

Ullrich Bauer  
Klaus Hurrelmann

PÄDAGOGIK

# Einführung in die Sozialisationstheorie

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung

14. Auflage



Ullrich Bauer/Klaus Hurrelmann

# **Einführung in die Sozialisationstheorie**

Das Modell der produktiven  
Realitätsverarbeitung (MpR)

14., vollständig überarbeitete Auflage

**BELTZ**

Dr. *Ulrich Bauer* ist Professor für Sozialisationsforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld. Er ist dort u. a. Leiter des Zentrums für Prävention und Intervention im Kindes- und Jugendalter (ZPI).

Dr. Klaus Hurrelmann ist Senior Professor of Public Health and Education an der Hertie School of Governance in Berlin. Davor war er zunächst an der Fakultät für Pädagogik und dann an der für Gesundheitswissenschaften an der Universität Bielefeld tätig.

# Inhalt

## **Vorwort**

### **I. Einführung**

1. Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung

### **II. Soziologische und psychologische Propädeutik**

2. Soziologische Theorien der Sozialisation
3. Psychologische Theorien der Sozialisation

### **III. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)**

4. Die Verbindung soziologischer und psychologischer Propädeutik
5. Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen
6. Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf
7. Kontexte der Sozialisation
8. Aktuelle Herausforderungen der Sozialisation

Anhang – Texte und Materialien zur Arbeit mit dem MpR in der Schule

## Literaturverzeichnis

# Vorwort

Sozialisation ist ein Schlüsselthema, wenn man verstehen möchte, wie die soziale Welt funktioniert. Menschen erleben von Geburt an das Zusammenleben im Sozialen, und deswegen durchlaufen sie den Prozess der Sozialisation quasi naturwüchsig. Diesen Prozess kann kein Mensch an- oder abstellen, es ist ein immerwährender und lebenslanger Prozess, in dessen Verlauf man Erfahrungen macht, sich mit der inneren und der äußeren Realität auseinandersetzt und versucht, auf sie Einfluss zu nehmen.

In den letzten zwanzig Jahren haben immer mehr Forschungsgebiete auf das Konzept Sozialisation zugegriffen. Zwei Beispiele: In der Bildungsforschung ist Sozialisation der Zugang, um zu verstehen, wie und warum Menschen unterschiedliche Bildungsbiografien durchlaufen.

In der Gesundheitsforschung ist Sozialisation unverzichtbar für das Verständnis von Widerstandsfähigkeit und Verletzlichkeit und damit auch die ungleiche Verteilung von Gesundheit und Krankheit geworden. Überall, wo Menschen durch die Kontexte, in denen sie leben, angeregt, stimuliert, geleitet oder eingeschränkt werden, stoßen wir auf Sozialisationseinflüsse.

Sozialisationsforschung leuchtet in die Black-Box der Entstehung menschlicher Verhaltensformen. Darum ist sie unverzichtbar, wenn auch nicht überall sichtbar.

Heute, rund 150 Jahre nach dem das Sozialisationsthema zum Gegenstand in der akademischen Forschungswelt wurde, sehen wir auf eine bewegte Geschichte der Disziplin zurück.

Soziologie und Psychologie haben als erste verstanden, warum Sozialisation eine so große Bedeutung für das Verständnis des Zusammenspiels von Mensch und

Gesellschaft hat. Später kamen viele neue Fragestellungen hinzu und auch unterschiedliche disziplinäre Koalitionen. Vor rund 50 Jahren waren die Biologie und Genetik noch Gegenspieler der Sozialisationsforschung. Heute sind sie genauso wie die neurowissenschaftliche Forschung Verbündete geworden. Wir wissen heute, dass die Epigenetik durch soziale Einflüsse veränderbar ist und der Aufbau unserer neuronalen Vernetzungen von der Nahrung durch die Erfahrungen lebt, die Menschen im sozialen Zusammenleben machen.

Gleichzeitig ist eine wichtige Korrektur in der Debatte vorgenommen haben. Während die ursprünglichen Ansätze Sozialisation mit der Denkfigur des noch-nicht-fertigen Menschen assoziierten, gehen jüngere Ansätze von der frühen Handlungsfähigkeit eines jeden Individuums aus. Umgekehrt wird heute nicht mehr angenommen, dass der Mensch wie eine Marionette an den Fäden der Beeinflussung durch die Umwelt hängt. Vielmehr gehen aktuelle Ansätze von einer komplexen, menschlichen Persönlichkeitsstruktur aus, die die inneren und äußeren Bedingungen sehr sensibel wahrnimmt, auf diese reagieren kann und selbst aktiv handelt.

Aus dieser Grundüberlegung ist vor rund 40 Jahren das »Modell der produktiven Realitätsverarbeitung« (MpR) in der Sozialisationsforschung entstanden. Dieses Modell ist seitdem zu einem wichtigen Element in der wissenschaftlichen Forschung geworden und hat den Weg in die Curricula von Schulen und Hochschulen gefunden. In diesem Sinne ist auch die Einführung in die Sozialisationsforschung von der ersten Auflage an als ein Lern- und Studienbuch konzipiert worden, das sich neben dem wissenschaftlichen Fachpublikum an Studierende unterschiedlicher Fachrichtungen, an Lehrerinnen und Lehrer sowie an Schülerinnen und Schüler wendet.

Die »Einführung in die Sozialisationstheorie« wurde bis zur 10. Auflage 2012 von Klaus Hurrelmann als alleinigem

Autor geschrieben. Seit der 11. Auflage im Jahr 2015 beteiligt sich Ullrich Bauer. Beide Autoren kennen sich aus ihrer gemeinsamen Zeit an der Universität Bielefeld.

Die hier vorliegende, völlig überarbeitete 14. Auflage wurde maßgeblich von Ullrich Bauer gestaltet. Zur Überarbeitung gehört ein übersichtlicher Aufbau in drei Teilen, eine systematische Aktualisierung des Forschungsstandes und die Neufassung der Kernannahmen des »Modells der produktiven Realitätsverarbeitung« in Gestalt von »Prinzipien« statt wie bisher in »Thesen«.

Ullrich Bauer & Klaus Hurrelmann

I.

# **Einführung**

# 1. Sozialisation als produktive Realitätsverarbeitung

Sozialisation ist ein facettenreicher, spannungsgeladener Begriff. Sozialisation heißt, sozialisiert zu werden und in gewisser Hinsicht auch, sich selbst zu sozialisieren. Sozialisation ist ein Prozess, der von »außen« auf das Individuum einwirkt und der »innen« vom Individuum selbst gesteuert wird.

Das, was die große Spannung des Sozialisationsbegriffs ausmacht, ist also auch ein Stolperstein. Es scheint, als müsse man sich entscheiden für die Frage der Sozialisation von außen oder von innen. Tatsächlich aber ist es anders herum. So verschieden die Perspektiven auf Sozialisation auch sind, sie gehören zusammen und zeigen das Doppelgesicht der Sozialisation. Das wissenschaftliche Fachverständnis ist hier vom Alltagsverständnis nicht weit entfernt. Es bedarf kontinuierlich einer Öffnung unserer Perspektiven, um die Vielgestaltigkeit von Sozialisationsprozessen begreifen zu können.

Was ist also gemeint, wenn wir von »Sozialisation« sprechen?

## 1.1 Das Doppelgesicht der Sozialisation

Der Begriff Sozialisation ist einer der wissenschaftlichen Begriffe, die uns nicht nur in verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen, sondern auch im Sprachgebrauch des Alltags begegnen. Redewendungen wie »Dieses Kind ist gut sozialisiert« oder »Da merkt man deine Herkunft« weisen darauf hin, worauf der Begriff in erster Linie abzielt: auf die Übernahme gesellschaftlicher Werte und Normen, auf die Anpassung an die soziale

Umwelt, auf das »So-werden-wie-mein-Umfeld-es-von-mir-erwartet« oder sogar auf die Vorstellung der Prägung des Individuums durch den sozialen Kontext, also den Prozess des **Gesellschaftlich-werdens**. Die Alltagssprache weiß aber auch, dass ein Kind »seine Sozialisation hinter sich lassen« und jeder Mensch »aus dem Schatten seiner Herkunft heraustreten« kann, womit ausgedrückt wird, dass in das **Sozial-werden** immer auch eine eigenständige Persönlichkeit, ein **Individuum-werden** einfließt, das sich Umwelteinflüssen in einem gewissen Ausmaß entzieht und sogar aktiv auf die Entwicklung der Umwelt Einfluss nimmt.

#### **Das Alltags- und das wissenschaftliche Verständnis von Sozialisation**

Das Alltagsverständnis changiert damit zwischen zwei Polen. Wie in der Fachdebatte existiert häufig eine Vorentschiedenheit. Zuerst hatte auch die Soziologie die Umweltabhängigkeit der Persönlichkeitsentwicklung herausgearbeitet, danach zeigten aber immer mehr Studien aus der Psychologie, in den letzten Jahren besonders auch aus der Neurobiologie, dass sich die Vorstellung einer reinen Umweltabhängigkeit der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen nicht halten lässt. Seitdem besteht Konsens darüber, dass Sozialisation auf keinen Fall nur als Prägung des Individuums durch sein gesellschaftliches Umfeld verstanden werden kann. Vielmehr ist die Variation der menschlichen Verhaltensweisen – die Fähigkeit, auch anders als von außen genormt auf gesellschaftliche Erwartungen und Zwänge zu reagieren – ein Grundmerkmal der Persönlichkeitsentwicklung.

Unser Alltagsverständnis ist reich an Erfahrungen mit dem Doppelgesicht der Sozialisation. Hierzu gehören Erfahrungen und Erlebnisse, die wir Menschen selbst machen.

Dazu eine historische Illustration: Während in den proletarisch geprägten Milieus der körperlichen Arbeit

noch bis in die 1960er Jahre hinein zahlreiche, über die Zeit hinweg stabile Mentalitätsähnlichkeiten («Arbeiterkultur») erkannt werden konnten, sind diese heute fast ganz verschwunden. Die wissenschaftliche Perspektive schließt an dieses intuitive Verständnis, das wir alle als Beobachter unserer Umwelt mitbringen, an. Mit den Veränderungen der Wohnumfelder, dem Wandel der Arbeitsbedingungen und des Erwerbsbereiches (weg von der manuellen Produktion hin zur Dienstleistung), dem wachsenden Einfluss der Bildung (dem Einbezug immer mehr Angehöriger der früheren Arbeiterkultur in die verlängerten Ausbildungs- und Bildungswege) sowie der medialen und digitalen Durchdringung des gesamten Lebens kommt es zur Herausbildung vielfältiger sozialer Milieus. Hieraus entstehen neuartige Mentalitäten und Verhaltensmuster. Während noch in den 1960er Jahren die Milieus der manuellen Arbeit ihre Lebensziele ganz selbstverständlich auf Erwerbsarbeit ausrichteten und Bildung kaum bedeutsam für die Lebenswege war, hat sich diese Mentalität bis heute radikal verändert. Eine starke Bildungsorientierung ist inzwischen zu einem alle Milieus vereinheitlichenden Modus geworden – unabhängig davon, ob alle auch die gleichen Möglichkeiten haben, eine starke Bildungsorientierung in die Realität umzusetzen.

Unterschiedliche Mentalitäten sind demnach einem historischen Wandel unterworfen und reagieren auf unterschiedliche gesellschaftliche Ausgangsbedingungen. Mentalitäten variieren, können sich aber auch ähneln oder ganze gesellschaftliche Gruppen beschreiben (in solchen Fällen sprechen wir von sozialen Milieus). Intuitiv weiß jeder Mensch, wie ein bestimmter äußerer Einfluss wirkt. Zum Beispiel die konjunkturell bedingte Arbeitslosigkeit nach der Weltwirtschaftskrise 2007/2008. Sie hängt nicht nur von den äußeren Bedingungen ab, sondern auch von den persönlichen Eigenschaften und Ausgangsbedingungen des davon betroffenen Menschen. Bei vielen Menschen

führt der Verlust der Arbeit zu Hilflosigkeit und Depression, bei anderen weckt er Widerstand und Überlebenskräfte. Die einen sind ausgezeichnet ausgebildet und vielfältig orientiert. Die anderen sind auf ein Berufsbild festgelegt und können auf Veränderungen nicht flexibel reagieren. Der Prozess des Einwirkens von Umweltereignissen ist also keineswegs eine Einbahnstraße.

Auch wenn die Einflüsse der sozialen Umwelt, also des jeweiligen sozialen, wirtschaftlichen und kulturellen Milieus, groß sind, auch wenn sie langanhaltend wirken und nachhaltige Spuren hinterlassen – dies allein reicht nicht aus, um eine Persönlichkeitsentwicklung vollständig zu vorherzubestimmen. Die **Homologie**, wenn also soziale Bedingungen und die Eigenschaften eines Menschen eng aneinander gekoppelt sind, stellt keineswegs eine unumstößliche Regel dar. Vielmehr vollziehen Lebensbereiche im historischen Verlauf eine permanente Wandlung. Neue Einflüsse treten hinzu, andere verschwinden. Somit ist auch ein einmal erlerntes Verhalten mitnichten für alle nachfolgenden Handlungssituationen gültig. Dazu ist der Aufwand für die Anpassung zu groß, wenn neu hinzukommende oder veränderte Herausforderungen bewältigt werden müssen. Sozialisation umfasst dieses Wechselspiel. Der analytische Fokus beinhaltet den Blick auf gesellschaftliche Ausgangsbedingungen, wahrscheinliche Mentalitäten und die permanente Veränderung auf individueller Ebene. Der Wandel eines Menschen mit seiner ganzen Persönlichkeit ist also nicht die Ausnahme, sondern die Regel. Bedeutsam ist nur, wie viel Wandel für eine Person möglich ist, wo also die Trägheit einer einmal ausgebildeten Mentalität wirkt und wie intensiv sich Wandlungsmöglichkeiten ausbilden.

### **Sozialisation als Beziehungsverhältnis von Person und Umwelt**

Von Sozialisation wird hiernach als einem offenen Beziehungsverhältnis zwischen dem Menschen und seiner

Umgebung gesprochen. Alle Bedingungen der Umgebung werden wissenschaftlich einfach als »Umwelt« bezeichnet. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass der Umweltbegriff nicht immer ganz trennscharf ist und mitunter auch Missverständnisse produziert. Sein Vorteil ist aber, dass er zunächst einen einfachen Gegenpol bildet, um all das abzugrenzen, was nicht in den engeren Kontext der Person gehört. »Person« und »Umwelt« sind demnach unterschiedliche Einheiten, wobei ihre Beziehungen untereinander natürlich wechselseitig und interaktiv sind. Dies ist dann so etwas wie der Kern der Sozialisationsperspektive. Hier geht es darum, wie das Verhältnis zwischen einer Person und der umgebenden Umwelt beschaffen ist.

Die Frage, wie ein bestimmter Umwelteinfluss wirkt, ist immer nur mit Blick auf die individuellen Ausgangsbedingungen zu beantworten. Ein Beispiel aus dem Alltag hierzu:

Ein 17-jähriger Jugendlicher wartet um 22.30 Uhr im U-Bahnhof im Zentrum einer Großstadt auf seinen Anschluss. Jemand tippt ihm von hinten auf die Schulter. Wie reagiert er darauf? Seine Reaktion wird von seiner biografischen Erfahrung und von seiner Wahrnehmung der Situation abhängen. Situativ: Er kann schlechte Laune (nach langer Arbeit und einer missratenden Prüfung am Vormittag) oder gute Laune (nach einem gemeinsamen Shopping mit Freunden) haben und entsprechend offen oder nicht-offen sein für die Frage, die das Tippen auf der Schulter signalisiert. Biografisch: Er kann aus einem Umfeld stammen, in dem er viel Aggression erlebt, das ihn deshalb disponiert, auf eine Bewegung von hinten, die direkt seinen Körper adressiert, sofort zu reagieren, herumzuschellen und eine Abwehr- oder Angriffsgeste einzusetzen. Er kann aber auch schlechte Erfahrungen

mit dieser Reaktion gemacht haben und sich deshalb entscheiden, keine Gewalt einzusetzen. Er kann die Erwartung haben, eine aggressive Handlung könne folgen, er hat sich aber vorher selbst entschlossen, dieser Dynamik zu widerstehen. Im Gedankenexperiment können wir uns den 17-jährigen Jugendlichen auch als jungen Violinisten vorstellen, der gerade von Ensemble-Proben kommt und die manifeste Idee der Gewalt oder Gegengewalt gar nicht in seinem Handlungsvorrat hat und völlig defensiv reagiert. Oder ein überzeugter Gläubiger ist, der aufgrund einer intensiven religiösen Bindung jegliche Gewalt von sich weist.

Mit den situativen und biografischen Hintergründen sind in diesem Beispiel zwei der Einflüsse benannt, die zum Bedingungsgefüge gehören, das die Reaktionsmöglichkeiten eines Menschen in einer bestimmten Situation festlegt. Auch die Geschlechts- und die Religionszugehörigkeit bezeichnen Faktoren, die auf unterschiedliche Weise auf gemeinsame Einstellungen verweisen. Wie das Beispiel deutlich macht, hängt die Reaktion des 17-jährigen Jugendlichen auf das Fingertippen von hinten von diesen Einflüssen ab. Sie entscheiden über die Hinwendung zu bestimmten Handlungen und können dabei mehr oder weniger unbewusst und unreflektiert sein, also Bestandteil von fest »einsozialisierten« Reaktionsmustern.

Ein weiterer Aspekt, der über die Reaktion des 17-jährigen Jugendlichen entscheidet, betrifft die sozial-räumlichen Bedingungen. Mit diesen sind in unserem U-Bahn-Beispiel **kontextuelle** und **kompositorische** Einflüsse verbunden. Kontextuelle Faktoren betreffen die Ausstattung des Raumes, so die Lage des Bahnhofes im Stadtviertel und die Menge der Menschen, die in der Handlungssituation anwesend sind. Kompositorische

Faktoren bezeichnen die Zusammensetzung der Gruppe der Menschen, die mit dem 17-Jährigen an einem Bahngleis steht. Die Reaktion des Jugendlichen wird entscheidend dadurch beeinflusst, ob er mit einer Freundesgruppe auf die U-Bahn wartet, mit der er eng vertraut ist und die ihm im Falle eines Konfliktes den Rücken stärken kann, oder ob er allein ist und der Fingertipper zu einer großen Gruppe unbekannter Jugendlicher gehört. Oder ob der Finger, der auf die Schulter tippt, einer älteren Dame gehört, die sich verlaufen hat, umherirrt und nicht mehr weiß, wie sie nach Hause kommt.

Wie das Beispiel zeigt, kommen in einer solchen nur Bruchteile von Sekunden dauernden Situation biografische, gruppenbezogene und sozial-räumliche Faktoren zusammen. Es interagieren die persönlichen Bedingungsfaktoren des Individuums mit der gesamten räumlichen und sozialen Umwelt. Dazu gehört die Person des Fingertippers, aber auch das gesamte Umfeld als Rahmenbedingungen der Handlungssituation. Der 17-jährige Jugendliche nimmt blitzschnell die Realität auf, verarbeitet sie und reagiert auf sie. Das Gleiche tut aber auch der Fingertipper. Beide interagieren miteinander und antworten auf die Reaktionen des anderen. Dabei rufen beide einen Wissens- und Handlungsvorrat ab, der ihnen aus ihrem bisherigen Leben vertraut ist. Der 17-jährige Jugendliche zeigt vielleicht ein verärgertes Gesicht und spricht laut, wenn er einen aggressiven Unbekannten vor sich sieht, er lacht freundlich und spricht langsam und fürsorglich, wenn er die alte Dame sieht. Dies alles gehört zu dem Ausschnitt einer Sozialisationsperspektive. Sozialisation findet nicht allein im Individuum statt und ist auch nicht allein abhängig von den Bedingungen, in denen wir handeln oder von denen wir vorgeprägt sind. In der Interaktion aktualisiert sich unser Handlungswissen, wir greifen auf Sprache, Erfahrungen im Umgang mit älteren Menschen und die ihnen zustehende Fürsorglichkeit

zurück, und wir bestätigen damit die Anwendbarkeit bestimmter Verhaltensweisen. Und gleichzeitig ziehen wir Lehren aus jeder neuen Situation und bereiten uns darauf vor, besser zu reagieren, wenn wir noch einmal in eine ähnliche Lage kommen.

Wenn im Alltag von »Sozialisation« gesprochen wird, sind alle diese Aspekte der Doppelgesichtigkeit von Sozialisationsprozessen natürlich nicht bewusst, aber die grundsätzliche Erfahrung von der Wechselbeziehung zwischen Person und Umwelt ist vorhanden. Wir wissen, dass wir tagtäglich in Situationen handeln, in denen Wissen und Erfahrungen zum Verständnis der Gegebenheiten eingesetzt werden und dass sich unser persönliches Wissens- und Handlungsrepertoire dadurch immer gleichzeitig bestätigt, revidiert oder erweitert. Wir wissen auch, dass sich unsere Persönlichkeit stetig weiterentwickelt und einerseits von den uns umgebenden materiellen und sozialen Strukturen beeinflusst wird, andererseits aber auch auf diese einwirkt.

## 1.2 Definitionen und Konzepte von Sozialisation

Die wissenschaftliche Sozialisationstheorie, die in diesem Buch vorgestellt wird, geht von einer dynamischen Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit aus. Umweltstrukturen sind nie so einheitlich und zwingend prägend, dass sie immer nur auf eine Art und Weise wirken können – nicht einmal in »totalen« Organisationen wie einem Gefängnis. Die Interaktionsstrukturen zwischen einer sich ständig entwickelnden Persönlichkeit und den umgebenden sozialen Strukturen lassen es allenfalls zu, dass die Entwicklung einer bestimmten individuellen »Disposition« (als typischer und stabiler Eigenschaft einer

Person) mehr oder weniger wahrscheinlich angenommen werden kann, also in einem statistisch bestimmbar Ausmaß mit einer bestimmten Häufigkeit auftritt.

Solche **probabilistischen** (also wahrscheinlichkeitsorientierten) Aussagen sind aber wohl gemerkt keine eindeutigen Festlegungen. Hiergegen sprechen die prinzipielle Entwicklungsoffenheit und damit ein spezifisch menschlicher Faktor der Persönlichkeitsentwicklung. Denn: Schon kleine Unterschiede in den Lebensbedingungen einer Person können einen Reflexionsvorgang in Gang setzen, die die Person von den Selbstverständlichkeiten ihrer Lebensführung »entfremdet«. Sozialisation hat viel mit diesen Prozessen zu tun, in denen Lebensbedingungen nicht nur eine bestimmte Prägung auf die Person ausüben, sondern mitunter auch einen Stimulus aussenden, sich von diesen Lebensbedingungen zu befreien.

In seinem biografischen Rückblick zeigt der Soziologe Didier Eribon (2016), wie selbstverständlich er sich als Sohn einer Arbeiterfamilie in ein proletarisches Milieu der 1960er und 70er Jahre hinein sozialisierte. Dazu gehörte ein bestimmter Männlichkeitskult, ein proletarisches Bewusstsein, die Abwehr von Migration etc. Erst mit der Wahrnehmung und später der Stigmatisierung seiner Homosexualität beginnt für Eribon ein Prozess der Entfremdung, der auch als Emanzipation wahrgenommen werden kann. Eribon entfernt sich von seiner Herkunft (sowohl räumlich als auch sozial) und beginnt das Selbstverständliche in Frage zu stellen. Zweifellos ist dieser Vorgang keinesfalls schmerzfrei, im Gegenteil. Die wahrgenommene Krise, die von dem Ausschluss seiner Person aus dem Herkunftsmilieu ausgeht, ist aber der Ausgangspunkt für eine Revision des Erlernten und »Althergebrachten« der Persönlichkeit. Eribon stellt die eigenen Dispositionen in Frage und die erlebte **Krise** – ein Grundbegriff in den meisten Sozialisationstheorien –

beginnt, neue Dynamiken des Lernens und der Realitätsaneignung zu stimulieren.

### **Mit Sozialisation verwandte Begriffe**

Es gibt eine Reihe von wissenschaftlichen Begriffen, die einen ähnlichen konzeptionellen Zugang beinhalten, ohne aber die gleiche Reichweite wie der Begriff der Sozialisation zu haben. Stattdessen beziehen sie sich auf bestimmte Teilbereiche der Sozialisation, weshalb sie als Unterbegriffe zum umfassenden Begriff der Sozialisation betrachtet werden.

Der prominenteste ist der Begriff »Bildung«. Das Konzept der Bildung hat eine lange geisteswissenschaftliche Tradition und ist seit über zwei Jahrhunderten ein Kernbestandteil der Pädagogik. In älteren pädagogischen Definitionen wird unter dem Prozess der Bildung die Kultivierung der verschiedenen Facetten von Menschlichkeit verstanden, um an den in einer Gesellschaft üblichen Lebensformen teilhaben zu können. In den philosophisch-pädagogischen Traditionen des Idealismus und Neuhumanismus wurde diesem Aspekt eine besondere Bedeutung zugeschrieben, sodass unter Bildung vor allem die Herausformung innerer Werte und die Vervollkommnung der subjektiven Erlebnistiefe in Einsamkeit und Freiheit verstanden wurde. Als wichtigstes Ergebnis der Bildung werden heutzutage die Eigenständigkeit und Selbstbestimmung eines Menschen verstanden, die durch die intensive sinnliche Aneignung und gedankliche Auseinandersetzung mit der ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebenswelt entstehen (Adorno 1971, S. 44). Selbstbestimmung setzt den Aufbau von Fähigkeiten der Selbststeuerung voraus, wozu der Erwerb von Wissen und Kompetenzen gehört, die ein eigenständiges Handeln in der sozialen Umwelt erlauben.

Bildung ermöglicht ein reflektiertes Verhältnis des Menschen zu sich selbst, sie schützt ihn dadurch gegen soziale und kulturelle Funktionalisierung und sichert somit seine Individualität. Bildung im Sinne von »gebildet sein« beschreibt in diesem Verständnis eine normative (also gewollte) Zielsetzung des Sozialisationsprozesses. Ein Fehler kündigt sich aber an, wenn man den Begriff Bildung so versteht, wie er in der heutigen Debatte über den schulischen Kompetenzerwerb dominiert. Hiernach ist Bildung die reine Anhäufung von Wissensbeständen, die entweder theoretisch oder anwendungsorientiert ausgerichtet sind und nicht immer die Eigenständigkeit des Individuums fördern sollen, sondern seine optimale Einpassung. In dieser Hinsicht ist der neuere Bildungsbegriff eher funktionalistisch ausgerichtet, Bildung ist nicht Selbstzweck, sondern Bestandteil und Funktion des reibungslosen Integrierens in gesellschaftliche Formen der Leistungs- und Arbeitsorientierung.

Der Pädagoge Armin Bernhard (2018) zeigt anschaulich, wie die Herausformung des Bildungsbegriffs historisch eingebettet ist: Zuerst ist er in Renaissance und Humanismus (14. und 15. Jahrhundert) ein Kampfbegriff gegen religiöse Mystik, dann Bestandteil der bürgerlichen Befreiungsbewegungen gegen den Feudalismus. Erst in jüngerer Zeit wird Bildung immer mehr als Bestandteil von Prozessen der Ausbildung für die praktische Berufstätigkeit verstanden, wogegen emanzipative Bildungstheorien gegen die Gleichmachung des Individuums in gesellschaftlichen Zwangsstrukturen (etwa in Autokratien oder in einem entfesselten Kapitalismus), also für die Autonomie des Individuums, eintreten.

Ein zweiter Begriff, der in einer engen Beziehung zur »Sozialisation« steht, ist »Erziehung«. Dieser Begriff bezeichnet alle gezielten und bewussten Einflüsse auf den Bildungsprozess (Oelkers 2001, S. 24). Als Erziehung werden diejenigen Handlungen bezeichnet, durch die

Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen. Ebenso wie Bildung ist »Erziehung« damit ein Unterbegriff von Sozialisation. Sozialisation umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung, unabhängig davon, ob sie geplant und beabsichtigt sind, und auch unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Bedürfnisse, Handlungskompetenzen) beeinflusst wird. Erziehung hingegen konzentriert sich auf einen Ausschnitt davon, nämlich auf die absichtsvollen Impulse, die meist von Eltern oder Pädagogen in Familie, Kindergarten, Schule und Hochschule ausgehen.

Für die Bezeichnung eines gelungenen Prozesses der Sozialisation wird häufig der Begriff »Reifung« verwendet. In psychologischer und pädagogischer Denkweise wird unter der Reife ein Entwicklungsstand der Persönlichkeit gefasst, bei dem ein optimales Maß von Verhaltenssicherheit und sozialer Orientierung erreicht ist, sodass ein Mensch in bestmöglichem Einklang mit seinen persönlichen Ressourcen den Anforderungen der Umwelt gerecht werden kann und zu einer vollen Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben in der Lage ist. Der Begriff »Reifezeugnis« weist darauf hin, dass in diesem Verständnis der Begriff der Reifung eine Nähe zum Begriff der (geglückten) Bildung, also eine normative Zielsetzung für die Sozialisation vornimmt. Gleichzeitig hat sich der Reifungsbegriff in der biologischen Lesart zu einem Leitbegriff für die von äußerlichen Faktoren unabhängige Entwicklung von Fähigkeiten aller Lebewesen (also auch des Menschen) herausgebildet. Gerade in Verbindung mit einer humangenetischen Lesart in den Entwicklungstheorien bildet dieses Hintergrundverständnis so etwas wie ein Konkurrenz- oder Gegenkonzept zu dem heutigen Sozialisationsverständnis.

Die Begriffe »Enkulturation« und »Akkulturation« sind heute nur selten gebräuchlich. Sie lassen sich als

Unterbegriffe von Sozialisation verstehen und bezeichnen im besonderen Sinne jene Prozesse, die Menschen zu Mitgliedern einer Kultur machen. Dieser Schwerpunktsetzung, die mit dem Begriff der Kultur verbunden ist, hat folgenden Hintergrund: Jede Kultur stellt über die Gestaltung ihrer sozialen Institutionen und sozialen Umwelten und in Form von sozialen Mustern und Normen »Mitgliedschaftsentwürfe« bereit (Zick 2010). Diese legen fest, welche Vorstellungen, Wünsche, Erwartungen und Merkmale für eine aktive Teilnahme an der Gesellschaft als erforderlich erachtet werden. Weil das Gelingen dieser Form der Teilnahme von der Bereitschaft und Fähigkeit des Individuums abhängt, die eigenen oder mitgebrachten Präferenzen mit denen dominanten Kultur in Übereinstimmung zu bringen, sind Enkulturation und Akkulturation eher die Fachbegriffe, die die Entwicklung des Individuums durch den äußerlichen Druck der gesellschaftlichen Strukturen beschreiben.

Schließlich findet sich ein ganzes Bündel an Begriffen, die die individuelle Verfasstheit eines Menschen beschreiben. Hier stehen Seite an Seite die Begriffe »Person«, »Persönlichkeit« und »Individuum«, aber auch »Identität«, »Selbst«, »Akteur« und »Subjekt«. Man kann jeden dieser Begriffe wiederfinden in Abhandlungen, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit dem Thema Sozialisation oder Entwicklung befassen. In ihnen spiegeln sich sehr unterschiedliche wissenschaftliche Traditionen. Manche dieser Begriffe sind eher nüchtern, wenn sie uns Menschen mit ihren Eigenschaften beschreiben (z. B. »Person«), andere sind technisch (»Selbst«, »Akteur«) und einige emphatisch (»Individuum«, »Identität«), wenn sie die Besonderheiten des Menschen beschreiben. In einer modernen sozialisationstheoretischen Perspektive verwischen jedoch viele dieser Unterschiede. Man kann kaum noch genau sagen, ob mit einem dieser Begriffe wirklich Unterschiede in der Beschreibung angenommen

werden oder einfach synonyme Bezeichnungen werden, um nicht ständig den gleichen Begriff zu wiederholen.

Die meisten Theorien verfahren auf diese Weise mit der Synonymverwendung. Wahrscheinlich ist dies auch ein »abgesicherter« Modus, damit sie nicht Gefahr laufen, sich mit einer begrifflichen Festlegung aus einer Zuordnung zu etwa der philosophischen oder entwicklungspsychologischen Tradition nicht mehr befreien zu können. So paradox es ist, diese Verfahrensweise des begrifflichen Durcheinanders hat eine gewisse Rationalität. Heute noch mit starken Unterschieden arbeiten zu wollen, die die Perspektive auf uns als menschliche Wesen mit nur einem Begriff anzeigen wollen, ist kaum möglich. Zu sehr sind die Perspektiven miteinander verbunden und zu wenig sind die mit den Begriffen angezeigten Unterschiede überhaupt noch präsent. Der sozialisationstheoretische Fokus auf das Subjekt verträgt diese »Multioptionalität«. Auch in dieser Einführung wird sie praktiziert und nur wenn eine bestimmte Perspektive auf das Subjekt mit einem Begriff erörtert werden soll, wird das in der Beschreibung auch ausdrücklich so angezeigt.

### **Erste Zugänge zum Sozialisationsthema**

Im Zentrum der meisten Zugänge im Sozialisationskontext steht das Beziehungsverhältnis zwischen einem sich entwickelnden Menschen, mit seiner genetischen Ausstattung an Trieben und Bedürfnissen, seinen angeborenen Temperaments- und erworbenen Persönlichkeitsmerkmalen, und den umgebenden gesellschaftlichen Umweltfaktoren. Dieses Beziehungsverhältnis wird als lebenslang und als interaktiv beschrieben, wobei es in diesem Prozess der lebenslangen Interaktion das Subjekt schafft, die Anforderungen an die individuelle Integration in ein soziales Gefüge zu bewältigen und gleichzeitig immer mehr Lern- und

Erfahrungswissen auszubilden, das die Individualität fördert. Weil der Sozialisationsprozess damit immer zwei Perspektiven beinhaltet, die des Individuums und die der Gesellschaft, haben die meisten Definitionen von Sozialisation typischerweise einen engen Bezug zu entweder eher soziologischen oder eher psychologischen Basistheorien, ohne die der Sozialisationsbegriff heute nicht seine typischen Konturen hätte.

Die psychologischen Ansätze beschäftigen sich in erster Linie mit der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner inneren Realität im Prozess des Lernens, der Problembewältigung oder Entwicklung. Sie analysieren, in welchen Stufen und Phasen sich die menschliche Persönlichkeit ausbildet, wie die Fähigkeiten zum Wahrnehmen, Denken und Handeln entstehen und wie sie sich bei Übergängen von einem Lebensabschnitt zum nächsten sowie in Krisen- und Spannungssituationen verändern. Sie werden in den letzten Jahren zunehmend durch neurobiologische und manchmal auch humangenetische Ansätze ergänzt.

Die soziologischen Zugänge konzentrieren sich hingegen auf die äußere Realität. Sie analysieren die Strukturen der menschlichen Persönlichkeit, die in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen der Gesellschaft entstehen, etwa die Fähigkeit, die vorherrschenden Werte, Normen und Verhaltensmuster zu übernehmen und sich sozialen Gruppen und Organisationen anzuschließen. Der soziologische Zugang ist also auch auf das Individuum gerichtet, er betont aber deutlicher den Anforderungscharakter der sozialen Strukturen, in denen sich ein Mensch entwickelt und seine Bedürfnisse ausbildet.

Der soziologische Sozialisationsbegriff ist älter als sein psychologisches Pendant. Der Grund hierfür ist, dass die soziologischen Ansätze früh an Diskussionsstränge der Sozialphilosophie anschließen, die im 19. Jahrhundert noch

die Debatte über das Soziale beherrschten. Wie Dieter Geulen (1991, S. 21) in seinem Überblick über die Geschichte der Sozialisationstheorie herausgearbeitet hat, wird der Begriff »Sozialisation« zwar in enzyklopädischen Werken schon seit dem frühen 19. Jahrhundert benutzt, in einer wissenschaftlichen Abhandlung aber erstmalig im Jahr 1896, und zwar vom amerikanischen Sozialphilosophen Edward A. Ross.

Der deutsche Sozialphilosoph Georg Simmel (1858–1918) und der französische Soziologe Emile Durkheim (1858–1917) haben kurz darauf erste, durchaus ähnliche Definitionen des Sozialisationsbegriffs vorgenommen. Bei seiner Untersuchung des Übergangs von einfachen zu arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaften stellte sich Durkheim die Frage, wie in komplexen Strukturen soziale Integration hergestellt werden kann. Seine Antwort: Nur wenn alle Gesellschaftsmitglieder die Normen und Zwangsmechanismen verinnerlichen, wenn die Gesellschaft gewissermaßen in sie eindringt und ihre Persönlichkeit von innen her organisiert. Das menschliche Individuum ist nach dieser Vorstellung triebhaft, egoistisch und asozial und wird erst durch den Prozess der Sozialisation gesellschaftsfähig. Diesen Prozess der »Vergesellschaftung der menschlichen Natur« nennt er »Sozialisation« (Durkheim 1972).

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts standen diese beiden Ansätze für einen Aufbruch der soziologischen Theorie in Richtung einer Persönlichkeits- und Erziehungstheorie und gaben wichtige Impulse für die interdisziplinäre Forschung. Durch Simmel und Durkheim teilweise mit angestoßen, teilweise unabhängig von ihrem Werk, sind in verschiedenen Theorien der Psychologie und der Soziologie Konzepte der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen in einer sich verändernden gesellschaftlichen Umwelt entfaltet worden. Diese werden in den Kapiteln zur

soziologischen und psychologischen Propädeutik (im Großabschnitt II.) vorgestellt.

