

Sozialisationsforschung

Hermann Veith

Der Begriff Sozialisationsforschung erschließt sich über das interdisziplinäre Interesse an der methodisch gesicherten Klärung der Frage, wie sich der in Gesellschaft lebende Mensch unter dem Einfluß seiner materiellen und sozio-kulturellen Umwelt biographisch zu einem handlungsfähigen Individuum entwickelt. Dabei geht es weniger um eine empirische Überprüfung grundlegender human- und sozialwissenschaftlicher Hypothesen zur Ontogenese als vielmehr um ein zeitgemäßes Verstehen der mit dem organisatorischen und institutionellen Wandel moderner Gesellschaften assoziierten Veränderungen sozialer Handlungskontexte und individueller Erfahrungslagen. Insofern reflektiert die moderne Sozialisationsforschung bereits in ihrer Themenwahl Problemstellungen, die sich aus der existentiellen, über die verschiedenen sozialen Bezugssysteme hergestellten Verknüpfung von gesellschaftlicher Modernisierung und biographischer Entwicklung ergeben.

Für die moderne Sozialisationsforschung ist dabei die *soziologische* Frage, wie sich die organisatorischen und lebensweltlichen Strukturen einer Gesellschaft in der sozialen Praxis in Form individueller Handlungsfähigkeiten reproduzieren, grundlegend, weil sie den entwicklungs-genetischen Zusammenhang von Umwelt und Persönlichkeit hervorhebt, der im Sozialisationskonzept kategorial und kausal vorausgesetzt wird. Zugleich werden mit der Trias Subjekt, Gesellschaft und Entwicklung die für die Sozialisationsforschung relevanten Gegenstandsbereiche benannt. Der vergesellschaftete Mensch ist nach dieser Bestimmung nicht ausschließlich nur soziales Individuum, sondern auch psychische Persönlichkeit, lernfähiges Naturwesen und historisches Subjekt. Daher beschäftigen sich mit ihm neben der Soziologie weitere Disziplinen. Die *Psychologie* interessiert die Frage, wie die Einzelnen in ihrer selbstrekursiven Umweltauseinandersetzung im zeitlichen Nacheinander ihre psycho-sozialen Kompetenzen entwickeln. Für die *Erziehungswissenschaft* geht es darum zu klären, unter welchen Voraussetzungen die Entwicklung sozial handlungsfähiger Persönlichkeiten am wahrscheinlichsten ist und welche Maßnahmen pfliegerischer, erzieherischer oder instruktiver Art diese Prozesse begünstigen oder hemmen. Die *Biologie* ist für die Sozialisationsforschung insofern wichtig, als sie die konstitutionellen Voraussetzungen der menschlichen Vergesellschaftung – die kulturelle Lernfähigkeit, die zerebralen Mechanismen der Erfahrungsorganisation und die Genom-Umwelt-Interaktion – untersucht. Die *Geschichtswissenschaften* schließlich zeigen, daß sich der spezifische Sinn menschlichen Handelns immer nur im Kontext zeittypisch bestimmter sozio-kultureller Konstellation erschließt.

Im folgenden soll zunächst gezeigt werden, wie sich die moderne Sozialisationsforschung seit Beginn des 20. Jahrhunderts im Umfeld der sozialwissenschaftlichen Diskussionen über gesellschaftliche Stabilitäts-, soziale Integrations- und biographische Integritätsprobleme als empirische Reflexionsform allmählich etablierte (1). In ihrem dreidimensionalen Gegenstandsfeld wird die Komplexität der menschlichen Daseinsweise sowohl in bezug auf die Strukturen der Persönlichkeit als auch in Relation zu den historischen Formen der Vergesellschaftung gerade auch in ihrer ontogenetischen Verschränkung sichtbar (2). Die Ergebnisse der Sozialisationsforschung lassen sich in der Regel aufgrund ihrer pragmatischen Kontextbindungen nur hypothetisch verallgemeinern (3).

1. Zur Geschichte der empirischen Sozialisationsforschung

Für die Darstellung der Geschichte der empirischen Sozialisationsforschung müssen die gleichen Vorbehalte geltend gemacht werden wie für die Historiographie der Sozialisierungstheorie, denn vor allem in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts gab es weder eine paradigmatisch um das Sozialisationskonzept zentrierte Theoriediskussion noch eine eigenständige Forschung. Die meisten Studien und Untersuchungen behandelten das Sozialisationsproblem eher nur beiläufig im Zusammenhang anders gelagerter Fragestellungen (Veith 1996). Zwischen den maßgeblichen Wissenschaftlern oder Schulen gab es nur geringe Kontakte. Eine systematische Bündelung der verschiedenen sozialisierungstheoretisch relevanten Ansätze erfolgte erst in den 1940er-Jahren in den USA, wohin viele der durch den Nationalsozialismus verfolgten europäischen Sozialwissenschaftler geflohen waren. Vor dem Hintergrund der amerikanischen Diskussionen über die Eigenarten des Nationalcharakters vor allem der am Zweiten Weltkrieg beteiligten Völker stellte sich die Frage, wie es möglich war, daß politische Systeme für ihre menschenverachtende Politik nicht nur den *Gehorsam*, sondern vielfach auch die begeisterte Zustimmung der Massen fanden.

Mit dem beginnenden Ost-West-Konflikt jedoch verschoben sich die Perspektiven. Für die amerikanische Gesellschaft war es zu Beginn der Fünfzigerjahre wichtig zu wissen, unter welchen sozialen und kulturellen Bedingungen sich Persönlichkeiten entwickeln können, die zugleich *normkonform handeln und dennoch in ihren Entscheidungen frei* sind. Gerade hier erschien das Sozialisationskonzept, insbesondere in der rollentheoretischen Fassung, die ihm Talcott Parsons (1956) gegeben hatte, aussagekräftig, weil es stimmig erklärte, warum in funktional differenzierten, universalistisch orientierten Gemeinschaften der Prozeß der *Wertverinnerlichung* im Ergebnis dazu führt, daß die Einzelnen als Individuen Selbstverantwortung zu übernehmen lernen. Mit der konzeptionellen Eingrenzung des Gegenstandsfeldes »Sozialisierung« wurde es nun möglich, die bis dahin verstreuten empirischen Untersuchungen, insbesondere die kulturanthropologischen und sozialpsychologischen Studien zur Charakterentwicklung und Kindererziehung, in einen kategorial fundierten Diskussionszusammenhang zu stellen. Vor dem Hintergrund der bildungspolitisch forcierten Strategie der Mobilisierung von Begabungsreserven entwickelte sich die empirische Sozialisationsforschung seit den 1960er-Jahren rasch und expansiv. Im folgenden sollen die wichtigsten Etappen kurz skizziert werden.

1.1 Die frühen Ansätze der modernen Sozialisationsforschung: Die Erforschung der psychischen Wirkungen sozialer Zwänge

Die ersten Ansätze zu einer empirischen Sozialisationsforschung sind bereits im 19. Jahrhundert zu verzeichnen. In konzeptioneller Hinsicht sind hier vor allem die Untersuchungen von Friedrich Engels (1845) zur »*Lage der arbeitenden Klasse in England*« und von August Bebel (1879) über die Situation der Frauen im Kaiserreich richtungweisend. In beiden Studien geht es darum, den über die Lohnarbeit und die soziale Statusposition vermittelten Einfluß der gesellschaftlich-ökonomischen Verhältnisse auf die körperlichen und psychischen Befindlichkeiten der Menschen anhand empirischer Daten nachzuweisen. Aber erst um die Jahrhundertwende werden auch die methodisch-programmatischen Konturen einer sozialisationsrelevanten Forschung deutlicher erkennbar. Sowohl Emile Durkheims (1897) Selbstmordstudie als auch Sigmund Freuds (1900) tiefenhermeneutische Analyse des unbewußten Seelenlebens zielen dar

auf ab, die gesellschaftlichen und kulturellen Zwänge zu identifizieren, die das Ich im schlimmsten Falle bis zur Selbstverneinung durchdringen. Mit einer ganz anderen Art von Zwängen beschäftigt sich die heute nahezu vergessene pädagogisch-psychologische Begabungsforschung, die in der Tradition der experimentellen Psychologie Wilhelm Wundts in Deutschland durch Ernst Meumann (1911) akademisch etabliert und von William Stern (1916) unter kinder- und jugendpsychologischen Vorzeichen fortgeführt wurde.

(a) *Zum empirischen Forschungsansatz:* Da die Entstehung der modernen Sozialwissenschaft, insbesondere der Soziologie, selbst als Krisenphänomen zu begreifen ist, gehört es nach Ansicht des französischen Soziologen Emile Durkheim zu den besonderen Aufgaben eines Wissenschaftlers, sich und andere über die Lage, in der sich die Menschen befinden, theoretisch und empirisch zu informieren. Die Pathologien der Moderne treten dort in Erscheinung, wo das gesellschaftliche Leben aus den Fugen gerät und den Einzelnen der Sinn ihres Handelns fragwürdig wird. Weil in modernen Gesellschaften nicht nur die kulturellen Wertorientierungen diffuser werden, sondern auch die gemeinschaftlichen Sozialverbände ihre Autorität verlieren, bieten sich hier den Individuen größere biographische Gestaltungs- und Entfaltungsmöglichkeiten. Zugleich erhöhen sich aber auch die Lebensrisiken. Die in den Industriegesellschaften statistisch nachweisbare Zunahme von Selbsttötungen deutet nach Ansicht Durkheims darauf hin, daß die Entscheidung, sich das Leben zu nehmen, zwar den Willen eines Einzelnen zum Ausdruck bringt, seine Motive jedoch gesellschaftliche Ursprünge haben. Anhand verschiedener *Statistiken* versuchte Durkheim zu zeigen, daß die Selbstmordhäufigkeit überall dort steigt, wo die Einzelnen in ihrem Leben keine soziale Anerkennung mehr finden. Die Selbstmordmotivation steht somit in einem empirisch nachweisbaren Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Integrationsgrad und der Repressionskapazität lokaler Kulturgemeinschaften.

(b) *Zum hermeneutisch-rekonstruktiven Forschungsansatz:* Im Gegensatz zu Durkheim erkannte Sigmund Freud in den psychischen Krankheitserscheinungen seiner Zeit die Langzeitfolgen sexualfeindlicher Erziehungspraktiken und die akuten Wirkungen einer überreglementierenden Sexualmoral. Das Übermaß an sozialem Zwang, das insbesondere im Familienleben zur Geltung kommt, beeinträchtigt die Triebentwicklung, indem es die Triebwünsche verzerrt und in Bahnen lenkt, die das »Ich« in Konflikt mit sich selbst und seiner Umwelt bringen. Erst die therapeutische Rekonstruktion der biographisch erlittenen Triebchicksale würde den subjektiven Leidensdruck verringern und einen Abbau der individuellen Einschränkungen im Alltagsleben ermöglichen. Das »Ich« muß sich in Kooperation mit dem Therapeuten die Geschichte seiner eigenen Charakterentwicklung sprachlich vergegenwärtigen, um die komplizierten psychischen Kräfteverhältnisse so zu ordnen, daß unbewußte Affekte nicht mehr unkontrolliert im Handeln Ausdruck finden können. Wie der schicksalhafte *Konflikt* zwischen Triebnatur und Kultur für die Persönlichkeitsentwicklung, so ist auch das *biographische Verstehen* für eine psychoanalytisch orientierte Sozialisationsforschung grundlegend.

(c) *Zum pragmatisch-anwendungsbezogenen Forschungsansatz:* Vor dem Hintergrund der sich rapide verändernden Qualifikationsanforderungen im Wirtschafts- und Berufsleben entstand in Deutschland in Reaktion auf die Krise der Gymnasialbildung und des Berechtigungssystems ein pragmatisch-empirisch ausgerichteter Forschungsansatz, bei dem es zum einen darum ging, schulpraktisch relevante Verfahren wie den Intelligenztest zur *Begabungsauslese* zu entwickeln (Lay 1907, Meumann 1911), zum ande

ren aber auch darum zu untersuchen, unter welchen gesellschaftlichen und institutionellen *Bedingungen* sich Kinder und Jugendliche zu »objektiv wertvollen« Gesellschaftsmitgliedern bilden können (Stern 1916). Die vor allem am Hamburger Psychologischen Institut durchgeführten Untersuchungen verknüpften pädagogische und entwicklungspsychologische Fragestellungen mit einem traditionalistisch-berufsständisch ausgerichteten *Umweltkonzept*, das gerade weil es auf vermeintlich objektive Kulturforderungen Bezug nahm, eine normative Kritik entwicklungsbeeinträchtigender gesellschaftlicher Zwangslagen ermöglichte. In diesem Kontext entstanden eine Reihe von Untersuchungen zur Erziehung und Sozialisation in unvollständigen Familien, Fürsorgeheimen und Kindergärten. Am bekanntesten – wenngleich in den Geschichten der Sozialisationsforschung kaum auffindbar (Zinnecker 1978) – sind die in den späten 1920er-Jahren durchgeführten Untersuchungen von Martha Muchow (1935) über die Lebensbedingungen von Großstadtkindern. Noch mehr in Vergessenheit geraten sind die ähnlich gelagerten Versuche, eine »pädagogische Milieukunde« zu begründen (Bussemann 1927).

1.2 Die ersten Sozialisationsstudien: Die Erforschung der individuellen Auswirkungen sozialer Desintegration und ihrer gesellschaftlichen Kontrolle

Die enge Verknüpfung von Theorie und Forschungspraxis ist auch für die zweite Generation der frühen Ansätze zu einer empirischen Sozialisationsforschung, die vor allem in den 1920er- und 1930er-Jahren entstanden sind, typisch. Diese jedoch stehen weniger im Zeichen der Frage der psychischen und biographischen Auswirkungen ökonomischer, politischer, sozialer oder kultureller Zwänge; vielmehr beschäftigen sie sich mit Fragen der individuellen Folgen sozialer Desintegration und den Möglichkeiten ihrer gesellschaftlichen Kontrolle. Dabei treten vor allem die programmatisch ausgerichteten Arbeiten einzelner wissenschaftlicher »Schulen« in den Vordergrund.

