfeld durch die Entwicklung angemessener Methoden zu professionalisieren, beteiligten sich Herausgeber und AutorInnen seit der Gründung des Fachorgans 1981 aber auch an konzeptuellen Debatten. Davon zeugt eine Reihe von Artikeln, die sich der Modernisierung des Sozialisationskonzeptes widmen – eine Reihe, die sich von den achtziger Jahren bis zur Gegenwart hin verfolgen läßt (vgl. z.B. Geulen 1987; Wehrspaun 1990; Grundmann 1994). Für die konzeptuelle Innovation spielte die Formulierung eines erweiterten Aktor-modells, das abhängige Empfänger von Sozialisations-Botschaften in „eigenaktiv“ Mitwirkende dieses Prozesses verwandelte, eine besondere Rolle. Klaus Hurrelmann gelang es, mit dem Bild vom „produktiv realitätsverarbeitenden Subjekt“ (1983; 1995) für ein Jahrzehnt eine für viele Autoren und Leser konsensfähige Formel zu prägen, die für die jüngere Forschergeneration geradezu kanonische Geltung erlangte, wie die Präambeln mancher in ZSE veröffentlichten Arbeiten erkennen lassen.

Im Zusammenhang der Reformulierung von Sozialisationskonzepten und einer Neujustierung bzw. Aufwertung der Rolle, die Sozialisierete in diesem Prozeß spielen, gewinnt der Begriff der „Selbstsozialisation“ zunehmend an Bedeutung. Ziel des Beitrages soll sein, den mehrschichtigen semantischen Bedeutungshof dieser programmatisch vorgetragenen Version von Sozialisation aufzuzeigen und nach dem Potential einer solchen Begrifflichkeit für die Erneuerung von Sozialisationsforschung zu fragen. Das soll in Form eines erkundenden Essays und aus der Position des Beobachters geschehen. Dabei sollten wir uns bewußt halten, daß bis dato zwar beachtenswerte theoretische Einzelskizzen vorliegen, daß aber keine wirklich interdisziplinär ausgearbeitete (Meta)Theorie von Prozessen der Selbstsozialisation publiziert wurde. Mein Beitrag umkreist das Konzept wissen(schaft)ssoziologisch, ersetzt aber natürlich die Theoriebildung nicht. Eine zweite Grenzziehung ist gegenüber Diskursen gegeben, die unter gleicher Flagge zeitgleich in benachbarten Wissenschaftsfeldern stattfinden. So debattieren Erziehungswissenschaftler, Erwachsenenpädagogen und Bildungsforscher gegenwärtig nachhaltig über „Selbstbildung“, ebenso wie Vertreter interdisziplinärer Organisationsforschung über „Selbstorganisation“ (vgl. Mingers 1995). Auf diese Parallelität kann hier nur hingewiesen werden, sie verdient eine eigene theoretische Würdigung. Ich werde in diesem Essay abschließend auf einige der Implikationen eingehen, die das Konzept der Selbstsozialisation erwartbar für pädagogisches Handeln und pädagogische Institutionen – nach wie vor die Hauptabnehmer von Sozialisationsforschung – hat.

1. Selbstsozialisation. Ein Begriff mit positiv wertendem Bedeutungshof

Verständigen wir uns vorab darüber, seit wann die Begrifflichkeit der Selbstsozialisation eine Rolle in der wissenschaftlichen Debatte um Sozialisation in Deutschland spielt. Soweit ich sehen kann, hat der Begriff seine gewisse Prominenz seit den achtziger Jahren erlangt. Ich erinnere an den programmatischen Aufsatz von Klaus Gilgenmann (1986) in der ZSE mit dem Titel: „Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie“ – womit auch bereits eine der feststehenden theoretischen Konnotationen, die Verknüpfung mit der Debatte um Autopoiesis, angesprochen ist. Einige Jahre davor, in der ersten Auflage des Handbuches der Sozialisationsforschung von 1980, taucht das Stichwort Selbstsozialisation nur ein-

mal auf, und zwar unter der Rubrik „Geschlechtsspezifische Sozialisation“. Die Autorin Helga Bilden nutzt den Begriff Selbstsozialisation, um den männlichen und weiblichen Modus der Sozialisation zu unterscheiden. Das Prädikat Selbstsozialisation mag sie dabei in erster Linie nur der männlichen Seite zuerkennen.

„Bei Jungen spielt meist die Selbstsozialisation eine größere Rolle, ihr Sozialisationsmodus ist mehr „aktiv“ ... „Selbstsozialisation“, Sozialisation in eigener Regie ... findet bei Mädchen wesentlich weniger statt. ... Die abendländische Geschichte ... hat die Herausbildung des Individuums als handlungsfähiges Subjekt, als „autonomen“ Akteur (Unternehmer, Abenteurer, „faustischen“ Forscher...) bisher hauptsächlich für das männliche Individuum betrieben. ... Von Geburt an beginnt offenbar der Prozeß der Vergesellschaftung von Männern eher als Subjekt, als zur Unabhängigkeit ermutigter Akteur, als eigenständiges anerkanntes Individuum ... „ (Bilden 1980, S.792f.)

Heute, zwanzig Jahre Frauengleichstellung später, wirkt diese kritische These nahezu selbst-diskriminierend. Selbstsozialisation ist ein Programm, das für alle gilt. Helga Bilden hat diesen Gedankengang im Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung von 1991 denn auch aus ihrem themengleichen Artikel gestrichen. Was in dem Zitat überdeutlich hervortritt, ist die positive Wertigkeit, die dem Begriff Selbstsozialisation anhaftet und die wir auch heute weiter in Rechnung stellen müssen. Wir können die Probe aufs Exempel machen, wenn wir bestimmte Wortverbindungen betrachten, die der Begriff „Selbst“ im Umkreis der Sozialisations- und Persönlichkeitsforschung gegenwärtig eingeht. In diesen Diskursen ist beispielsweise von „Selbstwirksamkeit“, von „Selbstkultivierung“, von „Selbsterfindung“, von „Selbstermächtigung“ (sprachliche Übertragung von Empowerment) die Rede. In allen Fällen handelt es sich um anstrengenswerte, positiv besetzte Ziele und Prozesse der Sozialisation. Ich komme auf das Problem dieser Wertigkeit und Wertbesetzung noch zurück.

2. Fremdsozialisation – Eine notwendige Entgegensetzung

Mit der Betonung des Selbst im Sozialisationsterm konstruieren wir eine Entgegensetzung, die der blanke Begriff Sozialisation nicht zum Ausdruck bringt. Wenn es eine Selbstsozialisation gibt, dann muß es auch das Gegenteil davon geben, eine Sozialisation in fremder Regie, eine Fremdsozialisation. Entsprechende Entgegensetzungen regieren auch in verwandten Begriffsfeldern. Ich erinnere an die Entgegensetzungen von Selbstevaluation und Fremdevaluation, von Selbstkontrolle und Fremdkontrolle, von Selbsthilfe und Fremdhilfe. Wie schon bemerkt: Der positive Bedeutungshof liegt überwiegend beim Selbst-Pol, der negative tendenziell beim Fremd-Pol.