### **Die Weiterentwicklung des Sozialisationsbegriffs**

Die Definition von Sozialisation als »Vermittlung der Gesellschaftsstruktur in das Innere des Individuums« reflektierte die Etablierung der arbeitsteiligen Industriegesellschaften (Baumgart 1997, S. 32). Diese Sichtweise des Zusammenhangs von Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung war durch die damalige historische Konstellation beeinflusst (Fend 1969; Goslin 1969; Münch 1988).

Heutige hoch entwickelte Gesellschaften sind keine Industriegesellschaften mehr. Sie sind zu komplexen Dienstleistungsgesellschaften geworden, die durch eine große Vielfalt von sozialen und kulturellen Lebensformen und durch ein komplexes Zusammenspiel von eigenständigen Organisationen und Systemen gekennzeichnet und weltweit miteinander verbunden sind. Eine soziale Integration, die im Sinne Durkheims den Gesellschaftsmitgliedern durch psychisch fest implantierte Wert- und Symbolsysteme quasi aufgezwungen wird, ist nicht mehr funktional, zumal nationale Gesellschaften durch ihre internationale Verflechtung nur noch zum Teil staatlich organisierte und überschaubare Kulturgemeinschaften sind. Die sozialen und kulturellen Bindungskräfte, die noch zu Zeiten Durkheims für die soziale Integration in die Gesellschaft des Nationalstaates sorgten, schwächen sich demnach der Tendenz nach ab, wenn auch neue Zwänge berücksichtigt werden müssen, die zu Zeiten Durkheims nicht absehbar waren.

Der von Simmel und Durkheim zugrunde gelegte Begriff von Sozialisation als »Vergesellschaftung der menschlichen Natur« muss entsprechend weiterentwickelt werden, da moderne Gesellschaften nur mit selbstständigen Persönlichkeiten funktionieren können. Entsprechend wird

von jedem Gesellschaftsmitglied nicht die mechanische und »außengeleitete« Internalisierung von sozialen Regeln verlangt, sondern eine flexible, sensibel auf soziale Bedingungen Rücksicht nehmende, »innengeleitete« Selbstorganisation der eigenen Wertvorstellungen und Handlungen (Faulstich-Wieland 2000, S. 34; Veith 1996, 2008 Zimmermann 2011).

Auf diese Veränderung haben heutige soziologische und psychologische Theorien reagiert und neue Konzepte für das Verständnis des Zusammenhangs von menschlicher Persönlichkeitsentwicklung (Ontogenese) und Gesellschaftsentwicklung (Phylo- oder Soziogenese) vorgelegt. Trotz erheblicher Unterschiede zwischen den einzelnen Theorien besteht dabei die weitgehende Übereinstimmung darüber, dass Sozialisation nicht mehr in erster Linie über das Erlernen sozialer Rollenmuster und die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen erfolgt, sondern als selbsttätige und selbstorganisierte Aneignung von kulturell und sozial vermittelten Umweltangeboten. Dennoch ist eine Kernidee des Konzeptes »Sozialisation«, wie sie von Simmel und Durkheim ursprünglich formuliert wurde, erhalten geblieben: Sozialisation ist Persönlichkeitsentwicklung im sozialen und kulturellen Kontext und eine Form der stets spannungsreichen Konstruktion der Biografie und der Behauptung der Identität in der Umwelt im teilweisen Widerspruch zur »ärgerlichen Tatsache der Gesellschaft« (Dahrendorf 1977).

Die Diskussion über die notwendige Neufassung des Sozialisationsbegriffs setzte mit vollem Schwung in den 1960er Jahren ein, damals verbunden mit der gesellschaftspolitischen These, dass Sozialisation und Erziehung das erhebliche Ausmaß an Verteilungsungleichheiten bedingen: Es kam zu scharfen wissenschaftlichen und öffentlichen Kontroversen über das Verhältnis von erzwungener Vergesellschaftung und freier Individualisierung. Während der Studierendenunruhen von

1968 wurden die theoretischen Positionen immer weiter zugespitzt, denn mehr und mehr wuchs das Bedürfnis, nicht nur ein Modell für die erfolgreiche Anpassung des Individuums, sondern vor allem für seine autonome Entwicklung zu erhalten (Geulen 1973, 1991, S. 39; Mühlbauer 1980; Walter 1973).

### **Sozialisation als Interaktion**

Der zu dieser Zeit erreichte Stand der Diskussion wurde in dem umfassenden, interdisziplinär angelegten ersten »Handbuch der Sozialisationsforschung« zusammengefasst (Hurrelmann/Ulich 1980). Die in diesem Handbuch vorgestellte Definition von Sozialisation als »Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt« (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51) fand großen Anklang und wirkt noch bis heute in der wissenschaftlichen Diskussion nach.

Als diese Definition wenige Jahre später durch das »Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts« (Hurrelmann 1983) ergänzt wurde, lag eine erkenntnisleitende Heuristik (also eine Matrix des wissenschaftlichen Denkens) vor, die Raum für die Berücksichtigung der Bedeutung des Subjektiven ließ. Ihr Credo war: Wenn das gesamte Gesellschaftliche und seine Dynamiken begriffen werden soll, muss der Blick auch auf das Individuum fallen. Das Individuum stellt einen wesentlichen Kristallisationskern dar, weil soziale Strukturen durch Sozialisation Wirkung auf die Entwicklung eines Menschen haben, diese Menschen aber gleichzeitig Gestalter des Gesellschaftlichen werden, soziale Strukturen also selbst wieder herstellen (und verändern). Diese Erkenntnis markierte den Start einer Diskussion, in der die Psychologie und in den letzten zwanzig Jahren auch die neurowissenschaftlichen

Disziplinen im Diskurs über Sozialisation eine Rolle spielen konnten.

Die Einführung wird die hier vorgezeichneten Linien weiterverfolgen. Dabei stehen sowohl eine Vertiefung der schon genannten Inhalte als auch die Weiterführung der sozialisationstheoretischen Diskussion bis in die Jetztzeit im Mittelpunkt. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung hat seit seiner Entstehung versucht, innerhalb der vorhandenen Theorien und Forschungsbefunde eine bestimmte Verortung des Blickes auf Sozialisation vorzunehmen. Hierzu gehört auch ein definitorischer Zugriff. Dieser beinhaltet, dass Sozialisation einen Interaktionsprozess bezeichnet, der das gesamte Leben erfasst und die Beziehung zwischen der sich entwickelnden Persönlichkeit und den umgebenden sozialen und materiellen Strukturen einschließt. Aus dieser Perspektive wird die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen dem Individuum und den umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen verstanden. Diese Interaktionserfahrungen werden aktiv und produktiv verarbeitet und dabei sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten austariert.

Interaktionsprozesse, in denen sich ein Mensch über die gesamte Lebensspanne hinweg befindet, sind ein Modus der Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen. Diese Interaktionsprozesse können eine bestimmte Entwicklung der Persönlichkeit wahrscheinlich machen, nicht aber (wie schon argumentiert) eindeutig festlegen. Eine analytische Perspektive muss darum immer von den Wahrscheinlichkeiten ausgehen, die durch Einbindung in typische Interaktionsstrukturen bedingt sind. Hierzu gehört der Einfluss von Lebenswelten oder der Wohnumfelder, aber natürlich auch das Einkommen oder der Bildungsgrad im familialen Netzwerk. Sie alle können Einfluss nehmen auf die Entwicklung einer einzelnen Persönlichkeit. Sie

können aber auch Individuierungs- und Abweichungseffekte erzeugen (so das beschriebene Beispiel des Soziologen Erison im Rückblick auf seine eigene Lebensgeschichte).

In den folgenden Kapiteln geht um die generelle Verortung eines theoretischen Blickwinkels und auch um eine umfassende Gesamtschau der Erkenntnisse der Sozialisationsforschung. In den Kapiteln 2 und 3 wird eine Übersicht über soziologische und psychologische Basistheorien der Sozialisation gegeben. Hierbei wird von einem Kapitel zur soziologischen und psychologischen Propädeutik gesprochen, weil Basis- und Lehrbuchtheorien der Sozialisationsforschung vorgestellt werden.

Im engeren Sinne ist als Propädeutik die Einführung in Terminologie und Grundlagen einer Wissenschaft zu verstehen. Diese ist durchaus nötig und spielt in der Einführung von Beginn an eine große Rolle. Sie erschien zum ersten Mal im Jahr 1986 und vermittelte einen systematischen Überblick über das damals noch sehr junge Gebiet der Sozialisationstheorien. Es hatte sich in den 1960er und 1970er Jahren sehr schnell entwickelt und war durch ein breites, kontroverses Spektrum von theoretischen Ansätzen gekennzeichnet. Auf der einen Seite standen soziologische Positionen, die von einer starken Beeinflussung der Persönlichkeit eines Menschen durch gesellschaftliche Bedingungen ausgingen. Die Gegenposition bildeten psychologische Theorien mit der Annahme, eine Persönlichkeit entwickelte sich durch innere Antriebe.

Mit der Einführung wurde das erste Mal versucht, die Gräben zu überbrücken und eine umfassendere Sichtweise auf Sozialisation zu entwickeln. Es ging darum, Vorstellungen der gesellschaftlichen Determination der Persönlichkeitsentwicklung ebenso zu überwinden wie solche der naturgesetzlich bestimmten organischen und psychischen Reifung. Auf diese Weise wurde eine

interdisziplinäre Sichtweise von Sozialisation begründet, die sich an einer über den Einzeltheorien angesiedelten Konzeption orientieren, die als Modell der produktiven Realitätsverarbeitung bezeichnet wurde. Dieser Ansatz ist bis heute aktuell und findet Eingang in die Biografieforschung, die Kindheits- und Jugendforschung sowie die Bildungs- oder Familienforschung. Im Laufe der Jahre ist die biologische Seite der Sozialisation sogar stärker als zuvor in der neurowissenschaftlichen Debatte oder der Genetik verhandelt worden. Durch diese Ergänzungen und Verbreiterungen im Diskurs hat die interdisziplinäre Sichtweise von Sozialisation laufend Zugewinne gemacht. Damit hat auch das »Modell der produktiven Realitätsverarbeitung« (in der Einführung ab jetzt abgekürzt als MpR) viele Anpassungen vorgenommen und neuere Erkenntnisse integriert.

Die nachfolgenden Ausführungen der Abschnitte 1.3 bis 1.5 sollen für die Darstellung im Buch einen zusammenfassenden Überblick anbieten. Dieser Überblick ist grob, aber auch nur für eine erste Annäherung und Orientierung gedacht. Er erfüllt die Funktion eines »Teasers« in Einführung in die Sozialisationstheorie. Darin werden zunächst die »klassischen« Positionen der Sozialisationsforschung dargestellt, die sich auf die soziologische und psychologische Traditionslinie beziehen. Danach wird das MpR in der Kurzfassung des Überblicks über die 10 Prinzipien dargestellt.

### 1.3 Die soziologische Propädeutik im Überblick

Wenn man sich einen Überblick zur soziologischen Propädeutik in der sozialisationstheoretischen Diskussion verschaffen möchte, stößt man auf die große Nähe der Entwicklung der soziologischen und der

sozialisationstheoretischen Perspektive. Sieht man die Soziologie als junge Disziplin, die sich erst im 19. Jahrhundert vor allem aus der Philosophie heraus entwickelte, kann man sogar sagen, dass das Sozialisationsthema an der Wiege der Soziologie stand. Die Annahme, dass Menschen durch ihre Umwelt gesellschaftlich geformt werden, ist so etwas wie die Grundbedingung des Denkens über das Zusammenleben in Gesellschaften. Es ist die Frage danach, wie der Mensch als »Subjekt« – als erlebendes, denkendes und handelndes Individuum – den materiellen, sozialen und kulturellen »Objekten« seiner Umwelt gegenübertritt und sich neben ihnen behauptet.

Tabelle 1 gibt einen Überblick zu den soziologischen Theorien, die in der Sozialisationstheorie als Propädeutik betrachtet werden und nach denen sich die Darstellung auch in unserer Einführung richtet. Die spätere Lektüre wird viele Einzelfragen zu diesen Ansätzen aufnehmen und sie ausführlich in die Diskussion ihrer Zeit stellen. An dieser Stelle sollen ein paar erste Stichworte genügen, um Theorieansätze, Namen und Begriffe langsam einzuordnen.

### **Frühe Ansätze der soziologischen Theorie**

Socialisierung	Vergesellschaftung bedeutet, die soziale Gesamtheit in die individuelle Persönlichkeit aufzunehmen
Socialisation méthodique	Internalisierung des Sozialen als Voraussetzung für soziale Kohäsion in komplexen Gesellschaften

### **Gesellschaftstheoretische Ansätze**

Materialistische  
Gesellschaftstheorie

Erster strukturalistischer  
Ansatz. Der Mensch ist  
produktiv durch  
Naturbearbeitung, soziale  
Realitäten formen das  
Individuum

---

Kritische  
Gesellschaftstheorie

Erster interdisziplinärer  
Ansatz. Der Blick auf das  
Subjekt wird durch Triblehre  
und Psychologie intensiviert

---

Strukturfunktionalistische  
Systemtheorie

Gesellschaftliche Teilsysteme  
durchringen einander,  
Sozialisation ist das Erlernen  
von Rollen

---

Soziale Systemtheorie

Selbstsozialisation als  
Eigenleistung des  
psychischen Systems, Bruch  
mit Verständnis von  
Sozialisation als Prägung

---

Praxeologie

Erweiterter Praxisansatz,  
Überwindung des  
Gegensatzes von  
strukturalistischem und  
konstruktivistischem Denken

---

### **Handlungstheoretische Ansätze**

Symbolischer  
Interaktionismus

Modell unterschiedlicher  
psychischer Instanzen,  
Sprache als soziale Praxis,  
Identitätsbildung durch  
Zuschreibungen

---

Kommunikative Kompetenz	Entwicklung der kritischen Rollentheorie, die Ausbildung einer Ich-Identität als gesellschaftliches Autonomiezu fördern
Sozialkonstruktivismus	Novizen lernen Werte und Bedeutungszuschreibungen, Sozialisation ist das Verstehen von Wirklichkeitskonstruktionen
Sozialisatorische Interaktion	Durch sozialisatorische Interaktion sind Heranwachsende mit krisenhaften Herausforderungen des Verstehens konfrontiert
Dimensionen sozialer Identität	Das Differenzerleben von sozialer und persönlicher Identität ist die Basis für das Empfinden der Ich-Identität

**Tab. 1:** Soziologische Theorien der Sozialisation im Überblick.

### **Frühe Theorien der Sozialisation**

Für die soziologisch orientierte Forschung stand lange Zeit die Frage im Vordergrund, welche Einstellungen und Verhaltensweisen eine Gesellschaft von ihren Mitgliedern verlangen muss, um den nötigen sozialen Zusammenhalt zu sichern, allen gleiche Rechte einzuräumen und die öffentliche Ordnung aufrechtzuerhalten. Für Emile Durkheim, dem ersten Inhaber eines Lehrstuhls für Soziologie in Frankreich, gilt diese Frage als Bedingung für die Aufrechterhaltung gesellschaftlichen Zusammenhalts.

Er fordert eine »Socialisation méthodique« (eine Art methodische Sozialisation). Für Georg Simmel, seinem deutschen Pendant, ist »Socialisierung« der Vorläufer für das spätere Fachwort »Sozialisation«, das er ähnlich wie Durkheim herleitet. Für Simmel wie Durkheim ist die Sozialisationsbedingung ein wesentlicher Faktor für das »Gelingen« einer Gesellschaft, die ihre traditionellen Gleise verlässt.

In der frühen Soziologie wurde darüber nachgedacht, wie die »Sozialmachung« der Gesellschaftsmitglieder erfolgt. Wie Dieter Geulen (1991) erstmals in seinem Überblick über die Geschichte der Sozialisationstheorie herausgearbeitet hat, wird in diesem Zusammenhang schon seit dem frühen 19. Jahrhundert der Begriff »Sozialisation« verwendet, was sich anhand des enzyklopädischen »Oxford Dictionary of the English Language« aus dem Jahr 1828 dokumentieren lässt. Dort wird »to socialize« definiert als »to render social, to make fit for living in society«. Allmählich setzte sich der Begriff dann bis zum Ende des 19. und sehr intensiv ab dem Anfang des 20. Jahrhunderts durch (Veith 1996). Dieser Strang ist in den soziologischen Gesellschaftstheorien besonders gut abgebildet. Obwohl damit Sozialisation eine Grundbedingung des Denkens über das Soziale wurde, war das Detailwissen darüber, was als Sozialisation zu verstehen ist, wenig ausgebildet. Dazu gehörte auch die Frage, ob Sozialisation noch die Möglichkeit offen ließ, dass Menschen sich von ihren gesellschaftlichen Integrationsverhältnissen frei machen und Individualität und Autonomie ausbilden können.

### **Gesellschaftstheoretische Ansätze**

Die Spannung von Individuum und Gesellschaft, von Integration als »zur Gesellschaft dazuzugehören« und Individuation als »eine einzigartige Persönlichkeit zu sein«, ist in der soziologischen Diskussion der Folgezeit immer deutlicher wahrzunehmen. Sie ist mit der Veränderung des

ökonomischen und politischen Lebens durch die Umwälzung gesellschaftlicher Strukturen im Zuge der Industrialisierung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts zu einem bedeutenden Thema geworden. Gesellschaften wurden immer komplexer, weil nicht mehr alle Tätigkeiten des täglichen Lebens unter einem Dach ausgeübt, sondern arbeitsteilig zwischen Familie, Fabrik und gesellschaftlicher Öffentlichkeit aufgeteilt werden. Jeder Mensch spielt zunehmend mehr und vor allem sehr differenzierte Rollen in ebenso unterschiedlichen Kontexten. Damit wurde die Frage immer drängender, wie trotz dieser Differenzierungen ein gesellschaftliches Zusammenleben möglich sein kann. Alle Theorien, die im 19. und 20. Jahrhundert als »Gesellschaftstheoretische Ansätze« auf diese Problematik reagieren, sind in der Soziologie heute noch bekannt. Sie reichen von Karl Marx bis zu Pierre Bourdieu. Ihre Stichworte sind in der Tabelle 1 genannt.

In den gesellschaftstheoretischen Ansätzen wurde Sozialisation vorausgesetzt, sie ist Bedingung oder Resultat des sozialen Miteinanders. Mit Ausnahme weniger Ansätze erwähnen Gesellschaftstheorien das Thema selten explizit. Sie waren und sind vielmehr so etwas wie die Hintergrundfolie für das Denken über Sozialisation. Mit sehr unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen: Für Marx und die materialistische Gesellschaftstheorie ist es die Annahme der Übermacht der wirtschaftlich-sozialen Strukturen. Für die Kritische Gesellschaftstheorie ist es der Blick auf Innenleben der Menschen, deren Triebleben und Psyche an gesellschaftliche Zwangsverhältnisse angepasst werden und dabei Leiden und Abwehr, das Bedürfnis nach Triebabfuhr und Aggression erzeugen. In der strukturfunktionalistischen und sozialen Systemtheorie dominiert der Blick auf unterschiedliche Funktionssysteme der Gesellschaft, so dass Menschen sich nur noch rollenförmig anpassen und die »Codes« beherrschen

müssen, die in ihrem Funktionssystem verwendet werden. In der Praxeologie wird dagegen das erste Mal versucht, das Individuum von zwei Seiten zu verstehen: von seiner durch gesellschaftliche Strukturen geprägten und der individuell autonomen Seite.

### **Handlungstheoretische Ansätze**

Die Öffnung zum Doppelgesicht von Sozialisation vollziehen vor allem die handlungstheoretischen Ansätze. Wie ihr »Etikett« schon andeutet, gehen sie von den Handlungen, also von den kleineren Einheiten aus soziologischer Perspektive aus. Der Grund hierfür ist sehr einfach. In der gesellschaftstheoretischen Diskussion existierte lange Zeit ein Trend zur Sichtbarmachung von Strukturen der Aufrechterhaltung von Stabilität. Sozialisation ist hier nur am Rande entscheidend, weil eine Form der sozialen Einpassung vorausgesetzt wird. Erst die handlungstheoretischen Ansätze gehen über die Annahme hinaus, dass sich das Individuum immer nur passiv einfügt und kritisieren, dass damit der Blick auf Handlungen und das Subjekt, das sich artikuliert und handelt, nicht gewagt wird.

Der Begriff Handlung fungiert als Synonym. Damit wird alles aufgenommen, was vom Individuum als »Aktion« (lateinisch »Handlung«) ausgeht und »zwischen« (lateinisch »inter«) Individuen als »Interaktion« erfolgt. Der symbolische Interaktionismus – eine Strömung, die innerhalb der Denkschule des Pragmatismus in den USA schon vor der Mitte des 20. Jahrhunderts zur Ausprägung kommt – betont die Ambivalenzen im Prozess der Sozialisation. Im Mittelpunkt steht hierbei, wie sprachliche Handlungen im Prozess der Sozialisation wirken. Sprachliche Interaktion transportiert Bedeutungen und ist gleichzeitig Medium. Über dieses stellen sich Interaktionsprozesse her und diese haben immer bereits einen sozialisatorischen Charakter.

Hieran knüpft auch der Ansatz der kommunikativen Kompetenz an, der die europäische und vor allem die deutschsprachige Adaption der Annahmen des symbolischen Interaktionismus darstellt. Er legt Wert auf die Gestaltungsfähigkeit von Sozialisationsprozessen. Noch deutlicher wird der Gestaltungs- und Konstruktionscharakter von Sozialisation in den mit dem Paradigma des Sozialkonstruktivismus verbundenen Ansätzen. Sie sind noch mikrologischer und zielen auf den sprachlich vermittelten Lernprozess. Hiernach machen Menschen im Prozess der Sozialisation nicht Erfahrungen mit der »tatsächlichen« Wirklichkeit, sondern mit der durch Sprache vermittelten, sozial konstruierten Wirklichkeit. An dem Beispiel, wie wir über sprachliche Interaktionen lernen, wie sich ein Mädchen (lieblich, freundlich, emotional) oder Junge (stolz, wild, kühl) zu verhalten hat, wird der Wert einer Perspektive deutlich, die nach den Bedeutungszuschreibungen fragt.

Der Ansatz der sozialisatorischen Interaktion baut hierauf auf, fügt aber noch die neue Komponente hinzu, wonach Lernen immer mit Krisenerfahrungen verbunden ist und darum an kognitive Prozesse des Aufschichtens und des Umbaus von Erfahrungen gekoppelt. Dass durch Krisenerfahrungen auch die Störungsanfälligkeit des Individuums berührt wird, ist der Zugang der Theorien zur sozialen Identität in der Sozialisationsforschung. Sie gehen davon aus, dass viele verschiedene Anforderungen in unterschiedlichen Handlungsbereichen bewirken, dass Stabilität nur dann entsteht, wenn die Handlungsherausforderungen bewältigt und in eine einheitlich Identitätsformation integriert werden können.

#### 1.4 Die psychologische Propädeutik im Überblick

Anders als die soziologische Propädeutik ist die psychologische Grundlagenliteratur konzentrierter auf die Individualperspektive. Sie hat gerade deswegen eine besondere Relevanz für die Sozialisationsthematik. Sowohl in den Persönlichkeits- als auch den Entwicklungs- und Lerntheorien sind explizite Annahmen formuliert, die in der Sozialisationsforschung eine hohe Relevanz beanspruchen können, weil sie die Mikroperspektive ausleuchten. Damit entsteht eine gewisse Ähnlichkeit zu den Handlungstheorien, obwohl vollkommen andere theoretische und empirische Zugänge gewählt wurden. Die psychologische Perspektive ist nur unwesentlich kürzer in der sozialisationstheoretischen Diskussion präsent. Wir können eine Wirkungsgeschichte erkennen, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts einsetzt. In den vergangenen rund einhundert Jahren haben sich aber auch in der psychologischen Propädeutik die Leitmotive der Betrachtung der menschlichen Entwicklung kontinuierlich verändert.

Tabelle 2 gibt einen Überblick zu den maßgeblichen psychologischen Theorien, die innerhalb der Sozialisationsforschung Anschluss gefunden haben.

### Frühe psychologische Ansätze

Ursprünge der Psychoanalyse	Menschen werden durch Kultur im Zusammenspiel mit den biologischen Trieben geprägt
Ursprünge der Lerntheorie	Lernen erfolgt durch das Zusammenspiel von Reiz und Reaktionen, das Bewusstsein eines Menschen spielt keine Rolle

## **Persönlichkeitstheorien**

Psychoanalytische Theorie	Das Soziale kanalisiert die biologischen Anlagen, die Trieblehre wird ausdifferenziert
---------------------------	--

Psychosoziale Entwicklungstheorie	Persönlichkeitsentwicklung im Stufenmodell, Lebenshasen mit alters- und entwicklungsspezifischen Krisen und Konflikten
-----------------------------------	--

Strukturelle Persönlichkeitstheorien	Genetische Persönlichkeitsfaktoren: Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Emotionale Stabilität, Offenheit
--------------------------------------	---

## **Lern- und Entwicklungstheorien**

Kognitive Entwicklungspsychologie	Lernen ist ein Prozess des Aufbaus kognitiver Strukturen, Lernen durch Adaption der Wissensstrukturen an die Umwelt
-----------------------------------	---

Entwicklung des moralischen Urteils	Stufentheorie moralischer Entwicklung, moralische Autonomie als Leitung einer kognitiven Reflexionsfähigkeit
-------------------------------------	--

Theorie des sozialen Lernens	Kinder interpretieren Umwelten und lernen Modelle, Selbstwirksamkeitserwartungen entstehen durch Selbstreflexion
------------------------------	--

Theorie der Selbstentwicklung	Menschen sind Produzenten ihrer eigenen Entwicklung, sie nehmen Umweltbedingungen wahr und gestalten sie
Sozial-ökologische Entwicklungstheorie	Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosysteme sind unterschiedlich nah an der Person, Systeme sind voneinander abhängig

**Tab. 2.** Psychologische Theorien der Sozialisation im Überblick.

**Frühe Ansätze der Psychologie**

Die frühen Ansätze der Psychoanalyse und der Lerntheorie konzentrieren sich zwar stark auf innerpsychische Dynamiken der Persönlichkeitsentwicklung, sind aber für die Sozialisationstheorie wertvoll. Sie arbeiten heraus, dass die menschliche Persönlichkeitsentwicklung nicht nur von inneren Faktoren beeinflusst wird, die in der Person verankert sind, sondern auch von äußeren, gesellschaftlichen Bedingungen. Dies sind aber auch schon die einzigen Gemeinsamkeiten. Psychoanalyse und Lerntheorie sind als durchaus gegensätzlich zu verstehen.

Während die Psychoanalyse (ihr berühmtester Vertreter ist Sigmund Freud) früher etabliert ist, sind die lerntheoretischen Ansätze nachfolgend, man kann sie aber nur sehr eingeschränkt als direkte »Nachfolge« verstehen, vorherrschend ist der Bruch, der zwischen beiden Denktraditionen gesehen werden muss. Interessant ist, mit welcher Intensität die Debatten der Psychologie ebenso wie der Soziologie schon in der Zeit vor dem ersten Weltkrieg international geführt wurden. Freud ist ein europäisch ausgebildeter und auf Deutsch publizierender, zunächst medizinisch inspirierter, dann über die Neuropathologie

zur Psychologie stoßender Wissenschaftler, dessen Erkenntnisse eine Symbiose darstellen, die in der Zeit der sich etablierenden Wissenschaft der Psyche sicher weniger überraschend sind als es in der Rückschau erscheint. Freud verbindet das Wissen der physiologisch vorgehenden Psychologie mit seinen Vermutungen über das Zusammenspiel der menschlichen Natur (den »Trieben«) mit gesellschaftlichen Einflüssen (dem »Über-Ich«) und der Ausbildung einer Persönlichkeit (dem »Ich«). Freuds zweifellos revolutionäre Erkenntnisse lassen das Individuum im dauernden Spannungsverhältnis dieser drei Kräfte erscheinen und leiten daraus Annahmen über menschliche Handlungen und innerlich erlebt Konflikte ab.

Die sich hiergegen entwickelnden psychologischen Lerntheorien sind schon in der Anlage, ihrem Bezug auf das vorhandene Wissen, ihr methodisches Vorgehen und die Konsequenzen fast durchgehend gegensätzlich zu verstehen. John B. Watson ist der Begründer des Behaviorismus, der neben der Psychoanalyse am Beginn der Psychologiegeschichte des 20. Jahrhunderts steht. Watson stammt aus den USA, war ausgebildeter Lehrer und Vertreter der experimentellen Psychologie. Seine Lernexperimente zeigen nicht nur sehr detailliert, wie Lernanreize und Belohnungen Einfluss auf die Lernfähigkeit eines Menschen nehmen. Watson geht sogar so weit zu behaupten, dass menschliches Verhalten immer nur die Reaktion auf Reize aus der Umwelt darstellt. Watson hält damit Menschen für nahezu unendlich veränderbar. Immer abhängig davon, welchen Reizen, Gewohnheiten und Belohnungen sie ausgesetzt sind. Tatsächlich – so die These Watsons – braucht es dann gar nicht mehr die Annahme eines menschlichen Bewusstseins (die große Domäne der Psychoanalyse), alles funktioniert im Denken des Behaviorismus durch den Mechanismus der Reiz-Reaktionsketten.

## **Persönlichkeitstheorien**

Persönlichkeitstheorien tragen zu einer großen Differenzierung im wissenschaftlichen Feld der sich etablierenden Psychologie bei. Freuds eigene Theorie ist hier oft Ausgangspunkt, der aber vielfach weiterbearbeitet wurde. Am bekanntesten sind die Ansätze, die Freuds Denken in Entwicklungs- und Spannungsdynamiken um die Komponente der psychosozialen Entwicklung erweitert haben. Hierzu gehört u. a. der Ansatz des deutsch-amerikanischen Psychoanalytikers Erik H. Erikson, der als erster ein Modell der stufenförmigen der Persönlichkeit entwickelte.

Die neueren psychologischen Ansätze verschieben ihr Gewicht deutlich auf die Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft. Sie sind jeweils darum bemüht, die Mechanismen zu identifizieren, über die äußere, gesellschaftliche Einflüsse auf innere, persönliche Merkmale und Strukturen einwirken. Sie verweisen auf die sozialen und kulturellen Erwartungen der Umwelt, auf die Anforderungen und Anregungen konkreter sozialer und ökologischer Lebensräume und die Möglichkeiten des Menschen, seine Persönlichkeit durch aktive Interaktion mit der sozialen Umwelt selbst zu gestalten. Damit ergänzten sie damals die soziologischen Positionen.

Jede der neueren psychologischen Theorien macht deutlich, dass eine Persönlichkeitsentwicklung nicht möglich ist, ohne sich mit den sozialen Umweltbedingungen auseinanderzusetzen und sich ihnen teilweise anzupassen. Gleichzeitig stehen Überschneidungen mit der »Biologie der Persönlichkeit« nicht mehr im Gegensatz zu einer auf die psychosoziale Entwicklung zielenden wissenschaftlichen Diskussion. Die Diskussion über das »Big Five« Modell der Persönlichkeitspsychologie beweist dies. Es geht zum einen davon aus, dass fünf Persönlichkeitseigenschaften

(Extraversion, Verträglichkeit, Gewissenhaftigkeit, Emotionale Stabilität, Offenheit) bei allen Menschen in schwächer oder stärkerem Maße vorhanden sind. Zum anderen verweist dieses Modell auf starke genetische Prädispositionen gerade dieser Eigenschaften.

## *Lern- und Entwicklungstheorien*

Einen wirklichen Fortschritt für die Sozialisationstheorien ergeben solche Ansätze, die aus einer psychologischen Perspektive das Thema Lernen und Entwicklung weiterführen. In der Zeit nach dem Weltkrieg wurde die enge Vorstellung der biologisch determinierten Entwicklung oder auch der überdeterminierten Umweltabhängigkeit kontinuierlich aufgeweicht. Die Vorstellung, dass es kein menschliches Bewusstsein gäbe, wurde vollkommen überwunden. Jüngere Ansätze verorten sich heute im kognitiven Paradigma. Die sogenannte kognitive Wende hat den Begriff »Kognition« (von lateinisch »cognoscere« = »erkennen« und »wahrnehmen«) zentral gesetzt, womit alle gedanklichen Prozesse eines Menschen einbezogen werden. Im Sog des kognitiven Paradigmas wird von einer Wechselbeziehung zwischen Person und Umwelt ausgegangen, in der das sich entwickelnde Individuum mit seinen Fähigkeiten der Realitätsaneignung und Realitätsverarbeitung eine immer bedeutsamere Funktion erhält.

Lern- und Entwicklungstheorien weisen in der Folge eine große Breite auf, die im Sozialisationskanon intensiv bearbeitet werden. So die Stufentheorie der moralischen Entwicklung Lawrence Kohlbergs, die Theorie des sozialen Lernens, der Selbstentwicklung und der sozial-ökologischen Entwicklungskontexte. Gerade die sozial-ökologische Entwicklungstheorie ist mit ihrer

Unterscheidung unterschiedlicher Kontexteinflüsse auf das Individuum so nah an einer soziologischen Perspektive, das sie gemeinhin von den Disziplinen geteilt wird. Dagegen spielen psychologische Positionen, die das Individuum als vollkommen abgekoppelt von den Kontexten des Aufwachsens sehen, eine untergeordnete Rolle und erhalten wenig wissenschaftliche Reputation. Allerdings sind Ansätze, die biologisch-genetisch argumentieren, auch in der psychologischen Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Lernforschung eine wichtige Komponente geworden. Sie machen, häufig vermittelt über die neurowissenschaftliche und epigenetische Forschung, Grundaussagen über das Individuum, seine Entwicklung und das Verhältnis zur Umwelt. Diese Ansätze werden ebenfalls noch dargestellt, wenn die Weiterentwicklung psychologischer Annahmen im Modell der produktiven Realitätsverarbeitung erörtert wird.

Auffällig ist, dass die psychologischen Theorien den Begriff »Sozialisation« eher zurückhaltend verwenden. Dennoch aber setzen sie sich inhaltlich ebenso detailliert wie die soziologischen Theorien mit dem spannungsreichen Verhältnis von Individuum und Gesellschaft auseinander. Sie nehmen ihren Ausgangspunkt von den innerpsychischen und innerkörperlichen Entwicklungen. Ihr Hauptaugenmerk liegt dann aber auf der Frage, wie sich die Persönlichkeit eines Menschen durch soziale und ökologische Umweltbedingungen im Laufe des Lebens entfaltet und verändert.

## 1.5 Das MpR im Überblick

Die soziologische und psychologische Propädeutik gehören zur Grundausstattung der Entwicklung der Sozialisationstheorie. Sie haben heute zweifellos mehr als

einen lediglich antiquarischen Charakter. Sie werden als Lern- und Studienliteratur eingesetzt, sie gelten als Grundlagenwissen und in dieser Hinsicht wird von propädeutischer Literatur gesprochen. Gleichzeitig stellen sie das Fundament unserer Denkansätze über Sozialisation bis heute dar. Gerade die Propädeutik repräsentiert die eingangs bezeichnete Doppelgesichtigkeit von Sozialisationsprozessen. Soziologische und psychologische Zugänge fokussieren auf unterschiedliche Bereiche von Sozialisation, betonen unterschiedliche Perspektiven auf Prozesse der »Vergesellschaftung« und »Individuation« und sind in ganz unterschiedlicher Weise Sprungbrett für die Weiterentwicklung von Theorieansätzen, die im Bereich der Sozialisationsforschung zum Einsatz kommen. Inwiefern eine Zusammenführung aller vorgestellten Theorieansätze möglich ist, welche Tendenz sie aufzeigen und wie sie für die Etablierung eines integrierten Ansatzes wie dem MpR nutzbar zu machen sind, wird später in der ausführlichen Auseinandersetzung gezeigt.

Die Darstellung beinhaltet dort die resümierende Darstellung zum Ertrag der soziologischen und psychologischen Diskussion für das sozialisationstheoretische MpR. Dabei wird eine Darstellungsform gewählt, die das MpR mit den wichtigsten Konsequenzen für eine sozialisationstheoretische Perspektive beschreibt. Das MpR, das auf dieser Entwicklung der Basistheorien aufbaut, wird von zehn »Prinzipien« gerahmt. Diese »Prinzipien« stehen jetzt an der Stelle, an der in anderen und früheren Publikationen zum MpR von »Thesen« oder »Maximen« gesprochen wurde. Die Prinzipien des MpR haben sich über die Jahrzehnte immer wieder leicht gewandelt und liegen auch in dieser Auflage aktualisiert, überarbeitet und in einer veränderten Form vor. Die Prinzipien beleuchten unterschiedliche Ebenen der Modellbildung, sie sind theorie- und forschungsbezogen

und wollen so umfassend wie möglich den Gegenstandsbereich Sozialisation ausfüllen. Im Folgenden werden diese Bereiche und die dazugehörigen zehn Prinzipien des MpR stichwortartig vorgestellt (s. Tabelle 3).