(a) *Chicago School und Behaviorismus*: Richtungweisend für die moderne Sozialisationsforschung sind vor allem die sozialreformerisch inspirierten Untersuchungen, die im Umfeld der Chicago School entstanden sind. Die rasche Industrialisierung und die stetige Zuwanderung, insbesondere von Arbeitssuchenden aus Europa, hatte in den amerikanischen Industriezentren eine Urbanisierungsdynamik in Gang gesetzt, die sozialpolitisch nur schwer zu kontrollieren war. Vor diesem Hintergrund entstanden unter anderem die Studien von William Isaac Thomas und Florian Znaniecki (1918 – 1921) über die *Akkulturationsprobleme* der polnischen Landarbeiter in Europa und Amerika. Anhand zahlreicher empirischer Daten konnten beide nachweisen, daß der natürliche Wunsch nach sozialer Anerkennung um so mehr Probleme sowohl für den Einzelnen als auch für die Gemeinschaft erzeugt, je größer das Mißverhältnis zwischen den Identitätsangeboten der neuen Heimat und den früher verinnerlichten Selbstbildern ist. Das größte Konfliktpotential jedoch sahen sie in der nur gering entwickelten Fähigkeit der Einwanderer, sich in ihrer neuen Lebenswelt mit anderen zu verständigen. Stärker verhaltenstheoretisch orientierte Studien, die in den Zwanziger- und Dreißigerjahren immer populärer wurden, sahen die habituellen Defizite der Einwanderer im Zusammenhang mit ihren fremdartigen, heimatverwurzelten Erziehungspraktiken, die auch den Amerikanisierungserfolg der Schule bei der nachwachsenden Generation gefährdeten. Arbeitsdisziplin – so der Tenor – konnte nur entstehen, wenn die Macht der beschützenden Mütter durchbrochen und schon die frühen Mutter-Kind-Beziehungen mit Hilfe von strengen Fütterungsplänen besser kontrolliert würden (Watson 1928).

(b) *Wiener Schule der Psychologie*: Während sich die amerikanischen Studien vor allem mit Integrationsproblemen der Einwanderungsgesellschaft beschäftigten, geht es in den konzeptionell verwandten Untersuchungen der Wiener Psychologischen Schule um Karl und Charlotte Bühler darum, wie sich in einer in soziale Milieus aufgespaltenen Gesellschaft die für viele »unzulänglichen Lebensbedingungen« auf die kindliche Entwicklung auswirken (Bien; Bühler; Hetzer 1929, VI). In enger Verbindung mit der sozialdemokratischen Wiener Schulreformbewegung entstanden zahlreiche Untersuchungen, die sich ausdrücklich mit der *sozialen Frage* der Gegenwart auseinandersetzten. Zu den bekanntesten gehören die Studien von Marie Jahoda, Paul Lazarsfeld und Hans Zeisel (1933) über die biographisch auswegslose Situation der »Arbeitslosen von Marienthal«. Nicht minder bedeutsam sind die Arbeiten von Hildegard Hetzer (1929) zur Grundlegung einer entwicklungspsychologisch orientierten sozialen »Armutsforschung«. Darüber hinaus war die Wiener Schule bis zur Absetzung Karl Bühlers durch die Nationalsozialisten im Jahr 1938 auch als Ausbildungsstätte für Nachwuchswissenschaftler – zu denen unter anderem Egon Brunswik, Lotte Schenk-Danziger, Karl Popper, René Spitz oder Erik H. Erikson gehörten – attraktiv.

(c) *Frankfurter Schule*: Wesentlich bekannter als die empirischen Sozialisationsstudien der Wiener Schule sind die Untersuchungen, die das Frankfurter Institut für Sozialforschung um Max Horkheimer seit Ende der 1920er-Jahren initiierte. Besorgt darüber, daß sich gerade die Arbeiterschaft vom kapitalistischen System trotz seiner repressiven Qualitäten vereinnahmen ließ, sahen die Institutsmitarbeiter den eigentlichen Kern der Entfremdungsproblematik in der wachsenden Sehnsucht der Massen nach *autoritärer Führung und Kontrolle*. Vor dem theoretischen Hintergrund ihrer programmatischen Synthese von Marxismus und Psychoanalyse entstanden neben Erich Fromms (1929) Einstellungsuntersuchungen im Angestellten- und Arbeitermilieu, die von Max Horkheimer (1936) in der Emigration herausgegebenen »Studien über Autorität und Familie«, die den Nachweis erbringen sollten, daß für die Charakterbildung weniger die erzieherisch geplanten Handlungen der Eltern als vielmehr die historisch bestimmten Familienstrukturen maßgeblich sind.

(d) *Kulturanthropologische Schule*: Die amerikanische kulturanthropologische Schule, die üblicherweise als Ausgangspunkt der empirischen Sozialisationsforschung genannt wird (Clausen 1968, Schmerl 1978, Geulen 1991), stützte sich im wesentlichen auf die triebtheoretischen Annahmen der Freudschen Psychoanalyse, deren universellen Geltungsanspruch sie jedoch mit Hilfe *kulturvergleichender Methoden* relativierte. Richtungweisend waren hier insbesondere die ethnographischen Studien von Bronislaw Malinowski (1924) zum Ödipuskomplex in mütterrechtlich organisierten Stammesgesellschaften. Da in mütterzentrierten Verwandtschaftsgruppen nicht die leiblichen Väter, sondern die Brüder der Mütter als primäre männliche Bezugspersonen in Erscheinung treten, fehlen die strukturellen Voraussetzungen für ein ödipales Konflikterleben. Lediglich das Inzesttabu erscheint als unbewußte Erziehungsnorm von allgemeiner Bedeutung.

Ebenso grundlegend wie Malinowskis Arbeiten waren die – noch heute äußerst kontrovers diskutierten – Untersuchungen von Margaret Mead (1928) über den Zusammenhang des Geschlechtsrollenerwerbs mit dem System der Arbeitsteilung und den Erziehungspraktiken bei einfach organisierten Südseestämmen. Meads These, daß die menschlichen Geschlechtsbestimmungen im wesentlichen kulturell und nicht biologisch determiniert sind, verdeutlichte die entwicklungs-genetische Relevanz von Sozialisationsprozessen. Wie sehr die Entwicklung der gesamten Persönlichkeit unter

kultureller Kontrolle steht, sollten die Studien von Ruth Benedict (1934) zeigen. Anhand der differenten Lebensweisen nordamerikanischer Indianerstämme versuchte sie zu belegen, daß in jeder Kulturgemeinschaft immer nur eine bestimmte Konfiguration von Wertmustern dominiert. Da der einzelne Mensch seiner genetischen Ausstattung nach umweltoffen ist, entstehen unter dem Einfluß dieser kulturellen Ordnungen Persönlichkeitstypen, die psychisch so strukturiert sind, daß sie ihrerseits die Gemeinschaftskultur bekräftigen. War Benedicts kulturelle Konfigurationstheorie vor allem deskriptiv angelegt, zielte Abram Kardiners (1939) Konzept der *Basispersönlichkeit* auf die unbewußt bleibenden Charakterbestandteile, deren Ursprünge in der frühen Kindheit liegen und die in der Kultur nur in sublimer Form zum Ausdruck kommen. Cora DuBois (1944) entwickelte hieraus das Konzept der direkt beobachtbaren *Modalpersönlichkeit*, das in den 40er Jahren zur typisierenden Beschreibung unterschiedlicher Nationalcharaktere diente (Inkeles; Levinson 1954).

1.3 Die Etablierung des Sozialisationskonzepts: Soziale Integration und die Konstituierung von Normalbiographien in offenen Gesellschaften

Die Etablierung einer eigenständigen Sozialisationsforschung erfolgte zu Beginn der 1950er-Jahre in den USA. Während die Sozialisationsdiskussion in Mitteleuropa schon in den 1930er-Jahren zum Erliegen kam und durch Rassenlehren ersetzt wurde, konnten sich in den USA mit dem Behaviorismus und der Kulturanthropologie zwei Schulen behaupten, die der Umwelt in der menschlichen Entwicklung eine gewichtige Rolle zusprachen. Die politische Überwindung der Folgen der Weltwirtschaftskrise hatte in Nordamerika die Überzeugung bekräftigt, sozialer Fortschritt sei im wesentlichen eine Funktion wissenschaftlicher Steuerungskompetenz. Mit dem Beginn des Kalten Krieges jedoch veränderte sich die sozialpsychologische Stimmung grundlegend. Statt um Sozialreform und Amerikanisierung ging es nunmehr in Politik und Wissenschaft darum, angesichts der latenten äußeren Bedrohung das erreichte nationale Wohlstandsniveau zu bewahren und die universalen, in den westlichen Marktgesellschaften institutionalisierten Freiheitsrechte gegen den Weltkommunismus zu verteidigen.

Die durchschnittlichen Amerikaner identifizierten sich mit ihrer Gesellschaft und ihrer Kultur, gerade weil diese im freiheitlichen Horizont verallgemeinerbarer Werte den Einzelnen verlässliche Individualisierungsmöglichkeiten boten. Ihr Wunsch nach Stabilität und Werterhaltung verband sich mit einem Ordnungssystem, das nicht durch kollektiven Zwang gesichert wurde, sondern in der freiwilligen Anerkennung der Legitimität von Einzelinteressen seinen Ursprung hatte. Wenn also soziales Handeln nicht durch Pflichten an sich strukturiert, sondern nach Maßgabe unterschiedlicher, nach Verbindlichkeitsgraden abgestufter legitimer Verhaltenserwartungen koordiniert wird, dann hängt die Ordnung im Ganzen wesentlich von der Bereitschaft der Einzelnen ab, ihre Rollen im Gemeinwesen zu übernehmen. Vor allem *Talcott Parsons* hat in diesem Sinne den Sozialisationsprozeß richtungweisend als *triplexe Reproduktion* gesellschaftlicher Ordnungen, sozialer Handlungspraktiken und personaler Handlungsfähigkeiten konzipiert. Durch die schrittweise Internalisierung sozialer Rollenerwartungen lernen die Einzelnen, sich als Individuen im sozialen Raum zu positionieren und im Kontext hochdifferenzierter Rollensysteme als eigenständige Persönlichkeiten zu handeln. Vor diesem theoretischen Hintergrund beschäftigte sich die nun anlaufende Sozialisationsforschung vor allem mit Fragen der Stabilität sozialer Systeme, der normativen Integration und der normalbiographischen Entwicklung in offenen Gesellschaften.

Angesichts der rasch steigenden Zahl der Untersuchungen ist es kaum möglich, auch nur annähernd einen Überblick über die vielfältigen Forschungsaktivitäten zu geben. Deshalb sollen im weiteren lediglich exemplarisch einige Schwerpunktthemen dargestellt werden, die vor allem die dominante Ausrichtung an den Fragen der sozialen und psychischen Systemerhaltung verdeutlichen sollen. Eine Übersicht über den Stand der amerikanischen Sozialisationsforschung in diesem Zeitraum geben Irvin L. Child (1954), William H. Sewell (1963), Edward Zigler und Irvin L. Child (1969). Für die deutsche Diskussion, die erst allmählich und mit deutlichen Vorbehalten gegenüber dem amerikanischen Sozialisationskonzept in Gang kam, sind hier insbesondere die von Hans Thomae (1959), Gerhard Wurzbacher (1963), Helmut Fend (1969) und Carl-Friedrich Graumann (1972) herausgegebenen Sammelbände und Monographien instruktiv, weil sie zugleich den Etablierungsprozeß des Sozialisationskonzepts in Westdeutschland in den 1960er Jahren dokumentieren. Auch in den Gesellschaftswissenschaften der DDR wird Sozialisation zum Thema (Hiebsch 1967).

(a) *Gesellschaft und Persönlichkeit*: Zu Beginn der 1950er-Jahre war die lerntheoretische Auffassung, daß das menschliche Verhalten durch Umweltreize kontrolliert wird, in den USA zwar weithin akzeptiert, aber eine Antwort auf die nunmehr in den Vordergrund gerückte Frage, wie sich in offenen Gesellschaften der Freiheitswille der Menschen im Wechsel der Generationen erneuert, blieb der Behaviorismus schuldig. Hingegen wies das kulturanthropologische Postulat, daß die Einstellungen und Persönlichkeitsstrukturen der Mitglieder einer Gemeinschaft kulturell determiniert und pädagogisch tradiert würden, in die Richtung, in der nun auch die amerikanische Soziologie das Vergesellschaftungsproblem thematisierte. Nach Parsons (1951) ließen sich Gesellschaften als soziale Handlungssysteme begreifen, die über kulturelle Werte integriert, sich selbst auf dem doppelten Weg der *Institutionalisierung und Internalisierung* sozialer Rollen stabilisieren und reproduzieren. Im Sozialisationsprozeß würden dabei die menschlichen Triebe und Gefühle so geformt werden, daß die Einzelnen im Laufe ihrer Ontogenese die Überzeugungen und Werthaltungen ausbilden, die sie benötigen, um im positionalen Gefüge der Gesellschaft ihre soziale Rolle und in der Symbolwelt der Kultur ihre Identität zu finden. Bezogen auf die natürlichen Bedürfnisse bedeutete Vergesellschaftung somit *soziale Anpassung*, bezogen auf die psychische Entwicklung hingegen *Statuswerb und Individuierung* innerhalb der sozio-kulturell limitierten Handlungsmöglichkeiten gesellschaftlicher Systeme und Organisationen, Klassen und Bezugsgruppen.