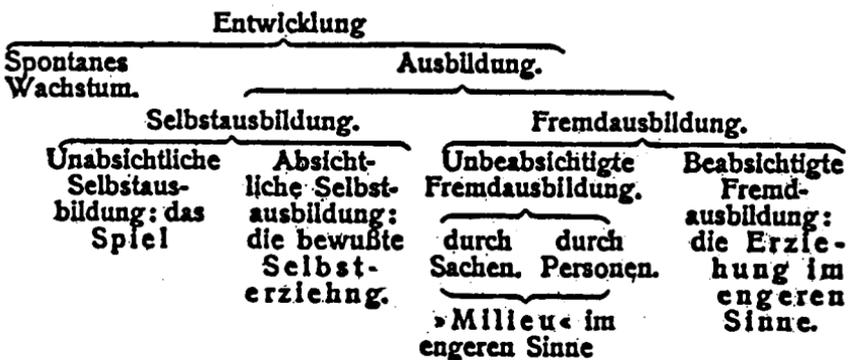
Als die Sozialisationsforschung in den sechziger Jahren in Deutschland ihren Siegeszug antrat, geschah das mit der ausdrücklichen Absicht, die zu eng gewordenen Begrifflichkeiten des pädagogischen Diskurses zu erweitern. Sozialisation beanspruchte, ein offeneres Konzept des Aufwachsens zu begründen, als es die Pädagogik seinerzeit zu bieten vermochte. Sozialisation fand demzufolge auch dort statt, wo das bewußte, planmäßige pädagogische und didaktische Handeln nicht wirksam war. Mit der Rede von der Selbstsozialisation rücken wir ein zweites Mal weiter ab von der historisch überlieferten Gleichsetzung, nach der Prozesse des Aufwachsens und Prozesse der pädagogischen Lenkung

dieser Prozesse lediglich zwei unterschiedliche Seiten der gleichen Medaille seien. Wenn wir von Sozialisation sprechen, sind die pädagogischen Einrichtungen mit einbegriffen, Sozialisation findet nicht zum wenigsten in Familien, Krippen, Kindergärten, Schulen, Jugendverbänden statt. Sprechen wir aber von Selbstsozialisation, klammern wir pädagogisches Handeln und Wollen aus. Pädagogik rückt auf die Seite der Fremdsozialisation, auf den entgegengesetzten Pol, über den wir vereinbarungsgemäß beim Begriff Selbstsozialisation ja nicht reden möchten. Wir können also die These aufstellen, daß mit der Akzentsetzung auf Selbstsozialisation die Entpädagogisierung des Diskurses um Sozialisation weiter voranschreitet. Wenn der Diskurs um Selbstsozialisation nicht nur Mode ist, sondern eine Entsprechung in der Verfaßtheit des heutigen Aufwachsens besitzt, was ich unterstelle, so können wir sehr interessante Wandlungsprozesse im überlieferten Begriff der Pädagogik prognostizieren. Darauf werde ich in der abschließenden Diskussion noch eingehen.

Ein Schema aus der Anfangszeit deutscher Kinderforschung (Karl Groos)

Zunächst müssen wir noch thematisieren, daß die Entgegensetzung von Selbst- und Fremdsozialisation nicht erst in den achtziger Jahren des Jahrhunderts erfunden wurde. Sie hängt tiefer zusammen mit der Herausbildung einer eigenständigen Wissenschaft von der Entwicklungslogik des Aufwachsens zu Beginn und vor Beginn dieses Jahrhunderts. Die Kinderforschung, später die Entwicklungspsychologie des Kindes, erzählte eine andere Geschichte des Aufwachsens als die davor dominierende Erziehungs- und Bildungstheorie dieses tat. Als einen Kronzeugen aus der Gründungsphase der entwicklungsorientierten Kinderforschung darf ich Karl Groos (Heidelberg 1861 – Tübingen 1946) aufrufen, den (zuletzt) Tübinger Philosophen und Psychologen des Spieles bei Mensch und Tier. Er entwickelte in seinen „ausgewählten Vorlesungen „ zum „Seelenleben des Kindes“, die er 1904 in erster Auflage veröffentlichte (6. Auflage 1923), das folgende Schema, in dessen Zentrum die Entgegensetzung von „Selbstausbildung“ und „Fremdausbildung“ steht. Dabei versteht er, abweichend vom heute gängigen Sprachgebrauch, unter Ausbildung „dasjenige ..., was durch individuelle Erfahrung erworben wird (Groos 1923, S.79).

Abbildung 1



Quelle: Groos 1923, S. 78.

Wie das Schema zeigt, faßt Karl Groos unter Selbstausbildung (gleich Selbstsozialisation) sowohl die „unabsichtliche Selbstausbildung“ als die „absichtliche Selbstausbildung“. Für ersteres ist ihm exemplarisch die Spieltätigkeit, letzteres umfaßt für ihn die „bewußte Selbsterziehung“. Die einzelnen Abschnitte des Aufwachsens und des Lebenslaufes sind für Karl Groos durch unterschiedliche Akzentuierungen der verschiedenen Formen der „Ausbildung“ (Sozialisation) gekennzeichnet. Insbesondere die „unabsichtliche Selbstausbildung“, das kindliche Spiel, bildet für ihn den Widerpart zur Pädagogik.

„Das Leben des Menschen beginnt mit der unabsichtlichen Selbstausbildung, an die sich während der Jugend die Fremdausbildung anschließt, und aus dieser hat die absichtliche Selbstausbildung herauszuwachsen, die für den Weiterstrebenden erst in dem Tode ihren irdischen Abschluß finden kann. Der Lehrer, der sich diese Zusammenhänge vergegenwärtigt, wird das Treiben der Jugend nicht nur mit Interesse, sondern auch mit Ehrfurcht betrachten; denn in dem kindlichen Spiele tritt ihm die große Mutter Natur als Kollegin an die Seite.“ (Groos 1923, S.78)

Fremdsozialisation im Wandel. Über neuere Modelle der intergenerationalen Kontrolle und Tradierung von Kultur

Selbst- und Fremdsozialisation befinden sich auf entgegenetzten Polen, sie sind aber systemisch miteinander verbunden. Ändert sich die eine Seite, so hat das Voraussetzungen in und Konsequenzen für die andere Seite. Wenn wir zurecht eine wachsende Bedeutung von Prozessen der Selbstsozialisation konstatieren, so kann das nur heißen, daß sich auch die Prozesse und Institutionen der Fremdsozialisation wandeln. Um sogleich die globalste Quelle des Wandels in der Fremdsozialisation anzusprechen: Die Theoretiker der Moderne sind sich darin einig, daß die kleinräumigen Anbindungen des Aufwachsens an die Einrichtungen der Nachbarschaft, Familie, Kirchengemeinde, Nachbarschaftsschule, Quartiersstraßen usw. sich im Verlauf des 20. Jahrhunderts entscheidend abgeschwächt haben. Dafür erfuhren neuartige Agenten der Fremdsozialisation eine Bedeutungserweiterung. Sie lassen sich generalisierend als Instanzen des Marktes, des Konsums, der neuen Dienstleistungen für Kinder und Jugendliche bezeichnen. Der springende Punkt an diesem epochalen Wandel ist, daß die neuen Instanzen den Kindern und Jugendlichen andere Formen der Beteiligung anbieten und ihnen diese auch abverlangen, als es die kleinräumig-nachbarschaftlichen Milieus der Erwachsenenengesellschaft taten.

Verschiedene Stichworte wurden entwickelt, um das, was sich verändert hat, zu kennzeichnen. So wurde hervorgehoben, daß der Wandel eine Kindheit und Jugend „an der langen Leine“ hervorbrächte. Statt auf die moralischen Sozialisationsinstanzen der Milieus im Nahraum eingeschworen zu werden, sind Kinder und Jugendliche angehalten, sich – möglichst unabhängig von den Herkunftsmilieus – selbst in solchen soziokulturellen Milieus zu verankern, die für ihren zukünftigen Status bedeutsam sind (Zinnecker 1987, S.311 ff.). Ein weiteres Schlüsselkonzept der neueren Kindheits- und Familienforschung weist uns darauf hin, daß Wege und Ziele des Aufwachsens in der Moderne zwischen den Generationen im Rahmen von „Verhandlungshaushalten“ „ausgehandelt“ würden (du Bois-Reymond 1998). Es wurde ferner zurecht bemerkt, daß die neuen Kontrollinstanzen dazu tendierten, Kindheit als ein zentrales pädago-

gisch-politisches Projekt der Aufklärung und die damit verbundenen normativen Zielvorstellungen und erzieherischen Methodiken aufzukündigen (Honig 1999). Gezeigt wurde das etwa am Wandel der Spielwarenindustrie von einer erzieherischen Instanz im Dienste von Familie, Vorschule und Schule zu einer Vergnügungsindustrie im Dienste kindlicher und jugendlicher Konsumenten (Hengst 1996). Im Rahmen der politischen Kinderrechtsbewegung wurde und wird, letzten Endes, angestrebt, den Status der bürgerlichen Unmündigkeit, der konstitutiver Teil des Verständnisses von Kindheit war, zugunsten eines gleichrangigen Aktormodells zu relativieren, wenn nicht gar aufzuheben.

„Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme“

Aus soziologischer Sicht war es Niklas Luhmann, der – in der Höhenluft des Theoriearchitekten operierend – Anfang der achtziger Jahre die neuen Verhältnisse in Begriffe faßte. Er brach mit der alteuropäischen Tradition, an der sich auch sein Lehrmeister Talcott Parsons noch orientiert hatte, die Personen den gesellschaftlichen Systemen zuzuordnen (Luhmann 1981). Indem er „personale Systeme“ als komplexe Umwelten aus den „sozialen Systemen“ und Subsystemen herausrechnete, untermauerte er die kategoriale Unabhängigkeit der Personen. Um das Wechselverhältnis und die Angewiesenheit beider Systeme, der Personen und der Gesellschaften, theoretisch auszudrücken, übernahm er den Kunstausdruck der „Interpenetration“ von T. Parsons. Die Konsequenzen für eine Theorie der Sozialisation wurden von Niklas Luhmann sogleich mitgeliefert (a.a.O. S.161 ff.) und in einem späteren Aufsatz über „Sozialisation und Erziehung“ (Luhmann 1987) ausformuliert. Er wolle, so erklärte er, in die vorfindliche „Diskussionslage“ um Sozialisation *„mit einer neuartigen Theorie selbstreferentieller Systeme eingreifen, die dazu zwingt, zwischen psychischen Systemen und sozialen Systemen einen scharfen Unterschied zu machen. In beiden Fällen handelt es sich um selbstreferentielle Systeme, die ihre eigene Reproduktion aufgrund eines geschlossenen Netzwerkes rekursiver Operationen betreiben...“* (Luhmann 1987, S.174) Kinder sind demzufolge nicht als Teile der Familie, Schüler nicht als Bestandteile der Schule anzusehen, wie es in bisherigen Modellen der Sozialisation als gegeben unterstellt wurde, sondern als personale Umwelten von Familie und Schule. Sie bilden eigenständige, komplexe „personale Systeme“ und operieren nach einer eigenen System- bzw. Psycho-Logik. Dieser Wechsel des Paradigmas hat weitreichende Folgen für unser Verständnis von Sozialisation. Ganz im Sinne der Polarisierung von Selbst- und Fremdsozialisation rücken der Begriff der Sozialisation auf die Seite der Person, der der Erziehung auf die Seite des sozialen Systems. *„Während Sozialisation immer Selbstsozialisation aus Anlaß von sozialer Kommunikation ist, ist Erziehung die kommunikative Veranstaltung (des sozialen Funktionssystems Erziehung. J.Z.) selbst ...“* (Luhmann 1987, S.177) In den neunziger Jahren wird diese Auffassung unter den Schülern und Nachfolgern von Niklas Luhmann kanonisch und kategorisch. Ich zitiere ein prominentes Beispiel aus dem Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung von 1991:

„Sozialisation ist immer Selbstsozialisation. ... Strikt genommen wird Luhmanns autopoietische Sozialisationstheorie mit ihrem Konzept der Selbstsozialisation zur Anti-Sozialisationstheorie, die alles abschneidet, was je mit dem Begriff gemeint war.“ (Schulze; Künzler 1991, S.136; vgl. Veith 1996)

3. Was tue ich, wenn ich mich selbst sozialisiere? Selbstsozialisation als Tätigkeit

Handlungstheoretische Prämissen sind im Konzept der Selbstsozialisation unverzichtbar

Angesichts des Gewichtes, das wir dem individuellen Akteur im Begriff der Selbstsozialisation einräumen, ist es nahezu zwangsläufig, daß wir das Konzept handlungstheoretisch verorten (Hurrelmann 1995, S. 75ff.) Selbstsozialisation kann nur als Tätigkeit eines Akteurs angemessen modelliert werden. Vereinfacht gefragt: Was tue ich, wenn ich mich selbst sozialisiere? Wir können das an einem Beispiel ablesen. Als 1997 eine Tagung in Bielefeld unter dem Titel „Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung“ angekündigt wurde, erläuterten die Einladenden in einer verschriftlichten Begründung dankenswerterweise, an welche Tätigkeiten sie denken, wenn Heranwachsende sich selbst sozialisieren (Baacke et. al. 1997; vgl. auch Mansel 1997; Fromme, Kommer, Mansel 1999). Folgen wir diesem Einladungstext, so besteht Selbstsozialisation aus einem Dreischritt. Kinder sozialisieren sich selbst, indem sie erstens den Dingen und sich selbst eine eigene Bedeutung zuschreiben; indem sie zweitens eine eigene Handlungslogik für sich entwerfen; und indem sie drittens eigene Ziele für ihr Handeln formulieren. Aus dieser Eigentätigkeit der Kinder heraus entwickelt sich ein eigener Kindheitsraum, eine kindliche Lebenswelt, in Entgegensetzung zur Welt der Erwachsenen. Wenn wir (Selbst)Sozialisation angemessen analysieren wollen, so die Autoren weiter, so müssen wir uns einer spezifischen Methodik des Forschens bedienen, die als Entschlüsselung der „Sicht der Kinder“ bzw. als „eine möglichst authentische Rekonstruktion der kindlichen Lebenswelt“ bezeichnet wird.

„Kinder sind ... nicht nur als Objekte funktionsbezogener Behandlung, der auf ein Entwicklungsziel ausgerichteten Erziehung und der strukturell(n) Formung der Lebensführung zu sehen, sondern auch als Subjekte, die sich ihre Wirklichkeit konstruieren und dabei Deutungen und Bedeutungen erzeugen, die nicht notwendig mit denen der Erwachsenen übereinstimmen. Die subjektiv von den Kindern konstruierte Eigenwelt und die Bedeutung, die die Heranwachsenden dieser zuschreiben, sind dann auch eine Grundlage eigenen Handelns und der zur Gestaltung der eigenen Lebensgrundlagen entwickelten Aktivitäten. Dabei muß auch die Handlungslogik, die die Kinder entwerfen, entwickeln und anwenden, keineswegs der der Erwachsenen entsprechen, ...

Wenn es darum geht, den Eigenanteil der Heranwachsenden als ein konstitutives Element der Integration und Individuation zu erfassen, ist es erforderlich, die Interpretations- und Bewertungsmuster, den Prozeß der Bedeutungszuschreibung, die Handlungslogik und die entwickelten Ziele und Handlungsmaximen für die (Re-)Produktion der Lebensgrundlagen, der Interaktion und der Einflußnahme auf die sozialen Beziehungen aus der Sicht der Kinder selbst zu entschlüsseln und diese dabei gerade nicht an den Maßstäben der Erwachsenen zu messen. Ziel ist also eine möglichst authentische Rekonstruktion der kindlichen Lebenswelt.“ (Baacke et, al. 1997, S.2)

Selbstsozialisation als Eigentätigkeit: Weitere Konzeptbeispiele

Dieses Deutungs- und Handlungsinventar ist aus dem Geist des Symbolischen Interaktionismus und der Lebensweltanalyse heraus verfaßt. Die Nähe zur

„soziologischen“ Sozialisationstheorie ist unverkennbar. Das ist eine ehrenwerte Herkunft. Der Symbolische Interaktionismus Mead'scher Prägung gehört zu jenen Theoriefamilien, die dem Aktormodell in der Sozialisationsforschung einen bedeutenden Platz eingeräumt haben (vgl. Wentworth 1980). Wir sollten darüber nur nicht vergessen, daß Handlungskonzepte auch aus anderen Disziplinen und deren Traditionen stammen, insbesondere aus der Psychologie, und daß diese gegenwärtig gleichfalls eine gewisse Renaissance erleben (vgl. Dollase 1985; Hurrelmann 1986/1995). Ich nenne drei Beispiele für wissenschaftliche Bilder sozialisatorischen Handelns, die sich leicht vermehren ließen.