### **Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen**

1. Verhältnis von innerer und äußerer Realität –  
Prinzip soziale, körperliche und Anlagefaktoren spielen zusammen und treten in eine Wechselbeziehung ein

---

2. Produktion der eigenen Persönlichkeit –  
Prinzip Menschen produzieren ihre Entwicklung, weil sie eine Verarbeitung der inneren und äußeren Realität vornehmen

---

### **Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf**

3. Bewältigung lebenslaufspezifischer  
Prinzip Anforderungen der Realitätsverarbeitung – jeder Lebensabschnitt beinhaltet normierte Bewältigungsanforderungen

---

4. Bildung der Ich-Identität – Ausgleich der  
Prinzip Spannungen zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration um eine stabile Identität aufzubauen

---

5. Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf – in  
Prinzip *jedem* Lebensabschnitt ergeben sich unterschiedliche Anforderungen an die Verarbeitung der Realität

---

### **Kontexte der Sozialisation**

6.            Bedeutung der Familie für die Sozialisation – als  
Prinzip    primärer und wichtigster Sozialisationskontext,  
              der sich in den vergangenen Jahrzehnten rasant  
              verändert

---

7.            Bedeutung der Bildungsinstitutionen – als  
Prinzip    sekundäre Sozialisationsinstanz mit  
              Qualifikations-, Selektions- (Auslese) und  
              Allokationsfunktion (Statuszuweisung)

---

8.            Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt für die  
Prinzip    Sozialisation – Menschen leiten aus ihren  
              alltäglichen Erfahrungen in informellen zentrales  
              Realitätswissen ab

---

9.            Bedeutung intersektionaler Ungleichheiten –  
Prinzip    Ungleichverteilung von Ressourcen bedingt die  
              lebenslang andauernde Ungleichverteilung von  
              Lebenschancen

---

### **Aktuelle Herausforderungen im Prozess der Sozialisation**

10.          Gestaltung und Bewältigung gesellschaftlicher  
Prinzip    Herausforderungen – die nachwachsende  
              Generation übernimmt die Aufgabe der  
              Krisenbearbeitung

---

**Tab. 3.** Die zehn Prinzipien des MpR im Überblick.

#### **Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen (Prinzipien 1 und 2)**

Zu den Basisannahmen des MpR gehört, dass Sozialisation als ein Interaktionsprozess definiert wird, der das gesamte Leben erfasst und die Beziehung zwischen der sich entwickelnden Persönlichkeit, den organismischen und

ererbten Strukturen sowie den umgebenden sozialen und materiellen Bedingungen, ihrer Prägungs- Ermöglichungs- und Verhinderungstendenz, einschließt. Im Kern bezeichnet Sozialisation damit die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen dem Individuum und den umgebenden gesellschaftlichen Strukturen. Diese Interaktionserfahrungen werden aktiv und produktiv verarbeitet und dabei sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten vermittelt.

Das **erste Prinzip des Verhältnisses von innerer und äußerer Realität** umfasst genau dieses Verständnis von produktiver Verarbeitung der inneren Realität von körperlichen und psychischen Dispositionen und der äußeren Realität aus sozialer und physisch-räumlicher Umwelt. Der Blick auf die innere Realität hat dabei in den vergangenen Jahren vor allem Erkenntnisse aus Genetik, Epigenetik und den Neurowissenschaften aktuell werden lassen. Lange Zeit hatte die Sozialisationsforschung befürchtet, die solche biologienahen Zugänge würde einseitig die genetische Komponente betonen und die Persönlichkeitsentwicklung ausschließlich als eine Entfaltung angeborener Anlagen erklären wollen. Man sah sich mit der naturwissenschaftlichen Herangehensweise in einem Konkurrenzverhältnis und hatte die Sorge, Genetik, Neuro- und Hirnforschung könnten Belege für die innerorganische Determination von Persönlichkeitsmerkmalen erarbeiten, die Umwelteffekte als unbedeutend erscheinen ließen. Diese Sorge erweist sich heute als unberechtigt. Die genetischen und neurobiologischen Ansätze liefern interessante Befunde zur Wechselbeziehung von Anlage und Umwelt. Sie zeigen, wie eng genetische Dispositionen und soziale Umweltfaktoren zusammenwirken und sich gegenseitig beeinflussen. Aber: In kaum einem Ansatz der Neuroforschung wird die sozial

bedingte Beeinflussung und Ausprägung der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen infrage gestellt.

Der Begriff »produktive Verarbeitung« drückt aus, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität um einen aktiven Prozess handelt, in dem der einzelne Mensch eine individuelle, den eigenen Voraussetzungen und Bedürfnissen angemessene Form wählt. Das **zweite Prinzip der Produktion der eigenen Persönlichkeit** hebt daher darauf ab, dass Menschen als Produzentinnen und Produzenten ihrer eigenen Entwicklung angesehen werden, weil sie von der frühesten Entwicklung als Säugling und als Kleinkind an, über das Jugendalter und das Erwachsenenalter hinweg bis ins hohe Alter hinein eine Verarbeitung der inneren und äußeren Realität vornehmen, die ihren individuellen Merkmalen, Fähigkeiten und verfügbaren Ressourcen entspricht. Die Verarbeitung ist »produktiv«, weil sie sich aus der jeweils individuell besonderen Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Bedingungen ergibt.

Für die aktuelle Einordnung des zweiten Prinzips sind heute viele neue Theoriestränge relevant. Hierzu gehören u. a. die Selbstbestimmungstheorie der Motivation (im Englischen »Self-Determination Theory«), die als eine neue Lern- und Motivationstheorie anzusehen ist. Eine weitere Ergänzung in der Theorieentwicklung des kognitiven Paradigmas sind die Arbeiten zum Thema »Agency«. Agency bezeichnet im Englischen das Handlungszentrum eines Menschen. In der psychologischen Debatte ist Agency als Fachterminus entwickelt worden, um die Bedeutung personengebundener Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, des Wissensaufbaus und der Verhaltenssteuerung zu beschreiben. In diesen Kontext gehört auch das »dynamisch-interaktionistische Modell« der Entwicklung, das ebenfalls aus der Psychologie stammt.

### **Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf (Prinzipien 3 bis 5)**

Das dritte, vierte und fünfte Prinzip beinhalten eine Konkretisierung und erste empirische Annäherung zum Gegenstand Sozialisation. In diesem Kontext wird schwerpunktartig eine lebenslaufspezifische Perspektive eingenommen, die der Maxime folgt, dass Sozialisation als ein lebenslanger Prozess der Interaktion mit inneren und äußeren Anforderungen angesehen wird. Das **dritte Prinzip der Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen der Realitätsverarbeitung** fokussiert entsprechend darauf, dass in jedem Lebensabschnitt Erwartungen an die Verarbeitung der Realität vorhanden sind, die gesellschaftlich mehrheitlich akzeptiert werden und als Normen der Entwicklung gelten. Im Lebenslauf kommt es damit zu einer ständigen Konfrontation mit neuen Situationen, die jeweils mit angemessenen Formen des Handelns bewältigt werden müssen.

Das **vierte Prinzip der Bildung der Ich-Identität** verstärkt die Orientierung auf einige Aspekte der Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen der Realitätsverarbeitung. Sie fokussiert darauf, dass die Fähigkeit eines Individuums erwartet wird, den Ausgleich der Spannungen zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration vorzunehmen. Diese Fähigkeit, die sich im Aufbau einer Ich-Identität ausdrückt, beinhaltet die hohe Bedeutung von Belastungen und Spannung im Lebenslauf. Werden lebenslaufspezifischer Anforderungen der Realitätsverarbeitung nicht bewältigt, ist der Aufbau der Ich-Identität gefährdet oder sogar unmöglich. Von der Ich-Identität eines Menschen ist zu sprechen, wenn über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage eines positiv gefärbten Selbstwertgefühls und des Empfindens einer Selbstwirksamkeit gegeben ist. Heute werden diese Annahmen durch mannigfaltige Erkenntnisse

der Stress- und Bewältigungsforschung bestätigt. Hinzu treten Befunde aus der Forschung zu kritischen Lebensereignissen, die deutlich machen, wie zum Beispiel der unerwartete Verlust einer wichtigen Bezugsperson, die Trennung oder Scheidung der Eltern, das plötzliche Eintreten einer schweren Krankheit oder ein Unfall die Bewältigungsmuster und den Aufbau einer stabilen Identität erschweren.

Das **fünfte Prinzip der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf** hebt darauf ab, dass sich in jedem Lebensabschnitt unterschiedliche Anforderungen an die Verarbeitung der Realität ergeben, die an die Veränderungen der inneren und äußeren Realität gekoppelt sind. Vor alledem durch sich verändernde ökonomische, politische, soziale und kulturelle Bedingungen stehen Menschen in den jeweiligen Lebensphasen vor der Herausforderung, ihren biografischen und gesellschaftlichen Standort zu akzeptieren oder neu zu definieren. Durch die Verlängerung der Lebensdauer und die heute typischen Anforderung der individualisierten Lebensführung stehen steigende biografische Freiheitsgrade den Individuierungszwängen gegenüber, die auch in Bereiche außerhalb von Beruf und Qualifikation einen wettbewerblichen Charakter übertragen. Deswegen ist die Persönlichkeitsentwicklung trotz der elementaren Fundierung, die sie in Kindheit und Jugendalter erfährt, nie abgeschlossen, sondern befindet sich in mehr oder weniger großen Schüben ständig im Fluss.

#### **Kontexte der Sozialisation (Prinzipien 6 bis 9)**

Der zentrale Bereich, in dem die Sozialisationsforschung wahrgenommen wird, ist bis heute die Analyse der Kontexte und Lebensbedingungen. Als Kontexte werden soziale, materielle und immaterielle (z. B. durch Gemeinschaften konstituierte) Räume verstanden, in denen Menschen agieren. In hoch entwickelten Gesellschaften

entsteht ein breites Spektrum gesellschaftlicher Kontexte, in denen Menschen leben, aufeinander angewiesen sind und Erfahrungen machen. Die meisten dieser Kontexte sind in Form von sozialen Organisationen verfasst, die nach spezifischen Regeln und Verfahrensweisen operieren. Mit dieser sozialen Differenzierung verlagern und verbreitern sich die Sozialisierungseffekte, denn immer mehr ursprünglich nicht für die Sozialisation entstandene soziale Systeme üben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen aus, die sich längere Zeit in ihnen aufhalten und mit ihnen in Kontakt kommen.

Das **sechste Prinzip der Bedeutung der Familie für die Sozialisation** hebt auf diese Prägung durch Kontexte auf der Mikroebene ab. Als primärer und wichtigster Sozialisationskontext fungieren in den meisten Kulturkreisen die Familien. Sie agieren seit Jahrhunderten als die einflussreichsten Vermittler der äußeren Realität. Sie werden oft als »primäre Sozialisationsinstanz« bezeichnet, da sie für die meisten Menschen die erste und wichtigste soziale Umwelt bilden. Wie in einem Mikrokosmos spiegeln sich in einer Familie von früher Kindheit an soziale, kulturelle und ökonomische Lebensbedingungen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken und frühe Formen der Realitätsverarbeitung rahmen.

Dabei ist ein Hauptmerkmal der gesellschaftlichen Veränderungen seit dem 19. Jahrhundert die Aufgliederung eines ursprünglich zusammenhängenden, umfassenden sozialen Systems mit verschiedensten Funktionen in spezialisierte, funktional differenzierte Systeme. Vor und während der Industrialisierung waren Familien ökonomische und praktische Zweckbündnisse, die ihren Mitgliedern alle Lebensfunktionen bis hin zu Sicherheit und Schutz boten. In den vergangenen Jahrzehnten entsteht eine breite Vielfalt verschiedener Ausprägungen und Formen von Familien. Diese reicht von der Ein-Eltern-

Familie über die Familie mit zwei berufstätigen Eltern, neu zusammengesetzten Familienteilen bis hin zur Familie mit homosexuellen Eltern. Zudem haben sich die Erziehungsstile mehrheitlich demokratisiert, obwohl wir immer noch eine große Spannbreite zwischen autoritären und Laissez-faire Erziehungsmentalitäten ausmachen können.

Das **siebte Prinzip der Bedeutung der Bildungsinstitutionen** fokussiert auf die darüber liegende Ebene der so bezeichneten sekundären Sozialisationsinstanzen, die über den Mikrobereich der Familie hinaus gehen. Bildungsinstitutionen besitzen zum einen eine Qualifikationsfunktion, zum anderen eine Selektions- (Auslese) und Allokationsfunktion (Statuszuweisung). Durch Bildungsprozesse werden sozial ungleiche Chancen legitimiert und Schülerinnen und Schüler bauen ein Selbstkonzept auf, das auf den Bewertungen von Bildungsinstitutionen basiert. Von immer größerer Bedeutung werden sekundäre Sozialisationsinstanzen und -kontexte, darunter öffentliche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten, Horte, Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen, sozialpädagogische Institutionen sowie Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung, die eigens zu diesem Zweck etabliert wurden. Während in der Sozialisationsinstanz Familie Mütter und Väter als »Laienerzieher« tätig sind, arbeiten im Erziehungs- und Bildungssystem zumeist professionell ausgebildete Berufsgruppen. Dabei ist eine wichtige Bedingung zu beachten. Im Bildungssystem wirkt der deutsche Sonderweg nach. Vor allem im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Deutschland ein immer noch konservatives Wohlfahrtstaatsdenken die Richtung vorgibt, das traditionell auf die Familie setzt und weniger auf öffentliche Institutionen in Erziehung und Bildung. So

kommt es, dass fehlende Bildungsinvestitionen ein Dauerthema darstellen und Chancengleichheit, die von den ungleichen Lebensbedingungen in den Familien ihren Ausgang nehmen, in den vergangenen Jahrzehnten kaum wirksam verringert wurden.

Im Unterschied dazu sind die alltäglichen Lebenswelten differenzierter und wandlungsfähiger. Sie bilden Orte der Interaktion, die konkreten Zielen untergeordnet sein, gleichzeitig aber auch der Entspannung und Konsumtion dienen kann. Das **achte Prinzip der Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt für die Sozialisation** hebt darauf ab, dass neben den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen ein breites Spektrum von sozialen Systemen existiert, deren wesentliche gesellschaftliche Funktion nicht in Erziehung, Bildung und Qualifizierung besteht. Auch informelle Kontexte wie die intime Partnerschaft, der Freundes- und Bekanntenkreis und andere, zumeist frei gewählte Lebenswelten gehören dazu. Sie bilden den Alltag der Menschen ab und sind gerade dadurch, dass kein offenkundiges Ziel verfolgt wird, sozialisationswirksam. Sie bilden die Wirklichkeit der Lebensrealität ab, weil sie so erscheinen, als ob sie nicht anders sein könnten. Menschen leiten aus ihren alltäglichen Erfahrungen Handlungswissen ab, verleihen ihrem Alltag Sinn und sind dadurch in der Lage, sich an ihre Lebensrealitäten zu adaptieren (also anzupassen). Zwei Beispiele hierzu:

1. Die Ordnung der Geschlechter basiert wie kaum eine andere sozialisationswirksame Unterscheidung auf der Erfahrung in den alltäglichen Lebenswelten. Menschen lernen von Beginn an die unterschiedlichen Rollenbilder in ihrem Umfeld und die damit verbundenen Erwartungen an sich selbst und ihre Entwicklung. Das gilt auch für die Veränderung von Rollenzuschreibungen. Sich selbst als Frau oder als

Mann zu sozialisieren, wurde sehr lange als eine Selbstverständlichkeit erachtet. Noch vor einer Generation wäre unvorstellbar gewesen, was heute für Jugendliche eine möglich ist: die Infragestellung enger geschlechtlicher Zuordnungen und die Möglichkeit, Geschlechtsidentitäten aufzubrechen oder neue Identitäten zu leben.

2. Die zunehmend bedeutsamere Rolle digitaler Medien ist ein anderes Beispiel, das zeigt, wie schnell sich Entwicklungen Bahn brechen, wenn der Erfahrungshorizont keine Alternativen zulässt. Junge Menschen wachsen heute wie selbstverständlich mit digitalen Medien auf. Der Verzicht auf sie, den »Erwachsene« häufig verlangen, bedeutet für sie den Verzicht auf eine Lebenswelt, die für sie so selbstverständlich ist wie der Rekurs auf eine »analoge Erfahrungswelt« unverständlich. Durch diesen Wandel werden ganz andere Reichweiten der Kommunikation schon im Kindesalter möglich. Vor allem Kinder und Jugendliche interagieren mit ihrer Umwelt sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht anders als das noch in den nicht-digitalen Alterskohorten zuvor der Fall war.

Das **neunte Prinzip der Bedeutung intersektionaler Ungleichheiten** ist der Rekurs darauf, dass auch entwickelte Wohlstandsgesellschaften durch ein großes Ausmaß an ökonomischer, sozialer und kulturell-symbolischer Ungleichheiten gekennzeichnet sind. Dadurch kommt es zu Unterschieden in den Sozialisationsprozessen der Bevölkerungsgruppen mit einem hohen und einem niedrigen sozioökonomischen Status. Menschen, die in privilegierenden Kontexten leben, steht in ihrer alltäglichen Lebenswelt von Geburt an ein reichhaltigeres Ausmaß an personalen und sozialen Ressourcen zur Verfügung als Menschen, die in einem benachteiligenden Kontext leben.

Auf diese Weise kommt es zu einer lebenslang andauernden ungleichen Verteilung von Lebenschancen.

In der Sozialisationsforschung hat die Forschung zu der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten eine lange Tradition. Am Bekanntesten ist die schichtspezifische Sozialisationsforschung. Sie ist vor 50 Jahren ein Kernthema der Sozialisationsforschung gewesen und ein international wie interdisziplinär verfolgter Forschungsstrang. Heute geht die Frage der Ungleichheitsreproduktion weit über die Frage der ökonomischen Verteilungsungleichheiten hinaus. Der Fachbegriff der Intersektionalität (im Englischen »intersectionality«) ist in dieser Hinsicht ein wesentlich neues Element in der Debatte. Er bezeichnet die Überschneidung von unterschiedlichen Benachteiligungs- oder Diskriminierungsformen. Hierzu gehören neben dem Vermögen und dem Bildungsgrad die ethnisch-kulturelle und geschlechtliche Heterogenität. Das heißt, dass beispielsweise Männer auch arm oder ethnisch diskriminiert sein können, Frauen aber auch einer weißen Mehrheit angehörend und wohlhabend. Ungleichheiten können sich also auf mehreren Ebenen gegenseitig beeinflussen. Sie können sich »ausgleichen«, aber auch verstärken wie im Falle von Frauen aus ethnisch diskriminierten Minderheiten mit wenig ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen.

#### **Aktuelle Herausforderungen im Prozess der Sozialisation (Prinzip 10)**

Das **zehnte Prinzip der Gestaltung und Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen** hebt darauf ab, dass die nachwachsende Generation von wirtschaftlichen, ökologischen und politischen Herausforderungen global betroffen ist und die Lösung komplexer Krisenphänomene von einer gemeinsamem Gestaltungsfähigkeit abhängt. Dieses Prinzip rekurriert darauf, dass Kinder und

Jugendliche ein globales Krisenbewusstsein bereits ausgebildet haben und sich dieses auch artikuliert.

Die Auseinandersetzung mit der realen und medial vermittelten Krisenwahrnehmung ist zu einem festen Bestandteil der Entwicklung der Persönlichkeit geworden. Dabei ist nicht entscheidend, dass Krisenphänomene heute zum Grund für eine intensivere Auseinandersetzung mit politischer Gestaltungsfähigkeit geworden sind (die vergangenen 20 Jahre zeigen das sehr eindrücklich, weil das Interesse für Politik und die politische Beteiligung in der jüngeren Generation immer stärker zunimmt). Mitunter ist auch das Gegenteil, der Rückzug und die Opposition, der Hang zu Populismus und einer Politik der starken Hand Beispiel für die zunehmende Bedeutung globaler Krisenphänomene in den Erfahrungswelten der heranwachsenden Generation. Die äußere Realität ist dabei nicht nur Herausforderung der produktiven Realitätsverarbeitung auf einer individuellen, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene. Hierüber sind sich junge Menschen im Klaren. Einige brechen bereits mit eingespielten Routinen, sie stellen Bildung und Ausbildung, aber auch den starren Takt von Ökonomie und Arbeitsleben in Frage.

Was über zwei bis drei Generationen hinweg als selbstverständliche Abfolge im Lebenslauf anerkannt wurde, gilt vielen, vor allem jüngeren Menschen heute nicht als Teil der Lösung, sondern als Teil des Problems. In diesem Sinne soll das zehnte Prinzip eine inhaltliche Öffnung vornehmen, die auch als Chance zur Partizipation in der Diskussion über das MpR fungiert. Studierende, aber auch Lernende in Schule und Ausbildungsgängen sollen in Unterrichtseinheiten erarbeiten, a) welche Krisenphänomene sie sehen und wie sie sich Formen der Krisenbearbeitung wünschen, b) Herausforderungen eines Zusammenwirkens globaler Konflikte, ökonomischer und ökologischer Anforderungen begegnen wollen und c) wie

sie Chancen bzw. Risiken in den neuen Technologien einer digitalisierten Welt beschreiben. In dem Maße, in dem wir heute von den Herausforderungen einer Gesellschaft im Zeitalter der künstlichen Intelligenz sprechen, ist das zehnte Prinzip die Frage nach den Möglichkeiten des menschlichen Gestaltungswillens in der nachwachsenden Generation.

Die Ausführungen des ersten Abschnitts erfüllten die Funktion der Einleitung und eines zusammenfassenden Überblicks für die nun folgende ausführliche Darstellung. Nachfolgend werden wiederum zunächst die soziologische und psychologische Propädeutik und im Anschluss das MpR mit den dazugehörigen zehn Prinzipien vorgestellt. Am Ende des Buches richtet sich der Blick auf die Reflexion neuer Fragestellungen in der Sozialisationsforschung sowie auf die didaktische und pädagogische Vermittlung des MpR im schulischen Lernen.

II.

## **Soziologische und psychologische Propädeutik**

## 2. Soziologische Theorien der Sozialisation

Von Beginn lebt das Basisgerüst des MpR von der Gegenüberstellung soziologischer und psychologischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. Es kann auch heute noch gesagt werden, dass diese Basistheorien der Sozialisation unverzichtbar sind, um die aktuelle Debatte, ihre theoretischen Annahmen und das Gerüst der gesamten empirischen Forschung zu verstehen. Aus diesem Grund hat die Gegenüberstellung der soziologischen und psychologischen Propädeutik immer noch eine Sonderstellung in der Einführung, wiewohl natürlich die neueren Ansätze nicht mehr so strikt disziplinär einteilbar sind und zudem auch noch andere Disziplinen in den engeren Kreis der Bezugsdisziplinen der Sozialisationsforschung (so beispielsweise die Erziehungswissenschaft und Genetik) eingetreten sind. Dennoch lohnt es sich, die Ausgangssituation bewusst zu halten, in der die Soziologie und Psychologie von zwei sehr unterschiedlichen Standpunkten auf das Thema Sozialisation geblickt haben.

Hierzu werden in den beiden folgenden Kapiteln die grundlegenden Pfade der soziologisch und psychologisch orientierten Diskussion vorgestellt. Mit Ihnen steht die Spannung zwischen dem Individuum und der Gesellschaft im Vordergrund. Es geht um zwei miteinander zusammenhängende Fragen:

- Wie schafft es eine Gesellschaft, die in ihr lebenden Menschen zu sozialen Wesen zu machen, die sich in die sozialen Strukturen integrieren?
- Wie gelingt es Menschen, sich trotz ihrer gesellschaftlichen Einbindung Freiheiten für die eigene

persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung zu erschließen und somit zu autonomen Individuen zu werden?

Es geht also darum zu verstehen, wie der Mensch als »Subjekt« - als erlebendes, denkendes und handelndes Individuum - den materiellen, sozialen und kulturellen »Objekten« seiner Umwelt gegenübertritt und sich gegenüber ihnen behauptet; und es geht darum zu klären, wie Menschen die Aufgabe lösen, mit ihrer genetischen Ausstattung an Trieben und Bedürfnissen und den angeborenen Temperaments- und Persönlichkeitsmerkmalen Anforderungen von Gesellschaft, Kultur und Ökonomie gerecht zu werden und dabei gleichzeitig den Status als einzigartiges Individuum zu sichern.

In diesem zweiten Kapitel werden zunächst soziologische Theorien vorgestellt, um die beiden Leitfragen zu beantworten. Im anschließenden dritten Kapitel werden die psychologischen Ansätze erörtert.

## **FRÜHE ANSÄTZE DER SOZIOLOGISCHEN THEORIE**

Die rasante Veränderung von Lebensbedingungen durch die Umwälzung gesellschaftlicher Strukturen im Zuge der Industrialisierung ab der Mitte des 19. Jahrhunderts ist rasch zu einem bedeutenden Thema der zeitgleich entstehenden akademischen Soziologie geworden. Moderne Gesellschaften werden immer komplexer, weil nicht mehr alle Tätigkeiten des täglichen Lebens unter einem Dach ausgeübt werden. Dadurch nimmt die Arbeitsteilung moderner Gesellschaften zu (Familie, Arbeit, Konsum etc.). Jeder Mensch spielt verschiedene Rollen in unterschiedlichen Kontexten. So wurde schon in den frühen soziologischen Ansätzen die Frage immer drängender, wie trotz der Differenzierung von Lebensweisen und der

Auflösung traditioneller Muster des Zusammenlebens gesellschaftlicher Zusammenhalt möglich sein kann.

Die frühesten Theoretiker der Sozialisation waren zwei Soziologen. Der deutsche Georg Simmel (1858–1918) und sein französischer Kollege Emile Durkheim (1858–1917) gelten als die wissenschaftlichen Begründer des Konzepts »Sozialisation«. Beide trieb vor allem die Frage um, wie moderne Gesellschaften, die durch schnelle und intensive Industrialisierung immer komplexer werden, ihre soziale »Kohäsion« (also die soziale Zusammengehörigkeit) sichern können.

### **Die Theorie der Vergesellschaftung von Georg Simmel**

Georg Simmel nimmt zur Klärung dieser Frage das grundlegende Phänomen der Entstehung von Gesellschaften in den Blick. Dass Gesellschaften überhaupt entstehen können, erklärt er dadurch, dass sich Menschen ständig wechselseitig beeinflussen, also aufeinander einwirken. Theoriegeschichtlich gesprochen ist dies der Beginn einer interaktionistischen Perspektive in der Soziologie (s. auch in der späteren Beschreibung hierzu).

In den Blick kommt damit ein Geflecht von Regeln und Abhängigkeiten, an deren Entstehung und Aufrechterhaltung Menschen aktiv beteiligt sind. Dies bildet den Grundstein für gesellschaftliche Strukturen. Jede und jeder Angehörige der Gesellschaft ist in diesem Sinne ein »vergesellschaftetes Individuum«. Die Vergesellschaftung wird von Simmel auch als »Socialisierung« bezeichnet (Simmel 1890/1989). Im Kern versteht er darunter den Vorgang, die soziale Gesamtheit in die individuelle Persönlichkeit aufzunehmen. Jede Gesellschaft braucht nach seiner Einschätzung ein einheitliches soziales Bewusstsein ihrer Mitglieder, auch wenn sie unterschiedlichen sozialen Kreisen angehören und individuell höchst verschieden sind, weil die Gesellschaft als Gemeinwesen sonst auseinanderbricht.

Heinz Abels (geb. 1943) und Alexandra König (geb. 1972), die eine sehr gelungene, erneute Lektüre Simmels angeregt haben, pointieren das aus einer Sozialisationsperspektive sehr anschaulich. Sie erörtern zum grundlegenden Aspekt der Vergesellschaftung, dass dieser »so etwas wie einen Zustand meint, eine gesellschaftliche Form. Die Menschen, die in irgendeine Erziehung zueinander treten, und alles um sie herum sind vergesellschaftet. Man kann es aber auch in einem prozessualen Sinne verstehen, dass Menschen in soziale Beziehungen zueinander treten und sich so einander vergesellschaften. In dem Augenblick, in dem Menschen Beziehungen zueinander aufnehmen, treten sie, wie wir gelesen haben, in Wechselwirkung, d. h. sie wirken wechselseitig aufeinander ein. Ohne dass ihnen das bewusst sein muss, wirken sie und werden bewirkt. Natürlich hört dieser Prozess nie auf und geht so lange weiter, wie die Individuen miteinander in Verbindung stehen, aber gleichwohl kann man konstatieren, dass die Wechselwirkung eine bestimmte, relativ dauerhafte Form annehmen kann.« (Abels/König 2016, S. 7)

### **Die Theorie der sozialen Integration von Émile Durkheim**

Für Simmel ist Gesellschaft also immer das Ergebnis eines Geflechtes von Abhängigkeiten. Je komplexer die damit verbundenen Wechselwirkungen werden, desto komplexer werden auch Formen der Vergesellschaftung. Für Émile Durkheim ist dieser Aspekt der zunehmenden Komplexität nicht weniger entscheidend, er pointiert aber deutlich stärker die Frage des Zusammenhaltes, der Stabilität und der Integrationsfähigkeit unterschiedlicher Formen der Vergesellschaftung. Durkheim stellte sich bei seiner historisch vergleichend angelegten Analyse des Übergangs von einfachen zu arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaften die Frage, wie in komplexen gesellschaftlichen Strukturen soziale Integration

hergestellt werden kann. Seine Antwort: Die Gesellschaft gestaltet die Persönlichkeit des Menschen nach ihren Bedürfnissen, und zwar durch eine systematische Beeinflussung der Gefühle und Einstellungen der Menschen.

Diese Beeinflussung nennt Durkheim »socialisation méthodique«, womit eine systematische und planmäßige Beeinflussung der Einstellungen aller Gesellschaftsmitglieder gemeint ist, die darauf zielt, sie so zu formen, wie die Gesellschaft und ihre Ökonomie sie brauchen. Die meisten Gesellschaftsmitglieder passen sich den gesellschaftlichen Zwängen ohne Widerstand an und verinnerlichen die sozialen Anforderungen, weil sie auf diese Weise von den Vorzügen des Gemeinschaftslebens profitieren.

Die »Internalisierung des Sozialen« ist für Durkheim die entscheidende Voraussetzung für den Zusammenhalt und das Funktionieren von komplexen Gesellschaften. Nur wenn die Gesellschaft gewissermaßen in die Menschen eindringt und ihre Persönlichkeit von innen her organisiert, ist der Bestand von modernen Industriegesellschaften zu sichern. Die gesellschaftlichen Normen, so Durkheim, stoßen auf ein Individuum, das sich triebhaft, egoistisch und asozial verhält und erst durch den Prozess der Sozialisation gesellschaftsfähig wird. In diesem Sinn versteht er wie Simmel Sozialisation als die »Vergesellschaftung der menschlichen Natur« (Durkheim 1973/1902). Gleichzeitig aber geht er auch aber auch noch weiter.

Der Erziehungswissenschaftler Franzjörg Baumgart (geb. 1943) betont dies, wenn er schreibt: »Anders als viele Pädagogen seiner Zeit beschrieb er Erziehung als genuin gesellschaftliches Phänomen. Es war der erste große Versuch, Erziehung (oder besser: Sozialisation) als Bindeglied zwischen Individuum und Gesellschaft systematisch zu beschreiben, die Form der Sozialisation

der Heranwachsenden aus den Bedürfnissen, der ›inneren Ökonomie‹ der jeweiligen Gesellschaft abzuleiten und zugleich nachzuweisen, daß die Gesellschaft für ihr Überleben, für ihren inneren Zusammenhalt auf die ihr entsprechende Sozialisation angewiesen sei. Die Gesellschaft – so Durkheims zentrale These – werde nicht primär durch äußeren Zwang, durch Gesetze und polizeiliche Maßnahmen oder durch ein an den Tauschprinzipien des Marktes orientiertes Nützlichkeitsdenken der Individuen zusammengehalten. Sie müssen vielmehr die überlebensnotwendigen Regeln der Gesellschaft durch Erziehung und Sozialisation als zweite Natur verinnerlicht haben, wenn das gesellschaftliche Zusammenleben funktionieren solle.» (Baumgart 2004, 32)

Durkheim ist mit dieser Fokussierung nicht nur mitten im Geschehen der Sozialisationstheorien, er ist sogar eine Art Provokateur. Denn tatsächlich ist er streitbar. Sein Plädoyer für die Anpassung der unzivilisierten Natur des Menschen an die Anforderungen des moralischen Handelns ist aus heutiger Perspektive eine Streitschrift gegen die humanistische Erziehung. Durkheim ist ein Konservativer, würde man wahrscheinlich sagen und ihm damit Unrecht tun. Tatsächlich bewertet man sein Eintreten für die methodische Sozialisation falsch, wenn man es nur als das autoritäre Durgreifen von oben versteht. Durkheim ist vielmehr darüber besorgt, dass Gesellschaften, die ihre Traditionen abwerfen und in den Strudel markvermittelter Konkurrenzgesellschaften gezogen werden, nicht mehr zusammenhalten könnten. Sein Eintreten für die methodische Sozialisation ist also so etwas wie das Gegengewicht zu den frei flottierenden Mächten des gesellschaftlichen Wandels, die selbst immer eine sozialisierende Funktion haben – aber eben eine, die nicht zu kontrollieren ist, auch wenn sie destruktive Kräfte freisetzt.

Die theoretischen Ansätze von Simmel und Durkheim haben die Sozialisationstheorie begründet, indem sie systematische analytische Überlegungen zum Thema der spannungsreichen Wechselwirkung zwischen Individuum und Gesellschaft in die wissenschaftliche Diskussion eingebracht haben. Ihre bahnbrechende Arbeit ist aber erst einige Jahrzehnte später aufgenommen und weitergeführt worden. In der Soziologie haben sich Gesellschafts- und Handlungstheorien als bedeutsam für die Analyse der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner inneren und äußeren Realität erwiesen. Diese Theorierichtungen werden im nächsten Abschnitt in ihren Grundaussagen und in ihrer Bedeutung für die Analyse und Erklärung von Sozialisation charakterisiert und kritisch eingeordnet.

## 2.1 Gesellschaftstheoretische Ansätze

Unter dem Sammelbegriff »gesellschaftstheoretische Ansätze« lassen sich verschiedene Theorieströmungen zusammenfassen, die soziale Makrostrukturen und ihre Dynamik analysieren (also gewissermaßen die Gesellschaften von oben aus der Vogelperspektive betrachten). Dieser makrotheoretische Zuschnitt wird bereits in den Ansätzen von Durkheim und Simmel sichtbar, jetzt kommen Ansätze innerhalb der Soziologie hinzu, die mehrheitlich in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts populär wurden (auch wenn sie manchmal bereits früher entstanden sind). Im Unterschied zu den frühen Ansätzen soziologischer Theoriebildung werden von nun an die ökonomischen, politischen und kulturellen Rahmenbedingungen für die Wechselbeziehungen zwischen Person und Umwelt differenzierter betrachtet. Damit erhalten sie hier einen eigenständigen Status.

Die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit wird bei diesen Ansätzen in eine enge Beziehung zur Entwicklung der Gesellschaft gesetzt. Hinzu tritt eine weitere Fokussierung der Diskussion, die auf die Frage zielt, ob die gesellschaftliche Entwicklung eine Selbstverwirklichung des Menschen ermöglicht oder nicht. Die verschiedenen Gesellschaftstheorien sind keineswegs homogen, sie sind mitunter sogar gegensätzlich in ihrer Ausrichtung. Dennoch vereint sie ein gemeinsamer Blick auf das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft, in dem die Einflüsse sozialer Strukturen dominieren.

## **DIE MATERIALISTISCHE GESELLSCHAFTSTHEORIE VON KARL MARX**

Die materialistische Gesellschaftstheorie ist die älteste Grundströmung und als soziologische Basistheorie bereits im ausgehenden 19. Jahrhundert profiliert. Sie ist durch Karl Marx (1818–1883) begründet und konzentriert sich auf eine historische Analyse der Entwicklung der wirtschaftlichen Produktionsverhältnisse, wobei die spannungsreichen Beziehungen zwischen den Besitzern der Produktionsmittel und den »eigentlichen« Produzenten, den Arbeiterinnen und Arbeitern in Gestalt einer »Klassentheorie« formuliert werden. Zugleich hat diese Theorie auch einen Subjektbezug, denn Marx geht von einem handelnden Individuum aus, das sich produktiv und kommunikativ ständig mit der sozialen und physischen Umwelt auseinandersetzt. Diese »menschliche Praxis« findet nach Marx seit vielen Jahrhunderten unter politischen und ökonomischen Bedingungen statt, die eine freie Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit nicht zugelassen haben. Die Bedeutung des Subjektiven findet darum bei Marx interessanterweise zunächst deswegen Berücksichtigung, weil es um die Integration der Menschen

in einem Herrschaftsgefüge geht, also um die Beschneidung der subjektiven Entfaltungsmöglichkeiten.

Trotz oder gerade wegen dieses »negativen« Zugriffs auf die Entwicklung der Persönlichkeit aus der Perspektive der Konstituierung von Herrschaft und Unfreiheit entsteht eine wichtige Tradition der Theoriebildung in der Sozialisationsforschung. Interessant ist, dass Marx noch früher als die eben genannten frühen Ansätze der Soziologie über das Wechselverhältnis von Individuum und Gesellschaft reflektierte. Dabei ist sein Zugang zu einem eigenen soziologischen Denkmuster geworden. Im Gegensatz zu Simmel und Durkheim aber verwendet er den Begriff Sozialisation noch nicht systematisch in seiner Theorie. Weiter ist Marx indes bereits bei dem Aspekt der dynamischen Wechselwirkung zwischen dem, wie Menschen handeln, und dem, was ihnen als gesellschaftliche Strukturen begegnet. Er betont, dass die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen von den Menschen selbst produziert werden, obwohl sie ihnen unter den gegebenen Verhältnissen wie eine »fremde Gewalt« entgegentreten. Werden die Verhältnisse, insbesondere die Besitzverhältnisse an den Produktionsmitteln, geändert, dann entstehen nach Marx auch veränderte Bedingungen für die Subjektwerdung der Gesellschaftsmitglieder.