Da der Sozialisationsprozeß durch den Vorgang des Rollenlernens erklärt wurde, erschienen die mit der Technisierung verbundenen Veränderungen im Erwerbssystem vor allem deshalb interessant, weil die Sozialisationsleistungen der Familie offenbar nicht mehr ausreichten, um die nachwachsende Generation auf das Arbeitsleben vorzubereiten. Aus dieser funktionalen Perspektive wurden nun auch die gesellschaftlichen Sozialisationsfunktionen der *Bildungseinrichtungen*, insbesondere der Schule (Parsons 1959) und der Hochschule (in Deutschland durch Jürgen Habermas u.a. 1961), untersucht. In bezug auf das politische System ging es sowohl um die Fragen der Entstehung autoritärer Charakterdispositionen (Adorno 1955) als auch um die Fragen der politischen Einstellungen Jugendlicher – in Westdeutschland sind hier vor allem die Untersuchungen von Helmut Schelsky (1957) bedeutsam geworden. In den USA hatte die lange Phase des wirtschaftlichen Aufschwungs in den 1940er Jahren zu einer erheblichen Umstrukturierung der sozialen Milieus, insbesondere aber zur Vergrößerung und Differenzierung der amerikanischen *Mittelschicht* beigetragen, deren konservative Rolle nun vor allem mit Blick auf die transgenerative Weitergabe der

Wettbewerbsideale und die Entwicklung der Leistungsmotivation erforscht wurde (Bronfenbrenner 1958). Die Ausbreitung einer neuen Informations- und Unterhaltungsindustrie hatte überdies die Frage nach dem Einfluß der Medien auf die Persönlichkeitsentwicklung aufgeworfen (Bandura; Walters 1963).

(b) *Familiensystem und Familienbeziehungen*: Der größte Teil der Untersuchungen bezog sich jedoch weiterhin auf die Familie, die zumindest im Bereich der primären Sozialisation noch immer als die Basis einer gesunden Persönlichkeitsentwicklung und der Reproduktion gesellschaftlicher Stabilität begriffen wurde. Die amerikanische Familie wurde in der Regel als positional differenzierte, affektiv geprägte, »aus zwei Kindern, einer älteren Tochter und einem jüngeren Sohn« (Gorer 1949, 61) bestehende Kleingruppe begriffen, in der die Heranwachsenden, über die Eltern vermittelt, die fundamentalen Formen der Arbeitsteilung und Hierarchisierung kennenlernen und über die Geschlechts- und Altersrollen gesellschaftliche Normen verinnerlichen. Da aus der psychoanalytisch und kulturanthropologisch geprägten Theoriesicht die grundlegenden Weichen für die Trieb-, Beziehungs- und Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen in der frühen *Mutter-Kind-Beziehung* gestellt werden, interessierte sich die Sozialisationsforschung in der Jahrhundertmitte für die Rolle der Eltern bei der *Kindererziehung* sowohl im Hinblick auf die geschlechtsspezifische Verteilung der Erziehungsaufgaben (Maccoby 1958) als auch unter der besonderen Perspektive der problematischen Folgen der Abwesenheit der primären Bezugspersonen für die emotionale Entwicklung (Bowlby 1969).

Weit über die frühen Eltern-Kind-Beziehungen hinausgehend wird die Persönlichkeitsentwicklung durch die in der Sozialisationsforschung vielfach untersuchten *Erziehungsstile* beeinflusst (Sears; Maccoby; Levin 1957). Neben den Auswirkungen autoritärer und demokratischer Erziehungspraktiken auf das kindliche Verhalten wurden vor allem die retardierenden Folgen der Überbehütung untersucht (Child; Whiting 1953). Besonders zu nennen sind in diesem Zusammenhang die unbewußt bleibenden *elterlichen Wünsche*, daß sich ihre Kinder entweder nach dem Vorbild emotional hochbesetzter Personen entwickeln oder aber stellvertretend Lebensträume realisieren, die im eigenen Leben unerfüllt geblieben sind (Richter 1963). Ähnlich nachhaltig wie die elterlichen Erziehungsstile oder die unbewußten Rollenzuschreibungen wirken die *Geschwisterbeziehungen*, die zum einen durch die Position in der Geschwisterreihe, zum anderen durch die Geschlechtszugehörigkeit und die Altersunterschiede bestimmt werden. Während die Eltern beim ersten Kind sich selbst in ihre neue Rolle einfinden müssen und deshalb zur Überfürsorge neigen, sind sie bei allen weiteren Kindern deutlich routinierter. Für das Erstgeborene bedeutet jeder Familienzuwachs eine Relativierung seiner früheren Position, während die Jüngeren häufig aktiv in Konkurrenz zu den Älteren treten (Lehr 1973). Unabhängig von diesen hier nur kurz angedeuteten Ergebnissen bleibt festzuhalten, daß in nahezu allen Studien zur Sozialisation in der Familie in den 1950er-Jahren das kindliche Verhalten und die Individualentwicklung immer nur als abhängige Variablen in Erscheinung treten.

(c) *Identität und Konformität*: Während die Familiensozialisationsforschung registrierte, daß sich mit der zunehmenden Erwerbstätigkeit von Frauen in sozialen Mittellagen nicht nur die Mutterrolle veränderte, sondern auch die Sozialisationsbedeutung anderer Instanzen wie der Schule, der Gleichaltrigengruppen oder der Medien (Riesman 1950) zunahm, beobachtete die entwicklungsorientierte Sozialisationsforschung, daß sich mit den neuen Qualifikations- und Mobilitätsanforderungen im Erwerbssystem auch die an die Altersnormen gebundenen Rollenerwartungen veränderten. Die

soziale Strukturierung der Triebe erfolgte offenbar nicht nur auf dem Weg der elterlichen Zurückweisung infantiler Objektwünsche, sondern auch in bezug auf verschiedene gesellschaftliche Mitgliedschaften, die sowohl über das Bildungs- als auch über das Beschäftigungssystem vermittelt wurden. Für die Sozialisationsforschung ist diese Perspektivenerweiterung insofern von Bedeutung, als nunmehr die frühere Zentrierung auf die Entwicklung primärer Bindungen und die Entstehung innerer Kontrollinstanzen aufgegeben wurde und statt dessen mit den lebenszyklischen Entwicklungsaufgaben (Havighurst 1948) die *Identitätsproblematik* vor allem in der Jugendphase in den Blickpunkt rückte (Erikson 1959).

Da der Prozeß des Rollenlernens nach dem Modell der Internalisierung begriffen wurde, erschien der im individuellen Handeln realisierte Grad an Normkonformität zugleich als Gradmesser für eine altersgemäße, gelungene Integration. Für die Sozialisationsforschung ging es folglich darum zu untersuchen, wie die einzelnen Triebe und Affekte unter dem Einfluß spezifischer Lernerfahrungen symbolisch strukturiert, normativ kontrolliert und von den Einzelnen beherrscht werden (Child 1954 – kritisch hierzu: Wrong 1961). Da der sozial erzeugte Konformitätszwang in Abhängigkeit von den einzelnen Organisationen, Institutionen, Subkulturen und Bezugsgruppen variierte und die subjektiven Normbindungen sich unterschiedlich ausprägen konnten, stellte sich hier aber auch die Frage nach der Entstehung abweichender Biographien und devianter Verhaltensweisen (Goffman 1961).

1.4 Die Expansion der Sozialisationsforschung: Mobilisierung von Humanressourcen, Emanzipation und soziale Handlungsfähigkeit

Nachdem sich die Sozialisationsforschung in den ersten Nachkriegsjahren innerhalb kürzester Zeit wissenschaftlich etablieren konnte, rückte sie mit der Zuspitzung des Ost-West-Konflikts in der zweiten Hälfte der 1950er-Jahre zunehmend auch ins Zentrum der bildungspolitischen Diskussionen. Von den aufsehenerregenden Erfolgen des sowjetischen Sputnik-Raketenprogramms, die im Westen als Indiz der wissenschaftlich-technologischen Überlegenheit des Ostens interpretiert wurden, alarmiert, setzte das politische Establishment auf die pädagogische Mobilisierung des in der Gesellschaft vorhandenen Humankapitals in Form einer breiten Bildungsoffensive, die grundlegende Reformen im Bildungssystem erforderte, um auch den traditionell benachteiligten Schichten bessere Qualifizierungschancen zu ermöglichen. Die schichtspezifische Sozialisationsforschung erschien hierbei gerade im Kontext der politischen Debatten um *soziale Chancengleichheit* von besonderer Bedeutung. Mit den verschiedenen Lernumwelten und Erfahrungskontexten rückten nun auch die Lernenden nicht mehr nur als passive Rezipienten, sondern als aktive, sich mit ihrer Umwelt auseinandersetzen- den Subjekte in den Blickpunkt.

Besonders deutlich zeigte sich diese gesellschaftspolitisch-pragmatische Orientierung in der bundesrepublikanischen Sozialisationsdebatte, die mit einiger Verzögerung in der zweiten Hälfte der 1960er-Jahre ebenfalls im Zuge der bildungsökonomischen Reformdiskussionen in Gang kam, aber darüber hinaus auch der jüngeren Generation Möglichkeiten bot, sich autoritätskritisch mit den weitestgehend verdrängten nationalsozialistischen Erblasten auseinanderzusetzen. Die expandierende Sozialisationsforschung wurde nunmehr selbst zum Vehikel und Symbol der Überwindung von Modernitätsdefiziten und Restaurationslasten. Dabei fanden die kulturpolitischen Erneuerungsversuche in Begriffen wie Emanzipation und Handlungsfähigkeit ihren wissenschaftlichen Widerhall. Erstmals deutlich sichtbar wurde die sozialisationstheo-

retische Wende in dem von Heinrich Roth (1968) für den Deutschen Bildungsrat edierten Sammelband »Begabung und Lernen«.

In der internationalen Sozialisationsdiskussion hingegen setzte das von David A. Goslin (1969) herausgegebene »Handbook of Socialization Theory and Research« neue Maßstäbe, an denen sich auch Heinz Walters (1973) dreibändige Übersicht über die neue »Sozialisationsforschung« vier Jahre später orientierte. In dem von Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (1980) herausgegebenen »Handbuch der Sozialisationsforschung« schließlich wird vor dem Hintergrund der These, daß nunmehr »keine Zweifel« möglich seien, »daß individuelle Handlungskompetenzen in einem Prozeß der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt aufgebaut werden« (Hurrelmann; Ulich 1980, 3), eine gleichermaßen zusammenfassende wie zukunftsweisende Bilanz versucht. Der folgende Überblick, der mit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung beginnt, belegt diese Einschätzung sowohl in bezug auf die Sicht der Persönlichkeitsentwicklung als auch in bezug auf die Betrachtung der einzelnen Sozialisationskontexte.

(a) *Schichtspezifische Lernbedingungen:* Ihre öffentliche Reputation verdankt die Sozialisationsforschung vor allem ihren Untersuchungen über den Einfluß schichttypischer Erziehungspraktiken auf die Lernhaltungen und intellektuellen Einstellungen von Heranwachsenden. Besonders wichtig in diesem Zusammenhang sind die Studien von Basil Bernstein, der vor dem Hintergrund der bildungsökonomischen Frage, »wie das intellektuelle Potential der Bevölkerung in optimaler Weise genutzt werden kann« (Bernstein 1959, 53), zeigen konnte, daß die Vorherrschaft mittelschichtgeprägter formaler Kommunikationspraktiken in der Schule zu einer systematischen Beeinträchtigung der Persönlichkeits- und Intelligenzentwicklung bei Arbeiterkindern führt, weil diese in ihren Familien und Peergruppen weniger verbalsprachlich-differenziert als expressiv-gestenreich zu sprechen lernen. Ihr Sprachverhalten wird von der konkreten Absicht bestimmt, unmittelbare Wirkungen zu erzielen. *Mittelschichtkinder* hingegen lernen die Sprache als aktives Medium der Verständigung, des Weltbegreifens und der Selbstrepräsentation kennen. Die Schule schließt hier bruchlos an die primären Sozialisationserfahrungen an, während die *Arbeiterkinder* spüren, daß das pädagogische Establishment ihre bisherige Persönlichkeitsentwicklung als problematisch beurteilt. Tatsächlich fordert die Schule von diesen Kindern die Übernahme von Perspektiven und Umgangsformen, die ihnen aufgrund ihrer eigenen Sozialisation fremd sind und erstickt auf diese Weise ihre Lernmotivation, bevor sie überhaupt in die Welt der Bildung eintauchen können. Obwohl Bernsteins Studie bereits 1959 in dem von Peter Heintz herausgegebenen »Sonderheft der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie« erschien, kam die Rezeption der schichtspezifischen Sozialisationsforschung in Westdeutschland zunächst nur schleppend in Gang. Erst Georg Pichts (1964) eindringliche Schilderung der »deutschen Bildungskatastrophe« leitete hier einen Umschwung ein, der in den Studien von Ralf Dahrendorf (1965), Ulrich Oevermann (1966), Hansgert Peisert (1967) und Hans-Günter Rolff (1967) dokumentiert ist und im katholischen Landarbeitermädchen aus Bayern das Sinnbild herkunftsbedingter Benachteiligung fand.

(b) *Handlungsfähige Subjekte*: Hatte die Sozialisationsforschung bis dahin fast ausschließlich den Heranwachsenden als Objekt von Umwelteinflüssen betrachtet, so änderte sich dieses mit der Einsicht, daß in einer sich technisch rasant verändernden Umwelt die Curricula zugleich entwicklungsorientierter und offener gestaltet werden müssen – und zwar nicht nur, weil die Qualifikationen, die die Gesellschaft ihren Mitgliedern abverlangt, immer komplexer werden, sondern auch, weil sich Lernen in Abhängigkeit vom Entwicklungsstand in den Tätigkeiten des Subjekts realisiert. Die neuen bildungsrelevanten Leitziele wurden durch Begriffe wie Chancengleichheit und Wissenschaftsorientierung, Emanzipation und Handlungsfähigkeit, Identität und Autonomie bestimmt. Das sich entwickelnde Subjekt findet in seiner Umwelt nicht nur objektive, kulturelle und gesellschaftliche Gegebenheiten vor, vielmehr setzt es sich aktiv mit diesen auseinander. Das klassische Modell einer transgenerativen Übertragung von objektiven Kulturwerten im Kontext sozialer Institutionen war damit für die Sozialisationsforschung nicht mehr tragfähig. Statt dessen ging es nunmehr darum, die gesellschaftlich vermittelte Persönlichkeitsgenese unter der doppelten Perspektive der *autonomen Subjektentwicklung* und der sukzessiven *Differenzierung komplexer Handlungsfähigkeiten* zu erforschen. Hierfür jedoch erschien das analytische Korsett der Rollentheorie zu eng (Habermas 1968) und auch die orthodoxe behavioristische Lerntheorie war mit den neuen Konzepten der subjektiven Erfahrungsverarbeitung, wie sie insbesondere in der Sprachentwicklungsforschung von Noam Chomsky (1959) und in der strukturalistischen Entwicklungspsychologie Jean Piagets (1950) vertreten wurden, überfordert.