1. Selbstsozialisation als *Selbstinitiation*. In der Ethnologie (Kulturanthropologie) wurde das Paradigma der Selbstsozialisation relativ früh aufgegriffen, nicht zufällig (Stagl 1983; Lenzen 1985). Sprang doch der kulturelle Unterschied zwischen hochzeremoniellen Initiationsriten in weniger komplexen Gesellschaften und den formlosen, unbegleiteten Initiationen innerhalb moderner Gesellschaften ins Auge. Unter diesen Bedingungen werden die Statuspassagen des Aufwachsens zu Eintritts- und Austrittsriten, die Kinder und Jugendliche selbst zu gestalten und zu verantworten haben. Beispielsweise läßt sich die Statuspassage vom Schüler zum Studenten, der Studienanfang und die Einübung in die Regeln einer Fachkultur, als Selbstinitiation untersuchen, die die Erstsemester eigenständig zu bewältigen und kulturell zu gestalten haben (Friebertshäuser 1992). Ein zweites Beispiel: In der Erforschung (religiöser) Konversionen im Lebenslauf konzentriert man sich zunehmend auf den „Prozeß der Selbsttransformation“ (Knoblauch, Kreck, Wohlrab-Sah 1998, S.37).
2. Selbstsozialisation als „Selbstkultivierung“. Sozialisation wird hier als eigentätige Auseinandersetzung mit kulturellen Objekten und Umwelten verstanden. Dieser Ansatz, vertreten innerhalb der neueren Entwicklungspsychologie, beruft sich auf das Paradigma der kulturhistorischen Schule um Lev Vygotsky (1929) bzw. auf das Kultivationskonzept von Georg Simmel (Fuhrer 1993).
3. Selbstsozialisation als Erzeugung seiner eigener Entwicklungsumwelten. In dieser Version wird das psychologische Modell der Entwicklung, das Entwicklung als eine Interaktion zwischen Person und Umwelt ansieht, dynamisiert (Lerner 1984). Die Tätigkeit, die Selbstsozialisation hier bezeichnet, bezieht sich nicht mehr auf das eigene Selbst, sondern darauf, die Umwelt so umzugestalten, daß sie für die eigene Person und deren Entwicklung „paßt“. Damit wird das ältere Konzept der „personalen Welt“ oder des „personalen Raumes“, das beispielsweise William Stern oder Kurt Lewin in den zwanziger Jahren entwickelten, zu einer Eigenleistung des Subjektes im Rahmen des Sozialisationsprozesses. Helmut Fend (2000, S. 205) spricht in diesem Zusammenhang von der Welt des Jugendlichen „als Werk seiner Selbst.“

In der Sozialisationsforschung zur Familie wird neuerdings zwischen geteilten und nicht geteilten Umwelten der Familienmitglieder und Geschwister unterschieden. Wenn Kinder ihre eigene Erziehungsumwelt miterschaffen, heißt das mit anderen Worten, daß sie aktiv den Anteil an nicht geteilten Sozialisationsumwelten erhöhen und damit zur Varianz der Ergebnisse von Familienerziehung beitragen (Rowe 1997). „*Ungeteilte Umwelt in der Familie ...Der Kern der neuen Sichtweise besteht darin, daß Familie als von anderen Familien-*

mitgliedern nicht geteilte Umwelt, als „non-shared environment“, konzipiert wird. Somit wird die frühere Auffassung, die die Familie als ein von allen Familienmitgliedern gleichermaßen geteiltes Umfeld ansah, genau umgedreht. Mit einer differenzierten Argumentation wird sowohl der spezifische Zeitpunkt, bei dem das einzelne Kind in die Familie hineingeboren wird als auch die Eigenaktivität des sich entwickelnden Individuums hervorgehoben, das sich die seiner genetischen Ausstattung gemäÙe optimale Umwelt sucht. Das Kind findet in seiner Familie aber, je nach Eintrittszeitpunkt, Umweltbedingungen vor, die mit denen eines Geschwisters nicht zu vergleichen sind.“ (Kreppner 1991, S.324)

4. Das Selbst in der Selbstsozialisation oder über die personalen Ressourcen

Eigen-Sozialisation oder Sozialisation eines Selbst (als eines aktiven Persönlichkeitskerns)

Leider enthält die Rede von der Selbstsozialisation eine weitere Doppeldeutigkeit, die zur begrifflichen Verwirrung beiträgt und die aufgeklärt werden muß. Wir können unter Selbstsozialisation den Eigenanteil verstehen, den eine Person zu ihrer Sozialisation leistet. Selbstsozialisation kann aber auch dahingehend ausgelegt werden, daß ein „Selbst“, also ein zentraler Kern der Persönlichkeit, sozialisiert wird. Es stellt sich jeweils die Frage, ob Selbstsozialisation formal oder substantiell im Sinne einer Theorie der Persönlichkeit gemeint ist. Anders als in psychologischen Varianten der Sozialisationstheorie neigen soziologisch und pädagogisch orientierte Sozialisationsforscher dazu, sich von substantiellen Aussagen über die Subjektseite fernzuhalten. Wir können uns aber die Frage nicht ersparen, ob ein Begriff der Selbstsozialisation ohne einen korrelierenden Subjektbegriff nicht ein leeres politisches oder pädagogisches Programm bleiben muß. Als je anspruchsvoller die Leistungen oder Tätigkeiten beschrieben werden, die im Prozeß des Aufwachsens von den Subjekten zu erbringen sind, als um so anspruchsvoller gestalten sich ja wohl die Modelle der Subjektivität oder Persönlichkeit, die solche Leistungen erbringen können (vgl. Leu 1996) Es geht mit anderen Worten um die Thematisierung der personalen Ressourcen, die Kinder und Jugendliche benötigen, um – in den Worten von Klaus Hurrelmann (1983) – die innere und äußere Realität „produktiv verarbeiten“ zu können. Dollase (1985) spricht davon, daß man, in Wiederholung einer älteren Einsicht, neuerdings wieder „das Selbst bzw. das Individuum als dritte, die Entwicklung steuernde Faktorengruppe erkannt (habe), die durchaus gleichberechtigt neben den beiden anderen (Anlage und Umwelt) stehen kann.“ (S.56)

„Selbstentwicklung“ – Das Selbst als „agency“

Ein bemerkenswerter substantieller Selbstbegriff ist in diesem Zusammenhang der der „Selbstentwicklung“ (Krewer/Eckensberger 1991). Er wurde 1991 neu in das Handbuch der Sozialisationsforschung aufgenommen und bezeichnet die Genese eines zentralen „Handlungszentrums (agency)“ im Subjekt. Die Autoren Krewer und Eckensberger verknüpfen hier Vorstellungen der kognitiven Psychologie und der Handlungstheorie miteinander. Im Zentrum der so verstandenen Selbst-Entwicklung steht „zunächst vor allem der Erwerb der Vorstellung von sich selbst als Akteur, d.h. als handelndes Subjekt, das für die

Folge seines Tuns verantwortlich ist.“ (a.a.O., S.577). Die „*Verarbeitung von Handlungserfahrungen*“ durch „*ein reflektierendes Subjekt als erlebende, planende und handelnde Instanz („agency“) ...führt zu einer Selbstobjektivierung, die sich durch einen kognitiven (Selbstkonzept), einen affektiven (Selbstwert) und einen konativen (Selbstvertrauen, Kontrollbewußtsein) Aspekt auszeichnet.*“ (a.a.O. S.576) Mit den Stichworten Kern-Selbst, Selbstkonzept, Selbstwert und Kontrollbewußtsein sind Konzepte angesprochen, die im Mittelpunkt aktueller Sozialisationsforschung stehen, soweit sie (entwicklungs)psychologisch inspiriert ist (vgl. Dollase 1985; Skinner, Chapman, Baltes 1988; Flammer 1990; Bandura 1997; Oerter 1998, S.808 ff.).