### **Produktive Arbeit und kommunikative Praxis**

Da die Theorie von Marx jahrzehntelang von den Staaten der Sowjetunion und der von ihr abhängigen Länder zur Basis einer politischen Staatsideologie gemacht wurde, fällt ein unbefangener Blick schwer. Die Theorie drückt in ihrem Kern jedoch ein Menschenbild aus, das für die Sozialisationstheorie interessant ist. Der Mensch wird als ein aktiv handelndes Individuum verstanden, das in einer produktiven, durch gegenständliche Auseinandersetzung in Form von Arbeit und in einer kommunikativen

Auseinandersetzung in Form von Interaktion mit anderen Menschen tätig ist.

Marx ist in dieser Hinsicht ein Theoretiker, der noch vor Durkheim und Simmel den Bruch mit der idealistischen Philosophie herbeiführt und damit das erste Mal soziologisch, also praxisorientiert argumentiert. Am Wichtigsten hierfür ist die Kritik am Subjekt-Objekt-Dualismus. In dieser noch im 19. Jahrhundert dominierenden Tendenz des philosophischen Diskurses treten sich Subjekte (als handelnde Menschen) und Objekte (andere Menschen wie auch soziale Strukturen) als abgeschlossene Einheiten gegenüber. Diese Sicht ist für Marx zu kurz gegriffen, weil sie so tut, als ob Subjekte und Objekte immer schon gesellschaftlich vorhanden seien. Demgegenüber postuliert er die soziale Praxis, in der die Subjekte erst durch die Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Strukturen zu dem werden, was sie sind (nämlich selbständig agierend), und sie handelnd auch erst die gesellschaftlichen Strukturen erschaffen, mit denen sie dann wieder in Beziehung treten. Durch diese produktive und kommunikative Praxis verändert der Mensch ständig seine soziale und physische Umwelt und entwickelt intellektuelle, emotionale und soziale Fähigkeiten, die sich in einem sensiblen Selbstbewusstsein bündeln (Marx 1966, S. 57).

In dieser Konzeption findet sich eine für die Sozialisationstheorie wegweisende Vorstellung der Auseinandersetzung des Menschen mit der äußeren Natur: In Form der produktiven Arbeit lernt der Mensch die Eigengesetzlichkeit der natürlichen Stoffe kennen und entwickelt dabei seine Kräfte und Fähigkeiten, die bei einer gelungenen Auseinandersetzung mit den objektiven Anforderungen der Natur zu Selbstvertrauen führen. In den sozialen Bezügen lernt der Mensch, sich mit anderen bewussten Gattungswesen zu verständigen, was nur durch eine besondere Form der Beziehungsarbeit möglich ist,

nämlich dadurch, sich in die Situation des anderen hinein vertiefen und sich selbst als Objekt wahrnehmen zu können.

Die eigentlichen Potenziale der menschlichen Subjektentwicklung werden nach der Analyse von Marx aber unter den obwaltenden kapitalistischen Herrschaftsbedingungen nicht freigesetzt, weil die sozialen Beziehungen durch die ökonomisch geprägten, rein sachlichen Besitzverhältnisse verzerrt sind. Das gesamte Leben der Menschen in den kapitalistischen Gesellschaften wird durch Waren- und Marktgesetze determiniert, die die Mehrheit der Bevölkerung unter den »Zwang der ökonomischen Verhältnisse« pressen, weil sie ihre Arbeitskraft gegen Lohn verkaufen müssen. Hierdurch wird die Persönlichkeit der arbeitenden Menschen geradezu verkrüppelt. Sie sind gezwungen, sich an die vorherrschenden, von ihnen aktuell nicht veränderbaren kapitalistischen Produktionsverhältnisse anzupassen und sich ihnen zu unterwerfen. Die hierfür notwendigen Grundstrukturen der Persönlichkeit werden durch die politischen und ökonomischen Systeme geformt, die den einzelnen Menschen davon abhalten, seine wirklichen Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und durchzusetzen (Marx 1966).

#### **Anschlüsse an die Theorie von Marx**

Wie bereits erwähnt, steht die politische Instrumentalisierung des Werkes von Karl Marx einer sachlich angemessenen Aufnahme in die wissenschaftliche Diskussion bis heute im Wege. Sie hat dazu geführt, dass einseitig nur die gesellschaftliche Determinierung der Persönlichkeit eines Menschen aus dieser Theorie abgeleitet wird (»Das Sein bestimmt das Bewusstsein«). Gegen diese Einseitigkeit haben sich materialistische Persönlichkeitstheorien gewandt. Sie suchen zwar auch nach den Spuren, die gesellschaftliche und ökonomische

Strukturen durch ihre Alltagszwänge in der Persönlichkeit der heranwachsenden und erwachsenen Gesellschaftsmitglieder hinterlassen (Ottomeyer 1991; Seve 1977). Aber in diesen Theorien gewinnt die persönlichkeits-theoretische Komponente der materialistischen Gesellschaftstheorie, die bei Marx eindeutig angelegt ist, gegenüber den politischen und ökonomischen Determinierungen an Gewicht.

Bei Leontjew (1979) zum Beispiel wird der Widerspruch, dass gesellschaftliche und ökonomische Faktoren einerseits der Persönlichkeit eines Menschen als äußere Bedingungen entgegentreten, andererseits aber die sich entwickelnde Persönlichkeit eine aktiv die Umwelt verändernde Instanz ist, intensiv herausgearbeitet. In seiner Persönlichkeitstheorie stellt er sich der Frage, wie der Mensch durch das soziale Erbe, nämlich die von anderen Menschen geschaffene Wirklichkeit, in seiner Entwicklung beeinflusst wird und wie er diese Wirklichkeit aktiv selbst gestalten und beherrschen kann. Der Begriff »Tätigkeit« wird zum Schlüsselbegriff. Tätigkeiten sind zusammenhängende Ketten von menschlichen Handlungen, die durch ein Motiv gesteuert und auf ein Ziel gerichtet sind. Hiermit wird eine interessante Vermittlungskategorie für die Analyse der Beziehungen zwischen Mensch und Gesellschaft eingeführt, die Querverbindungen zu den handlungstheoretischen Konzeptionen ermöglicht (s. unten 2.2).

## **DIE KRITISCHE GESELLSCHAFTSTHEORIE DER FRANKFURTER SCHULE**

Bis heute haben die Ansätze, die Marx oder der materialistischen Theorie folgen, ein Anerkennungsproblem. Sie stehen unter dem Verdacht, letztlich nur eine »Abbildtheorie« zu produzieren, in der die Menschen Abbilder ihrer Umwelt, also Marionetten der

gesellschaftlichen Verhältnisse sind, und auch nur von diesen beeinflusst werden. Gegen eine solche vereinseitigende Lesart hat sich ein weiterer eigenständiger gesellschaftstheoretischer Zweig gewendet, der aber mit dem materialistischen Denken ebenso eng verbunden ist. Dieser Zweig wird von Vertretern der sogenannten »Frankfurter Schule« repräsentiert.

Die »Frankfurter Schule« ist heute ein weit verzweigtes Netzwerk in der Soziologie, der Philosophie und anderen Fachrichtungen. In den Anfangsjahren gehörten ihr eine Gruppe interdisziplinärer Forscherinnen und Forscher an, die von den 1930er bis zu den 1960er Jahren die wissenschaftliche Diskussion in den Sozial- und Geisteswissenschaften in Deutschland deutlich prägten. Die meisten Vertreterinnen und Vertreter der Frankfurter Schule wurden ab 1933 in die Emigration gezwungen. Dadurch hat sich diese wichtige Denkrichtung internationalisiert und kehrte (vor allem über die USA) nach dem Zweiten Weltkrieg nach Deutschland in die sozialisationstheoretische Diskussion zurück. Zu den wichtigsten Vertretern der ersten Generation der Frankfurter Schule gehören Theodor W. Adorno (1903–1969), Max Horkheimer (1895–1973) und Herbert Marcuse (1898–1979). Obwohl alle drei keine identische Position vertreten, teilen sie Grundannahmen und ergänzen sich zumeist in einer immer komplexer werdenden Kritischen Theorie der Gesellschaft.

### **Persönlichkeitsentwicklung und gesellschaftliche Herrschaft**

Von den Jahren der Emigration in der Zeit des Nationalsozialismus abgesehen, befand sich das Zentrum der Kritischen Theorie am Institut für Sozialforschung der Universität Frankfurt am Main. Einflussreich war die Frankfurter Schule zum einen, weil sie den Theoriediskurs und die Anwendung empirischer Forschungsmethoden in den Sozialwissenschaften vorangetrieben hat; zum anderen

aber auch, weil sie als Vordenker eines fortschrittlichen und emanzipativen Denkens angesehen wurde, das in der Nachkriegszeit in den USA und in Europa bis zum Ende der 1970er Jahre eine große Wirkung entfalten konnte.

Im Mittelpunkt der Kritischen Theorie steht eine doppelte Frage: a) wie sich Strukturen der Herrschaft, Ungerechtigkeit und Gewalt entwickeln und b) wie sich diese Strukturen verändern lassen. Herrschaftsverhältnisse werden dabei als Asymmetrien verstanden. Diese Asymmetrie zwischen den Lebensverhältnissen wie sie sind (durch Herrschaft geprägt) und wie sie sein könnten (herrschaftsreduziert) ist ein Grundmotiv. Es ist auch zu verstehen als Asymmetrie zwischen den Menschen, die über mehr oder weniger Machtmöglichkeiten verfügen und dadurch bessere oder schlechtere Lebensbedingungen haben. Nach der Kritischen Theorie kann jedes Macht- oder Herrschaftsverhältnis nur deshalb aufrechterhalten werden, da die Subjekte keine Alternativen denken können und asymmetrische Verhältnisse darum als alternativlos akzeptieren, weil sie in eben diesen Verhältnissen bereits sozialisiert und das bedeutet hier, an diese Bedingungen angepasst sind. Das Ausmaß der Ausprägung von Herrschaft und die Möglichkeiten gesellschaftlicher Emanzipation sind anders herum argumentiert aber auch immer von den Subjekten abhängig, auch wenn diese Leidtragende dieser Herrschaftsstrukturen sind. Die Sozialisation der Subjekte ist hiernach ein starker Hebel, um zu verstehen, warum Menschen die Ausübung von Herrschaft sowohl absichern (im Falle subjektiver Unterwerfung durch Sozialisation) als auch aufheben und beenden können (im Falle subjektiver Verweigerung).

Diese Grundeinsicht zum Verständnis von Herrschaft ist keinesfalls nur an die Arbeiten der Vertreterinnen und Vertreter einer Kritischen Theorie der Gesellschaft gebunden. Hier aber hat sie eine besondere Verortung gefunden, wenn es darum geht, das handelnde Subjekt,

seine Beschränkungen und kritischen Potenziale zu verstehen. Dadurch setzt sich die Frankfurter Schule von einer engen Lesart der »Die-Gesellschaft-bestimmt-das-Handeln«-Orthodoxie ab, die sich in der materialistischen Lesart seit Marx herausgebildet hatte. Es ist das interessante Wechselspiel zwischen Individuum und Gesellschaft, das die Kritische Theorie in den Blick nimmt und keine Vorentscheidung darüber fällt, wie stark Vergesellschaftungsbedingungen wirken.

Obwohl keinesfalls weniger skeptisch als Marx, wenn es um die Übermacht der sozialen Strukturen geht, sieht die Frankfurter Schule mehr Zwischentöne in der Auseinandersetzung des Subjektes mit den gesellschaftlichen Zwangsverhältnissen. Es ist eine offener Beziehung, die immer mit einem empirischen Blick darauf verbunden wird, wie »offen« oder »geschlossen« Gesellschaften funktionieren. Zum einen sind zwar alle Menschen durch ihre Anpassung daran aktiv beteiligt, von den gesellschaftlichen Bedingungen unterworfen zu werden. Zum anderen aber sind die Individuen durch diese Form der Verwobenheit potenziell in der Lage, Herrschaftsstrukturen zu unterbrechen und Autonomie zu erlangen.

Die Vertreterinnen und Vertreter der Frankfurter Schule gehen in allen diesen Punkten deutlich über Marx hinaus und entwickeln als erste eine interdisziplinäre materialistische Gesellschaftstheorie. Ihre Ansätze sind viel deutlicher historisch ausgerichtet und beschreiben das Wechselspiel von Herrschaft und Befreiungsbewegungen komplexer, als es Marx mit dem (einfachen) Gegensatz von Kapital und Arbeit vermochte. Noch bedeutsamer für die Sozialisationstheorie ist, dass die Kritische Theorie in der Lage ist, psychologische Erkenntnisse zu integrieren, vor allem die der Psychoanalyse (s. unten). In großen, teilweise auch empirischen Studien (Horkheimer 1936/1987), geht diese Symbiose von Psychoanalyse und materialistischer

Gesellschaftstheorie in die Theoriebildung der Frankfurter Schule ein und ermöglicht differenzierte Aussagen über das Subjekt und seine Verhaltensweisen im gesellschaftlichen Kontext. Ursprünglich einmal als Versuch entworfen, die Ausbildung einer Charakterstruktur zu verstehen, die wie im Faschismus der 1930er Jahre auf soziale Anpassung ausgerichtet ist, wird die Grundüberlegung noch lange danach auf die Analyse gesellschaftlicher Herrschaftsverhältnisse übertragen.

### **Die Dialektik von sozialen und psychischen Strukturen**

Für die Vertreterinnen und Vertreter der Frankfurter Schule ist das Verhältnis von Individuum und Gesellschaft ein dialektischer Prozess, in dem sich sowohl die sozialen Strukturen als auch die Subjekte fortlaufend verändern und sich dabei beeinflussen. Dialektik bezeichnet in der philosophischen Tradition eine komplexe Denkoperation, in der davon ausgegangen wird, dass die Realität, wie sie uns gesellschaftlich gegenübertritt, durch (scheinbar) widersprüchliche Tendenzen konstituiert wird, aber gerade dadurch an Stabilität gewinnt. Auf dieses Denkwerkzeug im Besonderen einzugehen, ist gar nicht nötig. Wichtig ist lediglich, dass sich aus einer dialektischen Perspektive das Verhältnis zwischen dem Subjekt und den gesellschaftlichen Strukturen nur scheinbar vollkommen gegensätzlich darstellt. Die »Subjekt-Objekt-Relation«, wie die Gegenüberstellung der individuellen mit der gesellschaftlichen Sphäre begrifflich gefasst wird und mit der sich Marx schon auseinandergesetzt hat, ist daher nicht mit der Vorstellung zweier konstanter, begrifflich völlig durchleuchteter Größen zu beschreiben. Beide sind in ihrer Entwicklung unauflöslich miteinander verbunden: die Subjekte konstituieren das Gesellschaftliche und gesellschaftliche Strukturen formen die Subjekte.

Dialektik ist in dieser Hinsicht eine Steigerung der Annahme dazu, dass sich das Subjekt und die

gesellschaftlichen Lebensbedingungen (oder analog Person und Umwelt) in einem Wechselverhältnis befinden. Dieses Wechselverhältnis ist nicht der bloße Austausch zwischen einem Subjekt und den objektiven Strukturen der Umwelt. Vielmehr ist das Subjekt schon ein Produkt der gesellschaftlichen Strukturen (weil Menschen Erfahrungen machen, die dazu führen, dass sie subjektiv handlungsfähig werden) und gleichzeitig diese gesellschaftlichen Umwelten ein Produkt der menschlichen Handlungsweisen sind. Wenn wir das Subjekt und das Objekt (also die Umwelt) trennen, dann ist das immer nur ein analytischer Kunstgriff. In dieser Realität sind diese beide Einheiten unauflöslich (man kann hier sagen: dialektisch) miteinander verbunden.

Durch diese Brille der unauflösbaren, dialektischen Wechselverhältnisse sieht die Frankfurter Schule auch die Entwicklung von Herrschaftsverhältnissen: Herrschaft ist abhängig von Strukturen, die Menschen zu einem bestimmten Verhalten bringen oder zwingen wollen. Herrschaft trifft dabei aber gleichzeitig auf eine innere Struktur des Individuums, die für solche Herrschaftspraktiken ansprechbar ist, wodurch die Menschen selbst die Strukturen aufrecht erhalten, die ihre freie Entfaltung einschränken. Theodor W. Adorno fasst das einmal wie folgt zusammen: »Die Massen ließen sich kaum plumper und augenzwinkernd unwahrer Propaganda einfangen, wenn nicht in ihnen selber etwas den Botschaften vom Opfer und vom gefährlichen Leben [hier als Ausübung von Herrschaft; Anm. durch die Verf.] entgegenkäme. Darum hat man es angesichts des Faschismus für notwendig erachtet, die Theorie der Gesellschaft durch Psychologie, zumal analytisch orientierte Sozialpsychologie zu ergänzen. Das Zusammenspiel der Erkenntnis gesellschaftlicher Determinanten und der in den Massen vorherrschenden

Triebstrukturen versprach volle Einsicht in den Zusammenhalt der Totalität.« (Adorno 1972, S. 42)

Der Rekurs auf die Triebstruktur ist aus heutiger Perspektive der Hinweis auf die Berücksichtigung einer inneren Realität eines Menschen, mit der sich die entwickelnde Persönlichkeit wiederum in einer dauernden Interaktion befindet. Für die damalige Diskussion bedeutete dies den Rückgriff auf die Triblehre Sigmund Freuds. Diese setzt auf die Bedeutung der Triebenergien (aggressive wie libidinöse), der Triebablenkung und der Projektion von eigenen Affekten für die Persönlichkeit. Am bekanntesten ist die Erklärungsfigur des »autoritären Charakters« (Adorno 1973), die zur Analyse von nicht-demokratischen, hierarchie- und herrschaftsorientierten sozialen Bewegungen gebildet wurde. Diese Theoriefigur des autoritätsgebundenen, weil autoritätsgeprägten Charakters hat ein langes Nachleben in der Soziologie. Viele empirische Studien setzen auf dieses Konstrukt. Bis heute kann man sagen, dass kaum ein Denken so unablässig auf das Wechselspiel von gesellschaftlichen und individuellen Dispositionen ausgerichtet war, um Herrschaft zu verstehen und dabei gleichzeitig eine Theorie des sozialisierten Subjekts einzubeziehen.

## **DIE STRUKTURFUNKTIONALISTISCHE SYSTEMTHEORIE VON TALCOTT PARSONS**

Vollkommen unterschiedlich, höchstens dadurch miteinander verbunden, dass sie sich als soziologische Ansätze kritisch gegenüberstanden, ist das strukturfunktionalistisch-systemtheoretische Denken im Verhältnis zu dem der Kritischen Theorie zu verstehen. Als systemtheoretische Ansätze werden in der Soziologie Konzeptionen zusammengefasst, die von der strukturfunktionalistischen Argumentationslinie ihres Begründers, Talcott Parsons, ausgehend bis zur Theorie

funktionaler Differenzierung Niklas Luhmanns reichen. Die Zusammenfassung beider in der Soziologie sehr prominenter Zugänge als »systemtheoretisch« ist allerdings nicht sehr genau und folgt eher einer gebräuchlichen Konvention. Der genauere Blick offenbart nämlich erhebliche Unterschiede zwischen den Ansätzen. Zum einen ist die ältere strukturfunktionalistische Sichtweise stärker empirisch ausgerichtet. Zum anderen sind die Annahmen der kategorialen Trennung der unterschiedlichen Systemebenen in der Fassung von Niklas Luhmann deutlich pointierter und besitzen in der Theoriekonstruktion einen höheren Stellenwert. Beide Traditionslinien sind nichtsdestotrotz von großer sozialisationstheoretischer Bedeutung und werden deshalb im Folgenden auch gesondert dargestellt.

Der amerikanische Soziologe Talcott Parsons (1902–1979) hat im Anschluss an Durkheim eine differenzierte Theorie der Sozialisation entwickelt. Parsons nimmt ursprünglich noch die Leitfrage von Durkheim auf, wie komplexe, durchorganisierte Gesellschaften zu sozialer Stabilität kommen und wie sie die biologisch-psychischen Anteile in der Persönlichkeit von Menschen in ihre Funktionsabläufe einbeziehen können. Er bedient sich bei seiner Analyse des Konzeptes »System«, und zwar sowohl zur Beschreibung von inhaltlich und funktional zusammenhängenden Einheiten der Gesellschaft als auch zur Beschreibung der Persönlichkeit. Auf diese Weise gelingt es ihm, ein einheitliches und zusammenhängendes theoretisches Modell zu etablieren, das biologische und psychologische Theorien mit umfasst (Parsons 1951).

### **Sozialisation als Durchdringung von Systemen**

Parsons geht von der einfachen Annahme aus, dass jedes System eine eigene Struktur besitzt. Mit Struktur wird der zeitlich überdauernde Aspekt des Systems bezeichnet, der Stabilität verleiht. Der dynamische Aspekt eines Systems

wird mit dem Begriff »Funktion« gekennzeichnet, womit der Beitrag des Systems für die Stabilität eines übergeordneten Gesamtsystems angesprochen ist. Wegen dieser beiden zentralen Begriffe wird die Theorie von Parsons auch als »strukturfunktionalistische Systemtheorie« bezeichnet. Sie hat ihren Schwerpunkt darin, die verschiedenen Systeme und Subsysteme der Realität – und zwar der inneren und äußeren – zu identifizieren, in ihrem Zusammenspiel zu analysieren und ihre Funktionen für jeweils andere Systeme herauszuarbeiten (Schulze/Künzler 1991). Sie versucht, die Mikroperspektive der individuell-psychischen Persönlichkeitsstruktur und die Makroperspektive gesellschaftlicher Sozialstrukturen aufeinander zu beziehen und in eine Synthese zu bringen.

Parsons unterscheidet analytisch zwischen einem organischen, einem psychischen und einem sozialen System:

- Das organische System des Menschen bildet die Ausgangsbasis aller seiner Handlungsprozesse. Es versorgt ihn mit Energie für körperliche und psychische Grundfunktionen.
- Das psychische System, die Persönlichkeit des Menschen, hat die Aufgabe, die Antriebsenergien des organischen Systems zu kontrollieren und in gesellschaftlich erlaubte und vorgeschriebene Bahnen zu lenken. Die Persönlichkeit ist wesentlich durch diese Struktur der kontrollierten Bedürfnispositionen charakterisiert, die sich im Zuge der Verinnerlichung der gesellschaftlichen Kontrollen herausbilden.
- Das soziale System ist weitgehend identisch mit der Gesellschaft und wird aus den Beziehungsmustern zwischen handelnden Persönlichkeiten in ihrer Eigenschaft als Träger bestimmter sozialer Rollen gebildet.

Ganz im Sinne der Vorstellung von Durkheim und interessanterweise ähnlich der Frankfurter Schule wird in enger Orientierung an der Psychoanalyse Sozialisation als schrittweise Übernahme der Verhaltensmaßstäbe des sozialen Systems in das psychische System verstanden. Sozialisation beginnt mit der psychischen Verinnerlichung von Impulsen der ersten Pflege- und Bezugspersonen, mit denen ein Kind in Beziehung tritt. Diese sozialen Objekte verweisen in ihren Rollen (Mutter, Vater, Bruder, Schwester, Erzieherin oder Erzieher usw.) jeweils auf das soziale und kulturelle Subsystem, in dem sie stehen (Mühlbauer 1980, S. 76). Im weiteren Verlauf des Lebens kommt es zu immer neuen Aneignungsprozessen normativer und sozialer Strukturen (Parsons 1968). Am Ende steht eine »gesellschaftsfähige Persönlichkeit« (Parsons 1951, S. 205).

Die Theorie von Parsons erklärt Sozialisation also als eine gegenseitige »Durchdringung« (Interpenetration) der Systeme Organismus, Persönlichkeit und Gesellschaft. Diese Systeme pendeln sich im Verlauf ihrer Entwicklung jeweils auf bestimmte, mehr oder weniger stabile Gleichgewichtszustände ein. Ein solcher Zustand ist zum Beispiel dadurch gegeben, dass die kognitive und emotionale Orientierung eines Menschen sich in Übereinstimmung mit den Strukturen des sozialen Systems befindet, in dem die Erwartungen der kulturellen, politischen und ökonomischen Subsysteme institutionalisiert sind. Sozialisation ist demnach ein das Gleichgewicht aller beteiligten Systeme stabilisierender Prozess. »Denn durch die Verinnerlichung der Werte und Normen der Gesellschaft kommt es zu einer Abstimmung der Bedürfnisstruktur des Organismus, der Persönlichkeitsstruktur und der Sozialstruktur der Gesellschaft. Die Bedürfnisstruktur stellt Bedürfnisdispositionen nach der Verinnerlichung der Wertorientierungen als eine Art Spiegelbild der

Sozialsysteme dar, mit denen das Individuum verknüpft ist« (Geißler 1979, S. 270).

Der analytische Schritt, den Parsons vollzieht, ist eng an einen Theoriehorizont gebunden, der zur Mitte des 20. Jahrhunderts verfügbar war. Die Kritische Theorie greift auf ähnliche Bausteine zurück. Im Unterschied dazu aber hält Parsons die vollständige Anpassung und Adaption an die sozialen Systeme nicht für problematisch, sondern für funktional und »vernünftig« und für den Strukturerhalt der Systeme für notwendig. Er entwickelt hierfür sein »AGIL« Schema aus »Adaption« (Anpassung), »Goal Attainment« (Ausrichtung der eigenen Präferenzen auf erwünschte Ziele), »Integration« (eine Gesellschaft muss Zusammenhalt herstellen und integrieren können, am Besten über gemeinsame Leitbilder), die im Sinne eines »Latent Pattern Maintenance« in Ritualen und gemeinsamen kulturellen Codes aufrechterhalten werden.

### **Sozialisation als Durchlaufen von Rollenbeziehungen**

Ausgehend vom »AGIL« Schema ist Sozialisation der Schlüssel zur stabilen Integration eines Individuums in die Gesellschaft und damit parallel für für die Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Stabilität. Aus der Perspektive von Parsons durchläuft ein Mensch eine Hierarchie unterschiedlich strukturierter und sich zunehmend differenzierender Rollenbeziehungen: Von der Zweierbeziehung zwischen Mutter und Kind in der frühen (vorödipalen) Phase über das einfache Rollensystem der Kernfamilie hin zu vielfältigen Rollenbeziehungen in der Gleichaltrigengruppe und Schule. In der Jugendphase komplizieren sich die Beziehungen, bis die vielgestaltigen Rollen der Erwachsenen in Beruf, eigener Familie und Gesellschaft erreicht werden (Parsons 1968). Jeder Mensch bewegt sich also bis in das Erwachsenenalter hinein durch immer facettenreichere Rollenstrukturen und muss sich mit den jeweiligen wechselseitigen Erwartungen in

unterschiedlichen Beziehungen auseinandersetzen. Erst mit der Verinnerlichung der Verhaltenserwartungen und Wertorientierungen sowie ihrer Verankerung in der Struktur der individuellen Bedürfnisdisposition im Erwachsenenalter ist dieser Prozess vorläufig abgeschlossen (Parsons 1976).

Über den Prozess der Sozialisation werden nach Parsons grundlegende Wertorientierungen erworben, die zum erfolgreichen Rollenhandeln in komplexen Gesellschaften notwendig sind. Hierzu müssen generelle Verhaltensorientierungen fest in der Persönlichkeit verankert sein. Das grundlegende Wertmuster für westliche Gesellschaften wird als »universalistisch« bezeichnet. Hiermit verbindet Parsons gesellschaftliche Leitbilder, die eine Wegweiserfunktion für das eigene Handeln haben. Ein Beispiel hierfür ist die Ausrichtung des Handelns an universalen Leistungsnormen. Dazu gehört eine affektive Neutralität durch die rein sachliche Berücksichtigung von Interessen in Beziehungen, die Wahrnehmung anderer Menschen nicht nach ihrer Persönlichkeit, sondern nach ihrer sozialen Position und ein hohes Ausmaß von Selbstorientierung im Sinne einer Wahrnehmung des eigenen Vorteils in beruflichen und persönlichen Beziehungen (Parsons 1951, S. 219). Die universalistischen Orientierungen gelten für Parsons als »Grundqualifikationen des Rollenhandelns«, die eine »Basispersönlichkeit« des Menschen strukturieren.

Diese Verhaltensmuster können in der eng und persönlich konstruierten familiären Sozialisation nicht vermittelt werden, denn hier herrschen »partikularistische« Beziehungen vor, die den universalistischen entgegengesetzt sind und sich durch direkte persönliche Beziehung, Gefühlsorientierung und Gemeinschaftsinteresse auszeichnen. Aus diesem Grund kommt den Bildungsinstitutionen Kindergarten und Schule eine Schlüsselfunktion im Sozialisationsprozess moderner

Gesellschaften zu, denn hier werden die universalistischen Wertorientierungen zum ersten Mal für Kinder und Jugendliche erlebbar praktiziert. In seinem Aufsatz »Die Schulklasse als soziales System« analysiert Parsons die strukturellen Unterschiede zwischen der Familie und der Schule als informelle und formelle Rollensysteme. Im Unterschied zur Mutter tritt die Grundschullehrerin oder der Grundschullehrer als eine Bezugsperson auf, die emotional neutral ist und die Persönlichkeit des Kindes allein nach der erbrachten individuellen Leistung bemisst. Indem ein Kind sich in die formalen Rollenbeziehungen einer Schulklasse einfindet, übernimmt es in seine Persönlichkeit die öffentlichen Wertmuster (Parsons 1968).

### **Persönlichkeit als Spiegelbild der Sozialstruktur**

Interessant ist, dass heute, mehr als ein halbes Jahrhundert nach dem Parsons seine Theorie entwickelt hat, der Gegensatz zwischen partikularistischen und universalistischen Normen vielleicht gar nicht mehr so deutlich feststellbar ist. In den Familien wird schon seit geraumer Zeit nicht mehr ein Gegenmodell zu dem der Bildungsinstitutionen gelebt. Ganz im Gegenteil wird in einigen Familien bereits lange vor Schuleintritt auf das vorbereitet, was dann in Bildungsprozessen als Lernfähigkeit und Leistungsorientierung erwartet wird. Tendieren also universalistische Orientierungen zur weiteren Universalisierung? Können sich partikularistische Orientierungen vielleicht dagegen gar nicht mehr aufrechterhalten lassen. Inwiefern der Gegensatz zwischen partikularistisch und universal aber tatsächlich in einem Prozess der Auflösung befindlich ist, bleibt eine empirische Frage für sozialisationsorientierte Forschung.

Theoretisch wird bei Parsons der Sozialisationszugang noch durch die Akzentuierung von Sozialisation als »Vergesellschaftung« beherrscht, die Parsons selbst von Durkheim übernimmt. Bei Durkheim wie Parsons steht die

Aufrechterhaltung gesellschaftlicher Stabilität im Mittelpunkt. Dadurch ergeben sich theoretische Engführungen: Persönlichkeit wird als »Spiegelbild« der Sozialstruktur verstanden und deshalb der Aspekt der Individuation als integraler Bestandteil des Sozialisationsprozesses nicht ausreichend betont. Der Theorie liegt eine überwiegend gesellschaftsbezogene Konzeption von Persönlichkeitsbildung zugrunde. Sie nimmt zwar psychoanalytische Theorieteile auf, da diese aber nur additiv einbezogen werden, wird der einseitig gesellschaftsbezogene Akzent kaum korrigiert.

Wegen der starken Orientierung am Begriff der sozialen Rolle überwiegt eine passive Konzeption des menschlichen Anpassungsprozesses an die Gesellschaft. Der Mensch wird nicht als aktive Erschließlerin und Gestalter der Umwelt verstanden, sondern steht einer übermächtigen Gesellschaft gegenüber, deren Einflüssen er sich kaum erwehren kann. Individualität bildet sich gewissermaßen in gesellschaftsfreien Räumen aus, fern von sozial genormten Erwartungen und Sanktionen. Parsons unterschätzt damit den Spielraum für die Entwicklung einer eigenen, vom gesellschaftlich etablierten und institutionalisierten Rollensystem abweichenden Persönlichkeit und damit auch den Spielraum für Wertstrukturen und Handlungsziele, die ein souveränes und distanziertes Rollenhandeln ermöglichen. Kritikerinnen und Kritiker eines solchen Denkens haben treffsicher von der strukturfunktionalistischen Vorstellung des übersozialisierten Menschen gesprochen (Wrong 1961).

In Parsons Arbeiten finden sich aber durchaus Ansätze, die eine differenzierte Darstellung der Durchdringung von organischen, psychischen und sozialen Systemen und Strukturen leisten. Parsons weist mehrfach auf die besondere Individualität jeder konkreten Person hin, die in ihrer individuellen Sozialisations- und Lebensgeschichte zu einer relativen Unabhängigkeit gegenüber den

gesellschaftlichen Normen führe: »Die Persönlichkeit wird dennoch stets ein System mit eigener, individueller Konstitution sein, mit eigenen Zielen und Imperativen innerer Integration, mit eigenen charakteristischen Formen des Verhaltens in Lebenssituationen [...]. Das Individuum wird jedoch niemals in der Form in die Gesellschaft sozialisiert, dass es nur ein standardisiertes Rädchen der Maschinerie wird. Mutter, Familie, Schule, Gemeinde weisen ebenso weit reichende und subtile Unterschiede auf, wie die ursprüngliche Veranlagung der Individuen« (Parsons 1968, S. 378). Beachtlich an diesem Ansatz ist auch der Einbezug des organischen Systems, das erst in jüngster Zeit durch neurobiologische Positionen in der Sozialisationstheorie wieder an Boden gewinnt.

Der Beitrag von Parsons für die Sozialisationstheorie gewinnt dann an Bedeutung, wenn der Austausch und das Durchdringen von organischem, personalelem und sozialem System analysiert und dabei das Spannungs- und Konfliktpotenzial in diesem Austausch herausgearbeitet wird. Es wäre wünschenswert, die aktiven Aneignungs- und Erschließungsleistungen des personalen Systems in die theoretische Konzeption einzubeziehen und die bewusste Reflexion eines Individuums über sein Verhältnis zur inneren und äußeren Realität systematisch in der Theorie zu verankern. Mit dieser Akzentsetzung läge eine Theorie vor, die nachzeichnet, wie Individualität durch Sozialisation erst gewonnen werden kann (Münch 1988, S. 426).

In der sozialisationstheoretischen Diskussion findet sich heute kein Ansatz mehr, der sich explizit der strukturfunktionalistischen Tradition zuordnet, aber ihre Bezüge bestehen gleichwohl implizit fort (so der gleich folgende Ansatz Niklas Luhmanns). Ein Beispiel hierfür ist die Bezugnahme auf die Entstehung und Aufrechterhaltung von funktionsfähigen sozialen Systemen. Ähnliches gilt in diesem Zusammenhang insbesondere für die funktionalistische Rollentheorie. Die hiermit verbundene

Vorstellung des Einwirkens von sozialen Normierungen auf die Ausprägung von Einstellungs- und Verhaltensmustern hat terminologisch (als Bezugnahme auf den Rollenbegriff) nicht »überleben« können. In der konkreten Forschungspraxis wird der damit verbundene Impuls zur Annahme der individuellen Anpassung an spezifische Handlungs- und Rollenerwartungen jedoch fortgeführt, die dann auch in der ganzheitlichen Gestalt eines fest umrissenen Repertoires an Wissen und Erfahrungen zur Ausprägung kommen.

## **DIE SOZIALE SYSTEMTHEORIE VON NIKLAS LUHMANN**

Eine der wenigen Bezugnahmen auf das strukturfunktionalistische Denken stammt aus der deutschsprachigen Debatte. Der Soziologe Niklas Luhmann (1927-1998) entwickelte die strukturfunktionalistische Systemtheorie von Talcott Parsons zwar in gewisser Weise weiter, wich aber in zentralen Punkten von Parsons ab. Das tut er vor allem darin, die Eigenlogik der jeweiligen Systeme noch viel deutlicher zu betonen als dies bei Parsons bereits der Fall war (Luhmann 1987). Die soziologische Systemtheorie entwickelt dadurch eine spezifische Ausprägung. Zudem weicht sie von einer normativen Vorgabe des Vorrangs gelungener gesellschaftlicher Integration durch Sozialisation (wie bei Durkheim und Parsons) ab. Wie wir sehen werden, bekommt die Systemtheorie damit eine Sonderstellung in der Soziologie, die überraschenderweise dennoch relevant wird für das Sozialisationsthema.

### **Sozialisation als Selbstorganisation von Systemen**

Luhmann unterscheidet wie Parsons zwischen einem organischen, psychischen und sozialen System. Diese drei Systeme folgen eigenen Entwicklungsgesetzen, sie haben

eine selbstreferenzielle Logik, was Luhmann als »Autopoiesis« (Selbststeuerung) bezeichnet. Der Begriff Autopoiesis wurde von ihm aus der Neurophysiologie übernommen und bezeichnet die Organisationsform von Systemen, die ihre konstitutiven Komponenten selbst herstellen und über Zeit und Raum auch selbst erhalten können (Maturana/Varela 1987).