Vor allem Piagets kognitive Stufentheorie inspirierte die Sozialisationsforschung in vielfältiger Weise. Insbesondere seine frühe Studie zur Entwicklung des kindlichen Regelbewußtseins (Piaget 1932) bot in Verbindung mit der Theorie der *Rollenübernahme* von George Herbert Mead neue Perspektiven (Flavell 1968), sei es in Form der Kohlbergschen Untersuchungen über die Stufen des moralischen Urteils, sei es in Form der zahlreichen Studien im Bereich der sozialen Kognition (Damon 1977, Geulen 1982, Selman 1984). Da für das Verständnis der *Leistungsentwicklung* neben der kognitiven Komponente auch die Motivation eine wesentliche Rolle spielte (Heckhausen 1968), beschäftigte sich die Sozialisationsforschung ebenso mit der Frage der Entwicklung der Selbsteinschätzungsfähigkeit, die für die Konsolidierung individueller Interessen und für das eigene Selbstwertempfindungen grundlegend ist (Oerter 1982). Auch in der soziologisch ausgerichteten Sozialisationsforschung war die *Selbstentwicklung* unter der Perspektive der Identitätsbildung ein wichtiges Thema (Krappmann 1969, Döbert; Habermas; Nunner-Winkler 1977). Für das Selbstverständnis der neuen Frauenbewegung hingegen war die Frage der gesellschaftlichen und individuellen Reproduktion *geschlechtsspezifischer Ungleichheit* zentral (Bilden 1980).

(c) *Sozialisationsrelevante Erfahrungskontexte*: Die grundlegende Revision des sozialisationstheoretischen Subjektverständnisses vom umweltgeprägten Rezeptor zum umweltmitgestaltenden Akteur veränderte auch die Wahrnehmung der einzelnen Sozialisationsinstanzen. Insbesondere wurde die Frage wichtig, welche *performativen Möglichkeiten* sich den agierenden Individuen in den verschiedenen Umweltsystemen in bezug auf die Entwicklung von Autonomie und Handlungsfähigkeit tatsächlich bieten. Dies betraf sowohl die *Familie* (Lukesch; Schneewind 1978) als auch die übrigen pädagogischen Erfahrungswelten. Im Bereich der vorschulischen Erziehung ging es nunmehr darum, die *Professionalisierung der Kinderbetreuung* wissenschaftlich zu begleiten. Kindergärten wurde daran gemessen, ob sie zur sprachlichen und kognitiven Entwicklungsförderung beitragen. In Zusammenhang mit der *schulischen Sozialisation*

fanden die Untersuchungen zum sogenannten »heimlichen Lehrplan« großes Interesse (Zinnecker 1975). Schüler erwerben – so der Befund – im Unterricht nicht nur Fachwissen, sondern Alltagsstrategien, um mit den permanenten Leistungs- und Konformitätsansprüchen der Schule zurechtzukommen. Lernen erscheint als sozialer Prozeß, in dem die Interaktionen sowohl zwischen Lehrer und Schüler als auch der Schüler untereinander die Grundlage der wechselseitigen Anerkennung bilden (Wellendorf 1973). Mitte der 1970er-Jahre jedoch erlahmte der emanzipatorische Elan der sozial- und bildungspolitischen Reformen. Statt um Fragen der Reproduktion und Kompensation sozialer Ungleichheit im Bildungssystem ging es nunmehr verstärkt um Fragen des Schulklimas und der Schulqualität (Fend 1977).

1.5 Die Diffusion der Sozialisationsforschung: Risikopotentiale im Zeichen von Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung

Mit der Ökologieproblematik, der Ölkrise und der strukturellen Verschlechterung der Arbeitsmarktlage wurden in den westlichen Industriestaaten in den Siebzigerjahren zunehmend die »Grenzen des Wachstums« und die Risiken der Modernisierung sichtbar. Die handlungsfähigen Subjekte sahen sich mit den unerwünschten Nebenfolgen des Fortschritts konfrontiert. In bezug auf die offenbare Eigendynamik der gesellschaftlichen Entwicklungen ließ sich Handlungsautonomie nicht mehr durch die Verallgemeinerung von Partizipationschancen bestimmen. In einer systemisch organisierten Umwelt mußte es vielmehr darum gehen, Individualität durch die subjektive Wahrnehmung von Handlungsoptionen zu realisieren. So gesehen waren die emanzipatorischen Ansprüche, mit denen das Sozialisationskonzept in den 1960er Jahren aufgeladen wurde, immer weniger plausibel, zumal sich auch das Bündel der herkunftsbedingten Benachteiligungen – Schicht, Konfession, Geschlecht und Region – allmählich auflöste. Damit aber verlor die Sozialisationsforschung noch in der Phase ihrer institutionellen Expansion einen Teil ihrer Legitimationsgrundlage. Sozialisationsrelevante Fragestellungen wurden zwar weiterhin bearbeitet, nun aber unter anderen konzeptionellen Vorzeichen. Die Sozialisationsforschung diffundierte mit der Folge, daß sie Mitte der 1990er Jahre sogar »grundsätzlich in Frage gestellt« (Leu 1997, 5) wurde, weil sie weder in der Lage schien, die zahlreichen empirischen Befunde in ihrem Gegenstandsfeld systematisch zu ordnen (Dippelhofer-Stiem 1995), noch auf die massiven gesellschaftlichen »Verwerfungen« (Lange 1997, 16) adäquat zu reagieren, die sich im Zusammenhang mit den Prozessen der Pluralisierung, Individualisierung und Globalisierung abzeichneten.

Vor diesem Hintergrund erscheint die sozialökologische Sozialisationsforschung als einer der wenigen systematischen Versuche, mit dem Sozialisationskonzept kontinuierlich weiterzuarbeiten. Auch wenn die Lebensstil- und Biographieforschung inzwischen neue Wege eingeschlagen haben, zeigt sich bei aller Distanz dennoch, daß die Forschungsansätze im Bereich der Sozialisation weiterhin mit seismographischer Empfindlichkeit auf soziale Veränderungen reagieren. Hierfür sind nicht nur die von Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich (1991), Klaus Schneewind (1994), Klaus-Jürgen Tillmann (1998), Hannelore Faulstich-Wieland (2000) und Peter Zimmermann (2000) herausgegeben Sammelbände und Lehrbücher ein Indiz, sondern auch die in jüngster Zeit zu beobachtenden Versuche, den Sozialisationsdiskurs unter konstruktivistischen Prämissen wieder zu intensivieren.

(a) Sozialökologische Entwicklungsforschung: Aus der Sicht der sozialökologischen Sozialisationsforschung erscheint Entwicklung als ein gesellschaftlich situierter, an die

Tätigkeit der Einzelnen gebundener Prozeß, in dem sich in Abhängigkeit vom jeweiligen Entwicklungsstand zugleich mehrere Umweltsystembezüge analytisch unterscheiden lassen (Bronfenbrenner 1976): von der Familie über die Schule und die Peers zu den Nachbarschaften und Freizeitgruppen, vom Arbeitsplatz über den Betrieb und das Wirtschaftssystem bis zur Gesellschaft als der Gesamtheit aller kulturellen und sozialen Konstruktionsanweisungen (Grundmann; Fuß; Suckow 2000). Dieses topologische, an Handlungskontexten orientierte Gegenstandsverständnis erschien zu Beginn der 1980er Jahre auch deshalb attraktiv, weil es als methodische und theoretische Alternative zum Schichtmodell (Bertram 1982) zugleich die Sozialisationsforschung von der unzeitgemäß gewordenen Frage entpflichtete, »wie das Kind in ein System von Privilegien und Benachteiligungen eingepaßt wird« (Krappmann 2000, 123). In Erweiterung des Person-Umwelt-Grundschemas werden inzwischen auch die temporalen Strukturen und zwar sowohl in bezug auf die biographische Prozeßdimension der Entwicklung als auch in bezug auf die Ereignisgeschichte und die historischen Zeitordnungen, wie sie etwa im Lebenslauf institutionalisiert sind, berücksichtigt (Bronfenbrenner 1993).

(b) *Soziologische Lebensstilforschung*: Wie die sozialökologische Entwicklungsforschung setzte sich auch die soziologische Lebensstilforschung kritisch mit dem klassischen Modell der sozialen Schichtanalyse auseinander. Dabei ging es jedoch weniger um eine systematische Differenzierung der entwicklungsrelevanten gesellschaftlichen und kulturellen Umweltbezüge als vielmehr um eine Neubestimmung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft. Diese erschien nicht nur aus konzeptionellen Gründen erforderlich (Krappmann, Oevermann, Kreppner 1976), sondern auch deshalb, weil den primär über die männliche Berufstätigkeit bestimmten sozioökonomischen Statuslagen immer weniger schichtspezifisch geprägte Lebensformen zu entsprechen schienen (Beck 1983). Mit der kontinuierlichen Wohlfahrtssteigerung, der Bildungsexpansion und der zunehmenden Verbreitung postmaterialistischer Wertorientierungen hatten sich in der immer mobiler werdenden Dienstleistungsgesellschaft die Handlungsmöglichkeiten und Lebensperspektiven für die Einzelnen vielfältig differenziert, so daß sie in ihrer Subjektstellung gegenüber ihrer Umwelt in zunehmendem Maße gezwungen sind, ihre eigenen Lebensmodelle biographisch selbst zu entwickeln.

Während das Konzept des *Habitus* von Pierre Bourdieu (1982) hierbei hervorhebt, daß Entscheidungen, die der Einzelne in bezug auf seine Lebensführung trifft, im Grunde auf eine im primären Sozialisationsprozeß erworbene Unterscheidungskompetenz zurückgeführt werden kann, die im wesentlichen die sozialen Distinktionsmuster reproduziert, die im Elternhaus maßgeblich waren, räumte das Konzept des Lebensstils den Subjekten im Prozeß ihrer Selbstverwirklichung bewußtere *Wahlmöglichkeiten* ein. Festlegungen im Sinne »habitualisierter Alltagsroutinen« (Lüdtke 1989) oder »alltagsästhetischer Selbstinszenierungen« (Schulze 1992) sind insofern bedeutsam, als die Konstruktion von unterscheidbaren, dem eigenen Selbst zurechenbaren sozialen Identitäten die Kontingenzen sozialen Handelns reduziert. Für die Sozialisationsforschung jedoch sind die verschiedenen empirischen Untersuchungen und Lebensstiltypologien insofern zur Herausforderung geworden, als sie ohne die klassischen Konzepte der Internalisierung auskommen und sozialisatorisches Lernen als Konstruktion begreifen.

(c) *Konstruktivistische Selbstsozialisationsforschung*: Vor diesem Hintergrund mehrten sich die Befunde, die den gesellschaftlichen Wandel von der Globalisierung des

Marktes über die Pluralisierung der Sozialformen bis hin zur Medialisierung der Kultur dahingehend interpretieren, daß die klassischen Sozialisationsinstanzen Familie und Schule gegenüber den neuen »Agenten der Fremdsozialisation« ihre moralische Integrationskraft verlieren. Kinder und Jugendliche sehen sich deshalb in zunehmendem Maße gefordert, die Interaktionssysteme mitzugestalten, in die sie eingebunden sind und sich selbst »möglichst unabhängig von den Herkunftsmilieus« (Zinnecker 2000, 277) im sozialen Raum zu positionieren. Insofern wachsen die subjektiven Beiträge, die die Einzelnen im Sozialisationsprozeß leisten, weil die gesellschaftliche Umwelt ihnen genau diese Form der *Selbsttätigkeit* abverlangt. Dabei wird der Konstruktcharakter sowohl der Sozialbezüge als auch des eigenen Selbst um so mehr erfahrbar, je mehr die Gesellschaft von den Individuen Kompetenzen fordert, »für die es keine kulturellen Vorbilder« (Grundmann 1999, 31) im Sinne ordnungstiftender Orientierungen gibt. Der Sozialisationsprozeß wird zunehmend von subjektiven »Selektions- und Entscheidungsleistungen« (Edelstein 1999, 37) abhängig, die es nahelegen, in diesem Zusammenhang von »Selbstsozialisation« zu sprechen. Diese Diskussion befindet sich augenblicklich jedoch erst in ihren Anfängen.

2. Der Gegenstandsbereich der Sozialisationsforschung

Folgte die historische Rekonstruktion der Sozialisationsforschung im wesentlichen den Problemverschiebungen im Modernisierungsprozeß, sollen in der anschließenden systematischen Beschreibung der sozialisationsrelevanten Gegenstandsfelder zugleich einzelne Forschungsrichtungen vorgestellt werden. Aus sozialisationstheoretischer Sicht lassen sich innerhalb der Sozialisationsforschung drei große, in sich differenzierte und spezifizierte Objektbereiche unterscheiden: zunächst und grundlegend die subjektiven Voraussetzungen der Persönlichkeitsentwicklung (1), sodann die gesellschaftlich strukturierten Umweltbedingungen, die sich in Abhängigkeit von ihrem Organisationsgrad und ihrer praktischen Relevanz nach sozialökologischem Muster mehrebenenanalytisch unterscheiden lassen (2) und schließlich die biographischen und historischen Zeitdimensionen (3).