5. Selbstsozialisation: Die Gruppenperspektive

Eine letzte Doppeldeutigkeit des Begriffes Selbstsozialisation, die hier thematisiert werden soll, besteht darin, daß dieser sowohl als Eigenaktivität des Einzelnen als auch als Gruppenaktivitäten verstanden werden kann. Beide Bedeutungen koexistieren gegenwärtig. Als Aktivität einer Gruppe oder einer ganzen Generation verstanden, bezeichnet Selbstsozialisation die Sozialisation der Peers, also den Tatbestand, daß Kinder und Jugendliche sich gegenseitig selbst sozialisieren, auch ohne Beihilfe der älteren Generation. Die Entgegensetzung, die hier konstituiert wird, ist die zwischen einer Sozialisation innerhalb und einer Sozialisation über die verschiedenen Generationen einer Gesellschaft hinweg.

Kofigurative Weitergabe von Kultur

Bereits Margaret Mead setzte 1970, nicht ohne Bezug auf die Eindrücke der Studentenbewegung von 1968, einen entsprechenden Markstein, als sie die Figur einer „kofigurativen“ Weitergabe von Kultur entwickelte, also der Weitergabe von Kultur durch Gleichgestellte und Altersgleiche, im Gegensatz zur kulturellen Überlieferung durch Ältere (Modell des „postfigurativen“ kulturellen Transfers). Dabei entwickelte sie die globale, kulturanthropologisch untermauerte These, daß starker gesellschaftlicher Wandel die kofigurative Weitergabe von Kultur, also die Sozialisation in der Peergesellschaft begünstige, da das know how und das Wissen der älteren Generation entsprechend stark entwertet werde. (Sie zitierte hierbei u.a. auch den Fall der Immigration einer Gruppe in eine fremde Kultur.)

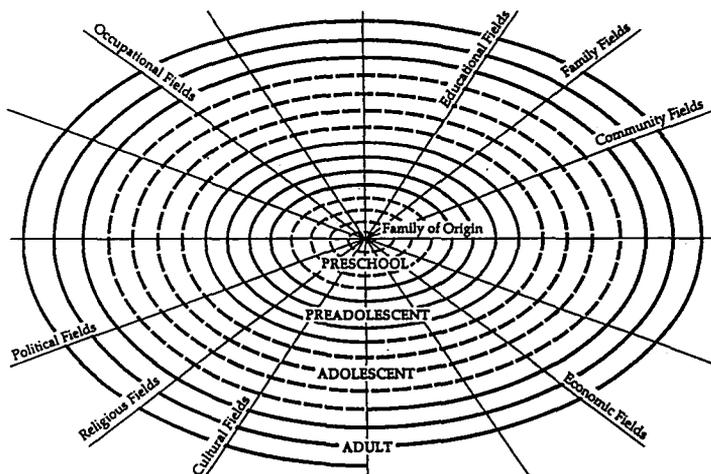
Interpretative Reproduktion (der Kultur) über lebenslange Peer Netzwerke

Diese mittlerweile drei Jahrzehnte alte Grundfigur der Peer-Sozialisation spielt zur Gegenwart hin eine zunehmend gewichtige Rolle. Ich greife ein aktuelles Beispiel heraus, in dem dieses Programm aus heutiger Sicht aufgegriffen und aktualisiert wird. 1997 veröffentlichte der nordamerikanische Kindheitsforscher und Kindheitsethnograph William Corsaro ein sehr lesenswertes Lehrbuch zur „Sociology of Childhood“. Darin versucht er, in Kenntnis der Kritik am Sozialisations-Paradigma seitens der neuen sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung, eine eigene Formel zu propagieren. Sie lautet – übersetzt -: Sozialisation ist die interpretative Reproduktion von Kultur mittels kultureller Netzwerke von Peers, die unseren Lebensweg lebenslang begleiten. Heranwachsende durch-

laufen nach Corsaros Vorstellung nicht bloß die verschiedenen Stadien der Peer Culture. Sie partizipieren und gestalten diese Kulturen auch aktiv mit anderen zusammen. Das Modell des Netzes einer Gartenspinne, das Corsaro als Metapher für die lebenslange interpretierende Reproduktion und Produktion von Kultur über das Netzwerk der Peers entwickelt hat, ist von W. Corsaro auch visualisiert worden. Es mag stellvertretend stehen für künftig häufiger zu erwartende Bildvorstellungen des Aufwachsens, die vom Schema der linearen und zielprogrammierten Entwicklung abweichen.

Abbildung 2

The Orb Web Model



Quelle: Corsaro 1997, S. 25

Peersozialisation: Aktuelle, stark entwickelte Forschungstradition

Jenseits der Programmatik spielt die Selbstsozialisation in der Peer-Gesellschaft in der Forschungspraxis eine wachsende Rolle. Ich denke, es ist nicht schwer, die These zu belegen, daß nach der Jugendforschung mittlerweile auch die Kinderforschung in ihren Forschungsdesigns und in ihren Fragestellungen zunehmend vom Paradigma der Peersozialisation beherrscht ist. In vielen aktuellen Untersuchungen spiegelt sich die Überzeugung wider, daß die entscheidenden Impulse zur Sozialisation heute von den peers und nicht mehr von den Sozialisationsinstanzen der älteren Generation herrühren. Es gibt mittlerweile Designs für die Schüler- und Unterrichtsforschung, die – paradoxerweise – ohne die Untersuchung der zugehörigen Lehrpersonen und ihrer pädagogischen bzw. didaktischen Interaktion mit den Schülern auskommen. So untersuchten etwa Lothar Krappmann und Hans Oswald über mehrere Schuljahre hinweg den „Alltag der Schulkinder“ und machten „Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen“ an einem Ort, der gemeinhin als privilegiertes Handlungsfeld der Lehrer gilt (Krappmann/ Oswald 1995). Das geschah in der erklärten Absicht, den eigenständigen Anteil der Peerkultur an der Sozialisation auch und gerade in der Schule herauszustellen. Was unterscheidet einen solchen Ansatz von den Untersuchungen zum

zweiten oder heimlichen Lehrplan, die in den siebziger Jahren Konjunktur hatten (Spindler 1974; Zinnecker 1975; Sieber, Gordon 1981)? Damals wurde nach Auffassung der Forscher das hidden curriculum von den Lehrern, wenngleich unfreiwillig und unbewußt, hervorgebracht. Heute sind die Träger des zweiten Curriculums die peers und ihre Interaktionen (vgl. auch Breidenstein, Kelle 1998; Thorne 1993; Eder 1994).

Ein zweites Beispiel liefert die neue Geschwisterforschung. Geschwisterbeziehungen und Geschwisterkonstellationen sind gegenwärtig dabei, die Bedeutung der Eltern als Sozialisationsinstanzen in der Familie zu entthronen. So untersucht ein neueres Werk die „Sibling Relationships Across the Life Span“ (Cicirelli 1995), um die vielfältigen und lebenslangen Sozialisationsinflüsse von Geschwistern aufeinander zu belegen. In der historischen Sozialisationsstudie von Sulloway (1997) geht es um die Einflüsse der Geschwisterrelationen auf den Typus des wissenschaftlichen, kreativen Denkens und die Wissenschaftsgeschichte generell. Bei Sulloway ersetzt die Konkurrenz in der Geschwistergruppe als Agens der Sozialisation die Eltern, die Vater-Mutter-Bindung, den Ödipuskomplex. Die Auseinandersetzung mit Geschwistern entscheidet danach maßgeblich mit, ob man in Kunst oder Wissenschaft Rebell wird oder Träger und Bewahrer der hergebrachten wissenschaftlichen Paradigmen-Autorität. (Rebellion ist häufiger bei Nachgeborenen, Bewahrung wahrscheinlicher bei Erstgeborenen oder Einzelkindern, wie anhand umfangreicher Analysen von Lebensgeschichten demonstriert wird.) Geschwister stehen hier als ein Beispiel für die gewachsene Bedeutung, die heutige Sozialisationsforschung den Gleichaltrigen und damit dieser Form gruppenbezogener Selbstsozialisation zugestehen möchte.