So wird auch das psychische System auf der Basis eines einheitlichen »selbstreferenziellen« Bewusstseinszusammenhangs definiert, während sich soziale Zusammenhänge durch Kommunikation ergeben: »Psychische und soziale Systeme sind im Wege der Ko-Evolution entstanden. Die jeweils eine Systemart ist notwendige Umwelt der jeweils anderen. Die Begründung dieser Notwendigkeit liegt in der diese Systemart ermöglichenden Evolution. Personen können nicht ohne soziale Systeme entstehen und bestehen, und das Gleiche gilt umgekehrt« (Luhmann 1984, S. 92). Die beiden Systeme stehen in einem Verhältnis der Interpenetration (der gegenseitigen Durchdringung) zueinander, wobei jedes System Beiträge zum Aufbau des anderen zur Verfügung stellt. Das selbstgesteuerte Bewusstsein ist der Beitrag des psychischen Systems, der in das soziale System aufgenommen wird, während das soziale System Kommunikation beisteuert, um das psychische System zu konstituieren.

Auch in sozialen Systemen wird nach Luhmann jede innere Struktur vom System durch selbstreferenzielles Prozessieren erzeugt. Als die grundlegende Leistung des Systems wird dabei die Reduktion der Komplexität von Umwelt verstanden, also die auf das Wesentliche reduzierte Aneignung und Übersetzung von Strukturen, Prozessen und Komponenten aus der Umgebung in das Innere des jeweiligen Systems. In allen hoch entwickelten Gesellschaften wird das Ausmaß von Selbstorganisation aller Systeme, so auch des Systems »Psyche«, immer

komplexer und selbstständiger. In einer vielfältigen und komplexen Umwelt muss jedes psychische System ein besonders hohes Ausmaß an Sinnbildung, Ordnung des Handelns und Strukturierung von inneren Elementen vornehmen, um gegenüber der sich wandelnden Außenwelt konstant bleiben zu können (Faulstich-Wieland 2000, S. 135; Mingers 1995; Vanderstraeten 2000).

### **Das Konzept der Selbstsozialisation**

Mit dieser abstrakten Begrifflichkeit arbeitet Luhmann die Spannung zwischen Individuum und Gesellschaft in besonders pointierter Weise heraus. Hieraus leitet er sein Konzept der Sozialisation ab. Für ihn sind es nicht gesellschaftliche Außenanforderungen, die zur »Sozialmachung« der Persönlichkeit führen, wie es noch von Parsons nahegelegt wird. Es gibt keine Sozialisation, die von einer Instanz außerhalb des psychischen Systems bedingt ist, vielmehr nimmt das psychische System eine »Selbstsozialisation« vor, indem es sich nach innen und nach außen ständig neu orientiert und die eigenen Strukturen und Eigenschaften ebenso wie die Erwartungen an die soziale Umwelt permanent auf veränderte Ausgangsbedingungen umstellt. Aus der Differenz zwischen dem psychischen System (der Person) und dessen Umwelt (dem sozialen System) ergibt sich in dieser Sichtweise die Möglichkeit und die Notwendigkeit von Sozialisation: Der Mensch ist in seiner Persönlichkeitsentwicklung auf Soziales angewiesen, aber er wird durch Sozialisation nicht Teil des sozialen Systems. Umgekehrt wird durch Sozialisation das soziale System nicht in Psyche transformiert. Beide Systeme interagieren, aber sie bleiben jeweils Umwelt füreinander (Gilgenmann 1986, S. 72; Luhmann 1987).

Mit dem von ihm neu eingeführten Begriff der »Selbstsozialisation« bezeichnet Luhmann die aktive Eigenleistung des psychischen Systems und setzt sich

damit von der Annahme einer Anpassung des psychischen Systems an die Gesellschaft ab, die noch bei Parsons vorherrscht. Das psychische System, das sinngemäß mit »Persönlichkeit« gleichgesetzt werden kann, unterwirft sich, so Luhmann, in keiner Phase seiner Entwicklung dem sozialen System und nimmt dessen Komponenten auch nicht in sich auf (es passt sich gesellschaftlichen Anforderungen also niemals nur passiv an). Vielmehr setzt sich das psychische System entsprechend seiner eigenen Funktionslogik so mit dem sozialen System ins Verhältnis, dass eine geregelte Koexistenz beider Systeme möglich ist.

Damit wird – übersetzt in die traditionelle soziologische Terminologie – die aktive Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner sozialen Lebenswelt betont (Abels/König 2016 S. 217). Diesbezüglich ist die Sozialisationstheorie Luhmanns als ein konsequenter »Bruch mit einem Verständnis von Sozialisation als Transfer sozialer Vorgaben ins Individuum« zu verstehen und »damit auch mit den sozialisationstheoretischen Annahmen der älteren Systemtheorie, wie sie bei Talcott Parsons vorliegt« (Scherr 2015, S. 165).

### **Der Verlust der Person-Umwelt-Spannung**

Die Systemtheorie in der Variante von Luhmann trägt dazu bei, theoretisch übergreifende Gesichtspunkte der Funktionsfähigkeit von Systemen auf allen Ebenen und Entwicklungsstufen in die Sozialisationstheorie einzubeziehen. Kritisch ist anzumerken, dass auf diese Weise der spannungsreiche Vorgang der Sozialisation als permanenter Auseinandersetzung zwischen Organismus, Psyche und Sozialem sehr abstrakt bearbeitet wird. Durch die Breite und Abstraktheit der Theorie, die im Wesentlichen nur nach den Mechanismen fragt, mit denen sich ein System nach innen und nach außen stabil hält, gehen konkrete Bezüge des Organismus-Psyche-Gesellschaft-Verhältnisses verloren.

Das Konzept der Selbstsozialisation nährt die Vorstellung, Individuation verlaufe durchgehend selbstgesteuert, und die Autonomiepotenziale der Persönlichkeit seien anthropologisch gegeben. Das grundlegend interaktive Verhältnis zwischen Person und Umwelt, das sich im Laufe der Lebensgeschichte über Krisen und Phasen aufbaut, kann mit dieser generalisierten Systemvorstellung nicht sicher erfasst werden. Die Annahme der Nicht-Steuerbarkeit einzelner Systemebenen ist im Zugang der Sozialisationsforschung definitiv eine wichtige Neuerung. Gleichzeitig ist bisher noch nicht deutlich genug geworden, wie stark das Eigenleben eines Individuums (oder seines psychischen Systems) gesehen werden kann (Bauer 2002). Die Systemtheorie hat mit dem Ansatz der Selbstsozialisation einen konsequenten Blick auf die Entwicklung von Individualität geworfen. Dieser wird in dieser Form auch als Orientierung (als erkenntnisleitende Heuristik) wahrgenommen. In empirischer Hinsicht sind diese Annahmen aber kaum überprüft worden.

Insgesamt liegt mit Luhmanns Theorie gegenüber Parsons eine Öffnung und Dynamisierung der Systemtheorie vor. Sie ist allerdings so abstrakt, dass keine Aussagen über das Verhältnis der Systeme Organismus, Psyche und Gesellschaft zueinander getroffen werden können, die in der Realität beobachtbar und durch empirische Forschung überprüfbar sind. Tilmann Sutter (geb. 1957) hat darauf hingewiesen, dass diese Einschränkungen nicht zwangsläufig sind, und den Versuch unternommen, konzeptionelle Schwächen der Systemtheorie auszugleichen und eine Brücke zwischen den subjekt- und handlungsorientierten Theorien zu schlagen (Sutter 1999b).

## **DIE SOZIALTHEORIE PIERRE BOURDIEUS**

Die Theorielinien der materialistischen Ansätze, der Frankfurter Schule, des Strukturfunktionalismus und der Systemtheorie haben in der Soziologie eine große Wirkung hinterlassen. Das gilt im Besonderen auch für ihre Bedeutung in der Sozialisationstheorie. Sie bilden das Gerüst dafür, über den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft aus einer soziologischen Perspektive nachzudenken. Der Gegenstand von Sozialisation – das Beziehungsverhältnis zwischen einem sich entwickelnden Menschen und den umgebenden gesellschaftlichen Umweltfaktoren – erhält damit aber auch sehr unterschiedliche, mitunter gegensätzliche Nuancierungen.

Die Sozialtheorie des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002) übernimmt hier eine gewisse Vermittlungsrolle. Bourdieu hat eine besonders einflussreiche Variante einer Gesellschaftstheorie entwickelt, die wie das Theoriegerüst der Frankfurter Schule auf der Verbindung einer Struktur- mit der Subjektperspektive beruht, gleichzeitig aber auch gesellschaftliche Funktionsbereiche so strikt unterscheidet wie die systemischen Ansätze und letztendlich dem sich entwickelnden Subjekt eine Eigenlogik zuschreibt. Pierre Bourdieus Sozialtheorie legt einen besonderen Schwerpunkt auf die ungleichen Lebensbedingungen, die Menschen für ihre Persönlichkeitsentwicklung vorfinden. Der Ansatz ist damit auch einer kritischen Linie in den Sozialwissenschaften zuzurechnen.

### **Die praxeologische Erkenntnisweise**

Bourdies Ansatz nimmt seinen Ausgang von einem erkenntnistheoretischen Gegensatz: Er behauptet, dass das zentrale Problem jeder Sozialwissenschaft die Vermittlung zwischen scheinbar unverträglichen Standpunkten oder Perspektiven des Erkennens und Verstehens darstellt. Als deutlich entgegengesetzt bezeichnet er die Traditionen einer objektivistischen und einer subjektivistischen

Erkenntnisweise. Seine synthetisierende Position beansprucht, diese divergierenden Auffassungen durch ein einheitliches Konzept, die Theorie der Praxis oder auch »praxeologische Erkenntnisweise«, aufzulösen.

Bourdieu's theoretische Orientierung enthält damit die Problematik, die die Sozialisationsforschung grundsätzlich kennzeichnet: die Spannung zwischen der sozial geprägten und der autonom handlungsfähigen Persönlichkeit. Bourdieu's Arbeiten gehen von ethnografischen Feldstudien (also Praxisbeobachtungsstudien, in den die Forschenden im Feld sichtbar sind und teilnehmen) in Algerien der 1950er Jahre aus. Darin bemüht er sich zunächst, die in der Ethnologie vorherrschende strukturalistische Theorie von Claude Levi-Strauss auf die Sozialtheorie zu übertragen, ohne dabei in die Annahme der Überdetermination sozialer Beziehungen zu verfallen, die typisch für das strukturfunktionalistische Denken ist. Die entscheidende Annahme seines von ihm so bezeichneten relationalen Paradigmas ist, dass der subjektive Handlungssinn »nicht dem Subjekt gehört, sondern dem kompletten System der Beziehungen« (Bourdieu 1970a, S. 18). Bourdieu entwickelt hiermit also keine Perspektive auf die soziale Struktur oder das Individuum. Sein Ansatz ist der der sozialen Praxis, der Handlungsbeziehungen und des Austausches in Interaktionen.

Bourdieu's Versuche, seinen Ansatz der Praxeologie genauer zu begründen, etikettieren das dem Ansatz zu Grunde liegende theoretische Hauptprinzip als strukturalistischen Konstruktivismus oder gleichbedeutend als konstruktivistischen Strukturalismus. Auch diese Unterscheidung soll die gegensätzlichen Erkenntnisweisen zum Verständnis der Produktion, Aufrechterhaltung und Reproduktion sozial ungleicher Machtverteilung verdeutlichen. Mit Strukturalismus verbindet er die Analyse objektiver Bedingungen, »die vom Bewusstsein und Willen der Handelnden unabhängig und in der Lage

sind, deren Praktiken oder Vorstellungen zu leiten und zu begrenzen.« (Bourdieu 1992, 135) Konstruktivismus etikettiert zunächst nur die Ebene der in der Alltagswelt und -erfahrung verankerten symbolischen Ausdrucksformen.

Eines von Bourdieus Hauptwerken, »Die feinen Unterschiede« (1982), macht dieses erkenntnistheoretische Prinzip zum Ausgangspunkt empirischer Analysen. Bourdieu fokussiert hier auf die Analyse der Lebensbedingungen (Einkommensverhältnisse, Bildungsgrad usw.) sowie auf die Ausbildung von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsdispositionen des Individuums und damit auf die Analyse subjektiver (Sinn-)Konstruktionen und individueller Lebensstile. Zwischen beidem – den objektiven Strukturen und Ressourcen sowie den in den subjektiven Lebensstilen verdichteten Dispositionen – besteht nach Bourdieu eine Homologie (Übereinstimmung).

### **Die zentrale Rolle des Habitus in Bourdieus Theorie**

Bourdies Instrumentarium der Homologie-Analyse zielt vor allem auf die Frage, wie Hierarchien entstehen und sich reproduzieren. Sein Gegenstand sind der Alltag und die Lebensstile von Menschen, vor allem alltagsästhetische Phänomene wie Benimmregeln, Wertpräferenzen und Mentalitäten. In der Soziologie ist eine solche Sensibilität für Alltagsphänomene keinesfalls typisch, für Bourdieu indes ist es das und er eröffnet damit neue Perspektiven. Er sucht nach den Verdichtungen von Gewohnheiten und Mentalitäten der Menschen und danach, wie sie sich die Welt erklären. In diesen Analysen bildet er das Konzept des Habitus aus, das von Beginn an eine sozialisationstheoretische Komponente erkennen lässt. Ein Habitus wird hiernach als das Produkt akkumulierter, das heißt individuell »angehäufte«, Geschichte angesehen, die sich als Erfahrungen, Sicherheiten der Interpretation und

Gewohnheiten niederschlagen. Grundlage des Habitus sind nach Bourdieu Sozialisationsprozesse und hier vor allem die Existenzbedingungen der sozialen Herkunft, die nach Bourdieu so bezeichneten sozialstrukturell und raumzeitlich bedingten »Erfahrungsräume«. Dabei befinden sich soziale Ausgangsbedingungen und der Habitus der darin Handelnden in einem Verhältnis der Gegenseitigkeit zueinander (Bourdieu 1982, S. 281). Die sozialen Ausgangsbedingungen bilden so etwas wie den Nährboden des Habitus, und der Habitus dient seinerseits dazu, dass die Ausgangsbedingungen, so wie sie sind, akzeptiert werden.

Analytisch fungiert das Konzept »Habitus« bei Bourdieu als theoretisches Erklärungsprinzip, das die wechselseitige Abhängigkeit zwischen objektiven sozialen Strukturen und subjektiven Praxisformen betont. In kurz: Der Habitus beinhaltet all unser Wissen darüber, wie wir die Welt deuten und uns in ihr bewegen. Der Habitus ist damit ein kognitives Konzept, aber auch, wie Bourdieu immer wieder betont, ein körperliches. Denn das Erleben und Fühlen der Realität ist immer auch mit der Art und Weise verbunden, wie wir körperlich auftreten und uns selbst präsentieren. Der Habitus ist also auch das, was von außen direkt an Kleidung und Körperlichkeit, Artikulation und Gestik erkannt werden kann. Anders als der Rollenbegriff (wie bei Parsons) steht der Habitusbegriff aber nicht für eine »Hülle«, sondern für ein lebendiges, organisches Prinzip, er ist einem Menschen nicht fremd oder nur für den Moment »angelegt«, sondern identisch mit Körper, Mimik und allen individuellen Äußerungen.

Der Habitus vereinheitlicht körperliche, Verhaltens-, Denk- und Gefühlsmuster. Mit ihm werden die Ausdrucksformen der Lebensführung zu einem zeitlich stabilen Muster von Einstellungen und Haltungen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Gewohnheiten zusammengefasst. Diese bezeichnen ein System von

Dispositionen, das den sozialen Akteuren nicht bloß als äußerliches Kennzeichen, sondern ebenso als inneres »System der organischen oder mentalen Dispositionen« (Bourdieu 1970b, S. 39) individuell eingeschrieben ist. Das zeigt sich vor allem in den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata, die das Verhalten eines Individuums manchmal bewusst, häufig aber unbewusst steuern.

### **Habitus im gesellschaftlichen Wandel**

Der Blick auf Bourdieus Zugang ist lohnenswert, weil er mit dem Habitusbegriff ein Theoriewerkzeug entwickelt hat, das ursprünglich zum Zwecke der Analyse von gesellschaftlichen Wandelungsphänomenen entwickelt wurde (Maschke 2013). Obwohl die Theorie bereits in den 1960er und 70er Jahren zur Ausprägung kam, sind wichtige Erweiterungen erst in den vergangenen Jahren vorgenommen worden (hierzu im Folgenden nach Bauer 2012). Wichtige Details sind schon vorgestellt worden: Spricht Bourdieu vom Habitus einer Person, dann meint er die Fähigkeit zur Generalisierung individueller Erfahrungen, wodurch Menschen einen Sinn und im übertragenen Sinne ein Gespür für Situationen erlangen, in denen sie handeln. Vor allem die »Ersterfahrungen« (Bourdieu 1987, S. 114) haben hierbei Vorrang und sie bezeichnen ein sozialisationstheoretisches Deutungsmuster, weil Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten gemacht werden, sie sich aufschichten und zu einem Wissensvorrat führen, mit dem Heranwachsende immer besser angepasst an die Herausforderungen ihre Lebensumwelten handeln können.

Bourdies anspruchsvolle Terminologie macht seine Theorie natürlich besonders. Dies erleichtert aber auch nicht immer, Anschlüsse herzustellen. Dennoch fällt auf, dass er durchaus im Einklang mit den modernen Lern- und Entwicklungstheorien argumentiert. In Bourdieus Darstellung ist der Habitus klar ausformuliert als das

Resultat der kognitiven Verarbeitung von Erfahrungen. Der Habitus ist damit ein Produkt der ständigen Anpassung. Er reagiert auf Lernanreize und Motivationsanlässe.

Habitusstrukturen konservieren regelrecht das nach Zeit und Ort unterschiedliche Wissen über die soziale Realität und damit, wie Menschen Situationen verstehen und ihre Handlungen ausrichten. Der Habitus begründet damit eine Art individuelles Vertrautheitsverhältnis mit der sozialen Welt, ohne das eine menschliche Handlungsfähigkeit gar nicht möglich wäre. Dauerhafte Dispositionen, in Bourdieus Terminologie als Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata (oder auch Habitus) definiert, bezeichnen das Ergebnis einer je spezifischen, durch die »Besonderheit der sozialen Lebensläufe« (Bourdieu 1987, S. 113) von anderen individuellen Habitus unterschiedenen Auseinandersetzung mit der Realität. Dennoch weist selbst der individuelle Lebenslauf immer auch strukturierte, also für eine Generation typische Züge auf.

Für Bourdieu sind die Besonderheiten eines jeden Menschen und damit seines Habitus mit der Flugbahn (»trajectoire«) in der individuellen Biografie verbunden. Schon in der frühen Kindheit werden die Grundstrukturen des Habitus eines Menschen gelegt, indem die Lebensbedingungen ein bestimmtes Profil an Verhaltensweisen, Ausdrucksformen, Geschmacksvorlieben, Meinungen, Normen und Einstellungen prägen. Auf diese Weise reproduzieren sich auch die Unterschiede der sozialen Herkunft. Wie Bourdieu zeigen kann, verfestigen sich die früh gemachten Erfahrungen, sie bleiben aber veränderbar, wenn auch – und das ist zentral – nicht beliebig veränderbar, sondern gebrochen durch den Habitus, der bereits vorhanden ist.

### **Das Homogamie-Prinzip im Lebenslauf**

Bourdies Arbeiten sind voll von Beispielen, die zeigen, wie der Habitus eines Menschen dazu beiträgt, träge

Strukturen zu reproduzieren. Der Habitus tendiert zur Stabilität, gerade dafür aber muss er ständig in Bewegung und aktiv sein. Bourdieu hebt immer wieder hervor, dass über den Habitus vermittelte Handlungen keinesfalls nur den mechanischen Vollzug übermächtiger Anpassungszwänge darstellen. Die Bedingungen, unter denen ein Habitus ausgebildet wird, und jenen, in denen ein Habitus handelt, sind nie gleich. Selbst wenn sie viele Ähnlichkeiten aufweisen, muss der Habitus immer noch flexibel reagieren können. Das »Neue« ist eine zentrale Kategorie Bourdieus und seines Habituskonzepts. Dennoch zeigt er sich überrascht dafür, dass der Habitus immer wieder eben jene Strukturen durch sein Handeln bevorzugt, deren Produkt er ohnehin schon darstellt. Der Habitus ist also träge und anhänglich, wenn man es einmal so ausdrücken möchte. Bourdieu selbst bezeichnet diesen empirischen Befund als »Homogamie-Effekt« (Bourdieu/Wacquant 1996, S. 168). Homogamie ist der Homologie ähnlich, nur dass die Homologie ein Instrument ist, um soziale Ähnlichkeiten analytisch zu fassen. Homogamie ist das Prinzip, nach dem Menschen handeln und versuchen, Ähnlichkeiten zu erzeugen, also Erfahrungen bevorzugen, die ihren Habitus bestätigen. Um in dem genannten Beispiel zu bleiben, bedeutet das, dass diejenigen, die gewohnt sind, Kritik zu äußern, hier Sicherheit erlangen und diese Gelegenheiten wahrnehmen. Wer es nicht gewohnt ist, sucht die Nähe zu diesen Gelegenheiten nicht. Das gleiche gilt dann auch für das Gourmetrestaurant. Der Habitus gibt im einen Falle Sicherheit, im umgekehrten Falle aber auch Unsicherheit im Umgang mit gewohnten bzw. ungewohnten Herausforderungen. Damit wird Kritik-Praxis nicht unmöglich. Sie ist aber in der Wahrscheinlichkeit und der Ausformung unterschiedlich.

Das Homogamie-Prinzip entfaltet seine Wirksamkeit gerade erst dadurch, dass sich die Akteure lediglich vor

krisenhaften Erfahrungen zu schützen versuchen, die das Verlassen bereits erprobter und das Erlernen neuer Interpretations- und Handlungsmuster zur Voraussetzung machen. Auf diese Weise entwirft Bourdieu eine Theorie, die im Endeffekt offen dafür ist, dass sich Menschen in ihrem Lebenslauf permanent ändern können. Gleichzeitig aber ist die ganze Anlage seiner Arbeit auf die Frage ausgerichtet, warum diese Veränderungen so selten eintreffen und der Habitus seine Trägheitsstruktur bewahrt.

### **Das Kapital-Konzept**

Bourdieu greift dabei vor allem die Frage der ungleichen Machtverteilung in heutigen Gesellschaften auf. Dabei verfolgt er vor allem, welche Unterschiede sich für die Persönlichkeitsentwicklung in jeweils sozioökonomisch voneinander unterscheidbaren Gruppen der Bevölkerung ergeben. Er differenziert diese Gruppen nicht nur nach ihren ökonomischen, sondern auch nach ihren kulturellen und sozialen Ressourcen und stellt ein Raster für die Erfassung von sozialer Ungleichheit zur Verfügung. Wenn Bourdieu dezidiert von einem ungleichen Kapital der Menschen spricht, meint er damit in seiner Terminologie ungleiche Ressourcen. Das Soziale wird durch die ungleiche Verfügung über Ressourcen (bzw. Kapital) vertikal als auch horizontal strukturiert (Bourdieu 1983). Bourdieu differenziert drei primäre Kapitalformen oder -sorten, die in der sozialen Laufbahn akkumuliert werden:

Ökonomisches Kapital ist durch die Verfügung über finanzielle Ressourcen gekennzeichnet. Kulturelles Kapital existiert in einem inkorporierten (verinnerlichten, körpergebundenen) Zustand der Einstellungs- und Fähigkeitsmuster in Bezug auf die anerkannte legitime Kultur, in einer institutionalisierten (das heißt durch den Bildungstitel legitimierten) und schließlich einer objektivierten, kurz: vergegenständlichten Form des Kunst-

und Kulturkonsums (Güter wie Bilder, antike Möbel usw.). Soziales Kapital bezeichnet das Netz der für persönliche Zwecke instrumentalisierbaren Kontakte und Beziehungen. Die individuelle Position im sozialen Raum schließlich wird nach dem personengebundenen Volumen des Gesamtkapitals einerseits sowie der Struktur der Kapitalverteilung andererseits bestimmt. Bourdieu verwendet für diese Positionsbestimmung die beiden Hauptprinzipien, das ökonomische und das kulturelle Kapital. Für das Kapitalkonzept zentral ist die Erweiterung der Ungleichheitsperspektive über die Dimension materieller Ungleichverteilung (etwa Geld) hinaus. Kulturelles Kapital ist als direkt verantwortlich für die Produktion und Reproduktion ungleicher Status- und Lebenschancen anzusehen.

Der soziale Raum ist dem geographischen Raum vergleichbar und – wie Bourdieu sagt – auch ähnlich wie eine Landkarte objektiv vermessbar. Anhand der beiden strukturierenden Hauptprinzipien, dem ökonomischen und dem kulturellen Kapital, lassen sich soziale Positionen nach dem zur Verfügung stehenden Kapital-Gesamtvolumen vertikal und nach der Kapitalstruktur (entsprechend dem Mengenverhältnis zwischen ökonomischem und kulturellem Kapital) horizontal differenzieren. Im sozialen Raum sind individuelle Akteure und soziale Gruppen nach dem Prinzip des Nachbarschaftsverhältnisses durch räumliche Nähe miteinander verbunden oder durch Distanz voneinander getrennt. Von der Strukturierung des sozialen Raums nach objektiven Kriterien der Kapitalausstattung unterscheidet Bourdieu den Raum der Lebensstile. Lebensstile bezeichnen demnach symbolische Merkmale der Lebensführung. Sie stellen wahrnehmbare Ausdrucks- und Handlungsformen dar und sind damit sichtbarer als die aus der unterschiedlichen Kapitalverteilung resultierenden, positionsgebundenen Unterscheidungsmerkmale, die

Bourdieu primär lediglich auf Grundlage der Berufszugehörigkeit differenziert.

Im Sozialraum lassen sich danach die Hauptcharakteristika der sozialen Positionen und der Lebensstile zu einem übergeordneten Raster gesellschaftlicher Großgruppen zusammenfassen. Bourdieu hält diesbezüglich an der Bezeichnung »Klasse« als Strukturierungsprinzip gegenwärtiger Gesellschaften fest: Klassen stellen auf der Ebene des Raums der sozialen Positionen zunächst nur »Ensembles von Akteuren mit ähnlichen Stellungen« (Bourdieu 1985, S. 12) dar. Schärfere Konturen erlangt der Klassenbegriff durch Einbeziehung der Unterschiede in der Lebensführung. Die Kategorie des Geschmacks verdichtet distinktive (also Unterschiede erzeugende) Praktiken zu zusammengehörigen Einstellungs- und Handlungsmustern und fungiert als das hauptsächlichste Unterscheidungsmerkmal sozial ungleicher Lebensbedingungen und -formen. Bourdieu unterscheidet zwischen einem legitimen bzw. distinguierten (auf bewusste Unterscheidung gerichteten) Geschmack der herrschenden Klasse oder Bourgeoisie, dem Nachahmungs- oder Präentionsgeschmack der mittleren Klasse oder des Kleinbürgertums sowie dem populären bzw. Notwendigkeitsgeschmack der beherrschten oder Volksklasse (Bourdieu 1982, S. 405):

Je nach Menge und Ausprägung der zur Verfügung stehenden Kapitalsorten lassen sich Menschen in unterschiedliche Klassen und Milieus differenzieren. Durch die jeweilige ökonomische, kulturelle und soziale Position im gesellschaftlichen Gefüge werden die Lebensstile der Angehörigen dieser Klassen und Milieus geprägt. Damit sind Muster der Lebensführung, die verschiedenen Habitus bezüglich Einstellungen und Haltungen, Fähigkeiten, Kompetenzen und Gewohnheiten gemeint, die fest als Wahrnehmungs- und Denkschemata verinnerlicht werden.

Nicht nur die wirtschaftliche Lage, sondern auch Wohnungseinrichtungen, Speisen, der Musikgeschmack, die Kunstorientierung, die Häufigkeit von Besuchen im Museum, das Bildungswissen und andere kulturelle Stile bestimmen zusammen mit der sozialen Vernetzung den Status eines Menschen und seiner Familie. Die Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsformen von Menschen werden demnach von den jeweiligen ökonomischen, kulturellen und sozialen Lebensbedingungen geprägt. Sie finden Gestalt in der Form eines kohärenten Habitus, mit dem Menschen von anderen Menschen wahrgenommen und bewertet, also in gewisser Hinsicht in die Hierarchie der Machtbeziehungen »eingeordnet« werden.

### **Die Praxeologie in sozialisationstheoretischer Perspektive**

Der Ansatz Bourdieus ist inzwischen von großem Einfluss auf die Sozialisationstheorie. Das liegt vor allem daran, dass die Praxeologie ein Grundproblem beschreibt, das auch den Bereich der Sozialisation berührt. Bourdieus Doppelperspektive auf die gesellschaftlichen Lebensbedingungen einerseits und die Ausbildung individueller Dispositionen andererseits ist ein zentraler Baustein des Denkens über Sozialisation. Schon in den anderen soziologischen Zugängen kam das zum Ausdruck. Zudem hat Bourdieu mit dem Habitus-Konzept eine Theoriefigur entwickelt, in der das einzelne Individuum durch die gesellschaftlichen Bedingungen geprägt ist, aber gleichzeitig auch kreativ handlungsfähig. Wichtig dabei ist: Die zentrale Idee der Habitualisierung verweist auf eine Gesetz- und Regelmäßigkeit von Handlungen, die im Individuum selbst verankert ist. Der soziale Wissensvorrat existiert damit nicht virtuell, sondern als eine dem Individuum innewohnende Größe, eine dem Subjekt einverlebte Struktur.

Dieses aus den Interaktionen abgeleitete Handlungswissen, das als Gebrauchsanweisung fungiert

und als »Rezept« habitualisiert wird, ist die Grundlage der Habitus­theorie (Krais/Gebauer 2017). Was als Wissensvorrat über die soziale Welt gespeichert wird, drückt sich in kognitiven und körperlichen Dispositionsmustern aus (Fröhlich 2007). Die erlernten und erworbenen Strukturen haben damit eine materiale und körperliche Basis (Körperhaltungen, die Beziehung zu seinem eigenen Körper etc.). Die Dispositionen des Habitus sind Bestandteil und zugleich Produkte der Sozialisation. Je früher sie gebildet werden, desto stabiler sind sie in der Biografie.

In den vergangenen Jahren wird in weiten Bereichen der Soziologie und besonders auch der Sozialisationsforschung sehr intensiv mit diesem Ansatz gearbeitet (Baumgart 2004). Es wird anerkannt, dass es sich um eine theoretische Konzeption handelt, die wie kaum eine andere in der Lage ist, eine Struktur- und Handlungsorientierung miteinander zu verbinden. Seinem Denken ist indes auch häufig vorgeworfen, dass es zu »deterministisch« sei. Dies meint für die Frage des Lebenslaufs, dass die Entwicklung durch Strukturen festgelegt ist und Freiräume kaum vorhanden sind. Bourdieu selbst hat dieser Einordnung vehement widersprochen. Er wiederholte immer wieder, was auch für andere aktuelle Diskussionslinien in der Sozialisationsforschung gilt. Mit der Habitualisierung ist nur die eine Seite der Vergesellschaftung angesprochen, die Verarbeitung der eigenen Erfahrungen und die Übersetzung in einen individuellen Wissensvorrat. Variationen der Entwicklung aber entstehen mannigfaltig: Keine Entwicklungsbedingungen sind gleich und selbst ähnliche Realitäten werden von unterschiedlichen Menschen unterschiedlich verarbeitet. Schließlich werden Unterscheidungen dadurch real, weil sich die sozialen Bedingungen, unter denen einmal ausgeprägte Dispositionen zum Einsatz kommen, von denen unterscheiden, in denen diese Dispositionen konstruiert

wurden. Es gibt also immer neue Herausforderungen und Krisenerfahrungen (worauf später die Ansätze von Oevermann und Piaget fokussieren), die die Flexibilität und Innovationsfähigkeit des Individuums herausfordern.

## 2.2 Handlungstheoretische Ansätze

Alternative Ansätze in der soziologischen Theoriebildung, die eine konkrete Handlungsorientierung beinhalten, entstehen bereits vor Bourdieus Praxeologie und entwickeln sich parallel dazu weiter. Sogenannte handlungstheoretische Ansätze waren in der Soziologie bis in die 1970er Jahre hinein so weit verbreitet, dass sie kaum einer einzelnen Richtung subsumiert werden können. Kennzeichnend für sie ist durchgehend, dass sie weder auf eine umfassende Systemanalyse wie bei Parsons und später bei Luhmann zielen noch auf die Gesamtbeschreibung einer gesellschaftlichen Entwicklung wie in den übrigen gesellschaftstheoretischen Ansätzen. Vielmehr sehen sie in der menschlichen Handlung selbst und in der Interaktion von Menschen das wegweisende Prinzip zum Verständnis sozialer Realität. In dieser »Reduzierung« auf den Handlungsbereich, der soziologisch auch als mikrologischer Fokus bezeichnet wird, liegt ihr Wert für die Sozialisationstheorie. Solche zumeist mikrologisch-interaktionistisch ausgerichteten Handlungstheorien haben eine breite internationale Wahrnehmung erfahren und werden heute noch fortgeführt. Hier wird im Folgenden auf den Grundlagenbeitrag von George H. Mead fokussiert und im Anschluss auf jene Ansätze, die Meads Denken weiterentwickelt und dabei auch immer weiter auf den Sozialisationsprozess fokussiert haben.

### DIE THEORIE DES SYMBOLISCHEN INTERAKTIONISMUS VON GEORGE HERBERT MEAD

George Herbert Mead (1863–1931) wird häufig als Begründer des »symbolischen Interaktionismus« bezeichnet. Meads selbst wurde – obwohl er sich selbst

vorrangig als Sozialpsychologe definierte – von Anfang an und später nahezu ausschließlich in der Soziologie wahrgenommen. Seine Identifikation mit dem symbolischen Interaktionismus hat mit der besonderen Bedeutung zu tun, die Mead dem sprachlichen Handeln, also der Interaktion über sprachlich vermittelte Symbole einräumt. Für Mead kann eine Gesellschaft letztlich immer nur aus den sozialen Netzwerken hervorgehen, die Menschen herstellen. Er konzentriert seine Theorie entsprechend auf die Strukturen der Handlungen zwischen Menschen und auf die symbolisch vermittelte Interaktion, die eine gegenseitige Verständigung ermöglicht. Die wichtigsten Symbole dieser Verständigung sind Sprache und körperliche Gesten.

Sozialisation als Entstehung menschlicher Subjektivität

George Herbert Mead schöpfte vor allem aus der europäischen Geistesgeschichte, ist früh an den modernen Strömungen der Psychologie beteiligt und gilt als ein der Mitbegründer des amerikanischen Pragmatismus sowie der Chicagoer Schuler der Soziologie. Mead geht in seinem Werk vom offen beobachtbaren Verhalten des Menschen aus, konzentriert seine Analyse aber zugleich auf die subjektive Interpretation von Handlungen anderer Menschen. Die Besonderheit des menschlichen Verhaltens gegenüber dem tierischen sieht er in dessen Intentionalität und Zielgerichtetheit. Dieser spezifische Charakter rechtfertigt nach seiner Theorie den Begriff »Handeln«, verstanden als sinnhaft aufeinander bezogene Aktion (Interaktion) von mindestens zwei Menschen. Handeln ist in diesem Verständnis als eine durch Beziehungen zwischen Akteuren geregelte Folge von Aktionen definiert, die in sozialen Situationen stattfindet, Regeln unterliegt und der Motivation der Akteure folgt.

Mead konzentriert seine Arbeiten in seinem Hauptwerk »Mind, Self, and Society« (einer posthumen Veröffentlichung seiner Vorlesungen, die auf Deutsch

erstmal 1968 erschienen ist) auf den Ursprung und die Entstehung der menschlichen Subjektivität. Grundlage für diesen Prozess ist in seiner Konzeption die Auseinandersetzung des Menschen mit der natürlichen und der sozialen Umwelt. Menschliches Handeln folgt physiologischen und organischen Bedingungen, ist aber durch soziale Interaktionen überformt. Individuum und Gesellschaft sind in sich eng verwoben. Mead versteht sie als zwei aufeinander bezogene Dimensionen, die erst im Wechselspiel die Entstehung des menschlichen Subjektes möglich machen (Joas 1991).

Persönlichkeit entsteht in dieser Konzeption als Produkt zweier Größen, der eher sozialen Komponente des »Me« (Mich) und der eher psychischen Komponente des »I« (Ich):

- Das **Me** präsentiert die Vorstellungen dessen, wie andere Menschen ein Individuum sehen und wie es sich nach der Interpretation ihrer Erwartungen zu verhalten hat. Es speichert gewissermaßen die intersubjektiv ausgehandelten Erwartungen und stellt handlungsleitende Strukturen und Orientierungen zur Verfügung. Berührungspunkte zur Konzeption des »Über-Ich« bei Freud sind unverkennbar (Furth 1990).
- Das **I** vertritt gegenüber dem **Me** impulsive und spontane Energien der Person, die zwar durch das **Me** gezügelt wurden, aber eine unabhängige Größe der Persönlichkeit darstellen. Anklänge an Freuds Konzept des »Es« sind deutlich.

Philosophisch gesehen stehen für »I« und »Me« die Kategorien: Freiheit und Determination. Mead spricht von einer positiven Rekonstruktion des »I« und einer negativen Rekonstruktion des »Me«. Besitzt das »Me« noch eine (die Gesellschaft repräsentierende) determinierende Funktion, spielt das »I« andererseits eine emergierende (Neues erzeugende) Rolle, indem es durch Kreativität,

Spontaneität und Kontrolle das gesellschaftliche »Me« reorganisiert.