2.1 Die subjektiven Voraussetzungen der Persönlichkeitsentwicklung

Wenn unter Sozialisation der »Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt« zu verstehen ist und hierbei »die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlichen handlungsfähigen Subjekt bildet« (Geulen, Hurrelmann 1980, 51), im Vordergrund steht, müssen zunächst die subjektiven Voraussetzungen der Ontogenese bestimmt werden. Menschliches Handeln basiert auf den subjektiven Fähigkeiten, Handlungssituationen kognitiv zu strukturieren, soziale Normen zu beachten, Gefühle zu empfinden, Motive zu verfolgen und sich sprachlich zu verständigen. Diese verschiedenen, die individuellen Handlungsfähigkeiten konstituierenden Kompetenzdispositionen lassen sich zwar analytisch trennen, psychisch jedoch sind sie integrale Bestandteile der Persönlichkeit, deren Genese in der Sozialisationsforschung sowohl im Hinblick auf die Geschlechtsrollenidentität als auch unter der verallgemeinernden Perspektive der Selbstentwicklung untersucht wird.

(a) Kognitive Sozialisation: Ausgehend von der Annahme, daß die Entwicklung der Erkenntnisfähigkeit integral in die tätige Umweltauseinandersetzung des Subjekts eingebunden ist, hat sich die kognitive Sozialisationsforschung lange Zeit in den vermeintlich sicheren Bahnen der strukturgenetischen Theorie der *Genfer Schule um Jean*

Piaget bewegt. Demnach vollzieht sich die Entwicklung des Denkens auf der Grundlage der Transformation ganzheitlich organisierter Strukturen. In diesem Zusammenhang wurden vor allem die Eigenarten des sich bildenden Realitätsverständnisses untersucht. Inzwischen jedoch wird der These, daß das kindliche Wissen über die Welt auf der Grundlage zentraler Operationen erfolgt, widersprochen. Aus sozialisationstheoretischer Sicht erscheinen vor allem die Untersuchungen zum *bereichsspezifischen Wissenserwerb* von Bedeutung, weil hier davon ausgegangen wird, daß soziale Einflüsse die kognitive Entwicklung nicht lediglich nur beschleunigen oder verzögern, sondern vielmehr selbst zur Differenzierung und Stabilisierung von vergleichsweise kohärenten kindlichen Wissenssystemen beitragen (Sodian 1998). Die Forschung konzentriert sich hierbei primär auf das Wissen über physikalische Objekte (Spelke; Newport 1998), auf die intuitiven Annahmen über biologische Prozesse (Mähler 1998) und die sogenannte Alltagspsychologie (Wellman; Gelman 1992).

(b) Moralische Sozialisation: Untersuchungen zur moralischen Sozialisation haben sich in der Vergangenheit weniger am Freudschen Konzept der Über-Ich-Entwicklung orientiert, als vielmehr an der Theorie der Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit von Lawrence Kohlberg (1969). Dieser hatte nach dem Vorbild der kognitiven Stufentheorie versucht, mit Hilfe moralischer Dilemmata-Geschichten analoge Stufen der moralischen Reflexionsfähigkeit zu unterscheiden. Die Feststellung, daß sich die Inhalte des *Gerechtigkeitsbegriffs* im Entwicklungsverlauf mit der Fähigkeit zur *Perspektivenübernahme* sukzessive verändern, hat die empirische Forschung nachhaltig beflügelt (Oser-Althoff 1992). Der kindlichen Furcht vor äußeren Strafen folgen die verschiedenen, im Jugendalter dominierenden Formen kollektiver Pflichtbindung, die in offenen Gesellschaften im Erwachsenenalter häufig durch die prinzipiengeleitete Freiheit der Gewissensentscheidung überwunden werden. Ebenfalls zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die von Carol Gilligan (1982) angestoßene Debatte über den ethischen Eigenwert einer um den Begriff der Fürsorge zentrierten weiblichen Moral (Nunner-Winkler 1991).

(c) Emotionale Sozialisation: Im Vergleich zu den Untersuchungen im Bereich der kognitiven und moralischen Entwicklung sind die Studien zur emotionalen Sozialisation deutlich unterrepräsentiert (Ulich 1994), wobei ein Großteil der Studien im Umfeld der psychoanalytischen *Objektbeziehungstheorien* angesiedelt sind (Mahler 1985). Seit einiger Zeit erlebt überdies die von John Bowlby und Mary Ainsworth inspirierte *Bindungsforschung* einen neuen Aufschwung (Ainsworth 1979, Spangler; Zimmermann 1995). Von besonderem Interesse sind hierbei die Fragen der ursprünglichen Entstehung und biographischen Entwicklung der elementaren Gefühle von Sicherheit und Vertrauen. Weil in konsumorientierten Mediengesellschaften Wirklichkeitsbilder ästhetisch in Szene gesetzt werden, beschäftigt sich die emotionale Sozialisationsforschung inzwischen aber auch mit der Frage, wie subjektive Gefühlspräferenzen und *affektive Reaktionsbereitschaften* entstehen. Hierbei wird angenommen, daß Gefühle sozial vermittelte, kulturell typisierte und gesellschaftlich interpretierte subjektive Zustände repräsentieren (Ulich, Vollandt, Kienbaum 1999).

(d) Motivationale Sozialisation: Auch die motivationale Sozialisationsforschung hat sich unter dem Einfluß der Kognitionstheorie deutlich von ihren vitalistischen und triebtheoretischen Ursprüngen entfernt. Von besonderem Forschungsinteresse sind deshalb neben den Lust-Unlust-Regulationen vor allem kognitive Handlungsparameter wie Erfolgsaussichten, Anreiz-Werte, Schwierigkeitsgrade oder antizipierte Erlebnisqualitäten. Für die Entwicklung der Motivation sind neben dem Bewußtsein, als Sub

jekt selbst Initiator von Handlungen zu sein, die Einschätzung der *Selbstwirksamkeit*, die soziale *Anerkennung* und die instrumentellen *Erfolge* bedeutsam. Da in modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften ein unmittelbarer Zusammenhang zwischen dem Wettbewerbsprinzip, den sozialen Integrations- und den individuellen Lebenschancen besteht (Oerter 1998), werden hier seit den 1960er-Jahren vor allem Untersuchungen im Bereich der Entstehung des Leistungsmotivs und der Entwicklung der Selbständigkeitsmotivation durchgeführt (Heckhausen 1968).

(e) *Sprachliche Sozialisation*: Die sprachliche Sozialisationsforschung hat in den späten Fünfzigerjahren nicht nur durch Basil Bernsteins Untersuchungen über die soziokulturellen Formen des Sprachgebrauchs einen wesentlichen Impuls erhalten, sondern auch durch die Kritik von Noam Chomsky (1959) an der behavioristischen Sprachlerntheorie. Inzwischen hat die sprachliche Entwicklungsforschung zahlreiche Indizien dafür, daß Kinder die gehörte Sprache nicht lediglich nach grammatikalischen Informationen sondieren oder durch bloßes Imitieren erlernen. Vielmehr scheint es so zu sein, daß bereits der Säugling auf der Grundlage seiner *sozial-affektiven und kognitiven Kompetenzen* im Umgang mit seinen Bezugspersonen die sprachspezifischen prosodischen und linguistischen Hinweisreize intuitiv in sein Sprachsystem integriert und gleichzeitig auch deren symbolisch-pragmatischen Gehalt entdeckt. Besonders zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang, daß der Sprachlernprozeß wahrscheinlich innerhalb von sogenannten »biologischen Zeitfenstern« erfolgt und »mit etwa fünf Jahren seinen ersten wichtigen Abschluß« (Grimm; Wilde 1998, 446) findet. Ebenso bedeutsam erscheint die Beobachtung, daß die Eltern den kindlichen Spracherwerbsprozeß in der Regel intuitiv unterstützen, indem sie sich unwillkürlich auf das kindliche Ausdrucksverhalten und Sprachvermögen einstellen und ihre Mimik, ihre Gestik und ihre Sprechweise durch Verlangsamung, durch Rhythmisierung und Wiederholung den Bedürfnisse ihrer Kinder anpassen (Papousek; Papousek 1997). Erst auf der Grundlage dieser affektiv geprägten *Eltern-Kind-Kommunikationen* können die Säuglinge ein Gespür für die Intonation und Gestalt der Sprache erwerben und selbst allmählich sprachadäquate Lautgebilde erzeugen, die dann über das Wortlernen zum grammatikalischen Sprachverständnis und schließlich zur Entwicklung komplexer pragmatischer Sprachkompetenzen führen.

(f) *Geschlechtsspezifische Sozialisation*: In der Geschichte der Sozialisationsforschung hatten die Fragen nach der Entstehung des Geschlechtscharakters oder der Geschlechtsrollenidentität seit Sigmund Freud, Margaret Mead und Talcott Parsons stets einen prominenten Platz. Im Kontext der neuen Frauenbewegung ging es in den späten 1960er-Jahren dabei vor allem um die Entlarvung der verschiedenen Formen der Reproduktion *patriarchalischer Herrschaft* im alltäglichen Rollenhandeln (Hageman-White 1975, Chodorow 1978). Da inzwischen viele der damals skandalisierten geschlechtstypischen Benachteiligungen, insbesondere im Bildungssystem, entschärft sind, hat sich der Fokus auch in der Sozialisationsforschung verschoben. Wenngleich die Problematik der *Koedukation* im Hinblick auf bestimmte schulfachspezifische Leistungen weiterhin diskutiert wird (Horstkemper; Kraul 1998), geht es im Kontext der Genderdebatte primär darum zu untersuchen, wie die körperbezogene Geschlechtsidentität angeeignet wird, wenn die Geschlechterrollen im wesentlichen soziale Konstruktionen sind.

(g) *Selbstentwicklung*: Bezogen auf die Gesamtentwicklung eines Menschen markiert der Erwerb des Geschlechtsrollenkonzepts lediglich eine Strukturierungsleistung im Zusammenhang des Erwerbs von Handlungsfähigkeiten und personaler Eigenständig

keit. Von allgemeinem Interesse sind hierbei die Fragen, wie die Heranwachsenden in bezug auf die Objektwelt instrumentelle Fähigkeiten erwerben, wie sie ihr Bedürfnis nach Autonomie im sozialen Handeln zur Geltung bringen können und welche Auswirkungen dieses auf die Entwicklung ihrer Selbstkompetenzen und ihres Selbstkonzepts hat. Angenommen wird weiterhin, daß sich die Differenzierung zwischen der eigenen Perspektive und der Perspektive der anderen erst allmählich entwickelt und das *reflexive Selbstverständnis*, das jenseits der einfachen Rollenidentität angesiedelt ist, nur sukzessive entsteht – normalerweise aber nicht vor Vollendung der Jugendphase, in der sich die Heranwachsenden eine eigene personale Identität erarbeiten müssen. Ebenso geht man davon aus, daß die Entwicklung des Selbst im Erwachsenenalter keineswegs mit der Berufsübernahme und der Familiengründung abgeschlossen ist, sondern über die gesamte *Lebensspanne* andauert (Baltes 1979). Die klassischen Identitätstheoreme der Charakterfestigkeit und der biographischen Kontinuität erscheinen heute nicht mehr ohne weiteres als sichere Kriterien für ein gelingendes Leben.

2.2 Die Strukturen der sozio-kulturellen Umwelt

Nachdem in der Sozialisationsforschung lange Zeit die Persönlichkeitsentwicklung als umweltbedingte Reproduktion psychischer Verhaltensmuster begriffen wurde, erforderte die Entdeckung der Selbstrekursivität der subjektiven Erfahrungsverarbeitung auch hier ein Umdenken. Die Umwelt wirkt nicht einfach nur, weil sie als physikalisch-kausale und symbolisch-normative Realität den Einzelnen übergeordnet ist, sondern auch deshalb, weil sie von physisch-psychisch organisierten Subjekten im Kontext sozio-kulturell bestimmter Milieus in ihrer gesellschaftlich situierten Handlungspraxis sinnhaft angeeignet wird. Auf der Grundlage dieser strukturierenden Subjektaktivitäten lassen sich in Anlehnung an Geulen und Hurrelmann (1980) verschiedene Umweltkontexte in Abhängigkeit von ihrem internen Organisationsgrad und ihrer situativen Relevanz zumindest analytisch unterscheiden.

(a) *Globale gesellschaftliche Umweltbedingungen*: Mit der Globalisierung des kapitalistischen Marktsystems haben sich nicht nur die ökonomischen und technologischen Möglichkeiten einzelner Gesellschaften nachhaltig verändert, sondern auch die subjektiven Lebenschancen und Risikolasten neu verteilt (Nestvogel 1999). Während das Vorkommen produktionswichtiger Ressourcen und die Ungleichverteilung des Reichtums im Weltmaßstab die internationale Politik bestimmen, sehen sich die westlichen Demokratien mit dem Problem der strukturellen Arbeitslosigkeit und den damit einhergehenden Deklassierungs- und Ausgrenzungsprozessen konfrontiert. In den modernen Dienstleistungsgesellschaften sind vor allem die mittleren Schichten in Bewegung. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien greifen bis auf die privaten Umgangsformen durch, während die globale Verfügbarkeit von Waren und die Omnipräsenz virtueller Symbolwelten die Grenzen der einzelnen Gesellschaften permeabilisiert.

Für die Sozialisationsforschung sind solche allgemeinen gesellschaftlichen Entwicklungen bedeutsam, weil sie die Fixpunkte der Identitätsbildung über den lebensweltlichen Kontext nationalstaatlich organisierter Kulturgemeinschaften hinaus verschieben. Die Flexibilisierung von Berufsbiographien, die in der *beruflichen Sozialisationsforschung* zum Thema wurde, ist ohne den globalen technologischen Wandel und die damit verbundenen qualifikationsbezogenen Umstrukturierungen nicht verstehbar. Die Sensibilität der *politische Sozialisationsforschung* für Fragen, die die Stabilität des demokratischen Gemeinwesens betreffen und die Mündigkeit der Bürger

berühren, ist ohne verallgemeinerbare Freiheitsrechte und Gerechtigkeitsideale nicht denkbar. Die *sozialstrukturelle Sozialisationsforschung* reagiert auf die Mobilisierung der sozialen Mitte und die *kulturvergleichende Sozialisationsforschung* auf die zunehmende lebensweltliche Präsenz und Konkurrenz von unterschiedlichen Weltdeutungsmustern, Wertideen und Überzeugungssystemen.