In grundsätzlicher Form finden wir die Entthronung der Eltern als Sozialisationsinstanz und die Inthronisierung der peers in dem gegenwärtig in den U.S.A. heftig diskutierten Buch von Judith Rich Harris (1999). Harris führt anhand von Metaanalysen der wichtigsten empirischen Sozialisationsstudien und der einschlägigen evolutionsbiologischen Forschung der letzten Jahrzehnte zur familialen Sozialisation sehr geschickt den Nachweis, wie wenig die Eltern letztlich zur Konstitution der (erwachsenen) Persönlichkeit ihrer Kinder beitragen. (Selbst den Einfluß der Geschwister läßt Harris nicht gelten, wobei sie sich direkt gegen die Meta-Analysen von Sulloway 1997 wendet.) J.R. Harris möchte damit einige Grundüberzeugungen der Sozialisationsforschung ebenso wie der Familienerziehung erschüttern, die sie durch die unverrückbaren kulturellen Voreinstellungen der westlichen Mittelschicht-Gesellschaften über die hohe Bedeutung von Erziehungspraktiken, die „nurture assumption“, als beeinträchtigt ansieht. Sie resümiert ihre eigene Konversion von der Sozialisations-Autorin, die College-Lehrbücher zum Thema schrieb, zur Kritikerin des Forschungsfeldes, in plastischen Bildern. *„According to the nurture assumption, it is the parents who transmit cultural knowledge (including language) to their children and who prepare them for full membership in the society ... I no longer believe that this early learning, which in our society generally takes place within the home, sets the pattern for what is to follow. Although the learning itself serves a purpose, the content of what children learn may be irrelevant to the world outside their home. They may cast it off when they step outside as easily as the dorky sweater their mother made them wear.“* (Harris 1999, S. 12f.)

6. Pädagogik in der Epoche der Selbstsozialisation – Über absehbare Konsequenzen

Eine skeptische Perspektive auf die Zukunft von Erziehung

Wie steht es um Erziehung und Pädagogik in einer Epoche der Selbstsozialisation? Wir verhandeln hier die paradoxe Situation, daß auf der einen Seite Erziehung als soziales Funktionssystem der Gesellschaft gegenwärtig weiter ausgebaut wird und sich im Sinne der Systemanalyse weiter ausdifferenziert. Auf der anderen Seite mehren sich die empirischen Indizien dafür, daß sich im Zuge dieser Ausdifferenzierung und Verallgemeinerung von Erziehung die Wahrscheinlichkeit ihres Mißerfolgs erhöht. Die planmäßige und professionell betriebene Veränderung von Personen der nachwachsenden Generation will vielfach nicht mehr gelingen. Die langjährige Teilnahme an den kommunikativen Veranstaltungen des Erziehungssystems erzeugt Effekte aller Art – am wenigsten die gewünschten und geplanten. Das Mißlingen geht deutlich über das hinaus, was in den siebziger Jahren als „Technologiedefizit“ der Pädagogik beschworen wurde (Luhmann, Schorr 1979). Eher lassen sich die Haupt- und Nebeneffekte der Pädagogik als „Irritationen“ beschreiben, die unvorhersehbare Prozesse der Selbstsozialisation bei Kindern und Jugendlichen auslösen. Voraussagbar ist jedenfalls, daß eine absichtsvoll zum Zwecke der Erziehung betriebene Kommunikation zwingend damit einhergeht, daß Motive der Ablehnung und des Eigensinns sich bei den Adressaten verdoppeln. Je mehr die Institutionen absichtsvoller Erziehungskommunikationen ausgebaut werden, je länger die Interpenetration zwischen diesem Funktionssystem und den Personen der nachwachsenden Generation lebensgeschichtlich anhält, um so stärker entwickeln sich ungeplante und unplanbare sozialisatorische Effekte im Sinne eines hidden curriculum.

Subjekt und Objekt von Erziehung werden austauschbar(er).

Jenseits dieser düsteren, wenn auch nicht unglaubwürdigen Prognose auf die Zukunft von Erziehung können wir auch an besser handhabbare mögliche Folgerungen aus dem Tatbestand der Selbstsozialisation für Pädagogik ziehen. Zunächst wird Pädagogik als Wissenschaft nicht darum herum kommen, das überlieferte begriffliche Arsenal, mit der der „pädagogische Bezug“, die Beziehung zwischen „Erzieher und Zögling“ beschrieben wird, gründlich zu entrümpeln. Das tradierte Modell der pädagogischen Interaktion ist vergleichsweise statisch und nimmt eine starre Verteilung der Rollen zwischen Subjekten und Objekten von Erziehung vor (Liebau, Wulf 1996). Angemessener erscheint nach dem Gesagten ein dynamisches Modell des Kreislaufs, der Spirale pädagogischer Interaktion, in der Jüngere und Ältere abwechselnd Subjekt und Objekt von Erziehung sind, Selbst- und Fremderziehung und -sozialisation sich prozessural verschränken (Perrez, Huber & Geißler 1986, S.364 ff.).

Bildung in der Perspektive von Selbsterziehung und Selbstbildung

Eine zweite naheliegende Konsequenz lautet, daß die Wissenschaft von der Pädagogik sich nicht länger einsinnig auf Prozesse der Fremderziehung festlegen darf. Vorgänge der bewußten und planmäßigen Selbsterziehung und Selbst-

Bildung sollten künftig, neben denen der spontanen Selbstsozialisation, zu den originären Forschungs- und Reflexionsgegenständen von Pädagogik zählen (Lenzen 1997). Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen hat in seinen jüngsten Empfehlungen über „Kinder und ihre Kindheit in Deutschland“ (BMFSFJ 1998) eine entsprechende pädagogisch-politische Konsequenz gezogen. Er spricht davon, daß „die Befähigung zur Selbstsozialisation der jeweils nachwachsenden Generation nicht nur ein individuell oder familial, sondern auch gesellschaftlich anerkanntes Ziel von zentraler Bedeutung“ (S.123) sei und fordert: „In einer Politik für Kinder im Kontext der Familienpolitik muß es darum gehen, die Chancen der Selbstsozialisation und Entwicklung der Kinder durch eine kindgerechte Gestaltung der vielfältigen Erfahrungswelten, in welchen Kinder aufwachsen, zu unterstützen und zu fördern.“ (S.250)

An dieser Stelle müssen wir die Bemerkung einflechten, daß Pädagogik, sofern sie sich als Reform-Pädagogik verstand, schon seit langem über eine Konzeption verfügte, in deren Rahmen Pädagogik als Ermöglichung von Selbstsozialisation und Selbsterziehung gedacht wurde. In diesem Rahmen verstand sich die Instanz der Fremdsozialisation programmatisch als Instanz der „Hilfe zu Selbsterziehung/Selbstbildung“. Damit sollte das Konzept des pädagogischen Klienten als Objekt von fremdbestimmter Betreuung und Erziehungsbemühung abgelöst werden. Insbesondere das reformpädagogische Programm der „Selbsttätigkeit“ von Kindern und Schülern (Rathmeyer 1974) läßt sich als direktes pädagogisches Analogon zum Konzept der Selbstsozialisation verstehen.

Schmerzlich für eine Wissenschaft, die sich an Theorien objektiver Kultur und überpersonaler Bildungsziele orientiert hat, dürfte der folgende Punkt sein. Mit der wachsenden Bedeutung und Anerkennung von Selbstsozialisation und Selbsterziehung geht eine Relativierung und Individualisierung des objektiven Bildungskanon einher. Die Ziele des Aufwachsens versubjektivieren sich unter dem Druck der Selbstsozialisation. Das bedeutet eine unangenehme (Selbst)Beschränkung des pädagogischen Handelns wie der Theorie, einen massiven Eingriff in das überlieferte Verständnis von Bildungseinrichtungen und von Pädagogik als Wissenschaft. Allerdings: Umformulierung des objektivistischen Bildungsverständnisses heißt nicht Aufgabe des Konzeptes von Bildung. Nur sollte nach dem Gesagten die in den letzten Jahren neu ins Leben gerufene Bildungsdebatte in Deutschland eine andere Richtung nehmen.