Mead ist sich darüber im Klaren, dass man es nur mit einem kleinen Teil menschlichen Verhaltens zu tun hat, in dem das »I« überhaupt auftritt. Gemäß seiner pragmatistischen Prämisse taucht es nur im Falle eines Handlungsproblems auf. Gerät gewohntes Verhalten ins Stocken, erfüllt das »I« seine wichtigste Funktion: das Suchen und Finden von alternativen Handlungsoptionen durch spontane Reaktionen. In der Unterscheidung zwischen »I« und »Me« liegt ein wichtiger Ansatzpunkt für die Suche nach dem »subjektiven Faktor«, nach Individualität und Originalität. Das meadsche »I« liefert, wenn auch nur in sehr spekulativer Form, bedeutende Hinweise für die Verankerung (die Bedingungen der Möglichkeit) von schöpferischer Kreativität, Spontaneität, Individualität und Originalität im menschlichen Organismus.

Durch das Zusammenwirken von »I« und »Me« bildet sich das »Self« (Selbst), nämlich das Selbstverständnis und Selbstbild von sich als Person. Das »Self« ist die reflexive Intelligenz des Menschen, also eine Art Vorstufe für das Bewusstsein (»Mind«), das dann in Erscheinung tritt. Erst aus dem komplexen Zusammenspiel von »I«, »Me«, »Self« und »Mind« sind in der meadschen Konzeption die Entstehung der Persönlichkeit und das Handeln des Menschen erklärbar. Der Mensch wird als ein Wesen mit reflexivem Bewusstsein verstanden, das ein individuelles und zugleich soziales und vergesellschaftetes Subjekt darstellt (Mead 1968, S. 244).

Handeln als symbolisch vermittelte Interaktion

Mead geht bei der Begründung seiner Sozialpsychologie, seinem »zentralen Werkstück« (Wenzel 1990), nicht vom Verhalten des einzelnen Individuums, sondern von der kooperierenden Gruppe aus. Nicht die »Robinsonade« (der

isoliert handelnde Mensch), sondern der »social act«, eine komplexe Gruppenaktivität, steht für Mead am Anfang der Analyse. Er fasst den Prozess der Identitätsbildung als eine Form der Einheit von Vergesellschaftung und Individuation auf. In dieser Auffassung liegt die zentrale Bedeutung seiner sozialisationstheoretischen Überlegungen.

Meads Theorie ist zudem, wie schon erwähnt, durch die zentrale Bedingung der Sprachfähigkeit des Menschen gekennzeichnet. Die Annahme der durch Kommunikation konstruierten Identitäten hat in der Soziologiediskussion nach Mead viel Bedeutung erlangt und beruft sich häufig auf ihn (Berger/Luckmann 1969; Habermas 1981). Den konkreten Mechanismus indes, der die Entwicklung einer Identität bewirkt, nennt Mead »Rollenübernahme« (»role-taking«). Die Übernahme einer Perspektive des anderen Handelnden durch das Individuum macht die objektive soziale Struktur seines Selbst aus. Um sozial und abgestimmt handeln zu können, muss ein Mensch in der Lage sein, Empathie aufzubringen, also die eigene Handlung in ihrer Bedeutung für andere einzuschätzen. Daraus ergibt sich auch die Vorwegnahme der Reaktion. Jeder Mensch muss sich selbst mit den Augen des anderen sehen und andere Handlungen quasi als eigene vorwegnehmen können (»Rollenübernahme«). Hierdurch kann er bzw. sie selbst zum Objekt werden, was Voraussetzung dafür ist, subjektiv sinnhaft handeln zu können.

In Meads Theorie wird soziales Handeln als symbolisch vermittelte Interaktion verstanden, die sich durch die wechselseitige Interpretation von Situationen, Rollenerwartungen und Handlungen vollzieht. Die wahrgenommenen Absichten und Einstellungen sowie die Bedeutungen im Handeln der anderen sind ebenso wie die Definition der eigenen Handlungen stets vorläufige Interpretationen, die ständig einer Revision durch nachfolgende Ereignisse im Handlungsprozess unterzogen

werden müssen, um das Handeln auf die jeweils aktuellen Bedingungen der inneren und äußeren Realität auszurichten.

### Play und Game

Sozialisationstheoretisch geht Meads Theorie also sehr weit und das reine Rollenlernen bzw. der Prozess der Rollenübernahme ist nur eine Variante im Prozess der Ausbildung von Identität. Dabei entwirft einer eher einfaches sozialisationstheoretisches Modell: Wenn ein Kind eine Rolle einspielt, indem es sich zunächst aus der Perspektive wohl vertrauter Anderer (Vater, Mutter u. a.) einzuschätzen lernt, spricht Mead von »signifikanten Anderen«. In diesen signifikanten, also bedeutungsvollen Rollen spricht das Kind sich selbst an und kann durch Sprache bei sich selbst die gleiche Reaktion auslösen kann, die es sonst nur beobachtet (so bei der gedachten Situation, dass der Vater imitiert wird, der nach Hause kommt und die Familie begrüßt). Das **Ego** (Selbst) kann so die Rolle von **Alter** (eines Gegenüber) einnehmen und sich selbst zum sozialen Objekt machen, sich selbst also einzuschätzen lernen. Mead postuliert: »Wir müssen andere sein, um wir selbst sein zu können.« (Mead 1987a, S. 327) So muss es die »Ich-Identität der Anderen geben, wenn die eigene Ich-Identität existieren soll.« (Mead 1987b, S. 208) Hierbei handelt es sich um eine Entwicklung, die sich im Leben eines Heranwachsenden wahrscheinlich nach und nach herausbildet und die – wie Mead annimmt – auch in der Menschheitsgeschichte stufenweise erfolgt ist. Sie entsteht im Leben des Kindes durch einen Prozess, der »unglückseligerweise als Nachahmung bezeichnet wird.« (Mead 1987c, S. 293) Ausdruck findet diese Entwicklung nach Mead interessanterweise im Spiel kleiner Kinder.

Der Gedanke, dass sich die Entwicklung des Kindes vor allem im Spiel vollzieht, ist bis zu den frühesten Aufsätzen

Meads zurückzuverfolgen. Zentral sind die mit »play« und »game« unterschiedenen Entwicklungsstufen des kindlichen Spiels. Die erste Stufe (»play«) bezieht sich auf das Spiel von Kindern, in dessen Verlauf sie die Rollen (die ihnen in der sozialen Umgebung angeboten werden) phantasievoll wiedergeben. Das Verhalten des Anderen wird imitiert und durch das eigene Antwortverhalten ergänzt. Auf dieser Stufe wird die Fähigkeit zur Verhaltensantizipation eingeübt, das Kind beginnt damit, Handlungs- und Reaktionsfolgen zu erwarten. Komplexer werden diese in der »play«-Phase erst beginnenden Fähigkeiten der Reaktionserwartung auf einer weiteren Stufe, dem organisierten Gruppen- oder Wettkampfspiel (»game«). Innerhalb der »game«-Phase genügt nicht mehr die Antizipation des Verhaltens eines signifikanten Gegenübers, das Kind muss die Rolle aller an einem Spiel Beteiligten übernehmen und daran sein eigenes Handeln ausrichten (wie etwa in Gruppenspielen, Sportspielen etc.). Es muss die für das Spiel geltenden Regeln internalisieren, um sinnvoll daran teilhaben zu können. Das Regelsystem beinhaltet das Wissen über alle Handlungsmuster der Beteiligten, das Kind erlernt damit die Perspektive aller am Spiel Beteiligten, der generalisierten Anderen also (»generalized other«). Die Haltung des generalisierten Anderen ist also die einer ganzen Gruppe von Haltungen.

Das Modell des die Umwelt verarbeitenden Menschen

Mead ist vielleicht der erste Denker in der soziologischen Traditionslinie, der vom Modell eines kreativ seine Umwelt verarbeitenden und gestaltenden Menschen ausgeht: Der Mensch wird dabei als schöpferischer Interpret und Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt verstanden. Die wesentliche Kompetenz, die ihn von der Vereinnahmung durch die soziale und materielle Welt befreit, ist die der symbolischen Kommunikation. Der Mensch kann dadurch seine Umwelt und seine Handlungen mit Bedeutungen

versehen, er kann sich in die Rolle der anderen Kommunikationspartner begeben, die soziale Umwelt konstituieren, und er entwickelt auf diesem Wege Bewusstsein und Selbstbild.

Die Beziehungen zwischen Person und Umwelt werden in dieser Theorie erstmals wie im gesellschaftstheoretischen Zugang der Vertreter der Frankfurter Schule dialektisch gesehen. Das heißt, gesellschaftliche Bedingungen beeinflussen, determinieren aber nicht Bewusstseins- und Handlungsstrukturen. Menschliches Bewusstsein und menschliches Handeln sind kein mechanischer Ausdruck der sozialen Strukturen. Vielmehr bilden sich nach dieser Theorie die sozialen Strukturen aus den wechselseitigen Beziehungen der Menschen untereinander. Die sozialen Strukturen sind das Produkt der Interaktion und Interpretation der menschlichen Subjekte (Mead 1968, S. 307).

Die soziale Realität wird als ein interindividuelles Arrangement verstanden, das jeweils mit Bedeutungen belegt und unterlegt wird. Es handelt sich um ein Arrangement, das sich verselbstständigen, dem aktiven Interpretationsprozess entziehen und den Individuen als scheinbar dinghaft gestaltete Realität entgentreten kann.

Mead bindet also in der zusammenfassenden Perspektive die Vorstellung von Gesellschaft an den Prozess des kommunikativen Handelns. Gesellschaft ist ein kollektives Handeln, das aus der Verbindung der Handlungen aller am gesellschaftlichen Leben beteiligten Menschen besteht. Die Verbindung der einzelnen Handlungen wird durch den Prozess der wechselseitigen Rollenübernahme vollzogen. Durch die Internalisierung gesellschaftlicher Werte und Normen ist soziales Handeln erst möglich, und umgekehrt verändert sich die Gesellschaft durch die Verbindung sozialer Handlungen. Gesellschaft in diesem Verständnis ist eine Verkettung stabiler Handlungsmuster (Krappmann 1985; Mühlbauer 1980, S. 60).

Für die Sozialisationsforschung ist Mead ein unverzichtbarer Meilenstein geworden. Der Reiz seiner symbolisch-interaktionistischen Theorie liegt vor allem darin, individualistisch handlungstheoretische und gesellschaftlich strukturtheoretische Aspekte in einer Theorie kommunikativer Beziehungen zwischen Menschen miteinander verbunden zu haben (Berger/Luckmann 1980; Joas 1980). Allerdings liegt der Schwerpunkt seiner Konzeption auf der Subjektseite. So elaboriert und differenziert Mead seine Konzeption der Persönlichkeitsbildung im sozialen Prozess des gemeinsamen Handelns mit anderen Menschen entworfen hat, so vage bleiben seine Aussagen dazu, wie sich Strukturen einer Gesellschaft herausbilden, die hierauf aufbauen.

## DIE KOMPETENZTHEORIE VON JÜRGEN HABERMAS

Zu einer der Weiterentwicklungen des Ansatzes von Mead gehört die Theorie des deutschen Sozialphilosophen Jürgen Habermas (geb. 1929). Dieser hat viele Annahmen des symbolischen Interaktionismus aufgenommen und sie mit anderen Positionen zusammen in seine eigene »Theorie der kommunikativen Kompetenz« (Habermas 1981) einbezogen. Das Erkenntnisinteresse dieser Theorie ist es, Bedingungen für die Emanzipation der menschlichen Subjekte in der Gesellschaft zu benennen, die wiederum eng mit der Sprachfähigkeit, dem Sprechakt selbst und sozialisatorischen Prozessen verbunden sind.

Habermas folgt dabei dem Impuls der Mitglieder der Frankfurter Schule, in deren Generationenfolge er einzuordnen ist. Für das Ziel, gesellschaftliche und ökonomische Strukturen zu analysieren, die eine Emanzipation des Individuums und seine Befreiung aus autoritären Zwangsstrukturen ermöglichen, entwirft Habermas aber einen eigenen Ansatz, der von der

Kritischen Theorie abweicht und viele Motive George Herbert Meads aufnimmt, gleichzeitig aber eine eigenständige soziologische Strömung begründet. In dieser stehen soziologische Handlungstheorien neben psychologischen Entwicklungstheorien und psychoanalytischen Konflikttheorien. Sein Ansatz umfasst zudem eine explizit als solche bezeichnete Sozialisationstheorie (Habermas 1973b). Charakteristisch dafür ist die Annäherung an psychoanalytische Konzepte, um zu erklären, wie die außerfamiliären, durch Staatsherrschaft im Totalitarismus abgesicherten Formen gesellschaftlicher Autorität unmittelbar, also nicht mehr vermittelt durch die Sozialisationsleistung von Vater und Mutter, auf das Kind treffen und die Identitätsbildung beeinflussen. An die Stelle einer bewussten Selbstreflexion, so die Theorie, tritt unter totalitären gesellschaftlichen Bedingungen die herrschaftliche Unmittelbarkeit des gesellschaftlichen Zwangs (Dubiel 2001, S. 49).

Das besondere Bemühen von Habermas richtet sich darauf, im Anschluss an den historischen Materialismus von Karl Marx ein analytisches Instrumentarium zur Beschreibung und Erklärung von gesellschaftlichen Bedingungen zur Verfügung zu stellen, das die Freiheitsgrade des sozialen Handelns von Menschen in unterschiedlichen Lebenslagen erfasst (Habermas 1976). Gesellschaftliche Bedingungen und Situationen sollen nach ihrem Unterdrückungsgehalt, der Dichte ihrer Verhaltensvorschriften und der Intensität ihrer Handlungskontrolle unterschieden werden. Soziale Konstellationen werden darauf abgefragt, ob sie Interaktionen und Kommunikationen zulassen, die jedem Menschen die Entfaltung seiner Persönlichkeit und die Bildung einer Identität ermöglichen. Die Theorie fragt nach den strukturellen Vorgaben und Möglichkeiten für die Entfaltung von persönlichen Kompetenzen unter konkreten gesellschaftlichen Bedingungen (Habermas 1976, S. 63).

Habermas hat eine interdisziplinäre Theoriekonzeption vorgelegt. An seinem Werk lässt sich damit vor allem ablesen, wie ein Verbund von unterschiedlichen Einzeltheorien gebildet werden kann, gewissermaßen eine Montage von Theoriestücken aus verschiedenen Basistheorien, die zu einer breiten und mehrdimensionalen Theorie zusammengefasst werden: Habermas orientiert sich an der Gesellschaftstheorie von Marx, die er aus dem historischen Entwicklungsstadium des klassischen Kapitalismus heraushebt und zu einer Theorie des Spätkapitalismus weiterentwickelt. Er ergänzt diese theoretischen Vorgaben mit der Handlungs- und Rollentheorie, um zu klären, wie Menschen ihre Handlungsfähigkeit entwickeln und ihre Identität aufbauen. Um die schrittweise Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich und insbesondere in den intellektuellen und moralischen Dimensionen einbeziehen zu können, orientiert er sich an den Aussagen der kognitiven Entwicklungspsychologie. Schließlich werden psychoanalytische Erkenntnisse über Entwicklungskrisen während des menschlichen Lebenslaufs aufgenommen, um eine Analyse der elementaren innerpsychischen Antriebskräfte vornehmen zu können.

Das Konzept der kommunikativen Kompetenz

Das Erkenntnisinteresse dieser Theorie ist es, die Bedingungen für die Emanzipation der menschlichen Subjekte und die Demokratisierung der Gesellschaft zu benennen. Die Begriffe »Gerechtigkeit«, »Gleichheit« und »Herrschaftsfreiheit« bezeichnen die Merkmale einer demokratischen Gesellschaft. Nur wenn diese Merkmale gegeben sind, kann nach dieser Theorie das volle Potenzial der menschlichen Entwicklung freigesetzt werden.

Der Schlüsselbegriff in der jüngeren Theorie von Habermas ist das Konzept der kommunikativen Kompetenz

(Habermas 1981): Das Ziel der Subjektbildung ist danach die Beherrschung der Regeln für »vernünftiges Handeln«. Ist dieser Zustand der Entwicklung gegeben, spricht Habermas von der Verfügbarkeit einer kommunikativen Kompetenz. Diese Kompetenz ist für ihn die Fähigkeit, Redesituationen hervorzubringen und an ihnen verstehend teilzunehmen, indem man bestimmte Sprechakte beherrscht. Besonders wichtiger Bestandteil der kommunikativen Kompetenz ist die Fähigkeit zum Diskurs. Im Diskurs wird die Geltung von Sinnzusammenhängen nicht wie in eingelebten und normativ abgesicherten Sprachspielen einfach vorausgesetzt, sondern durch Verständigung und argumentative Begründung ständig neu hergestellt.

Eine Verständigung zwischen Menschen ist nach dieser Konzeption nur möglich, wenn eine ideale Sprechsituation vorliegt, wenn also eine gleichberechtigte und unverzerrte Kommunikation hergestellt ist, in der nur der »Zwang des besseren Arguments« gelten kann. Diese Bedingungen der idealen Sprechsituation sind zugleich die Bedingungen der idealen Lebensform, die real nicht immer existiert. Der Begriff der idealen Sprechsituation nimmt in diesem Verständnis die Lebensform vorweg, an der gesellschaftliche Verhältnisse idealerweise zu messen sind. Diese Lebensform ist nur in einer demokratischen Verfassung der Gesellschaft zu verwirklichen (Habermas 1973a). Um kompetent kommunizieren zu können, müssen Menschen die Sprache als Regelsystem beherrschen und die Fähigkeiten der Rollendistanz, Ambiguitätstoleranz und Frustrationstoleranz aufbringen. Hiermit sind Grundlagen des Handelns bezeichnet, mit denen unterschiedliche Erwartungen im Rollenspiel bewältigt werden, die in der täglichen Kommunikation auftreten (Habermas 1973b, S. 128).

Ein weiteres theoretisches Element in der Sozialisationstheorie von Habermas ist die Vorstellung von

Entwicklungsstufen und Entwicklungskrisen im Laufe der menschlichen Persönlichkeitsbildung. Ziel ist es, verschiedene Stadien der kommunikativen Kompetenz zu analysieren, die mit verschiedenen Stufen der persönlichen Reife und Identität korrespondieren. In Anlehnung an die Theorie von Piaget und Kohlberg (die später noch erörtert werden) konzentriert Habermas seine Überlegungen auf die stufenweise Entwicklung der moralischen Urteilsfähigkeit im Lebenslauf. Die höchste Stufe der Moralentwicklung ist die postkonventionelle Moral, bei der geltende Regeln und Gesetze auf ihre Einstimmung mit selbst gewählten moralischen Prinzipien hin abgefragt werden. Diese hohe und ausgereifte Stufe der menschlichen Moralentwicklung gestattet eine Ich-Identität und gilt als Ideal für die Entwicklung einer demokratischen Gesellschaft mit allgemein gültigen Regeln von Gleichheit und Gerechtigkeit. Sie kann nur erreicht werden, wenn der Sozialisationsprozess in Familie, Schule und sozialer Umwelt optimal abläuft (Habermas 1981).

Mit dem Begriff der Ich-Identität ist ein begriffliches Konstrukt geschaffen worden, das hier von Habermas in Dienst genommen wird und das wahrscheinlich das erste Mal bei George Herbert Mead auftaucht. Es ist eine terminologische Verlegenheitsgeste, die Habermas aus der deutschen Übersetzung der englischen Originalfassung von Meads Arbeiten übernimmt. Tatsächlich ist dies eigentlich ein Übersetzungsunfall, weil der Ausdruck »Ich-Identität« natürlich nicht von alleine seine Bedeutung preisgibt und sogar sehr unterschiedliche (wenn nicht sogar widersprüchliche) Assoziationen hervorrufen kann. Gemeint ist mit dieser terminologischen Neuschöpfung, dass es eine Entwicklungsstufe gibt, auf der das Individuum in der Lage ist, freier und autonomer zu werden und damit vorher gehende Entwicklungsstufen der Persönlichkeit zu überwinden. Die »Ich-Identität« ist also so etwas wie die wirkliche Identität des Individuums, die

erste Form, die sich von Rollen- und Anpassungszwängen freimachen kann. Wie wichtig dieses Konstrukt ist, wird in der Weiterentwicklung dieses Ansatzes noch deutlich.

#### Kompetenzen des Rollenhandelns

Noch im Anschluss an Parsons, vor allem aber an Mead setzt sich Habermas (1973b) mit den konkreten Anforderungen auseinander, die ein Mensch in einer demokratischen Gesellschaft erfüllen muss, um voll handlungsfähig und mit sich selbst identisch sein zu können. In diesem Zusammenhang arbeitet er insbesondere die drei Fähigkeiten der Rollendistanz, der Ambiguitätstoleranz und der Frustrationstoleranz heraus:

- **Rollendistanz** ist notwendig, weil in Familie, Schule, Freizeit und Arbeitsleben verschiedene Werte und Normen institutionalisiert sind, die den eigenen Bewertungen und dem Streben nach Autonomie teilweise widersprechen. Ein autonomes »Spielen« der sozialen Rolle setzt voraus, dass diese zwar beherrscht wird, dass aber auch die Fähigkeit vorhanden ist, sich von ihr in Teilen strategisch wieder abzusetzen. Wer vollständig nur in einer Rolle aufgeht, kann seine Persönlichkeit nicht autonom entwickeln, sondern wird von den sozialen Vorgaben der Rolle gewissermaßen erdrückt.
- **Ambiguitätstoleranz** ist notwendig, weil die Erwartungen an eine soziale Rolle immer ungenau und diffus sind und deswegen teilweise der Interpretation bedürfen. Jeder Mensch muss über die Fähigkeit verfügen, Unklarheiten und Spannungen im Rollengefüge zu ertragen und dennoch handlungsfähig zu bleiben. Eine vollständige Übereinstimmung der Rollendefinition mit dem tatsächlichen Verhalten ist äußerst selten und meist ein Zeichen für ein hohes Ausmaß an Zwang in einem sozialen System.

- **Frustrationstoleranz** ist notwendig, weil Rollenerwartungen und Bedürfnisse von Menschen nur selten vollständig übereinstimmen. Viele Rollen erlauben nur eine geringe Befriedigung der eigenen Wünsche und Bedürfnisse. Dennoch muss ein Mensch in ihnen handeln und die Interaktion in ihren Bahnen aufrechterhalten. Hierfür ist die Fähigkeit notwendig, trotz der geringen Bedürfnisbefriedigung und trotz der Einschränkungen von Handlungsmöglichkeiten die Kommunikation fortzusetzen.

Die Entstehung der Ich-Identität

Jürgen Habermas muss ebenso wie sein akademischer Schüler Lothar Krappmann (der ebenfalls nachfolgend noch vorgestellt wird) als Vertreter der kritischen Rollentheorie verstanden werden. Beide wenden sich gegen eine Deutung des Verhältnisses von Individuum und Gesellschaft, in dem soziale Strukturen und ihre Wirkung auf die Integration des Individuums die Oberhand haben (wie noch im Strukturfunktionalismus bei Parsons sehr deutlich der Fall). Individuelles Handeln ist für Habermas mehr als nur der mechanische Vollzug sozialer Rollenerwartungen. Rollenhandeln ist für ihn zwar eine bedeutsame, zugleich aber nicht die einzige Facette menschlicher Handlungsbefähigung. Habermas bindet in seine sozialisationstheoretischen Annahmen darum die Eventualität und Potenzialität autonomen Handelns ein. Mit der »Ich-Identität« wird nach der natürlichen und der Rollenidentität die höchste Stufe der Identitätsentwicklung erreicht, die das Individuum zu autonomem Handeln befähigt. Auf dieser Stufe befreit sich das Individuum von strikter Normenbindung und Normenbefolgung und ist in der Lage, gesellschaftliche Zwänge zu überwinden.

Das Entwicklungsmodell von Habermas beinhaltet damit im Kern, dass die Rollenidentität der Heranwachsenden nur eine Stufe in der Entwicklung zu einer potenziell

autonom handlungsfähigen Persönlichkeit darstellt. Gegenüber der biografisch vorangegangenen natürlichen Identität des Kleinkindes bezeichnet sie ein durch Vergesellschaftung erzeugtes Vermögen, sich in ein soziales System zu integrieren (ähnlich zu den Überlegungen von Parsons). Allerdings schließt die Rollenidentität das Kontinuum menschlicher Persönlichkeitsentwicklung nicht ab. Habermas behauptet, dass Heranwachsende im Idealfall in der Lage sind, die höchste Stufe der Identitätsentwicklung zu erreichen, die Ausbildung einer Ich-Identität. Ich-Identität bezeichnet – und jetzt wird die hohe Bedeutung dieses begrifflichen Konstruktes sichtbar – bei Habermas ein sprach- und handlungsfähiges Subjekt, das sich von den Anforderungen in Gestalt sozialer Rollenerwartungen emanzipiert und eigene Geltungsansprüche auch gegen die Rigidität auferlegter Systemzwänge aufrechterhält.

Das Erreichen einer Ich-Identität als Sozialisationsideal

Habermas hat in der zusammenfassenden Perspektive eine Theorie vorgelegt, die zu klären versucht, welche gesellschaftlichen Voraussetzungen für eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung gegeben sein müssen. Seine Theorie lenkt die Aufmerksamkeit auf die konkrete Beschaffenheit der sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Lebensbedingungen, die den Referenzrahmen für die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen bilden. Eine gelingende Sozialisation ist demnach nur möglich, wenn ein Mindestmaß an gesellschaftlicher Gleichheit und Gerechtigkeit gegeben ist. Sein Subjektmodell zielt auf Veränderbarkeit und sozialen Wandel oder genauer gesagt: auf die Bedingung der Möglichkeit individuellen und sozialen Wandels.

Für die Entwicklung in der Sozialisationsforschung ist der Beitrag seiner kritischen Rollentheorie konstitutiv. Damit hat sich ein Fundament herausgebildet, auf dem

auch innerhalb der soziologischen Ansätze die Wendung zum Subjekt vollzogen wird. Modernen arbeitsteiligen Gesellschaften wird damit die Qualität unterstellt, nicht nur für die Integration ihrer Mitglieder zu sorgen, sondern auch einen Nährboden für die Ausbildung autonomer Handlungskompetenzen bereitzustellen.

Mit der Theorie der kommunikativen Kompetenz hat Habermas ein darüber hinausgehendes Konzept entwickelt, mit dem die Fähigkeit des Menschen zum flexiblen und prinzipiengeleiteten Handeln in sozialen Rollen und die Fähigkeit, in kritischer Selbstreflexion auch über Regeln und Normen zu verhandeln, systematisch analysiert werden kann. Damit wird ein von Ungleichheit und Unterdrückung freies, ideales Modell der gesellschaftlichen Verständigung vorgeschlagen, das sich als Prüfstein anwenden lässt, um Ungleichheit und beengende Lebensbedingungen zu identifizieren. Mithilfe dieses Modells lässt sich klären, welche gesellschaftlichen Voraussetzungen notwendig sind, um die Ich-Identität eines Menschen zu sichern (Tillmann 2000, S. 239).

Es ist leicht zu erkennen, dass der Ansatz von Habermas auf der Eigenständigkeit des Individuums gegenüber gesellschaftlich normierten Rollenerwartungen insistiert. Habermas ist daran interessiert, die Autonomie- und Freiheitsspielräume des menschlichen Handelns sichtbar zu machen. Dieses im Verhältnis zu dem passiven Menschenbild in den Gesellschaftstheorien erweiterte Subjektverständnis ist progressiv ausgerichtet. Habermas ist aus dieser Perspektive ein kritischer Reformator der sozialisationstheoretischen Debatte. »Sozialisation in seinem Sinne müsste die Ausbildung einer besonderen Form der Ich-Organisation zum Ziel haben, einer ›starken Ich-Identität‹, die gleichermaßen durch die Vergesellschaftung und Individuierung gekennzeichnet ist. Sie hätte den einzelnen Subjekten nicht nur die Fähigkeit zu vermitteln, den Anforderungen der Gesellschaft zu

genügen, sondern sie zugleich in die Lage zu versetzen, kritische Distanz zu den ihnen abverlangten Rollen zu entwickeln.« (Baumgart 1997, S. 160)

Fallstricke der Rezeption von Habermas

Interessanterweise übersah eine an Habermas anschließende wissenschaftliche Rezeption mehrheitlich, dass mit dem Erreichen der Ich-Identität eine mögliche, nicht aber notwendige Folge der Sozialisation Heranwachsender verbunden ist. Habermas hat die Erlangung einer Ich-Identität als durchweg prekäre, von Reifekrisen und vielfältigen Lernprozessen begleitete Entwicklung der Persönlichkeit gesehen. Sie ist die Bedingung autonomer Handlungsfähigkeit, ohne dass diese Bedingung zugleich von allen Heranwachsenden erfüllt wird. Allgemein unberücksichtigt bleibt, dass Habermas die Ich-Identität als das ideale Ergebnis der Persönlichkeitsentwicklung darstellt. Wird »Identität« als Endstufe der Entwicklung zu einem autonom handlungsfähigen Subjekt gesehen (sozusagen als Schritt einer normalen Entwicklung), entstehen Probleme. Dann verliert diese höchste Stufe der Handlungsautonomie ihren Charakter als ein außergewöhnliches Entwicklungsstadium im Sozialisationsprozess. Damit unterstellen die frühen Annahmen zur Handlungsfähigkeit Heranwachsender ein Maß an autonomer Entscheidungs-, Wahl- und Handlungsfreiheit, das noch bei Habermas das Ideal der Identitätsentwicklung bezeichnet.

Kritisch lässt sich der Theorie entgegenhalten, dass von der ursprünglichen materialistischen Ausgangsposition bei Marx nur die kommunikative Komponente übriggeblieben ist, während die produktiv-arbeitsbezogene fast ganz zurückgenommen wurde. Gesellschaftlichkeit, so wird etwa von Bilden (1977) angemerkt, ist auf Sprache, die menschliche Subjektentwicklung auf die Aneignung von interaktiven Fähigkeiten reduziert. Der Umgang und die

Auseinandersetzung des Menschen mit der gegenständlichen Umwelt über Arbeit und Spiel finden hingegen kaum Aufmerksamkeit. Auch die Aneignung der eigenen Körperlichkeit und der Umgang mit Trieben und Emotionen erscheinen nur am Rande.

Trotz dieser Einwände lässt sich sagen, dass mit der Theorie von Habermas eine weitreichende Konzeption für die Sozialisationstheorie vorliegt. Die Theorie erfüllt viele Anforderungen an eine sozialwissenschaftlich orientierte Basiskonzeption. Es ist bemerkenswert, dass sich Habermas dabei einer Kombination verschiedener Theoriestücke aus unterschiedlichen Strömungen bedient. Damit macht er auf die Möglichkeit aufmerksam, zur breiten Abdeckung eines erkenntnisleitenden Modells nicht auf eine Universaltheorie zurückzugreifen, sondern auf eine Verknüpfung von verschiedenen Einzeltheorien.

## DIE KONSTRUKTIVISTISCHE THEORIE VON PETER L. BERGER UND THOMAS LUCKMANN

Ebenfalls im Anschluss an die Denkfigur des symbolischen Interaktionismus (aber auch der hier nicht behandelten phänomenologischen Strömung innerhalb der Soziologie) haben Peter L. Berger (1929–2017) und Thomas Luckmann (1927–2016) ihren Ansatz der »gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit« entwickelt, der über weite Strecken eine Sozialisationstheorie darstellt. Obwohl hier viele Ähnlichkeiten zu der Theorie von Habermas erkennbar werden, sind direkte Verbindungslinien beider Theoriestränge selten. Berger und Luckmann argumentieren noch stärker aus einer entwicklungsbezogenen Perspektive (die später als sozialkonstruktivistische Lesart bekannt werden wird). Wachsen Kinder in eine bestehende Gesellschaft hinein, werden sie mit den Deutungen der sozialen Realitäten

konfrontiert, die von den Gesellschaftsmitgliedern vorangegangener Generationen konstruiert worden sind. Den »Novizen« bleibt nichts anderes übrig, als sich mit den Werten und Bedeutungszuschreibungen auseinanderzusetzen, die sie vorfinden und die ihnen von ihren Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern vermittelt werden. Unvermeidlich kommt es dabei zu einer Verinnerlichung dieser Vorgaben. Dieser Prozess ist umso intensiver, je mehr die bisherigen »Wirklichkeitskonstruktionen« der etablierten Gesellschaftsmitglieder in habitualisierte und institutionalisierte Formen geronnen sind, also etwa über Familien und Schulen vermittelt werden.

Die neuen Gesellschaftsmitglieder sind aber – ganz im Sinne von Mead – Konstrukteure ihrer eigenen Realität. Zwar müssen sie sich mit der ihnen nahegelegten Wirklichkeitskonstruktion auseinandersetzen, doch haben sie die Möglichkeit, ihrerseits eine eigene Konstruktion der Wirklichkeit zu erstellen. Als interaktiv handelnde Individuen konstruieren sie Gegenmodelle zu den bisher existierenden Werten und bieten neuartige Interpretationen der sozialen Realität an. Sie mischen sich auf diesem Weg in die Weiterentwicklung der sozialen Strukturen der Gesellschaft ein und entwerfen ihre eigenen Gesellschaftsmodelle (Berger/Luckmann 1969).

Der Ansatz von Berger und Luckmann ist in einem knappen Entwurf formuliert, hat in der soziologischen Diskussion aber Spuren hinterlassen. Aus mehreren Gründen ist der Ansatz zur gesellschaftlichen Konstruktion der Wirklichkeit eine Besonderheit, weil hier – ohne sich an einzelne große Theorietraditionen zu binden (und deswegen vielleicht auch so leicht zugänglich ist) – ein Sachverhalt hervorgehoben wird, der so etwas wie die Gewöhnung und Institutionalisierung sozialer Praktiken zu fassen versucht. Hermann Veith (2015) fasst das als Zusammenspiel von »Institutionalisierung, Legitimation

und Sozialisation« zusammen und kann damit gut pointieren, warum dieser Ansatz, der implizit wie explizit immer auf Sozialisation zielt, eine so hohe Wirkung erzielt hat: »Durch Prozesse der Institutionalisierung erhalten bestimmte Verhaltensmuster, die das Zusammenleben organisieren, praktische Relevanz. Durch Legitimationsprozesse werden sie normativ verbindlich und die entsprechenden Sinnzusammenhänge gewinnen dadurch Objektivität. Im Sozialisationsprozess, den Berger und Luckmann in einen primären und sekundären unterteilen, macht sich die nachwachsende Generation schließlich die grundlegenden Rollenordnungen und Sinnstrukturen zu eigen.« (Veith 2015, S. 34)

Praxis schafft also Wirklichkeit und Wirklichkeit schafft Regeln, die nicht nur ernst genommen, sondern auch verinnerlicht werden und damit zu einem Gerüst der Weltdeutung werden, die ein »richtig« und ein »falsch« unterscheiden kann. »Richtig« ist legitim und »falsch« ist illegitim. Zwischen diesen beiden Formen muss das Subjekt immer unterscheiden können und zieht sich dabei die bereits gewonnenen Erfahrungen zurück. Solche Unterscheidungen sind aber immer auch damit verbunden, die Realität und die viele Zwischenformen von »richtig« und »falsch«, ihre Anwendung in der eigenen Biografie (was in der Kindheit »richtig« ist, kann unter Erwachsenen »falsch« sein und umgekehrt) und den allmählichen gesellschaftlichen Wandel von »richtig« und »falsch« zu begreifen. All dies verlangt ein schöpferisches Subjekt auch in der Theorie von Berger und Luckmann. Die schöpferischen Möglichkeiten der Konstruktion von Wirklichkeit sind dann gegeben, wenn die Phase der »primären Sozialisation« in der Kindheit abgeschlossen ist. Sie dient nach Berger und Luckmann noch der Fundierung der sozial integrierten Persönlichkeit, während in der darauffolgenden Phase, der »sekundären Sozialisation« in Jugendzeit und im jungen Erwachsenenalter, die sozialen

Spielräume erschlossen sind und genutzt werden können (also mit »richtig« und »falsch« experimentiert wird, wie man sagen könnte). Über den weiteren Lebenslauf hinweg kann ein Gesellschaftsmitglied zu einem aktiven Konstrukteur der eigenen Wirklichkeit werden und dadurch auch die gesellschaftliche Wirklichkeit (im übertragenen Sinne die Bewertungen von »richtig« und »falsch«) verändern.

Obwohl auf einem anderen Weg als Habermas, konstituieren sich hier ähnliche Denkmuster. Berger und Luckmann gehen ebenfalls von der Grundfigur aus, dass Menschen durch Institutionalisierung und Gewöhnung zunächst Regeln verinnerlichen, diese in ein Rollenrepertoire übersetzen und erst in der Adoleszenz damit beginnen, eine Identität auszubilden, die sich von strikter Normenbefolgung trennen kann. Sie beschreiben zwar nicht das emphatische Moment einer autonomen und kritikfähigen Subjektivität. Dafür aber weisen die Beschreibungen eines schöpferischen menschlichen Handelns in eine sehr ähnliche Richtung.