(b) *Organisationen und Gemeinschaften*: Anders als die allgemeinen gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, die den systemischen und lebensweltlichen Hintergrund der sozialen Handlungspraxis strukturieren, beschränken sich die Ansprüche sozialer Organisationen normalerweise auf einzelne Lebensbereiche, in denen sie jedoch relativ verbindliche Handlungsnormen vorschreiben. Hier hat die Sozialisationsforschung vor allem im *betrieblichen* Bereich zahlreiche Untersuchungen durchgeführt. Neben solchen funktional bestimmten Organisationen existieren im Binnenmilieu von Gesellschaften verschiedenartige, häufig *religiös* oder *ethnisch* integrierte soziale Gemeinschaften, die ihre Mitglieder ganzheitlich als Personen an sich zu binden bestrebt sind. In der Sozialisationsforschung sind diese Gemeinschaftskulturen häufig auch im Zusammenhang *multikultureller* Fragestellungen untersucht worden. Gemeinschaftsbildungen ganz anderer Art sind freiwillige Verbindungen, wie zum Beispiel *Vereine*, die ihre sozialen Aktivitäten auf dem Engagement ihrer Mitglieder aufbauen und dementsprechend ein hohes Maß an individueller Motivation mobilisieren.

(c) *Organisierte Sozialisationsinstanzen*: In modernen Industrie- und Dienstleistungsgesellschaften haben sich vor allem im Bildungssystem eigenständige Sozialisationsinstanzen profiliert, die sich ausdrücklich über den Zweck definieren, die Heranwachsenden systematisch auf das Leben in einer sich rasch verändernden Umwelt vorzubereiten. Die Sozialisationsforschung hat sich hier insbesondere mit der *vorschulischen* und der *schulischen Sozialisation*, aber auch mit der Hochschulsozialisation beschäftigt. Für den Elementarbereich ist dabei wiederholt festgestellt worden, daß der Kindergarten, der im Zuge der Bildungsreform pädagogisch aufgewertet wurde, inzwischen seinen früheren Charakter als Bewahrungsanstalt verloren hat. Kindereinrichtungen sind heute in der Regel als Orte des sozialen Lernen konzipiert. Dabei geht es nicht nur um Entwicklungsförderung, sondern auch um die »Qualität der im Kindergarten gelebten Zeit« (Colberg-Schrader 1993, 348) in einer Institution, die im Rahmen ihrer organisatorischen Möglichkeiten Kinder im gemeinsamen Handeln gerade in ihrer Eigenständigkeit unterstützen will (Fthenakis; Textor 1998; Tietze 1998). Auch in der *schulischen Sozialisationsforschung* wird der institutionelle Kontext zunehmend unter Berücksichtigung der Subjektperspektive der beteiligten Schüler und Lehrer untersucht (Ulich 2001), wobei die Lehrersozialisation häufig nur verkürzt im Licht subjektiver Berufsbelastungen thematisiert wird. Die Ergebnisse der *Hochschulsozialisationsforschung* unterstreichen, daß die Studentenrolle im biographischen Selbstverständnis nicht ausschließlich mehr den Lebensstil bestimmt (Huber 1991).

Ebenfalls bedeutsam im Kontext der Erforschung der subjektorientierten, organisierten Sozialisationsinstanzen sind ebenfalls die Studien, die nach den biographischen Auswirkungen der freiwilligen oder gezwungen Inanspruchnahme von *sozialpädagogischen* oder *psychosozialen* Dienstleistungen fragen. Auch in diesen Feldern sind eindeutige Perspektivenverschiebungen sowohl im Hinblick auf die Krisendiagnosen als auch in bezug auf die Problembearbeitungen erkennbar. Die veränderten sozialpädagogischen Zielsetzungen lassen sich dahingehend zusammenfassen, daß es nicht mehr primär um Resozialisierung, sondern um die Erschließung verschütteter individueller Ressourcen und die Rückgewinnung biographischer Autonomie geht (Böh

nisch; Schefold 1991). Ähnliches gilt auch für *psychosoziale Praxiseinrichtungen*, die ihre Therapieziele vor dem Hintergrund der Annahme formulieren, daß psychische Leiden, sofern sie nicht auf organische Ursachen zurückgeführt werden können, zumeist im Zusammenhang stehen mit materiellen Notlagen, sozialen Überbelastungen oder fehlgeschlagenen subjektiven Bewältigungsstrategien (Keupp 1991). Gerade hier berührt sich die umweltbezogene Sozialisationsforschung mit der klinischen Forschung – ohne daß es jedoch bislang zu Synergieeffekten gekommen wäre.

(d) *Face-to-face-Interaktionssysteme*: Von herausragender Bedeutung im Sozialisationsprozeß sind schließlich die kleinformatischen Interaktions- und Beziehungssysteme, die sich ähnlich wie die sozialen Gemeinschaften dadurch auszeichnen, daß die Individuen als ganze Personen eingebunden sind, aber im Unterschied zu diesen in ihrer Dauer und Qualität von den einzelnen Interaktionsvorkommnissen abhängiger sind. Hierzu gehören insbesondere die zahlreichen Studien zur *Familiensozialisation*, die sich sowohl auf das Familiensystem als auch auf die Rollen und Beziehungen der Familienmitglieder erstrecken. Festzustellen ist, daß in der öffentlichen Wahrnehmung die vollständige Kernfamilie zwar noch immer als Normalform das Familienleitbild bestimmt, aber keineswegs mehr in dem Sinne, daß alle anderen Formen des partnerschaftlichen Zusammenlebens und der Eltern-Kind-Beziehungen als nachrangig abgewertet werden. Der sogenannten »Pluralisierung der Familienformen« hat auch die Sozialisationsforschung Rechnung getragen, indem sie nicht nur die Bedeutung der Väter für den gesamten Entwicklungsprozeß herausgestellt hat (Fthenakis 1985), sondern auch die veränderten Interaktions- und Kommunikationsweisen in den verschiedenen Familienkonstellationen in bezug auf die Entwicklung des Familiensystems und der einzelnen Familienmitglieder untersucht hat (Schneewind 1998). Die Untersuchungen über die vergesellschaftende Rolle der *Gruppe der Gleichaltrigen* (Krappmann; Oswald 1995) und die Studien über die unterschiedlichen Formen der sozialen Beziehungen, einschließlich der *Freundschaft*, verweisen auf die immense Bedeutung symmetrisch angelegter Interaktionen. Gerade weil die Heranwachsenden im jüngeren Alter ihr Handeln noch nicht an übergreifenden normativen Ordnungen orientieren, begünstigen Peerkontakte die Entwicklung personaler und kommunikativer Strukturierungskompetenzen (Krappmann 1991).

(e) *Mediale Sozialisation*: Quer zu diesen sozial-räumlichen Einteilungen liegen die Erfahrungen, die gegenwärtig im Kontext der neueren *Mediensozialisationsforschung* untersucht werden. Einerseits wirken Massenmedien, indem ihre symbolischen Botschaften innerhalb ihres Übertragungsbereichs in die Alltagskommunikation einsickern und das Wirklichkeitsbild und Verhalten der Einzelnen beeinflussen. Andererseits ist jedoch seit langem bekannt, dass die Wirkungen von Medienbotschaften nicht in einem direkten Zusammenhang mit ihren Inhalten stehen. Mediale Gewaltdarstellungen reduzieren nicht zwangsläufig die Hemmschwellen bei Beobachtern. Dementsprechend stellt sich die Mediensozialisationsforschung seit längerer Zeit die Frage, wie die Einzelnen die Medien in ihr Handeln einbeziehen und wie die Begegnungen in der virtuellen Welt die subjektiven Selbstdefinitionen beeinflussen (Turkle 1998). In den Untersuchungen rückt das Fernsehen zwar nicht in den Hintergrund, gleichwohl sind vor allem die interaktiven Medien im Kontext der Selbstsozialisationsdiskussion von besonderem Interesse (Fromme u.a. 1999).

2.3 *Biographie und Geschichte*

Sozialisation ist ein Geschehen in der Zeit. Der Entwicklungsprozeß verläuft dabei in

Phasen, die nicht lediglich als biologisch determinierte Reifezustände zu begreifen sind, sondern zugleich als soziale Konstruktionen, die über die Alters-, Geschlechts- und Berufsrollen biographisch angeeignet werden. In der Sozialisationsforschung erscheint die Ontogenese deshalb zugleich unter der Perspektive des Lebenslaufs, der Lebensspanne und der Biographie, wobei stets die historischen Aspekte der Individualentwicklung hervorgehoben werden.

(a) *Lebenslaufforschung*: Die soziologisch ausgerichtete Lebenslaufforschung setzt sich kritisch mit populären Lebensverlaufsmustern der Rollentheorie auseinander. Aus rollentheoretischer Sicht ließ sich die Individualentwicklung als ein Prozeß der schrittweisen Verinnerlichung alterstypisch geprägter, kulturell integrierter Rollennormen begreifen, der mit der Übernahme der Familien- und der Erwerbsrolle seinen Höhepunkt erreicht und erst mit dem Ausscheiden aus dem Arbeitsleben im Alter auf niedrigerem Leistungsniveau noch einmal reorganisiert werden muß. Auch hier hat die Sozialisationsforschung auf die Flexibilisierungsanforderungen der Arbeitsgesellschaft reagiert und festgestellt, daß sich die Individuen zwar weiterhin am erwerbszentrierten Normallebenslauf orientieren (Kohli 1991), aber sowohl aufgrund der wachsenden Arbeitsmarktrisiken und des permanenten Wandels der beruflichen Qualifikationsanforderungen als auch aufgrund der Veränderung der partnerschaftlichen Formen des Zusammenlebens nicht mehr einfach vorgegebene Rollen übernehmen können. Statt dessen müssen die Einzelnen selbst aktiv eine *eigene Lebensperspektive* entwickeln, wobei ihre Möglichkeiten, lebenslaufstrategische Entscheidungen eigenverantwortlich zu treffen, dort begrenzt sind, wo Organisationen, Institutionen oder andere Menschen eigensinnige Präferenzkriterien zur Geltung bringen (Hoerning 2000). Vor diesem Hintergrund beschäftigen sich zahlreiche Untersuchungen mit den Problemen der sogenannten De-Institutionalisierung und De-Standardisierung des Lebenslaufs und zwar vor allem dort, wo die Übergänge zwischen Ausbildung, Beruf und Familie neu organisiert werden oder problematisch geworden sind.

(b) *Life-Span Development*: Wie die Soziologie ist auch die Entwicklungspsychologie in den zurückliegenden Dekaden von dem klassischen Lebensverlaufsschema abgerückt, wonach der frühen »Phase des Aufbaus oder des Wachstums« eine ausgedehnte »Phase der Reife oder Stabilität« folgt, die ihrerseits in eine »Phase des Alters oder des Abbaus« (Montada 1998, 13) einmündet. Tatsächlich bestimmen die von der soziologischen Lebenslaufforschung hervorgehobenen sozialen Normierungen den soziokulturellen Rahmen, innerhalb dessen sich Entwicklungsprozesse ereignen. Diese folgen zwar ihrer eigenen epigenetischen Logik, die sich ihrerseits jedoch erst im Kontext der subjektiven Tätigkeiten realisiert, so daß die Einzelnen erhebliche Einflußmöglichkeiten auf ihre eigene Sozialisation haben. Inzwischen ist es in der Entwicklungspsychologie üblich, die gesamte *Lebensspanne* zu untersuchen, wobei in der Regel die Phase der pränatalen Entwicklung, das Säuglingsalter, die Kleinkindzeit, das Kindesalter, die Jugend, die Postadoleszenz, das Erwachsenenleben und das Alter unterschieden werden (Keller 1998, Oerter; Montada 1998).

(c) *Biographieforschung*: In der Biographieforschung verbinden sich gewissermaßen die soziologische und entwicklungspsychologische Perspektive. Auch sie findet ihren Ausgangspunkt in der Beobachtung, daß die an das jeweilige Lebensalter gestellten sozialen und kulturellen Erwartungen heute nicht mehr mit dem gleichen Grad an Verbindlichkeit wirkmächtig sind wie die Konformitätszwänge, die sich in der Mitte des 20. Jahrhunderts insbesondere an die Geschlechtsrolle, die Familienrolle und die Erwerbsrolle knüpften. Die Einzelnen haben heute weitaus mehr Möglichkeiten, ihr Le

ben selbst zu gestalten, wobei diese vermeintliche Freiheit durchaus auch als Zwang erfahren wird, sich zwischen alternativen Optionen entscheiden zu müssen. Neben den *lebenslaufbezogenen Übergängen* zwischen den unterschiedlichen Statusrollen sind hier vor allem die sogenannten *non-normativen Ereignisse* wichtig, die im biographischen Entwicklungsverlauf »keine systematische Bindung an die Altersvariable und die historische Zeitdimension aufweisen« (Brandstädter; Greve 1994, 47), aber dennoch massive Veränderungen und Einschnitte im Leben eines Einzelnen bewirken können. Unter der Perspektive der *kritischen Lebensereignisse* werden in diesem Zusammenhang die Folgen einer unzureichenden Bewältigung untersucht (Filipp 1990).