Selbstsozialisation als working concept pädagogischer Einrichtungen

Eine dritte Revision betrifft den „Arbeitsbegriff“ (working concept), den sich pädagogische Praktiker und Institutionen von ihrer Klientel bilden. Es ist unverkennbar, daß gegenwärtig pädagogische Unterstellungen zunehmen, die darauf hinauslaufen, die pädagogische Klientel wisse sich schon selber zu helfen. In einer Institution wie der deutschen Universität, im Bereich studentischer Sozialisation, ist dieser entpädagogisierte Arbeitsbegriff der Institution geradezu Tagesgespräch. Die Lehrenden und Verwaltenden dieser Einrichtung fühlen sich nur noch für wenige Aspekte des Studierens und studentischer Laufbahn verantwortlich. Alles andere wird der Selbstsozialisation und Selbstinitiation der studentischen Klientel anheimgestellt. Es ist aber zu bemerken, daß solche Unterstellungen, daß die Klientel sich schon selbst zu helfen wisse, sich gegen-

wärtig im Krebsgang auf jüngere Altersjahrgänge zubewegen und auch bereits die Kleinkindpädagogik beschäftigen. Aus der Sicht älterer pädagogischer Fürsorglichkeit und Kontrolle grenzt die Praxis und das Selbstverständnis heutiger Pädagogik gewiß an Verwahrlosung guter pädagogischer Sitte. In jedem Fall, können wir konstatieren, ist Pädagogik an diesem Wandlungsprozeß des Pädagogischen innerhalb der eigenen Institution in doppelter Weise beteiligt. Pädagogen sind Betroffene des historischen Schubs in Richtung Selbstsozialisation, sie sind aber auch Mitverursachende, indem sie sich von sich aus aus der Verantwortung von Sozialisationsagenten zurückziehen. Der Rückzug der Pädagogik aus der „Erziehung“ und die Schaffung pädagogisch verdünnter Zonen innerhalb der pädagogischen Einrichtungen erfolgen teilweise unfreiwillig, teilweise aber auch infolge eines veränderten Konzeptes (working concept) von den Möglichkeiten und Bedürfnissen der pädagogischen Klientel.

Erweiterter Bedarf an pädagogischem Rat

Unabhängig von solchen auf Zukunft bezogenen Überlegungen können wir empirisch feststellen, daß es einen Typus von Pädagogik gibt, der zu den eindeutigen Gewinnern der neuen Sozialisationszene zu rechnen ist. Gemeint ist die Ratgeber-Pädagogik, die auf dem freien Markt der Anbieter von Lebenshilfe konkurriert. Die wissenschaftliche Pädagogik begann vor kurzem, das zuvor als trivial verachtete Genre medialer Ratgeber für sich als seriösen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung zu entdecken (Oelkers 1995; Lüders 1994). Eine Form der „indirekten Pädagogik“ obsiegt; und zwar eine, die als freie Option auf dem Medienmarkt auftritt, ein Rat, der anonym erfolgt, der keinerlei weitergehenden Verpflichtungen beinhaltet, und der sich als Medium privater, u.U. klammheimlicher Selbsterziehung anbietet. Das deutet auf eine weitere Einschränkung der Wirksamkeit des persönlichen Vorbildes, des personalen Modells für den Prozeß der (Selbst)sozialisation und (Selbst)erziehung hin. Eine Analyse des Wandels der Autoren und Autorinnen der medialen Ratgeber legt zudem nahe, daß dieser mediale Rat eine Form der Selbsthilfe, der Peer-Sozialisation mithin, darstellt. Mütter schreiben für Mütter, Drogenabhängige raten Drogenabhängigen usw. Die pädagogische Figur des älteren, weisen alten Mannes (Priesters, Arztes, Professors) tritt demgegenüber zurück. Vielleicht ist es sinnvoll, mit der Ausrufung eines Paradoxons der Pädagogik zu schließen, wie es im folgenden Zitat in einer neueren Arbeit zur Pädagogik proklamiert wird. „*Erziehung beruht auf Selbsterziehung, Didaktik auf Autodidaktik, Hilfe auf Selbsthilfe. (Dazwischen J.Z.) ... gibt es eine Kluft, die nicht geschlossen werden kann.*“ (Nemitz 1996, S. 166)

Literatur

- Alanen, Leena (1997): Soziologie der Kindheit als Projekt: Perspektiven für die Forschung. ZSE, 17, H.2, 162-177.
- Baacke, Dieter, Fromme, Johannes & et. al. (1997): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Entwurf des Tagungskonzeptes – Frühjahrstagung '98 – des Zentrums für Kindheits- und Jugendforschung. Bielefeld (Typoskript)
- Bandura, Albert (ed.) (1997): Self-Efficacy in Changing Societies. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bilden, Helga (1980): Geschlechtsspezifische Sozialisation. In K. Hurrelmann, D. Ulich (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung (S.777-814). Weinheim, Basel: Beltz.

- BMFSFJ (Hrsg.) (1998): Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Ministerium). Stuttgart: Kohlhammer.
- Breidenstein, Georg; Kelle, Helga (1998): Geschlechteralltag in der Schulklasse. Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim: Juventa.
- Cicirelli, Victor G. (1995): Sibling Relationships Across the Life Span. New York: Plenum Press.
- Corsaro, William A. (1997): The Sociology of Childhood. Thousand Oaks, Cal.: Pine Forge Press.
- Dollase, Rainer (1985): Entwicklung und Erziehung. Angewandte Entwicklungspsychologie für Pädagogen. Stuttgart: Klett.
- Du Bois-Reymond, Manuela (1998): Der Verhandlungshaushalt im Modernisierungsprozess. In: P. Büchner; M. du Bois-Reymond; J. Ecarius; B. Fuhs; H.-H. Krüger (Hrsg.): Teenie-Welten. Aufwachsen in drei europäischen Regionen. Opladen: Leske + Budrich, S.83-112.
- Eder, Donna (1995): School talk. Gender and adolescent culture. New Brunswick, N.J.: Rutgers University Press.
- Elder, Glen (1994): Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57, 1, pp.4-15.
- Fend, Helmut (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. UTB: Opladen.
- Flammer, August (1990): Erfahrung der eigenen Wirksamkeit. Eine Einführung in die Psychologie der Kontrollmeinung. Bern: Huber.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen (1999): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen: Leske und Budrich.
- Friebertshäuser, Barbara (1992): Übergangsphase Studienbeginn. Eine Feldstudie über Riten der Initiation in eine studentische Fachkultur. Weinheim: Juventa.
- Fuhrer, Urs (1993): Living in our footprints – and in those of others: Cultivation as transaction. *Swiss Journal of Psychology*, 52, 130-137.
- Geulen, Dieter (1987): Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialisationsforschung. *ZSE* 7, S.2-25.
- Gilgenmann, Klaus (1986): Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie. *ZSE*, 6, 1, 71-90.
- Groos, Karl (1923): Das Seelenleben des Kindes. Ausgewählte Vorlesungen. Berlin: Reuther & Richard (6. Aufl. – 1. Aufl. 1904)
- Grundmann, Matthias (1994): Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion? *ZSE*, 14, S.163-186.
- Harris, Judith Rich (1999): The nurture assumption. Why children turn out the way they do. New York et. al.: The Free Press.
- Hengst, Heinz (1996): Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne. In H. Zeiher, P. Büchner & J. Zinnecker (Hrsg.), *Kinder als Außenseiter? Umbrücher in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit* S.117-133). Weinheim: Juventa.
- Honig, Michael-Sebastian (1999): Entwurf einer Theorie der Kindheit. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. *ZSE*, 3, 91-103.
- Hurrelmann, Klaus (1995): Einführung in die Sozialisationstheorie. Über den Zusammenhang von Sozialstruktur und Persönlichkeit. Weinheim, Basel: Beltz (1. Aufl. 1986).
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.) (1980): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.) (1991): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. (4. neubearb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- James, Allison; Jenks, Chris; Prout, Alan (1998): *Theorizing childhood*. Cambridge: Polity Press.