## DIE THEORIE DER SOZIALISATORISCHEN INTERAKTION VON ULRICH OEVERMANN

In der Tradition von Mead, des symbolischen Interaktionismus, aber auch des Ansatzes von Berger und Luckmann steht das sozialisationstheoretische Denken Ulrich Oevermanns (geboren 1940). Oevermann ist zugleich ein akademischer Schüler von Jürgen Habermas. Er entwickelte eine Theorie der »sozialisatorischen Interaktion«, die auf die Bedeutung der Strukturen und Inhalte der sozialen und dinglichen Umwelt für die Persönlichkeitsentwicklung abstellt. Demnach ist die Persönlichkeitsentwicklung nicht allein auf innerorganismische und innerpsychische Antriebe einer stufenweisen Entwicklung zurückzuführen, sondern auch

durch ihre Einbettung in soziale und dingliche Kontexte. Eine ähnliche Vorstellung findet sich in der Sprach- und Kommunikationstheorie von Vygotsky (1986). Vygotsky hat herausgearbeitet, dass Kinder in der Entwicklung ihrer Kompetenzen des sozialen Handelns von Interaktionsprozessen profitieren und dabei schrittweise die Kontrolle über ihr eigenes Verhalten aufbauen (Miller/Weissenborn 1991, S. 548).

Oevermann betont, dass die Entwicklung persönlicher Kompetenzen nicht allein über Reifung und aus einer Selbstdynamik der kognitiven Entwicklung heraus erklärt werden kann, sondern sich »im Vollzug der dialogischen Interaktion« bildet (Oevermann 1976, S. 43). Die notwendigen kommunikativen Kompetenzen können demnach nur aufgebaut werden, wenn hierfür bestimmte strukturelle Bedingungen gegeben sind, die auf den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes Bezug nehmen. Deswegen wird eine Analyse der »Struktureigenschaften der sozialisatorischen Interaktion« vorgenommen. Das Kind benötigt solche Strukturen, die es in seiner Entwicklung voranbringen, zugleich aber auch eine Art probeweises Handeln ermöglichen, ohne die genaue Logik und den Sinn der Handlungen schon vollständig zu verstehen. Es wird vermutet, dass schon kleine Kinder die Fähigkeit besitzen, Handlungen und Gesten zu strukturieren und in einen Zusammenhang zu bringen, ohne die gesamte Logik der Handlungsabläufe nachvollziehen zu können. Das Kind benötigt hierfür Bezugspersonen, die ihr Verhalten dem jeweiligen kindlichen Verhaltensrepertoire anpassen und es zugleich zur nächsten Stufe in der Entwicklung anregen.

Die Theorie der sozialisatorischen Interaktion ergänzt die entwicklungspsychologischen Theorien der Strukturgenese von Jean Piaget, auf die noch detaillierter Bezug genommen wird. Durch das Verhalten der Bezugspersonen und die damit entstehende sozialisatorische Interaktion werden die von Piaget herausgearbeiteten Prozesse der

ständigen Adaption angeregt, die dem Kind im Laufe der Entwicklung einen neuen und elaborierten Stand von Wahrnehmung, Urteil, Sprechen und sozialem Handeln ermöglichen. Die sozialisatorische Interaktion stellt einen zentralen Bedingungs-zusammenhang der Subjektbildung dar, indem sie die in der Entwicklungspsychologie herausgearbeiteten selbstreferenziellen Operationsweisen der Assimilation sozial einbettet und damit erst möglich macht. Die sozialen Handlungen der nahen Bezugspersonen bilden für das Kind einen sinnstrukturierenden Rahmen, der für den Aufbau seiner subjektiven Innenorganisation die notwendige Voraussetzung ist (Sutter 1997; Sutter 1999a, S. 73). In dem Maße, in dem hier von Sinnstrukturierung gesprochen wird, werden auch die Ähnlichkeiten zu der Theorie von Berger und Luckmann sichtbar. Generell zeigt sich für die handlungstheoretischen Ansätze in der Soziologie eine starke Orientierung auf Aspekte der Sinnkonstruktion und Orientierung, die auch für die sozialisationstheoretische Perspektive bedeutsam werden.

In der Weiterführung seiner sozialisationstheoretischen Überlegungen hat Ulrich Oevermann seinen Ansatz immer wieder erweitert und in eine breitete interdisziplinäre Perspektive integriert. Hierzu gehört, dass Sozialisation als Prozess der systematischen Erzeugung von Neuem verstanden werden muss (Oevermann 2004). Diese Position beinhaltet nicht, dass Sozialisationsprozesse und ihre Folgen immer unvorhersehbar Neues hervorbringen. Der interaktionistische Ansatz Oevermanns geht davon aus, dass die Verarbeitung der sozialen Realität mit Konflikten und Krisen verbunden ist. Bei Oevermann ist jede Konflikt- und Krisenerfahrung Motor einer Stimulation von Neuem, hier der kognitiven Entwicklung. Jede Herausforderung bringt also eine Erweiterung des Wissen- und Handlungsvorrates, die das Vorhandene überschreitet. Solche typischen sozialisationsrelevanten Krisen sind

traumatische Krisen, Entscheidungskrisen oder Krisen durch Muße.

Oevermann selbst beschreibt den besonderen Wert eines soziologischen Zugangs in der Sozialisationsforschung als Vermittlung der individuellen und der Handlungsperspektive (die beobachtbar und erfragbar ist) sowie des Kontextwissens (über das in der Regel nur bzw. besser die Forschenden verfügen): »Die soziologische Sozialisationsforschung hat eine große Menge von Untersuchungsergebnissen produziert, aber die Versuche einer genuin soziologischen Interpretation der Daten nehmen sich demgegenüber recht kläglich aus. Soweit darin Erklärungsversuche vorgenommen werden, reduzieren sie sich in der Regel auf die Applikation psychologischer Hypothesen. Das trifft nicht nur auf den offenen Reduktionismus der verhaltenstheoretischen Position zu, sondern gilt auch für jene Versuche – etwa im Rahmen rollentheoretischer Formulierungen –, in denen psychoanalytische oder kognitivistische Entwicklungstheorien herangezogen werden. Soziale Faktoren werden als kontingente Randbedingungen für die Wirkungsweise psychischer Mechanismen, aber nicht als konstitutive Strukturen in Betracht gezogen; die Soziologie degeneriert dabei zum hilfswissenschaftlichen Datenlieferanten der Psychologie.« (Oevermann et al. 1976, S. 274)

Das Plädoyer Oevermanns ist hier nicht leicht zu verstehen, es ist aber eines, das für die Integration gesellschaftlicher Rahmenbedingungen eintritt. Oevermann macht damit eine interessante Denkbewegung, die für die Sozialisationsforschung prägend werden wird. Diese plädiert dafür, die Handlungsorientierungen und Motivationen der einzelnen Akteure ernst zu nehmen, weil sie der Ausgangspunkt für menschliches Handeln sind. Oevermann zeigt auf, dass Subjektstrukturen entscheidend sind für die Ausrichtung der Sozialisationsforschung.

Gleichzeitig aber votiert er dafür, die wesentlichen Dispositionen einer Persönlichkeit nicht für kontingent (also für zufällig) zu halten. Der Handlungssinn und die Motivation der Menschen leitet sich nicht aus Strukturen einer Persönlichkeit ab, die einfach bereits da ist. Deswegen ist gerade der Prozess der Entstehung jener Subjektstrukturen für Oevermann wichtig. Das Schaltzentrum eines Menschen, mit seinen Wünschen und Präferenzen, einer spezifischen Mentalität und Werthaltungen, reagiert auf gesellschaftliche dominante Leitbilder, auf einen spezifischen gesellschaftlichen Code der Weltwahrnehmung und Weltbewertung. Darum muss jede Perspektive, die auf das Individuum gerichtet ist, auch die gesellschaftlichen Sinnstrukturen im Hintergrund abbilden – da diese den Rahmen setzen, der eine bestimmte Entwicklung bedingt.

Der Begriff der sozialisatorischen Interaktion kehrt an dieser Stelle noch einmal wieder. Im Interaktionsraum nehmen zunächst die primären Bezugspersonen in der Familie die Rolle der Sinnvermittler ein. Diese beschreiben den gesellschaftlichen Code der Erwartungen und übersetzen ihn zugleich in legitime Wünsche einer nachwachsenden Generation (wobei die illegitimen Wünsche eliminiert werden). In diesem Milieu einer sozialisatorischen Interaktionen bilden sich die frühesten Strukturen der Weltdeutung aus, an die dann erweiterte Formen der sozialisatorischen Interaktion andocken und immer mehr zu einem kohärenten Konstrukt der Persönlichkeit werden, die die Fähigkeit besitzt, durch sozialisatorische Interaktion normierte Erwartungen an die Persönlichkeit fehlerfrei zu erfüllen.

Oevermanns Arbeiten blieben interessanterweise unterbewertet, zumindest im Verhältnis zu Umfang und Radikalität seines Denkens (Graz/Raven 2015). So hatte Oevermann beispielsweise schon früh auf Defizite der Sozialisationsforschung aufmerksam gemacht, die sich auf

die Reproduktion sozialer Ungleichheiten konzentriert und dabei so tut, also ob gesellschaftliche Strukturbedingungen unausweichliche Biografien hervorbringen würde (Oevermann 1972; Oevermann et al. 1976a). Mit dem heutigen Vokabular würde man dies die »Strukturzentriertheit« der Sozialisationsforschung nennen, also eine Forschung, die nur die sozialen Strukturen wahrnimmt, aber nicht die handelnden Subjekte. Im Einklang mit dieser Kritik ist Oevermann, so sehr er auf die übergeordnete Bedeutung sozialer Strukturen der Einbettung und Anpassung pocht, ein durchaus flexibler Theoretiker, für den die Abweichung von den äußeren Erwartungen keine Ausnahme, sondern die Regel ist. Oevermann bestand folgerichtig darauf, den Kreis der Sozialisationsbedingungen zu erweitern und dadurch immer auch jene Kontexte in den Blick zu nehmen, die nicht große Strukturbedingungen darstellen, sondern Interaktionsverhältnisse auf der Ebene mikrosozialer Beziehungen. Sie bilden den Nährboden für die Entwicklung der Denk- und Handlungsstrukturen einer Persönlichkeit.

## DIE THEORIE DER SOZIALEN IDENTITÄT VON LOTHAR KRAPPMANN

Gerade die Einbeziehung des subjektiven Faktors ist ein wesentlicher Aspekt handlungstheoretisch geprägter Ansätze in der Sozialisationsforschung. Identitäts- und rollentheoretische Ansätze sind ein Beispiel hierfür. In Deutschland sind sie im Anschluss an den amerikanischen Sozialpsychologen Erving Goffman (1967, 1996) vor allem von Lothar Krappmann (geb. 1936) aufgenommen worden. Krappmann, dessen Ansatz eine große Nähe wiederum zu Jürgen Habermas aufweist, definiert Identität als das Erleben des Sich-selbst-Gleichseins, das sich auf die verschiedenen Stadien der eigenen Lebensgeschichte und

auf die jeweils unterschiedlichen sozialen Anforderungen in verschiedenen Handlungsbereichen bezieht (1969). Eine Person muss sich nach dieser Auffassung mit sich selbst identisch erleben, wenn sie zum Handeln fähig sein will. Dazu sind eine realistische Selbstwahrnehmung und eine positiv gefärbte Selbstbewertung Voraussetzung. Nur wenn diese Bedingungen gegeben sind, können unterschiedliche situative Anforderungen an das eigene Handeln und die Koordination der verschiedenen Handlungsanforderungen bewältigt werden.

In die Ausbildung einer Identität fließen Prozesse der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung bei der Aneignung und Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Realität ein. Voraussetzung für den Aufbau der Identität ist außerdem die realistische Wahrnehmung von Handlungskompetenzen, Bedürfnis- und Interessesstrukturen sowie eine insgesamt positiv gefärbte Erfahrung der eigenen Handlungsfähigkeit in sozialen Situationen (Geulen 1977). Krappmann versteht Identität als eine organisierende und koordinierende Instanz der Persönlichkeit mit zwei Komponenten: Als »persönliche Identität« wird die Kontinuität und Konsistenz des Selbsterlebens im Verlauf wechselnder lebensgeschichtlicher und biografischer Umstände bezeichnet, als »soziale Identität« die Kontinuität und Konsistenz des Selbsterlebens in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen verschiedener gesellschaftlicher Gruppen und Handlungsfelder.

Krappmann nennt seinen eigenen Ansatz »Soziologische Dimensionen der Identität« (Krappmann 1969). Diese soziologischen Dimensionen werden in zweifacher Dimension in seinem Identitätsmodell berücksichtigt. Zum einen als Ausgangsbedingung des Lernens und als individueller Erfahrungsraum, in dem der Wissensvorrat angelegt wird, der notwendig ist, um in menschlichen Gesellschaften handlungsfähig zu werden. In dieser

Hinsicht können wir von einer sozialen Bedingtheit oder auch Festgelegtheit der Identität sprechen, weil spezifische Erfahrungsräume eine bestimmte Entwicklung wahrscheinlich machen. Zum anderen ist die soziologische Dimension damit verbunden, dass Menschen immer wieder neu herausgefordert werden, wenn sich ihre sozialen Handlungsbedingungen ändern. Die Festgelegtheit qua Entwicklungsbedingungen der Identität ist also relativ. Identitäten müssen sich von ihren Festlegungen trennen, weil sie in flexiblen und wechselnden Handlungszusammenhängen permanent herausgefordert werden und sich neu anpassen müssen.

In Krappmanns Worten ist diese Anpassungsleistung eine Orientierung an den Bedarfen, die außerhalb und innerhalb des Individuums liegen: »Die Struktur fortdauernder Interaktionsprozesse erlegt dem Individuum vielmehr auf, sein Handeln ständig an einem Bezugsrahmen diskrepanter und inkonsistenter Anforderungen zu orientieren. Einerseits muß es nämlich die von seinen eigenen und auch untereinander divergierenden Erwartungen seiner Interaktionspartner berücksichtigen, um seine Beteiligung an Interaktionen zu sichern. Es darf dabei auch die Anforderungen von Interaktionspartnern nicht außer acht lassen, die in der aktuellen Situation nicht anwesend sind. Andererseits steht das Individuum auch vor der Notwendigkeit, seine eigenen Erwartungen und Bedürfnisse den anderen zu verdeutlichen, weil die vollständige Übernahme der Anforderungen seiner derzeitigen Interaktionspartner seine Beteiligung in anderen Interaktionssystemen belasten würde.« (Krappmann 1969, S. 207)

Für die soziale Identität wird von einem Menschen also verlangt, sich den gesellschaftlichen Erwartungen (der äußeren Realität) unterzuordnen, die sich im Prinzip an alle Menschen richten. Für die persönliche Identität wird hingegen erwartet, sich wegen der unverwechselbaren

inneren Realität von allen anderen Menschen zu unterscheiden: »Es wird also zugleich gefordert, so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand. Auf beiden Dimensionen muss das Individuum balancieren, weil es, um Interaktion nicht zu gefährden, weder der einen noch der anderen Anforderung noch beiden voll nachgeben, noch sie gänzlich verweigern kann« (Krappmann 1969, S. 78).

Zwischen diesen beiden Anforderungen zu balancieren, ist die Leistung des Individuums, die auch Krappmann im gelingenden Fall wiederum als Ich-Identität bezeichnet. Ich-Identität wird in diesem Verständnis wie bei Habermas nicht als ein für alle Mal gelungener, feststehender und verlässlicher Besitz des Menschen verstanden, sondern als ein Zustand des Selbsterlebens, der ständig neuen Interpretations- und Aushandlungsprozessen mit der äußeren Umwelt und der eigenen inneren Natur unterliegt. Dabei bildet die Geschichte des bisherigen Kontinuitäts- oder Diskontinuitätserlebens eines Menschen die Grundlage für die aktuellen »Balancierungen« der Komponenten von Identität (Haußer 1983; Leu/Krappmann 1999; Nunner-Winkler 1991).

Ich-Identität ist dann hergestellt, wenn die Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Realität zu Lösungen geführt hat, die miteinander vereinbar sind. Die Bedürfnis- und Interessenstruktur eines Menschen und seine Handlungskompetenzen müssen dabei nicht mit den institutionell und organisatorisch definierten sozialen Erwartungen der Umwelt übereinstimmen. Die eigentliche Koordinierungsleistung, die das Spezifikum von Identität ist, liegt gerade darin, die unvermeidlich bestehenden Spannungen auszuhalten oder auszugleichen, die sich aus der zwangsläufigen Nicht-Übereinstimmung zwischen eigenen Bedürfnissen und Kompetenzen und den sozialen und dinglichen Umweltanforderungen ergeben (Luckmann 1979, S. 103).

Viele Forschungsarbeiten wiesen im Anschluss an Krappmann darauf hin, dass die Sicherung der Identität durch die zunehmende Differenzierung von sozialen Organisationen in modernen Gesellschaften schwieriger geworden ist. Rollen werden spezialisierter, zugleich gibt es nur wenige Modelle für die Ausführung und Kombination von Rollen. Die spezifischen Rollenkombinationen unterscheiden sich immer stärker von Person zu Person (Frey 1974; Frey/Hausser 1987; Schimank 2010, S. 77).

## **ZWISCHEN HANDLUNGS- UND GESELLSCHAFTSTHEORIEN**

Gerade die soziologischen Handlungstheorien haben dazu beigetragen, dass die Perspektive auf den Prozess der Sozialisation expliziter wurde. Für sie ist eine nur auf Stabilität und Reproduktion ausgerichtete Sichtweise (die der soziologischen Gesellschaftstheorien) unverständlich. Ihr Blick auf die Mikroprozesse sozialer Interaktionen bringt sie auf eine alternative Spur: Die Rolle eines sich entwickelnden Handlungswissens und damit verbunden die unübersehbare Bedeutung eines sich aktiv mit der Umwelt auseinandersetzenen Individuums. Dass auch die Handlungstheorien eher von typischen und regelhaften Verläufen der Sozialisation ausgehen, hält sie nicht davon ab, den Wandel in der sozialen Welt zu erfassen, der durch individuelles Handeln, ständig wechselnde Herausforderungen oder menschliche Spontanität hervorgebracht wird.

In der Soziologie gibt es für eine solche Sichtweise interessante Ansätze und Theorien. Einige lassen sich auch nicht richtig zwischen den Kategorien der Handlungs- oder Gesellschaftstheorien einordnen. Sie stehen dazwischen und werden darum mitunter nur unvollständig berücksichtigt. Ein Beispiel dafür ist der deutsche Soziologe (der durch Vertreibung überwiegend im Ausland

lebte und lehrte) Norbert Elias (1897–1990). Sein Hauptwerk über den »Prozess der Zivilisation« (1997) betont ebenso wie eine andere seiner berühmten Arbeiten über die »Gesellschaft der Individuen« (1987) eine historische Sichtweise, die den Blick auf Handlungen und gesellschaftliche Strukturen verbindet. Sie zeigt, welche Freiheitsgrade und Restriktionen, Belohnungen und Kosten durch den Weg aus den eng geknüpften vorstaatlichen Geburtsverbänden in die modernen, differenzierten und pluralistischen Staatsgesellschaften entstanden sind. Vor allem die individuellen Gestaltungschancen sind im historischen Vergleich gestiegen. Alle Menschen haben die Möglichkeit zu einem hohen Maß an Individualität. Individualität versteht Elias dabei als die »Gestaltqualität der Selbststeuerung in Beziehung zu anderen Menschen und Dingen« (Elias 1987, S. 87).

Diese Denkrichtung der erhöhten Freiheitspielräume ist ein wichtiges Merkmal auch jüngerer soziologischer Ansätze in der Sozialisationsforschung. Der »Behauptung« der Identität wird große Aufmerksamkeit geschenkt. Nach der Theorie von Elias **können** heutige Gesellschaftsmitglieder nicht nur, sie **müssen** vielmehr in einem höheren Maße selbstständig werden, um mit den gesteigerten Wahlmöglichkeiten zurechtzukommen. Die Möglichkeit und die Notwendigkeit der größeren »Individualitätsentwicklung« ist eine gesellschaftliche Anforderung, die jenseits der Kontrolle des Einzelnen liegt. Die gesellschaftliche Entwicklung öffnet die Möglichkeit zu einem Mehr an persönlicher Entfaltung, auch unabhängig von der sozialen Herkunft, und erschließt damit neue Formen der Befriedigung und Erfüllung des Lebens. Zugleich aber bringt sie notwendig auch neuartigen sozialen Stress, neue Risiken des Leidens, des Unbehagens und der Ungewissheit mit sich. Jüngere Ansätze innerhalb der Sozialisations-theorien, die mit dem MpR noch vorstellt werden, nehmen diese Motivik verstärkt auf.

Aus der Perspektive der soziologischen Handlungstheorien kommt diese zunehmende Komplexität der Vergesellschaftung viel deutlicher in den Blick als aus der eher groben gesellschaftstheoretischen Perspektive. Hierfür gibt es interessante Beispiele: Die Bedeutung der Identitätsbedrohung ist in der handlungstheoretisch ausgerichteten Diskussion ein immer wieder kehrendes Thema. Sie kann sich aus einer zu großen Wahlmöglichkeit von Alternativen, aber auch daraus ergeben, dass in sozial völlig festgelegten Situationen Vorstellungen von der eigenen Identität nicht eingelöst werden können. Diese Variante führt zu einer »Entindividualisierung«, die sich zum Beispiel in totalen Institutionen wie psychiatrischen Anstalten, Militäreinrichtungen, Klöstern oder und zum Teil auch Krankenhäusern beobachten lässt (Goffman 1967, 1973). In diesen Einrichtungen ist die Lebensführung der »Insassen« durch strenge Handlungsvorgaben und Bewachung in extremem Maß reglementiert. Deswegen sind die Spielräume für persönlichen Ausdruck äußerst gering oder gar nicht vorhanden. Die Rollenzwänge sind so stark, dass kaum Selbstansprüche artikuliert werden können (Plake 1981).

Interessanterweise haben erst die Handlungstheorien die Perspektive für einen derart spannungsreich verlaufenden Prozess der Sozialisation geöffnet. Wenn Gesellschaftstheorien also so etwas wie das Initial des Denkens über Sozialisation in der Soziologie darstellen, beginnen die Handlungstheorien die Idee der lebenslangen Interaktionsbeziehung des Individuums mit der Gesellschaft nach und nach auszuformulieren. Mit den Handlungstheorien wird Sozialisation auch erstmals zum Gegenstand empirischer Forschung und mit dieser Ausrichtung gewinnen wiederum neue Impulse an Einfluss. Es ist keine Überraschung, dass in dieser Phase, die sehr stark an den Denk- und Handlungsprozessen des Individuums ausgerichtet sind, Ansätze der Psychologie

relevanter für die Sozialisationsforschung werden. Auch wenn die Psychologie eine klassische Phase kennt, sind ihre jüngeren Stränge enger mit der soziologischen Tradition verschwistert als es jemals zuvor der Fall war. Damit haben sie zu einer meist entscheidenden Modifikation unseres heutigen Denkens über Sozialisation beigetragen.

### **3. Psychologische Theorien der Sozialisation**

In diesem Kapitel werden die psychologischen Theorien vorgestellt, bei denen die analytische Sicht von der Perspektive des Individuums oder von innerpsychischen und innerkörperlichen Prozessen ausgeht. Wie im vorigen Kapitel werden in einem ersten Schritt die frühen und in einem zweiten Schritt die modernen Ansätze erörtert. Diese stufenweise Erörterung lohnt um so mehr, weil mit den frühen Theorien zwei sehr unterschiedliche Wege in der Entwicklung des Stammbaums psychologischer Denkansätze beschritten werden. Im Mittelpunkt dieser ersten kurzen Einführung stehen darum die Anfänge der psychologischen Persönlichkeits- sowie der Lern- und Entwicklungstheorien.

#### FRÜHE ANSÄTZE DER PSYCHOLOGISCHEN THEORIE

Die Grundlegung der Sozialisationstheorie erfolgte, wie im vorangehenden Kapitel dargestellt, um 1900 durch die beiden psychologisch aufgeschlossenen Soziologen Simmel und Durkheim. Etwas später arbeiteten der Psychologe Sigmund Freud an einer Theorie der menschlichen Bedürfnisse und Triebe und der Psychologe John B. Watson an einer Theorie des menschlichen Lernens. Beide verwendeten zwar den Begriff »Sozialisation« nicht, ihre erkenntnisleitenden Interessen waren aber eindeutig darauf ausgerichtet, die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit auf die intensive Auseinandersetzung des Individuums mit seiner sozialen Umwelt zurückzuführen. In diesem Sinne waren sie in der Psychologie die ersten Sozialisationstheoretiker.

Sigmund Freud (1856–1939) setzt sich in seiner Psychoanalytischen Persönlichkeitstheorie intensiv mit den

biologischen Trieben und psychischen Bedürfnissen des menschlichen Subjekts auseinander, bezieht diese aber auch auf die gesellschaftlichen Zwänge, denen sich ein Mensch ausgeliefert sieht. Alle Einstellungen, Motivationen, Gefühle und Verhaltensweisen eines Menschen sind nach dieser Theorie auf biologisch angelegte Bedürfnisse und Triebe zurückzuführen. Den Eltern, besonders der Mutter, kommt die Aufgabe zu, diese biologische Ausstattung zu zähmen und zu kanalisieren, um das neu geborene »Triebbündel« mit seinen natürlichen animalischen Eigenschaften gleich zu Beginn seines Lebens zu einem Familien- und Gesellschaftsmitglied, einem sozial integrierten Wesen zu machen. Die psychoanalytische Theorie nimmt damit Durkheims Frage auf, wie es zur Vergesellschaftung der menschlichen Natur kommt. Im Unterschied zu Durkheim wird allerdings nicht in der systematischen Erziehung, sondern in der engen und gefühlsbetonten Interaktion von Mutter, Vater und Kind die Antwort gesucht.

Eine andere, fast zeitgleich beginnende Theorietradition in der Psychologie geht einen entgegengesetzten Weg. Die Lerntheorie von John B. Watson (1878–1958) folgt der Idee, dass das Verhalten eines Menschen und damit auch seine Persönlichkeitsentwicklung von Impulsen aus der sozialen Umwelt beeinflusst werden. Entsprechend wird nach dieser Theorie die Persönlichkeit nicht durch genetische Faktoren oder Triebe gesteuert, sondern durch die Verarbeitung der Einflüsse und Anregungen der Umwelt. Ein Mensch kommt demnach ohne angeborene oder vorgeprägte Muster der Verarbeitung der äußeren Realität zur Welt und muss sein Verhalten mithilfe von Erfahrungen aufbauen. Erst durch Person-Umwelt-Interaktionen, die Lernprozesse darstellen, werden Verhaltensweisen und Handlungskompetenzen ausgebildet.

Das Verhalten eines Menschen wird mithin als Reaktion auf Impulse aus der Umwelt verstanden

(Watson 1968/1919), bei denen Lernen von Routine und Belohnungen abhängt. Hier findet sich die Kernidee von Durkheim wieder, der Mensch spiegle letztlich in seinen Eigenschaften und Merkmalen die gesellschaftliche Wirklichkeit und sei ein Produkt seiner Umwelt. Der Mensch ist nach Watsons behavioraler Lerntheorie zwar lernfähig, er entwickelt aber **kein** eigenständiges Bewusstsein. Durch Lernen sind Menschen in der Lage, Reize und Impulse der Umwelt flexibel aufzunehmen und zum eigenen Vorteil produktiv zu verarbeiten. Das Besondere der frühen Lerntheorien ist, dass diese Lernleistungen den Menschen eher als einen evolutionären Anpasser erscheinen lassen. Watson hat sich selbst ausdrücklich gegen die Vorstellung gewendet, es gäbe etwas, was von der Philosophie als das Bewusstsein eines Menschen ausgegeben wird. Für ihn ist menschliches Lernen dem tierischen Lernen gleichgesetzt und das Gehirn beherbergt nur eine Verschaltung von Reizen und Reaktionen, aber keinen Raum für eine eigenständige, autonome Entscheidungsfindung. Tatsächlich hat sich diese Vorstellung über das »bewusstseinslose« menschliche Lernen nicht halten lassen. Nichtsdestotrotz ist Watsons Beitrag für die Psychologie wesentlich, weil er Lernprozesse das erste Mal wissenschaftlich kontrolliert untersuchte und damit zum Begründer der experimentellen Lerntheorien wurde.

Lerntheorien und Persönlichkeitstheorien bestimmen bis heute die sozialisationstheoretisch wichtigen Strömungen der Psychologie. Aus den Persönlichkeitstheorien haben sich zusätzlich eigenständige Entwicklungstheorien herausgebildet, die auf die phasenweise Entstehung immer neuer Ausprägungen und Strukturen der menschlichen Persönlichkeit ausgerichtet sind und heute als eigenständige Variante der psychologischen Theorie gelten müssen.

Ein Zusatz noch für die weitere Erörterung: Alle erwähnten psychologischen Theorien verwenden den Begriff »Sozialisation« nur sehr zurückhaltend oder auch gar nicht (ein Trend der sich in der Psychologie bis heute fortsetzt, vgl. Lechner/Silbereisen 2015, S. 96 f.). Der Begriff Sozialisation ist historisch in den primär soziologisch ausgerichteten Ansätzen entstanden und das hinterlässt bis heute seine Spuren. Im Zentrum psychologischer Theorien steht eher der Begriff »Persönlichkeitsentwicklung«. Grundsätzlich beschäftigen sich diese Ansätze aber mit den Einflüssen gesellschaftlicher Strukturen auf individuelle Merkmale und Eigenschaften im Lebenslauf, und damit sind sie faktisch Theorien der Sozialisation (Flammer 2017). In dieser Hinsicht sollen sie im Folgenden auch vorgestellt und verstanden werden.

### 3.1 Persönlichkeitstheorien

Persönlichkeitstheorien befassen sich mit der menschlichen Persönlichkeit, also den relativ stabilen Eigenschaften, Einstellungen, Motivationen, Gefühlen und Interessen eines Menschen, in die biologisch angelegte Bedürfnisse und Triebe eingehen (Asendorpf 1996). Die bekannteste Variante der Persönlichkeitstheorie ist die Psychoanalyse, eine tiefenpsychologische Konzeption, bei der vor allem die Kraft von tief in der Persönlichkeit verankerten Antrieben, Motivationen und Gefühlen für die Persönlichkeitsentwicklung und ihre Formung durch die Eltern-Kind-Beziehung analysiert wird. Andere Strömungen der Persönlichkeitstheorie konzentrieren sich darauf, die überdauernden, fest verankerten Persönlichkeitsmerkmale zu benennen, die lebenslang Einfluss auf die Steuerung des individuellen Denkens und Handelns haben.

## DIE PSYCHOANALYTISCHE THEORIETRADITION

Der schon erwähnte Begründer der Psychoanalyse, Sigmund Freud, hat seine Theorie nicht in erster Linie als eine Persönlichkeitstheorie und auch nicht als eine Sozialisationstheorie konzipiert, sondern als eine medizinisch-psychologische Therapie. Doch ist die dieser »Psychotherapie« zugrunde liegende Konzeption der Entwicklung der Persönlichkeit zweifellos sozialisationstheoretisch wichtig und ergiebig, weil sie eine Konzeption für die Aufnahme sozialer Normen in das Innere des Individuums enthält.

Die Beobachtung, dass die psychisch-neurotische Erkrankung seiner erwachsenen Patienten in deren frühkindlicher Entwicklung begründet war, führte Freud zu Theorien über die Entwicklungsgeschichte des »normalen« Kindes. Die Rekonstruktion der Kindheitserfahrungen erkrankter Erwachsener diente ihm dazu, die psychodynamische Entwicklung seiner Patientinnen und Patienten aufzuhellen, und verwies auf die zwischen Eltern, Kindern und Umwelt ablaufenden Prozesse der Interaktion, in deren Verlauf sich die psychischen Strukturen von Kindern herausbilden. In diesem Verständnis enthält Freuds Konzeption eine für die Sozialisationstheorie interessante Analyse des Verhältnisses von Person und Umwelt.

Persönlichkeitsentwicklung als Beziehung von Es, Ich und Über-Ich

In der psychoanalytischen Theorie werden das Verhalten eines Menschen und die Entwicklung seiner Persönlichkeit maßgeblich durch die unbewussten biologischen und psychischen Antriebe erklärt, die der eigentliche Grund für alle Handlungen an der Oberfläche des menschlichen Verhaltens sind. Die Grundstrukturen der Persönlichkeit bilden sich demnach auf der Grundlage emotional verankerter Beziehungen zwischen Eltern und ihren

Kindern aus. In dieser intensiven gefühlsmäßigen Beziehung entwickeln sich überdauernde Merkmale der Persönlichkeit. Sie bilden die »innere Realität« des Menschen, die ihm selbst aber nur in kleinen Teilen bewusst ist. Deshalb sind in Träumen, Assoziationen, Versprechern und gefühlsmäßigen Ausdrücken die Wahrnehmungen und Handlungsabsichten eines Menschen meist genauso gut oder besser erkennbar als im direkt beobachtbaren Verhalten.

Freud entwickelt ein Modell »innerpsychischer Instanzen«, das die Grundmechanismen für die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität durch ein Individuum darstellt. Es besteht aus den drei Bestandteilen **Es**, **Ich** und **Über-Ich** (Freud 1953):

- Das »Es« ist die älteste Instanz, es bezeichnet die Triebe des Menschen, insbesondere seine biologischen Bedürfnisse sowie seine sexuellen und aggressiven Impulse.
- Im »Über-Ich« sind die elterlichen Gebote, Verbote und Normen repräsentiert. Jeder Mensch hat hier die kulturellen und sozialen Regeln verinnerlicht, die wie eine Zensurinstanz auf das Verhalten wirken.
- Das »Ich« repräsentiert den Willen und entscheidet über die Verwirklichung, Aufschiebung oder Unterdrückung der Triebansprüche des Es. Freud vergleicht die Spannung zwischen diesen beiden Instanzen mit dem Reiter (Ich), der die überlegene Kraft des Pferdes (Es) zu zügeln versucht. Das Ich ist die vermittelnde Instanz, die ständig zwischen den Urkräften des Es und den Kontrollimpulsen des Über-Ich ausgleichen muss.

Von Freud stammen auch die ersten Phasenmodelle der Entwicklung, die sich auf unterschiedliche Stufen im Verhältnis zwischen Es, Ich und Über-Ich beziehen (Freud 1960). Je nachdem, wie die biologischen Urkräfte im

psychosexuellen (libidinösen) Bereich in der körperlichen und psychischen Entwicklung verarbeitet werden, unterscheidet er eine orale Phase (erstes Lebensjahr), eine anale Phase (zweites bis drittes Lebensjahr), eine phallische Phase mit ödipaler Konstellation (bis zum fünften Lebensjahr), eine sexuelle Latenzphase (sechstes bis zwölftes Lebensjahr) und die Pubertät.

Die Psychoanalyse hat eine interessante Methodik entwickelt. Sie ist durch eigene und spezifische Verfahren hervorgetreten, mit denen der Versuch gemacht wird, die dem Bewusstsein des Menschen teilweise verborgenen Strukturen der Motivation und der Bedürfnislage zu erfassen. Hierzu werden analytische Gespräche zwischen einem Menschen in der Rolle des Probanden und einem Gegenüber in der Rolle des Therapeuten geführt, die sich auf eine Rekonstruktion der gesamten Lebensgeschichte beziehen. Diese Methode ist einzelfallorientiert und hat eine gewisse Ähnlichkeit zu dem späteren soziologischen Argument, Sozialisationsprozesse pfadorientiert zu analysieren und damit eine persönliche Entwicklungsgeschichte zu rekonstruieren.

Die Weiterentwicklung der Theorie von Freud

Theoretisch ist der Beitrag der Psychoanalyse für die Sozialisationstheorie wichtig, weil sie den nur schwer zugänglichen Bereich der inneren Realität von Menschen wie kaum eine andere psychologische Basistheorie zum Thema macht (Mertens 1991). Freud hat mit der analytischen Verbindung einer biologischen und sozialen Realität des Menschen Pionierarbeit geleistet. Das psychoanalytische Gerüst ist damit der erste Versuch, um die Dynamik von Persönlichkeitseigenschaften und menschlichen Handlungen auf tief im Unbewussten liegende Triebe und eng mit den Persönlichkeitsstrukturen verankerte Bedürfnisse zurückzuführen. Die Rolle von Körperlichkeit und Emotionen wird in dieser Theorie stark

betont, teilweise auch überbetont, wie kritische Strömungen der Folgezeit hervorheben (Tillmann 2000, S. 75).