(d) *Sozialisation als historischer Prozeß*: Da das genetische Programm den Menschen lediglich in allgemeiner Weise zum Handeln prädisponiert, die konkreten Handlungsfähigkeiten sich aber erst in der selbstbezüglichen Umweltauseinandersetzung entwickeln, interessiert sich die *historische Sozialisationsforschung* für den Zusammenhang zwischen Geschichte, sozialer Handlungspraxis und Ontogenese. Als vorbildlich gelten hierbei insbesondere die klassischen Studien zur Gesellschafts-, Institutionen- und Alltagsgeschichte (Herrmann 1991). Im Grunde geht es darum zu zeigen, daß die Normalität, die insbesondere den modernen Menschen umgibt, keineswegs so selbstverständlich ist, wie sie den vergesellschafteten Individuen erscheint. Interessant ist vor allem die Frage, wie die strukturellen Veränderungsprozesse in Richtung der Etablierung marktwirtschaftlicher Wettbewerbsprinzipien, demokratischer Repräsentationsformen, lohnabhängiger Erwerbsschichten und kultureller Sinnvielfalt, die heute pauschal als *Modernisierung* beschrieben werden, über die soziale Handlungspraxis vermittelt, mit den psychischen Konfigurationen sozial handlungsfähiger Persönlichkeiten korrespondieren. Ging man in den früheren Studien noch davon aus, daß die Geschichte zugleich als Fortschrittsprozeß gelesen werden kann, wurde diese Perspektive in den vergangenen Jahrzehnten deutlich relativiert. Um die Bandbreite der Fragestellungen lediglich anzudeuten, seien hier exemplarisch nur die bekanntesten Studien zur Disziplinierung des Körpers (Foucault 1973), zur Kultivierung der Affekte (DeMause 1977) oder zur Soziogenese der moralischen Triebkontrolle (Elias 1936) genannt. Stärker sozialgeschichtlich orientiert sind die Untersuchungen über die Familie als Lebensform (Mitterauer; Sieder 1982) und die Studien über die Entstehung eigenständiger Kinder- und Jugendwelten (Ariès 1960, Gillis 1980).

3. Zur Relevanz der Sozialisationsforschung

Nach dieser im ersten Teil historisch und im zweiten Abschnitt systematisch angelegten Darstellung der modernen Sozialisationsforschung und ihrer Gegenstandfelder bleibt zum Schluß die Frage nach der grundlagentheoretischen und pragmatischen Relevanz ihrer Ergebnisse. Von der Sozialisationsforschung wird zu Recht erwartet, daß sie nicht nur das allgemeine Verständnis der *Conditio Humana* vertieft, sondern auch die besonderen Umstände und Probleme reflektiert, die die entwicklungsrelevanten Auseinandersetzungen der Individuen in und mit ihrer gesellschaftlichen Umwelt strukturieren. Da sie aber selbst Teil jener historischen Praxis ist, die sie mit Hilfe theoretischer Vorannahmen und begrifflicher Unterscheidungen methodisch untersucht, sperrt sich ein Großteil ihrer Resultate gegen ihre Generalisierung. Ihre *Zeitgenossenschaft* wird besonders deutlich, wenn es darum geht, Begriffe wie Subjektautonomie und Handlungsfähigkeit inhaltlich zu präzisieren, da diese selbst von den realisierten sozio-kulturellen Formen der Vergesellschaftung abhängig sind (Veith 2001). Selbstdisziplin oder Umweltkontrolle ist etwas anderes als Rollenautonomie und diese wiederum läßt sich nicht mit partizipatorischer Selbstbestimmung oder subjektzentrierter

Selbstorganisation gleichsetzen. Gerade hier relativiert die Sozialisationsforschung im Wissen um die eigene Historizität die Geltung vieler ihrer Ergebnisse, nicht jedoch die Relevanz ihrer Fragestellungen.

Menschen in hochtechnisierten offenen Gesellschaften müssen wissen, unter welchen gesellschaftlichen und pragmatischen Bedingungen sich ihre kognitiven und moralischen, ihre emotionalen und motivationalen, ihre sprachlichen und personalen Kompetenzen optimal im Sinne ihres freien Gebrauchs entwickeln. Sie müssen wissen, unter welchen Umständen sie ihre Fähigkeiten am besten entfalten und zur Geltung bringen können. Sie müssen wissen, wie pädagogische Situationen arrangiert werden sollten, damit die impliziten Sozialisationsziele als explizite Erziehungszwecke begriffen und – mit aller Vorsicht – auch realisiert werden können. In der Tendenz jedenfalls läßt sich von der Sozialisationsforschung lernen, daß die Fähigkeit zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln nur dort erlangt wird, wo die Handlungspraxis frühzeitig die *Einbeziehung der jeweils anderen als Subjekte* ermöglicht. Von der Sozialisationsforschung läßt sich aber auch lernen, daß es für die Entwicklung einzelner Kompetenzen unterschiedliche Zeitfenster und Geschwindigkeiten, aber gerade deshalb auch für ihre Realisierung *optimale Zeitpunkte* geben kann. Vor allem hier, wo der Klärungsbedarf sowohl von Eltern, Erziehern und Lehrern am größten ist, erscheint eine stärker pädagogisch ausgerichtete Sozialisationsforschung hilfreich und wichtig.

4. Literatur

- Adorno, Theodor W.: *Studien zum autoritären Charakter (1950)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1970.
- Ainsworth, Mary D. Slater: *Attachment as related to Mother-Infant Interaction*. In: Rosenblatt, Jay S.; Hinde, Robert A.; Beer, Colin and Busnel, Marie-Claire (ed.): *Advances in the Study of Behavior (Vol. 9)*. New York; San Francisco; London: Academic Press, 1979; S. 1 - 51.
- Ariès, Philippe: *Geschichte der Kindheit (1960)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1982⁵.
- Baltes, Paul B.: *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1979.
- Bandura, Albert and Walters, Richard H.: *Social Learning and Personality Development*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1963.
- Bebel, August: *Die Frau in der Gegenwart (1879; 1910)*. Berlin; Bonn: Dietz, 1980.
- Beck, Ulrich: *Jenseits von Stand und Klasse. Soziale Ungleichheiten, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten*. In: Kreckel, Reinhard (Hg.): *Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt: Sonderband 2)*. Göttingen: Schwartz, 1983; S. 35 - 74.
- Benedict, Ruth: *Patterns of Culture*. Boston: Houghton Mifflin, 1934.
- Bernstein, Basil: *Soziokulturelle Determinanten des Lernens - mit besonderer Berücksichtigung der Rolle der Sprache*. In: Heintz, Peter (Hg.): *Soziologie der Schule*. Köln; Opladen: Westdeutscher Verlag, 1959; S. 52 - 79.
- Bertram, Hans: *Von der schichtspezifischen zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*. In: Vaskovics, Laszlo A. (Hg.): *Umweltbedingungen familialer Sozialisation*. Stuttgart: Enke, 1982; S. 25 - 54.
- Bien, Gertrud; Bühler, Charlotte und Hetzer, Hildegard: *Zur Psychologie der Fürsorge. Geleitwort*. In: Hetzer, Hildegard: *Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung*. Leipzig: Hirzel, 1929.
- Bilden, Helga: *Geschlechtsspezifische Sozialisation*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1980; S. 777- 812.
- Böhnisch, Lothar und Schefold, Werner: *Sozialisation durch soziapädagogische Institutionen*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 443 – 466.
- Bourdieu, Pierre: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.

- Bowlby, John: *Bindung: Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung (1969)*. München: Kindler, 1975.
- Brandstädter, Jochen und Greve, Werner: *Entwicklung im Lebenslauf als Kulturprodukt und Handlungsergebnis: Aspekte der Konstruktion und Kritik*. In: Schneewind, Klaus A. (Hg.): *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, 1994; S. 41 - 71.
- Bronfenbrenner, Urie: *Socialization and Social Class through Time and Space*. In: Maccoby Eleanor Emmons; Newcomb Theodore M. and Hartley, Eugene L. (ed.): *Readings in Social Psychology*. New York: Holt and Company, 1958³; p. 400 – 425.
- Bronfenbrenner, Urie: *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett, 1976.
- Bronfenbrenner, Urie: *Nature-Nurture-Reconceptualized: Toward a new theoretical and operational Model*. Ithaka; Mimeo, 1993.
- Busemann, Adolf: *Pädagogische Milieukunde. Einführung in die allgemeine Milieukunde und in die pädagogische Milieutypologie Bd. 1*. Halle: Hermann Schroedel Verlag, 1927.
- Child, Irvin L.: *Socialization*. In: Lindzey, Gardner (ed.): *Handbook of Social Psychology (Volume II). Special Fields and Applications*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing, 1954; p. 655 – 692.
- Child, Irvin L. and Whiting, John W. M.: *Child Training and Personality*. New Haven: Yale University Press, 1953.
- Chodorow, Nancy: *Das Erbe der Mütter. Psychoanalyse und Soziologie der Geschlechter (1978)*. München: Frauenoffensive, 1985.
- Chomsky, Noam: *Rezension von Skinners »Verbal Behavior« (1959)*. In: Bühler, Hans und Mühle, Günter (Hg.): *Sprachentwicklungspsychologie*. Weinheim; Basel: Beltz, 1974; S. 77 - 99.
- Clausen, John A.: *Socialization and Society*. Boston: Little, 1968.
- Colberg-Schrader, Heidi: *Institutionen für Kinder. Reservate eigenständigen Kinderlebens?*. In: Deutsches Jugendinstitut (Hg.): *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch*. München: Kösel, 1993; S. 346 - 353.
- Dahrendorf, Ralf: *Bildung ist Bürgerrecht*. Hamburg: Nannen-Verlag, 1965.
- Damon, William: *Die soziale Welt des Kindes (1977)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984.
- DeMause, Lloyd: *Hört ihr die Kinder weinen? Eine psychogenetische Geschichte der Kindheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1977.
- Dippelhofe-Stiem, Barbara: *Sozialisation in ökologischer Perspektive. Eine Standortbestimmung am Beispiel der frühen Kindheit*. Opladen: Leske und Budrich, 1995.
- Döbert, Rainer; Habermas, Jürgen und Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): *Entwicklung des Ich*. Köln: Verlag Kiepenheuer und Witsch, 1977.
- DuBois, Cora: *The People of Alor*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1944.
- Durkheim, Emile: *Der Selbstmord (1897)*. Neuwied; Berlin: Luchterhand Verlag, 1973.
- Edelstein, Wolfgang: *Soziale Selektion, Sozialisation und individuelle Entwicklung. Zehn Thesen zur sozialkonstruktivistischen Rekonstruktion der Sozialisationsforschung*. In: Grundmann, Matthias (Hg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999; S. 35 - 52.
- Elias, Norbert: *Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen (1936), (2 Bde.)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1976.
- Engels, Friedrich: *Die Lage der arbeitenden Klasse in England (1845)*. Berlin: Dietz Verlag, 1979⁷.
- Erikson, Erik Homburger: *Identität und Lebenszyklus (1959)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1997¹⁶.
- Faulstich-Wieland, Hannelore: *Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung*. München; Wien: Oldenbourg, 2000.
- Fend, Helmut: *Sozialisierung und Erziehung. Eine Einführung in die Sozialisierungsforschung*. Weinheim: Beltz, 1969.
- Fend, Helmut: *Schulklima: Soziale Einflußprozesse in der Schule*. Weinheim; Basel: Beltz, 1977.
- Filipp, Sigrun-Heide: *Kritische Lebensereignisse*. München: Psychologische Verlags Union, 1990.
- Flavell, John: *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern (1968)*. Weinheim; Basel: Beltz, 1975.

- Foucault, Michel: *Wahnsinn und Gesellschaft. Eine Geschichte des Wahns im Zeitalter der Vernunft*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973.
- Fromme, Johannes; Kommer, Sven; Mansel, Jürgen und Treumann, Klaus-Peter (Hg.): *Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung*. Opladen: Leske und Budrich, 1999.
- Freud, Sigmund: *Die Traumdeutung (1899 / 1900)*. In: ders.: *Gesammelte Werke Bd. II und III*. Frankfurt/M.: S. Fischer Verlag, 1968⁴.
- Fromm, Erich: *Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches (1929)*. In: Bonss, Wolfgang (Hg.): *Erich Fromm: Arbeiter und Angestellte am Vorabend des Dritten Reiches*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1980.
- Fthenakis, Wassilios E.: *Väter (2 Bde.)*. München; Wien; Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1985.
- Fthenakis, Wassilios E. und Textor, Martin R. (Hg.): *Qualität von Kinderbetreuung: Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich*. Weinheim; Basel: Beltz, 1998.
- Geulen, Dieter (Hg.): *Perspektivenübernahme und soziales Handeln: Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.
- Geulen, Dieter: *Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter: *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 21 - 54.
- Geulen, Dieter und Hurrelmann, Klaus: *Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1980. S. 51 - 68.
- Gilligan, Carol: *Die andere Stimme. Lebenskonflikte und Moral der Frau (1982)*. München: Piper, 1991³.
- Gillis, John R.: *Geschichte der Jugend. Tradition und Wandel im Verhältnis der Altersgruppen und Generationen in Europa in der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts bis zur Gegenwart*. Weinheim; Basel: Beltz, 1980.
- Goffman, Erving: *Asyle: Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen (1961)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1995.
- Gorer, Geoffrey: *Die Amerikaner. Eine völkerpsychologische Studie (1949)*. Hamburg: Rowohlt, 1956.
- Goslin, David A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago: McNally, 1969.
- Graumann, Carl Friedrich (Hg.): *Sozialpsychologie, 2. Halbband: Forschungsbereiche*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 1972.
- Grimm, Hannelore und Wilde, Sabine: *Im Zentrum steht das Wort*. In: Keller, Heidi (Hg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 1998; S. 445 - 460.
- Grundmann, Matthias (Hg.): *Konstruktivistische Sozialisationsforschung: Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1999.
- Grundmann, Matthias; Fuss, Daniel und Suckow, Jana: *Sozialökologische Sozialisationsforschung: Entwicklung, Gegenstand und Anwendungsbereiche*. In: Grundmann, Matthias und Lüscher (Hg.): *Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch*. Konstanz: Universitätsverlag, 2000, S. 17 – 76.
- Habermas, Jürgen; Friedeburg, Ludwig von; Oehler, Christoph; Wetz, Friedrich: *Student und Politik*. Neuwied; Berlin: Luchterhand Verlag, 1961.
- Habermas, Jürgen: *Stichworte zur Theorie der Sozialisation (1968)*. In: ders.: *Kultur und Kritik*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1973; S. 118 - 194.
- Hagemann-White, Carol: *Lebensumstände und Erziehung: Grundfragen der Sozialisationsforschung*. Frankfurt/M.: Verlag Roter Stern, 1975.
- Havighurst, Robert Jay: *Developmental Tasks and Education*. New York: Mc Kay, 1948.
- Heckhausen, Heinz: *Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten*. In: Roth, Heinrich (Hg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen - Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1968; S. 193 - 228.
- Herrmann, Ulrich: *Historische Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 231 – 250.