- James, Allison, Prout, Alan (eds.) (21997): *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. London: Falmer Press.
- Knoblauch, Hubert; Krech, Volkhard; Wohlrab-Sahar, Monika (Hrsg.) (1998): *Religiöse Konversion. Systematische und fallorientierte Studien in soziologischer Perspektive*. Konstanz: UVK Universitätsverlag Konstanz.
- Krappmann, Lothar; Oswald, Hans (1995): *Alltag der Schulkinder. Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen*. Weinheim: Juventa.
- Kreppner, Kurt (1991): *Sozialisation in der Familie*. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S.321-353). Weinheim: Beltz.
- Krewer, Bernd & Lutz H. Eckensberger (1991): *Selbstentwicklung und kulturelle Identität*. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S.573-594). Weinheim: Beltz.
- Laska, Bernd A. (2000): *Dissident geblieben. Wie Marx und Nietzsche ihren Kollegen Max Stirner verdrängen und warum er sie geistig überlebt hat. Ein Versuch über philosophische Konsequenz in der Aufklärung*. Die Zeit No. 5, 27.1., S.49 (Themen der Zeit)
- Lenzen, Dieter (1985): *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur*. Reinbek: Rowohlt.
- Lenzen, Dieter (1997): *Lösen die Begriffe Selbstorganisation, Autopoiesis und Emergenz den Bildungsbegriff ab?* Zeitschrift für Pädagogik, 43, S.949-968.
- Lerner, Richard M. (1984): *Jugendliche als Produzenten ihrer eigenen Entwicklung*. In E. Olbrich & E. Todt (Hrsg.), *Probleme des Jugendalters. Neuere Sichtweisen* (S.69-87). Berlin: Springer .
- Leu, Hans Rudolf (1996): *Selbständige Kinder – Ein schwieriges Thema für die Sozialisationsforschung*. In M.-S. Honig, H. R. Leu & U. Nissen (Hrsg.), *Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven* (S.174-198). Weinheim: Juventa.
- Liebau, Eckart; Wulf, Christoph (Hrsg.) (1996): *Generation. Versuche über eine pädagogisch-anthropologische Grundbedingung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Lüders, Christian (1994): *Pädagogisches Wissen für Eltern. Erziehungswissenschaftliche Gehversuche in einem unwegsamem Gelände*. In H.-H. Krüger, Th. Rauschenbach (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche* (S.163-184). Weinheim: Juventa.
- Luhmann, Niklas (1981): *Interpenetration – Zum Verhältnis personaler und sozialer Systeme*. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 3* (S.151-169). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Luhmann, Niklas (1987): *Sozialisation und Erziehung*. In N. Luhmann, *Soziologische Aufklärung 4* (S.173-181). Opladen: Westdeutscher Verlag
- Luhmann, Niklas; Schorr, Karl Eberhard (1979): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Mansel, Jürgen (1997): *„Selbstsozialisation“ und Mediengebrauch. Medien als Instrument einer aktiv gestaltenden Persönlichkeitsentwicklung*. medienpraktisch. H.4, S.9-11.
- Mead, Margaret (1970): *Culture and commitment. A study of the generation gap*. New York: Doubleday.
- Mingers, John (1995): *Self-producing systems. Implications and applications of autopoiesis*. New York, London: Plenum Press.
- Nemitz, Rolf (1996): *Kinder und Erwachsene. Zur Kritik der pädagogischen Differenz*. Hamburg: Argument Verlag.
- Oelkers, Jürgen (1995): *Pädagogische Ratgeber. Erziehungswissen in populären Medien*. Frankfurt: Diesterweg.
- Oerter, Rolf (4 1998): *Motivation und Handlungssteuerung*. In: R. Oerter, L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Perrez, Meinrad, Huber, Günther L. & Geißler, Karlheinz A. (1986): *Psychologie der pädagogischen Interaktion*. In B. Weidenmann & et al. (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch* (S.361 – 446). München: Psychologie Verlagsunion.

- Qvortrup, Jens; Bardy, Marjatta; Sgritta, Giovanni; Wintersberger, Helmut (eds.) (1994): *Childhood matters. Social theory, practice and politics.* Aldershot et. al.: Avebury.
- Rathmeyer, Bernhard (1974): *Selbsttätigkeit.* In Ch. Wulf (Hrsg.), *Wörterbuch der Erziehung* (S.516-520). München: Piper.
- Rowe, David C. (1997): *Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung.* Weinheim: Psychologie Verlags Union. (Urspr. 1994 u.d.T. *The Limits of Family Influence. Genes, Experience, and Behavior.* N.Y.: Guilford Press.)
- Schulze, Hans-Joachim & Künzler, Jan (1991): *Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung.* In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* (S.121-136). Weinheim, Basel: Beltz.
- Shilling, Chris (1997): *The undersocialised conception of the embodied agent in modern sociology.* *Sociology*, 31, pp.737-754.
- Sieber, R. Timothy; Gordon, Andrew J. (eds.) (1981): *Children and their organizations: Investigations in American culture.* Boston, Mass.: G.K. Hall & Co.
- Skinner, Ellen A., Chapman, Michael & Baltes, Paul B. (1988): *Control, Means-Ends, and Agency Beliefs: A New Conceptualization and Its Measurement During Childhood.* *Journal of Personality and Social Psychology*, 54,1, 117-133.
- Spindler, George Dearborn (ed.) (1974): *Education and the cultural process.* New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Stagl, Justin (1983): *Übergangsriten und Statuspassagen: Überlegungen zu Arnold van Genneps „Les Rites de Passage“.* In K. Acham (Hrsg.), *Gesellschaftliche Prozesse: Beiträge zur historischen Soziologie und Gesellschaftsanalyse* (S.83-96). Graz.
- Sulloway, Frank J. (1997): *Der Rebell der Familie. Geschwisterrivalität, kreatives Denken und Geschichte.* Berlin: Siedler. (Urspr. u.d.T. *Born to Rebel.* New York: Pantheon Books 1996.)
- Thorne, Barrie (1993): *Gender Play. Girls and boys in school.* Buckingham: Open University Press.
- Veith, Hermann (1996): *Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens.* Frankfurt a.M.: Campus.
- Vygotsky, Lev S. (1929): *The problem of the cultural development of the child.* *Journal of Genetic Psychology* 36, 415-434.
- Wehrspau, Charlotte et. al. (1990): *Kindheit im Individualisierungsprozeß: Sozialer Wandel als Herausforderung der sozialökologischen Sozialisationsforschung.* *ZSE* 10, S.115-129.
- Wentworth, William M. (1980): *Context and understanding. An inquiry into socialization theory.* New York, Exford: Elsevier.
- Wrong, Dennis (1961): *The oversocialized conception of man in modern sociology.* *American Sociological Review*, 26, pp.183-193. (dt. in: H. Steinert (Hrsg.): *Symbolische Interaktion. Arbeiten zu einer reflexiven Soziologie.* Stuttgart: Klett 1973, S.227-242)
- Zeiher, Helga (1996): *Kinder in der Gesellschaft und Kindheit in der Soziologie.* *ZSE*, 16, H.1., 26-46.
- Zinnecker, Jürgen (Hrsg.) (1975): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht.* Weinheim, Basel: Beltz.
- Zinnecker, Jürgen (1987): *Jugendkultur 1940-1985.* Opladen: Leske + Budrich.

Prof. Dr. Jürgen Zinnecker,
 Universität GH Siegen, Adolf-Reichweinstr. 2, 57072 Siegen
 eMail: zinnecker@debitel.net