- Hetzer, Hildegard: *Kindheit und Armut. Psychologische Methoden in Armutsforschung und Armutsbekämpfung*. Leipzig: Hirzel, 1929.
- Hiebsch, Hans: *Sozialpsychologische Grundlagen der Persönlichkeitsformung*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften, 1967.
- Hoerning, Erika M. (Hg.): *Biographische Sozialisation*. Stuttgart: Lucius & Lucius, 2000.
- Horkheimer, Max – Institut für Sozialforschung (Hg.): *Studien über Autorität und Familie*. Paris: Librairie Felix Alcan, 1936.
- Horstkemper, Marianne und Kraul, Margret (Hg.): *Koedukation. Erbe und Chancen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1999.
- Huber, Ludwig: *Sozialisation in der Hochschule*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 417 – 442.
- Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1980.
- Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴.
- Inkeles, Alex and Levinson, Daniel J.: *National Character: The Study of Modal Personality and Sociocultural Systems*. In: Lindzey, Gardner (ed.): *Handbook of Social Psychology (Volume II). Special Fields and Applications*. Cambridge: Addison-Wesley Publishing, 1954; p. 977 – 1020.
- Jahoda, Marie; Lazarsfeld, Paul F. und Zeisel, Hans: *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch über die Wirkungen langandauernder Arbeitslosigkeit. Mit einem Anhang zur Geschichte der Soziographie (1933)*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1975.
- Kardiner, Abram: *The Individual and his Society*. New York: Columbia University Press, 1939.
- Keller, Heidi (Hg.): *Lehrbuch Entwicklungspsychologie*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 1998.
- Keupp, Heiner: *Sozialisation durch psychosoziale Praxis*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 467 - 492.
- Kohlberg, Lawrence: *Stage and Sequence: The cognitive-developmental Approach to Socialization*. In: Goslin, David (ed.): *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: McNally, 1969.
- Kohli, Martin: *Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 303 - 317.
- Krappmann, Lothar: *Soziologische Dimensionen der Identität: Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen (1969)*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1982⁶.
- Krappmann, Lothar: *Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen*. In: Hurrelmann, Klaus und Ulich, Dieter (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim; Basel: Beltz, 1991⁴; S. 355 – 376.
- Krappmann, Lothar: *Über die wechselseitige Anregung von Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie*. In: Grundmann, Matthias und Lüscher (Hg.): *Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ein anwendungsorientiertes Lehr- und Studienbuch*. Konstanz: Universitätsverlag, 2000, S. 121 – 136.
- Krappmann, Lothar; Oevermann, Ulrich; Kreppner, Kurt: *Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung?*. In: Lepsius, Mario Rainer: *Zwischenbilanz der Soziologie*. Stuttgart: Ferdinand Enke Verlag, 1976.
- Krappmann, Lothar und Oswald, Hans: *Alltag der Schulkinder*. Weinheim; München: Juventa, 1995.
- Lange, Andreas: *Lebensführung als Sozialisationskonzept. Theoretische Überlegungen und Illustrationen*. In: Diskurs, 7. München: Juventa, 1997; S. 16 – 23.
- Lay, Wilhelm: *Experimentelle Pädagogik mit besonderer Rücksicht auf die Erziehung durch die Tat (1907)*. Leipzig: Teubner, 1917³.
- Lehr, Ursula: *Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß – unter besonderer Berücksichtigung psychologischer Aspekte familiärer Grenzsituationen*. Stuttgart; Berlin; Köln; Mainz: Kohlhammer,

- 1973.
- Leu, Hans-Rudolf: Die neue Aktualität der Sozialisationsforschung. In: Diskurs, 7. München: Juventa, 1997; S. 4 – 7.
- Lüdtke, Hartmut: *Expressive Ungleichheit. Zur Soziologie der Lebensstile*. Opladen: Leske und Budrich, 1989.
- Lukesch; Helmut und Schneewind Klaus A. (Hg.): *Familiäre Sozialisation*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1978.
- Maccoby, Eleanor E.: *Effects upon children of their mothers' outside employment*. In: National Manpower Council (ed.): *Work in the life of married women*. New York: Columbia University Press, 1958; p. 150 - 172.
- Mähler, Claudia: *Naive Theorien im kindlichen Denken*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 31. Göttingen: Hogrefe-Verlag, 1998; S. 53 - 66.
- Mahler, Margaret S.: *Studien über die ersten drei Lebensjahre*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1985.
- Malinowski, Bronislaw: *Der Oedipus-Komplex und der Kernkomplex in der matrilinearen Familie (1924)*. In: ders.: *Schriften zur Anthropologie (Bd. 4,2)*. Frankfurt/M.: Syndikat Verlag, 1986; S. 123 - 128.
- Mead, Margaret: *Coming of Age in Samoa (1928)*. Deutsch: *Jugend und Kindheit in Samoa*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1981.
- Meumann, Ernst: *Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen (Bd. 1 - zuerst 1907)*. Leipzig: Engelmann, 1911².
- Mitterauer, Michael und Sieder, Reinhard (Hg.): *Historische Familienforschung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1982.
- Montada, Leo: *Fragen; Konzepte, Perspektiven*. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1998⁴; S.1 – 83.
- Muchow, Martha: *Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935)*. Bensheim: Päd.extra Buchverlag, 1978.
- Nestvogel, Renate: *Sozialisation im Weltsystem*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 19. Weinheim: Juventa, 1999; S. 388 – 404.
- Nunner-Winkler, Gertrud (Hg.): *Weibliche Moral. Die Kontroverse um eine geschlechtsspezifische Ethik*. Frankfurt/M.; New York: Campus, 1991.
- Oerter, Rolf: *Zur Entwicklung der Motivation und Handlungssteuerung*. In: Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Wien; München; Baltimore: Urban und Schwarzenberg, 1982; S. 567 – 632.
- Oerter, Rolf: *Motivation und Handlungssteuerung*. In: Montada, Leo und Oerter, Rolf (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1998⁴; S. 758 – 822.
- Oerter, Rolf und Montada, Leo (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1998⁴.
- Oevermann, Ulrich: *Soziale Schichtung und Begabung*. In: Zeitschrift für Pädagogik (6. Beiheft). Weinheim: Verlag Julius Beltz, 1966; S. 166 - 186.
- Oser, Fritz und Althof, Wolfgang: *Moralische Selbstbestimmung. Modelle der Entwicklung und Erziehung im Wertebereich. Ein Lehrbuch*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1992.
- Papousek, Mechthild und Papousek, Hanus: *Stimmliche Kommunikation im Säuglingsalter als Wegbereiter der Sprachentwicklung*. In: Keller, Heidi (Hg.): *Handbuch der Kinderforschung*. Bern; Göttingen; Toronto; Seattle: Verlag Hans Huber, 1997²; S. 535 – 562.
- Parsons, Talcott: *The Social System (1951)*. London: Tavistock Publications, 1952.
- Parsons, Talcott und Bales, Robert F.: *Family - Socialization and Interaction Process*. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1956.
- Parsons, Talcott: *Die Schulklasse als soziales System : Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft (1959)*. In: ders.: *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Frankfurt/M.: Fachbuchhandlung für Psychologie / Verlagsabteilung, 1977; S. 297 – 318.
- Peisert, Hansgert: *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper, 1967.

- Piaget, Jean: *Das moralische Urteil beim Kinde (1932)*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1986².
- Piaget, Jean: *Die Entwicklung des Erkennens (1950; 3 Bde.)*. Stuttgart: Klett Verlag, 1950.
- Picht, Georg: *Die deutsche Bildungskatastrophe*. Olten; Freiburg: Walter Verlag, 1964.
- Richter, Horst-Eberhard: *Eltern, Kind, Neurose. Psychoanalyse der kindlichen Rolle (1963)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1995.
- Riesman, David: *Die einsame Masse. Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters (1950)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1958.
- Rolff, Hans-Günter: *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Heidelberg: Quelle & Meyer, 1967.
- Roth, Heinrich (Hg.): *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuer Forschungen - Gutachten und Studien der Bildungskommission*. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag, 1968.
- Schelsky, Helmut: *Die skeptische Generation (1957)*. Frankfurt/M.; Berlin; Wien: Verlag Ullstein, 1984.
- Schmerl, Christiane: *Sozialisation und Persönlichkeit: Zentrale Beispiele zur Soziogenese menschlichen Verhaltens*. Stuttgart: Enke, 1978.
- Schneewind, Klaus A. (Hg.): *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle: Hogrefe Verlag für Psychologie, 1994.
- Schneewind, Klaus A.: *Familienentwicklung*. In: In: Montada, Leo und Oerter, Rolf (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1998⁴; S.128 – 166.
- Schulze, Gerhard: *Die Erlebnisgesellschaft: Kultursoziologie der Gegenwart*. Frankfurt/M.; New York: Campus Verlag, 1992.
- Sears, Robert R.; Maccoby, Eleanor E.; Levin, Harry: *Patterns of Child Rearing*. Evanston: Row, Peterson, 1957.
- Selman, Robert L.: *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 1984.
- Sewell, William H.: *Some recent Developments in Socialization Theory and Research (1963)*. In: Stone, Gregory P. and Faberman, Harvey A.: *Social Psychology through Symbolic Interaction* Massachusetts; Toronto: Waltham, 1970; p. 566 – 582.
- Sodian, Beate: *Entwicklung bereichsspezifischen Wissens*. In: Montada, Leo und Oerter, Rolf (Hg.): *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags Union, 1998⁴; S. 631 - 634 und 643 - 653.
- Spangler, Gottfried und Zimmermann, Peter (Hg.): *Die Bindungstheorie, Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart: Klett-Cotta, 1995.
- Spelke, Elizabeth S. and Newport, Elissa L.: *Nativism, Empiricism, and the Development of Knowledge*. In: Lerner, Richard M.: *Theoretical Models of Human Development. - Handbook of Child Psychology; Fifth Edition, Volume 1* (edited by William Damon). New York; Chichester; Weinheim; Brisbane; Singapore; Toronto, 1998⁵; p. 275 - 340.
- Stern, William: *Die Jugendkunde als Kulturforderung: Mit besonderer Berücksichtigung des Begabungsproblems*. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie und Experimentelle Pädagogik, Jg. 17. Leipzig: Quelle & Meyer, 1916; S. 273 - 311.
- Thomae, Hans: *Entwicklungspsychologie*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 1959.
- Thomas, William Isaac and Znaniecki, Florian: *The Polish Peasant in Europe and America in Social Behavior and Personality*. Boston: Badger, 1918 - 1921.
- Tietze, Wolfgang (Hg.): *Wie gut sind unsere Kindergärten?: Eine Untersuchung zur pädagogischen Qualität in deutschen Kindergärten*. Neuwied; Krefeld; Berlin: Luchterhand, 1998.
- Tillmann, Klaus-Jürgen: *Sozialisationstheorien: Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung (1989)*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998.
- Turkle, Sherry: *Leben im Netz. Identität in Zeiten des Internet*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt, 1998.
- Ulich, Dieter: *Sozialisations- und Erziehungseinflüsse in der emotionalen Entwicklung*. In: Schneewind, Klaus A. (Hg.): *Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen; Bern; Toronto; Seattle:

- Hogrefe Verlag für Psychologie, 1994; S. 229 – 257.
- Ulich, Dieter; Volland, Cordelia und Kienbaum, Jutta: *Sozialisation von Emotionen: Erklärungskonzepte*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 19. Weinheim: Juventa, 1999; S. 7 - 19.
- Ulich, Klaus: *Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz, 2001
- Veith, Hermann: *Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisations-theoretischen Denkens*. Frankfurt/M.: New York: Campus, 1996.
- Veith, Hermann: *Das Selbstverständnis des modernen Menschen. Theorien des vergesellschafteten Individuums im 20. Jahrhundert*. Frankfurt/M.; New York: Campus, 2001.
- Walter, Heinz (Hg.): *Sozialisationsforschung, Bd. 1: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte*. Stuttgart: Frommann-Holzboog Verlag, 1973.
- Watson, John B.: *Psychological Care of Infant and Child*. New York: Norton, 1928.
- Wellendorf, Franz: *Schulische Sozialisation und Identität. Zur Sozialpsychologie der Schule als Institution*. Weinheim: Beltz, 1973.
- Wellman, Henry M. and Gelman, Susan A.: *Cognitive Development: Foundational Theories of Core Domains*. In: Annual Review of Psychology, 43; Palo Alto: Annual Reviews Inc., 1992; p. 337 - 375.
- Wrong, Denis H.: *The Oversocialized Conception of Man in Modern Sociology*. In: American Sociological Review 26, 1961; S. 183 - 193.
- Wurzbacher, Gerhard (Hg.): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Stuttgart: Enke Verlag, 1963.
- Zigler, Edward and Child, Irvin L.: *Socialization*. In: Lindzey, Gardner (ed.): *Handbook of Social Psychology – Second Edition (Volume III). The Individual in a Social Context*. Massachusetts; Menlo Park; London; Don Mills, 1969; p. 450 – 589.
- Zimmermann, Peter: *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*. Opladen: Leske und Budrich, 2000.
- Zinnecker, Jürgen: *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim: Beltz, 1975.
- Zinnecker, Jürgen: *Recherchen zum Lebensraum des Großstadtkindes. Eine Reise in verschüttete Lebenswelten und Wissenschaftstraditionen*. In: Muchow, Martha: *Der Lebensraum des Großstadtkindes (1935)*. Bensheim: Päd.extra Buchverlag, 1978; S. 10 – 52.
- Zinnecker, Jürgen: *Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept*. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 20. Weinheim: Juventa, 2000; S. 272 - 290.

PD Dr. Hermann Veith
 Habelschwerdter Allee 45
 Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie
 Freie Universität Berlin
 drveith@zedat.fu-berlin.de