Überhaupt ist Freuds Theorie in ihrer Entstehungszeit und in der Folge immer hoch kontrovers diskutiert worden. In der sozialisationstheoretisch relevanten Rezeption muss vor allem die Kritik an den starken biologischen Vorannahmen genannt werden. Hierzu gehört, dass ihre triebtheoretische Akzentuierung dazu verleitet, die mächtigen innerpsychischen Instanzen wie anthropologisch universale, gewissermaßen vererbte und nicht beeinflussbare Bestimmungsgrößen des menschlichen Handelns wahrzunehmen. Damit wird die psychoanalytische Theorie zu einer biologischen Antriebstheorie, die nicht ausreichend in der Lage ist, die psychische Verarbeitung von Umweltimpulsen durch persönliche Bewertungen und Bewältigungsstrategien zu berücksichtigen. Damit geht einher, dass eine gesellschaftsdynamische Sichtweise zumeist fehlt. Beziehungen in der Familie wurden von Freud nicht in ihrer historischen Veränderung und Vergänglichkeit wahrgenommen, sondern wie Naturkonstanten behandelt. Freud fehlte der Blick dafür, dass die in der psychoanalytischen Beratungspraxis überwiegend vertretenen bürgerlichen Familien nur eine Sozialschicht repräsentieren und sich mit veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen wandeln: »Sein individualanalytisch so scharfer Blick trübte sich, sobald er über den Rand der Familie hinaus den soziokulturellen Bedingungen von Persönlichkeit nachspüren wollte. Das Fehlen eines Begriffs geschichtlich-gesellschaftlicher Strukturen ließ ein historisch-spezifisches Verständnis von Familie und Individuum ebenso wenig zu wie ein mikrosoziologisches.« (Busch 1985, S. 38)

Trotzdem kann man nicht sagen, dass die Psychoanalyse an den Herausforderungen einer Verknüpfung der bio- mit

der psycho- und soziodynamischen Sichtweise scheiterte. Viele Anschlüsse haben genau diese Verbindung gesucht, das psychoanalytische Denken soziokulturell Kontext sensibel erweitert und von einer triebtheoretischen Fixierung befreit (so Kamper 1974, s. auch die Theorie Eriksons, die noch dargestellt wird). Gelingt das, kann der Beitrag der Psychoanalyse für die Sozialisationstheorie immer noch als bedeutsam eingeschätzt werden (Leithäuser 2012).

Das Besondere liegt in der Nachzeichnung eines Spannungsverhältnisses zwischen der inneren menschlichen Natur von Motiven und Trieben und der gesellschaftlichen Kultur mit ihren sozialen Normen und Sanktionen, das die Persönlichkeitsentwicklung lebenslang charakterisiert (Furth 1990). Interessanterweise hatten bereits die Vertreter der Frankfurter Schule die Lücke gesehen, die Freud dadurch gelassen hatte, dass er ein zu wenig präzises Verständnis gesellschaftlicher Umfeldbedingungen gelassen hatte. Die Frankfurter Schule setzt hier die soziologische Interpretation der Psychoanalyse an (Dahmer 2019). So hatte etwa Herbert Marcuse auf den unterdrückenden Charakter einer Kultur hingewiesen, die in kapitalistischen Gesellschaften das »Es« nicht nur beherrscht, sondern so weit unterdrückt, dass negative Auswüchse dieser Herrschaft einen Teil der Massengewalt des 20. Jahrhunderts erklären. Eine daran anschließende Reformulierung Freuds durch Marcuse ergibt, dass das »Ich« sich mit dem »Es« auszusöhnen vermag, wenn das über die herrschende Kultur vermittelte »Leistungsprinzip«, repräsentiert im »Über-Ich«, eingeschränkt wird (Marcuse 1990).

## DER PSYCHOSOZIALE ZUGANG ALFRED LORENZERS

Alfred Lorenzer (1922–2002), der eine andere Lesart und Weiterentwicklung des Freudschen Denkens repräsentiert,

war wie Freud Psychiater und ebenfalls an Psychopathologiebildung interessiert. Anders als Freud aber geht Lorenzer weit über den klinischen Fokus hinaus und verbindet die Psychoanalyse mit der Analyse sozialer Kontexte, in denen Menschen leben und aufwachsen (Leithäuser 2013). Hierzu gehören die Binnenverhältnisse in der Familie, aber auch die Bedeutung des Spiels, der Arbeit, des Lernens, der Religion und ihrer Wirkung auf das Unbewusste unserer Handlungen. Bei Lorenzer wird deutlich, dass man das Verhältnis der biologischen zur sozialen Realität des Menschen auch streng kontextabhängig verstehen kann, also als Prägungsvorgang unserer Bedürfnisstruktur: »Die, im Beginn noch organismische, Lebensgeschichte des Kindes ist ein Vorgang zunehmender Kanalisierung der kindlichen Bedürfnisse. Die Brechung oder, milder ausgedrückt, die Beeinflussung der originären Bedürfnisse nimmt einen Weg, bei dem jeder Schritt den nachfolgenden determiniert. Umsetzung dieser Wünsche in Realität verändert das Profil der Bedürfnisse und biegt so eine Entwicklungslinie zunehmender Formung der Körperbedürfnisse zurecht.« (Lorenzer 1972, S. 33)

Wie Salling Olesen & Weber (2013) argumentieren, ist gerade Alfred Lorenzers Ansatz ein Beispiel für eine »psychosoziale« Methodologie. Diese Methodologie (verstanden als Anleitung für das methodische Analysieren) ist eine Verbindung des materialistischen Denkens mit dem der Vertreter der Frankfurter Schule und den rekonstruktiven Ansätzen, für die zum Beispiel der Ansatz von Ulrich Oevermann steht. Lorenzer betonte etwas innerhalb der Freudschen Methode, was in der Auseinandersetzung mit der Psychoanalyse häufig vergessen wird: Die Bedeutung von Beziehungsstrukturen, die Auswirkungen von Effekten der Abstoßung und Anziehung, die wir in sozialen Interaktionen erfahren. Die nachfolgenden psychologischen Ansätze werden diese

Aspekte noch häufiger hervorheben. Es ist interessant, dass bereits in der Auseinandersetzung mit Freud der Gedanke aufkommt, den persönlichkeits- und sozialpsychologischen Akzent der Psychoanalyse zu stärken. Busch (1985) sieht im Konzept der »Identifizierung« ein Schlüsselkonzept für den Prozess der Aneignung der äußeren Realität durch einen Menschen. Diese Form der liebevollen Einverleibung eines anderen Menschen wird gleichgesetzt mit Nachahmung und Zugang zum Seelenleben des anderen, also zu einer emotional intensiven Form der Auseinandersetzung mit Personen aus der sozialen Umwelt. In dieser Betrachtung ist in der psychoanalytischen Theorie der Kern für die Analyse von Person-Umwelt-Interaktionen angelegt, die auch für die Sozialisationstheorie konstitutiv ist.

## DIE PSYCHOSOZIALE ENTWICKLUNGSTHEORIE VON ERIK H. ERIKSON

Eine ganz wesentliche Strömung, in der die psychoanalytische Methode eine Weiterentwicklung findet, ist die psychosoziale Entwicklungstheorie. Viele der bereits angesprochenen Anschlüsse und Erweiterungen der Theorie von Freud kommen hier zur Anwendung. In Anlehnung an Freud hat sich Erik H. Erikson (1902-1994) um eine Einbeziehung der psychodynamischen Entwicklung des Menschen in einen sozialpsychologischen Rahmen der Persönlichkeitstheorie bemüht. Erikson, der in Deutschland geboren und aufgewachsen ist, über die Tochter Sigmund Freuds mit der Psychoanalyse in Verbindung trat und nach der Machtübernahme der Nationalsozialisten in die USA emigrierte, hat eine deutlicher auf die sozialen und nicht die sexuellen Funktionen der Identitätsentwicklung ausgerichtete Spielart des psychoanalytischen Denkens entwickelt. Er geht dabei auch über die Annahme von Freud hinaus, die menschliche Persönlichkeit werde vor allem in der frühen Kindheit geprägt. Seine Theorie betont

die permanente Weiterentwicklung der Persönlichkeit über die gesamte Lebensspanne hinweg, von der Geburt bis an das Lebensende.

Persönlichkeitsentwicklung als Ablauf von Krisen und Konflikten

Nach Erikson durchläuft eine Persönlichkeit im Laufe des Lebens mehrere Phasen mit jeweils alters- und entwicklungsspezifischen Konflikten, die mit mehr oder weniger heftigen psychischen Krisen einhergehen. Sein »Stufenmodell der psychosozialen Entwicklung« beschreibt über den gesamten Lebenslauf hinweg die Spannung zwischen den Bedürfnissen und Wünschen eines Kindes, Jugendlichen oder Erwachsenen und den jeweiligen Anforderungen der gesellschaftlichen Umwelt. Die Persönlichkeit entwickelt sich stets im Kontext sozialer Beziehungen und folgt dabei keinen innerpsychisch programmierten Strukturmerkmalen (Erikson 1959).

Im Lebenslauf lassen sich nach Erikson acht Phasen mit jeweils typischen Konflikten und Krisen identifizieren. Am Beginn des Lebens steht der Konflikt zwischen der tiefen inneren Geborgenheit (»Urvertrauen«) und der Enttäuschung dieses Gefühls durch die Zurückweisung vonseiten früher Bezugspersonen, meist Mutter und Vater, beziehungsweise durch die zunehmende Distanz zu ihnen. Danach folgen in Kindheit und Jugend Konflikte, die Erikson »Autonomie versus Scham« und »Werksinn versus Minderwertigkeitsgefühl« nennt. Damit charakterisiert er die Spannung zwischen dem unbändigen Drang nach Selbstentfaltung, Machtausübung und dem Empfinden, den hohen Ansprüchen an die eigene Lebensgestaltung noch nicht gerecht werden zu können.

Beim Übergang von der Adoleszenz- in das Erwachsenenalter spricht Erikson den Konflikt »Identität versus Identitätsdiffusion« an und weist auf die Aufgabe hin, zu diesem Zeitpunkt im Lebenslauf alle Zweifel am Selbstbild überwunden zu haben. Im mittleren

Erwachsenenalter steht dann die schwierige Entscheidung für oder gegen eigene Kinder («Generativität versus Stagnation») im Vordergrund, am Ende des Lebens spielt schließlich die Frage, ob man eine in sich stimmige oder eine unbefriedigende Lebensbilanz ziehen könne («Integrität versus Verzweiflung»), die entscheidende Rolle.

Keiner dieser Konflikte kann ohne – teilweise heftige – innere und intensive soziale Auseinandersetzungen gelöst werden. Ihre Lösung ist aber die Bedingung dafür, dass die Persönlichkeitsentwicklung auf einer neuen Reifestufe erfolgreich weiterverlaufen kann. Die Lösung der Entwicklungskrisen ist überdies auch die Voraussetzung für die Bildung und Aufrechterhaltung einer Ich-Identität.

Eriksons Ansatz als soziale Beziehungstheorie

Im Vordergrund von Eriksons Entwicklungstheorie stehen die lebenslangen Koordinationsprozesse, die ein Mensch vornimmt, um seine körperlichen und psychischen Bedürfnisse mit den Anforderungen der sozialen Umwelt in Einklang zu bringen. Persönlichkeitsentwicklung spiegelt sich in dieser Theorie in den voneinander abhängigen Prozessen der Organisation des menschlichen Körpers und des psychischen Bewusstseins auf der einen und der sozialen Integration und der solidarischen Orientierung am Gemeinwesen auf der anderen Seite. Im Unterschied zur Theorie Freuds legt die Theorie Eriksons großes Gewicht darauf, die sinnlich-körperliche Grundlage des Erlebens gesellschaftlich einzubetten, um den Einfluss von sozialen Gegebenheiten auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen Kind und Eltern und die Bewältigung von Beziehungskrisen in der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen.

Erikson arbeitet die gesellschaftlichen und kulturhistorischen Einflüsse auf die Struktur der Familie heraus und öffnet damit die psychoanalytische Konzeption für die soziologische Dimension. Die konkrete

Beschaffenheit der sozialen Umwelt, die Freud weitgehend ausgeklammert hat, wird damit zum Bestandteil der theoretischen Konzeption. Mit dieser Weiterentwicklung der Theorie verschiebt sich das analytische Interesse auf die Bewusstseins- und Ich-Prozesse, die ein Mensch zur Koordinierung der natürlich-sinnlichen Grundlage seines Wesens mit den sozialen Anforderungen und Handlungsnormen der sozialen Umwelt aktiviert. Persönlichkeitsentwicklung spiegelt sich in dieser Konzeption in den gegenseitig voneinander abhängigen Prozessen der Organisation des menschlichen Körpers, der psychischen Ich-Synthese und der sozial eingebetteten Ich-Identität wider (Erikson 1973, S. 52).

## DIE FÜNF ZENTRALEN PERSÖNLICHKEITSFAKTOREN (»BIG FIVE«)

Einen ergänzenden Akzent zu den vorgestellten, allgemeinen Persönlichkeitstheorien setzen die »strukturellen Persönlichkeitstheorien«. Sie versuchen, die wichtigsten Eigenschaften eines Menschen zu identifizieren (daher werden sie auch »Eigenschaftstheorien« innerhalb der Persönlichkeitspsychologie genannt), die über die Qualität des Umgangs mit der äußeren Realität entscheiden. Neben Persönlichkeitszügen und Temperamentprofilen beschreiben sie das Eigenschaften eines Menschen in Belastungssituationen mithilfe empirisch gewonnener Merkmale, die Vorhersagen für künftiges Verhalten erlauben (Schneewind 1982). Das wichtigste Erhebungsinstrument hierfür sind Persönlichkeitsfragebögen, die mit unterschiedlichen Impulsen und Aufgaben arbeiten und eine Selbsteinschätzung der Persönlichkeit ermöglichen.

Die Vielzahl von Persönlichkeitsmerkmalen, die auf diese Weise identifizierbar sind, wird auf fünf Gruppen konzentriert, die sich immer wieder in den verschiedenen

Untersuchungen fanden. Die fünf Persönlichkeitsfaktoren bestätigen sich in Studien zwischen verschiedenen sozialen Gruppen innerhalb einer Bevölkerung und im internationalen Vergleich zwischen Kulturen. Sie umspannen nach Einschätzung der strukturellen Persönlichkeitstheorie nicht den gesamten Bereich denkbarer Persönlichkeitsmerkmale, erfassen aber die wesentlichen Dimensionen der Persönlichkeit eines Menschen.

Die fünf zentralen Persönlichkeitsfaktoren (»big five«) sind die folgenden:

- **Extraversion:** Hierunter fallen Persönlichkeitsmerkmale wie gesellig, kontaktfreudig und abenteuerlustig.
- **Verträglichkeit:** Hierunter fallen Persönlichkeitsmerkmale wie liebenswürdig, gutmütig und freundlich.
- **Gewissenhaftigkeit:** Hierunter fallen Persönlichkeitsmerkmale wie zuverlässig, ordentlich und gründlich.
- **Emotionale Stabilität:** Hierunter fallen Persönlichkeitsmerkmale wie ruhig, gelassen und selbstvertrauend.
- **Offenheit für Erfahrungen:** Hierunter fallen Persönlichkeitsmerkmale wie originell, kreativ und fantasievoll.

Alle fünf Merkmale werden nach der Stärke ihrer Ausprägung erfasst und in ihrer Kombination miteinander zur Kennzeichnung von Persönlichkeiten herangezogen. Verschiedene Untersuchungen verweisen auf eine hohe Stabilität der einzelnen Merkmale und ihrer Konstellation zueinander, das heißt auf eine Grundstruktur der Persönlichkeit über den gesamten Lebensverlauf hinweg (Asendorpf 1996).

Die verhaltensgenetische Forschung innerhalb der Persönlichkeitstheorie geht davon aus, dass zentrale Persönlichkeitsmerkmale wie die in den »big five« genannten durch persönliche Dispositionen vorstrukturiert werden, die durch Vererbung bestimmt sind, aber durch die familiäre und soziale Umwelt modellierbar bleiben (Asendorpf 2015; Plomin 1986; Rowe 1997, S. 88). Die genetische Anlage führt demnach zu einer Disposition, einer festen Bahnung von Verhaltensmustern, die durch Umwelteinflüsse bestimmte Ausprägungen erfahren.

Die Bedeutsamkeit stabiler Persönlichkeitsmerkmale

In Deutschland hat Becker (1995) die Annahmen zu den stabilen Persönlichkeitseigenschaften auf die Stress- und Bewältigungstheorie bezogen. Er identifiziert zwei grundlegende Persönlichkeitsfaktoren, die die Möglichkeiten und Fähigkeiten der individuellen Problemlösung charakterisieren: »seelische Gesundheit« und »Verhaltenskontrolle«. Seelische Gesundheit bezeichnet die Fähigkeit zur Bewältigung externer und interner Anforderungen. Basis der Fähigkeiten sind eine optimistische Stimmung, seelisch-körperliches Wohlbefinden, ständige aufmerksame Selbstbeobachtung und das Gefühl der Wertschätzung durch andere. Verhaltenskontrolle bezeichnet die subjektiv eingeschätzte Kompetenz, eigene Handlungen genau zu analysieren und zuverlässig zu regulieren.

Eine stabile und überdauernde seelische Gesundheit wird von Becker als »aktuelles Wohlbefinden« und »Lebensfreude« bezeichnet. Psychische Gesundheit zeichnet sich demnach durch die Fähigkeit aus, die Aufmerksamkeit sowohl auf die eigene Person als auch auf die Umwelt zu richten. Psychisch Gesunde engagieren sich in konkreten Vorhaben, sind außengerichtet und liebesfähig, haben ein gutes Selbstwertgefühl und eine stabile Selbstsicherheit. Sie sind in der Lage, sich

selbstsicher und gestaltungsbereit der äußeren Realität zuzuwenden, weil sie sensibel und kontrolliert mit ihrer inneren Realität umzugehen gelernt haben (Becker 1995, S. 263).

Die Bedeutsamkeit stabiler Persönlichkeitsmerkmale zeigt sich nach dem »dynamisch-interaktionistischen Modell« (Neyer/Lehnart 2015) darin, dass sich Menschen zwar im Laufe ihres Lebens ändern, aber dennoch eine hohe Konstanz und Kontinuität zentraler Eigenschaften aufweisen. Trotz der Variabilität von Lebensläufen sind Menschen und ihre charakteristischen Eigenschaften erstaunlich robust und zugleich extrem anpassungsfähig. Diese stabilen Eigenschaften bedingen auch, dass Menschen ihre Umwelten aktiv aussuchen (Selektion), also aktiv entscheiden, welchen Einflüssen sie sich selbst aussetzen. Damit wird die soziale Umwelt immer mehr das Resultat einer gestaltenden Persönlichkeit. Hierbei spielen normative Übergänge (die einem festen, sozial geregelten Schema folgen, wie etwa der Schuleintritt und -austritt sowie der Berufsstart) und nicht-normative Transitionen (die also keinen vorhersehbaren Regeln folgen, wie etwa Flucht, Migration, Arbeitslosigkeit oder Krankheit) eine zusätzlich entscheidende Rolle.

Gerade die letztgenannten Beispiele machen deutlich, dass der Wählbarkeitscharakter (der oben genannte Aspekt der Selektion) nicht immer mit selbst steuerbaren Wahloptionen verbunden ist. Dies ist der Anker für eine kritische Sicht auf die Eigenschaftstheorien der Persönlichkeitspsychologie. Annahmen dazu, dass Persönlichkeitsmerkmale eine hohe Beharrungskraft besitzen, bleiben in der wissenschaftlichen Diskussion nicht unwidersprochen (Haller/Müller 2006). Sie sind zumeist aus seiner spezifischen Sichtweise entwickelt, die vor allem durch das verhaltensgenetische Paradigma geprägt ist (Gerlitz/Schupp 2005). Das bedeutet, dass die Frage danach, wie bestimmte Persönlichkeitseigenschaften

entstehen, selten in eine soziale, häufiger aber in eine biologisch-genetische Richtung interpretiert werden. Dabei muss berücksichtigt werden, dass die Methoden, über die solche Hypothesen getestet werden (Geschwister-, Adoptions- und Zwillingsforschung), ebenso häufig kritisch gesehen werden und fehleranfällig sind. Zudem lassen Kulturvergleiche nicht in allen Fällen die Annahme der Universalität zentraler Persönlichkeitseigenschaften zu (Gurven et al. 2013). Zusammenfassend lässt sich von den strukturellen Persönlichkeitstheorien nur als einem wichtigen Impulsgeber sprechen. Alle vorliegenden Untersuchungen und Erkenntnisse sind aber noch nicht so anwendbar, dass sie schlüssig für eine einheitliche Lesart in der sozialisationstheoretischen Diskussion verwendet werden können.

### 3.2 Lern- und Entwicklungstheorien

Mit den Persönlichkeitstheorien zwar häufig eng verbunden, stellen Lern- und Entwicklungstheorien ein eigenständiges Forschungsfeld innerhalb der Psychologie dar. Lern- und Entwicklungstheorien halten den Menschen für grundsätzlich aktivitäts- und reaktionsbereit. Menschliches Verhalten ist offen und steuert sich nach Versuch und Irrtum (**Trial and Error**), wobei positive Verstärkungen (zum Beispiel bei Erfolg, wenn man belohnt wird) oder Bestrafung (z. B. Computerspielverbot) über den Aufbau von Routinen, Wissens- und Verhaltensstrukturen entscheiden. Dies ist eine der Grundannahme der behavioralen Lerntheorie, die mit John B. Watson ihren Initiator gefunden hat.

Behaviorale Lerntheorien analogisieren zumeist die Lernmuster von Menschen und Tieren. In den berühmten Tierversuchen von Pawlow (1960), bei denen schon die Ankündigung von Speisen Magensekretionen auslöste, fand

man Belege für die Theorie der klassischen Konditionierung. Diese wurde dann später zur Theorie der operanten Konditionierung ausgearbeitet (Lernen durch Belohnung). Skinner (1973) entwickelte auf dieser Basis Konzepte des instrumentellen Lernens, wobei der Lehrstoff in kleine und leicht zu lösende Aufgaben aufgeteilt wurde, die systematisch aufeinander abgestimmt waren und nacheinander gelöst werden mussten.

Nicht in allen Fällen handelt es sich beim Lernen um einen bewussten und in der Wahrnehmung reflektierten Vorgang. Es kann auch ein mechanisches und assoziatives Reagieren darunter fallen, was besonders für das nachahmende, imitative Lernen gilt, wie es vor allem beim Erwerb von Sprache, Werthaltungen, Gewohnheiten und sozialen Normen vorherrscht. Lernen kann mit einer Absicht geschehen, also intentional sein, es kann aber auch ohne Aufforderung und ohne eine besondere zugrunde liegende Motivation erfolgen (inzidentelles Lernen, vgl. Ulich 1991).

Lerntheorien folgen der konzeptionellen Idee, das Verhalten eines Menschen sei durch Impulse aus der Umwelt fast beliebig beeinflussbar. Der Begriff »Lernen« bezeichnet Aktionen und Aktivitäten von Menschen, um durch eigene Anstrengung und teilweise auch durch mechanische Anpassung an Umweltgegebenheiten bestimmte Kenntnisse und Fertigkeiten zu erwerben. Lernen ist also die Folge des Reagierens auf bestimmte Reize, Vorgaben, Begrenzungen und Anregungen - und damit die Anpassung an gegebene soziale Strukturen sowie die Nachahmung von Verhaltensweisen anderer Menschen.

In diesem Verständnis liegen Lerntheorien auch den Entwicklungstheorien zugrunde, die einen engen Verwandtschaftsgrad zueinander aufweisen. Zumeist sind beide auch Bestandteil einer breiteren Perspektive der Entwicklungspsychologie. Sie treffen systematische Aussagen über die Entwicklung und Veränderung von

Persönlichkeitsmerkmalen im Laufe des Lebens und liefern gerade deshalb maßgebliche theoretische Bausteine für die Sozialisationsforschung. Als Entwicklungstheorien konzentrieren sie sich auf Aussagen zu aufeinander aufbauenden Phasen und Mustern der menschlichen Persönlichkeit über die gesamte Lebensspanne hinweg. Dabei steht üblicherweise die Entwicklung in den frühen Lebensabschnitten im Mittelpunkt, wobei inzwischen eine Ausdehnung der Perspektive auf die nachfolgenden Lebensphasen bis in das hohe Alter hinein stattgefunden hat. Entwicklungstheorien haben sich entsprechend über ein weites Feld klassischer und moderner Positionen in der Psychologie ausgebreitet. Dies alles kann hier nicht umfassend, sondern nur selektiv mit Blick auf die wichtigsten, sozialisationstheoretisch relevanten Ansätzen dargestellt werden (für einen ausführlicheren Überblick vgl. Baumgart 2007).

## DIE KOGNITIVE ENTWICKLUNGSPSYCHOLOGIE VON JEAN PIAGET

Die kognitive Entwicklungspsychologie von Jean Piaget (1886–1980) ist ein Meilenstein in der Geschichte der modernen Psychologie. Piaget gilt als Begründer des kognitiven Paradigmas, mit dem das vorherrschende Schema der klassischen Lerntheorien abgelöst wurde. Obwohl Piaget wie viele andere Vertreterinnen und Vertreter der kognitiven Psychologie noch mit der Schule des Behaviorismus wissenschaftlich sozialisiert wurde, geht seine Theorie weit darüber hinaus. Eine der wesentlichen Triebkräfte ist, dass der Mensch nicht als passiv Lernender verstanden wird, sondern als aktiver Umwelt-Interpret. Gegenüber der Annahme der Konditionierung im Lernvorgang, bei dem Gewohnheiten und Belohnungen eine Anpassungsleistung herbeiführen, formuliert Piaget die Annahme eines bewussten Verständnisses, eines logischen

Schließens und einer empathischen Variante des Verstehens sozialer Prozesse. Der kognitive Aspekt ist hierbei zentral. Kognitionen (von lat. cognoscere = erkennen, erfahren) sind Verstandesleistungen, die ein Bewusstsein voraussetzen. Piaget geht also im genauen Gegensatz zu Watson und der klassischen Lerntheorie von einem selbständigen Denkapparat aus, der eigene Entscheidungen treffen kann und von extrinsischen (also von außen kommenden), aber auch intrinsischen (autonom erzeugten) Motivationen abhängig ist.

Piagets Ausgangsannahme ist, dass der Mensch einerseits von seiner Umwelt beeinflusst wird und andererseits aber auch aktiv auf sie einwirkt. In diesem wechselseitigen Vorgang werden Verhaltensweisen des Denkens und Strukturen der Wahrnehmung gebildet, die sich stufenweise weiterentwickeln. Auf jeder Stufe der Entwicklung ist schon die Voraussetzung für die nächste, komplexere und übergreifende Struktur angelegt (Piaget 1972; Piaget/Inhelder 1977). Wiederum im Unterschied zu den klassischen Lerntheorien wird die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit also nicht als kumulativ-additiver Prozess verstanden, in dem sich neue Strukturen zu den schon vorhandenen hinzugesellen, sondern als ein Vorgang der fortschreitenden Differenzierung, indem neue Strukturen die alten verändern und mit ihnen zusammen ein verändertes Ganzes bilden. Persönlichkeitsentwicklung dient der immer besseren Anpassung an Umweltbedingungen (Montada 1998). Sie wird als ein schrittweiser Aufbau (oder auch als »Genese«) von kognitiven Strukturen konzipiert, aus diesem Grund wird die Theorie auch als »strukturgenetische Theorie« bezeichnet.

Persönlichkeitsentwicklung als Ablauf von Stadien

Der Schwerpunkt des Erkenntnisinteresses von Piaget liegt auf der Frage, wie ein Mensch sich als aktiver Organismus

mit seiner sozialen und materiellen Umwelt auseinandersetzt und dabei Vorstellungen von der Welt entwirft. Während der Entwicklung werden neue Erfahrungen gesammelt. Dabei entstehen entweder Einordnungsprobleme, weil sich neue Erfahrungen mit dem bisherigen Entwicklungsstand des intellektuellen Niveaus nicht immer in Einklang bringen lassen. Oder es kommt zu einem Ungleichgewicht zwischen den Außenanforderungen und den inneren kognitiven Strukturen, der Druck für die Weiterentwicklung der vorhandenen Strukturen auf einem höheren Niveau auslöst.

Von diesem Denkansatz aus wird die Theorie einer stufenweisen Entwicklung aufeinander aufbauender Stadien von Denkopoperationen abgeleitet:

- Nach Piaget durchläuft ein Kind vier Stufen der intellektuellen Entwicklung: zuerst eine »sensomotorische« Stufe, dann zwischen dem zweiten und siebten Lebensjahr eine »präoperationale« Stufe, zwischen dem siebten und elften Lebensjahr die Stufe des »konkreten« Operierens und nach dem elften Lebensjahr die Stufe des »formalen« Operierens.
- Während in den ersten Stufen das Denken und Sprechen eines Kindes noch durch ein egozentrisches Weltbild geprägt sind, beginnt mit der Stufe des konkreten kognitiven Operierens ein sachlicher Umgang mit der Außenwelt und ihren Objekten. Die ersten Schritte des logischen Denkens treten ein, darunter auch die Fähigkeit, sich in Gesprächen in die Perspektive von anderen hineinzusetzen.
- Ein abstrahierendes Denken über die äußere Realität wird erst mit der Stufe der formalen Operation in der Adoleszenz möglich. Jetzt kann sich ein Kind von der konkreten Anschauung lösen und logische Operationen verallgemeinern und abstrahieren. Im Jugendalter beginnt die Möglichkeit, gedankliche Hypothesen zu

bilden und die möglichen Folgen abzuschätzen, die formalen Aspekte einer Argumentation zu analysieren und hinter Einzelfällen allgemeine Gesetze zu erkennen.

Piaget konzipiert also eine für die Sozialisationstheorie interessante Vorstellung, wonach die Persönlichkeitsentwicklung - bei ihm sehr stark auf die kognitive, intellektuelle Entwicklung konzentriert - durch einen intensiven Austausch zwischen dem Organismus und seiner Umwelt erklärt werden kann. Wie Tillmann (2000, S. 94) betont, geht diese Theorie von einem für die Sozialisationstheorie grundlegenden Konzept des Individuums aus, das aktiv mit der Umwelt interagiert und sich diese in ihren materiell-dinglichen und sozialen Komponenten aneignet.

Die Funktionen der Adaption

Als Grundfunktion des Organismus gilt die »Adaption«, auch als »Äquilibration« bezeichnet, nämlich die notwendige, immer neu zu leistende Anpassung eines menschlichen Organismus an die Umwelt. Jeder Zustand eines Gleichgewichts geht durch Entwicklung unvermeidlich in den Zustand eines gestörten Gleichgewichtes über, wodurch Prozesse der Neuanpassung von inneren Denkstrukturen an die äußere Umwelt notwendig werden. Die Adaption ist immer auch ein Prozess der aktiven Gestaltung der Umwelt, mit dem Ziel, dass weitere, nachfolgende Austauschprozesse zwischen Organismus und Umwelt begünstigt werden.

Die Anpassung und Neukoordination der Strukturen von Organismus und Wahrnehmung setzen sich aus zwei Modalitäten zusammen:

- **Assimilation**, wodurch der Organismus sich Gegebenheiten der Umwelt einverleibt, also Umweltwissen aufbaut und die soziale und dingliche

Umwelt zu verstehen lernt. Für Piaget ist Assimilation ein Prozess, bei dem ein Wissensvorrat beständig aufgebaut und erweitert wird.

- **Akkomodation**, wodurch der Organismus sich den Gegebenheiten der Umwelt anpasst und Neues lernt. Für Piaget ist Akkomodation der Prozess, bei dem ein vorhandener Wissensvorrat erneuert, also altes Wissen, das nicht mehr ausreicht, um die Umwelt zu verstehen, korrigiert wird.

Tatsächlich sind im Prozess der Äquilibration die Vorgänge der Assimilation und Akkomodation nie wirklich voneinander getrennt. Sie verlaufen zumeist parallel. Wenn ein Kind gelernt hat, dass man fremden Erwachsenen gegenüber immer folgsam ist und sich ruhig verhält, dann wird jede Begegnung mit einem Erwachsenen außerhalb der eigenen Familie (Unbekannte, Nachbarn, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer, Fremde etc.) in dieses Wissensschema angepasst (in Piagets Sinne »assimiliert«). Wenn aber Kinder einem erwachsenen Clown im Zirkus begegnen, wird eine neue Kategorie der Erwachsenen erstellt (»akkomodiert«). Ähnlich »plastisch« ist das langsam sich differenzierende Umweltwissen. Kinder sehen in ihrem Alltag Hunde und assimilieren jedes vierbeinige Wesen der Kategorie Hund oder »Wau-Wau«. Sehen Kinder dann eine Katze wird akkomodiert und was sie zunächst Hund nennen, wird korrigiert und als Katze oder »Miau« bezeichnet. Innerhalb der vorhandenen kognitiven Strukturen wird damit die Kategorie Hund erweitert und präziser eingegrenzt (Assimilation) und gleichzeitig ein neues Tiererkenntnisschema erstellt (Akkomodation).

Der Organismus wird von Piaget als ein offenes System betrachtet, das in ständigem Austausch mit seiner Umwelt steht und von ihr gestaltet und verändert wird (Montada 1998; Piaget/Inhelder 1977). Der Motor der

Entwicklung ist die Selbstregulierung. Die kognitive Entwicklung ist für Piaget ein spontaner Vorgang, den das Kind selbsttätig in Gang setzt. Im Unterschied zur klassischen Lerntheorie betont er die Regelmäßigkeiten und Gesetzmäßigkeiten des Aufbaus von Mechanismen und »Ordnungsschemata« bei der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt.

Die kognitive Entwicklungstheorie des moralischen Urteils

Die kognitive Entwicklungspsychologie von Piaget ist für die Sozialisationsforschung wichtig, weil sie die Konzeption eines durch spontane und konstruktive Aktivität gekennzeichneten menschlichen Organismus entfaltet (Ginsburg/Opper 1998). Sie lässt einfache, reduktionistische Modellvorstellungen hinter sich und arbeitet differenzierte und konstruktive Austauschbeziehungen zwischen Mensch und Umwelt heraus. Die theoretischen Aussagen beziehen sich dabei – ebenso wie die der Lerntheorie – auf einen lebenslangen Prozess der Entwicklung, sie sind also nicht auf einzelne Lebensabschnitte fixiert (Bugge 2001; Edelstein/Hoppe-Graff 1993; Flammer 2017; Oerter/Montada 2002).

Allerdings ist die Umweltseite in dieser Theorie nur wenig ausgearbeitet. Das hängt mit den biologischen Ursprüngen des Stadien-Denkens und der sehr basalen Konzeption der Lernprozesse als Prozess der Adaption zusammen. Die Persönlichkeit entwickelt sich nach dieser Vorstellung aus innerpsychischen Dynamiken heraus (Grundmann 1999, S. 23). Für Piaget ist nur von geringem Interesse, welche Gestalt die soziale und die dinglich-materielle Umwelt haben. Umwelten werden als eine Voraussetzung der Persönlichkeitsentwicklung verstanden, während ihre unmittelbare Beschaffenheit von untergeordneter Bedeutung ist. Die Umwelt beeinflusst den Organismus nur insofern, als sie den existierenden Strukturen des Organismus eingegliedert werden muss.

Der Organismus konstruiert sein Anpassungsinstrumentarium also gewissermaßen aus sich selbst heraus (Sutter 1999a, S. 59).

In einigen an Piaget anschließenden Theorieansätzen wird dieses Defizit überwunden und betont, dass der Mensch in einer sozialen und dinglichen Umwelt lebt. So wird berücksichtigt, dass Beschleunigungen oder Verzögerungen beim Durchlaufen der Entwicklungsstufen vom Anregungsgehalt der sozialen und materiellen Umwelt abhängig sind. Eine solche Erweiterung ist dem Werk von Lawrence Kohlberg (1927-1987) zu verdanken. Kohlberg ist Schüler Piagets, sein Schwerpunkt liegt ebenfalls in der Entwicklungstheorie, und er untersucht ebenso wie Piaget die verschiedenen Stufen der moralischen Urteilsfähigkeit. Piaget hatte bereits unterschiedliche Entwicklungsniveaus der moralischen Urteilsfähigkeit untersucht (Piaget 1986). Kohlberg (1995) geht aber differenzierter vor und konstruiert sechs aufeinander folgende Stadien, die unterschiedliche Moralvorstellungen bei Kindern und Heranwachsenden bezeichnen. Dieser Forschung zu Grunde liegen empirische Untersuchungen, bei denen ethische Konflikte vorgestellt und daraus Lösungen für Interessen- und Wertkonflikte abgeleitet werden. Die moralische Urteilsfähigkeit wird danach bemessen, auf welchem Argumentationsniveau die Konfliktlösung und die darin vorgeschlagenen Handlungsalternativen liegen.

Durch die Konstruktion von insgesamt sechs Stufen kann Kohlberg ein Modell der kognitiven Entfaltung vorlegen, das die schrittweise Entwicklung zu einer komplexen Persönlichkeit abbildet. Die Stufen des moralischen Urteils (Tab. 4) werden dabei mit den Stufen der intellektuellen Entwicklung verknüpft. Die höchste Stufe der Entwicklung ist die »prinzipiengeleitete Moral«, die zugleich als ausgereifte Form der menschlichen Subjektentwicklung in modernen Gesellschaften angesehen wird.

Moralische Stufe	Orientierung	Perspektive
Präkonventionelle Moral	Stufe 1: Orientierung an Gehorsam und Strafe Stufe 2: Instrumenteller Austausch	Egozentrische / unilaterale Perspektive Perspektivenkoordination / mutuelle Perspektive
Konventionelle Moral	Stufe 3: Moral der guten Beziehung Stufe 4: Mitglied einer Gesellschaft	Perspektive der Beziehung / Beobachterperspektive Perspektive des sozialen Systems
Postkonventionelle Moral	Stufe 5 und 6: Universelle Moral	Perspektive aller rationalen Subjekte

**Tab. 4:** Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg. Quelle: Keller 2007, S. 151 (Layout leicht verändert).

Kohlbergs Stufen der Moralentwicklung haben eine zentrale Linie der Forschung zur kognitiven Entwicklung geprägt. Wie bei Piaget ist sein Vorgehen ein experimentelles und er ermittelte die moralische Urteilsfähigkeit, indem er Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Dilemmata-Situationen vorlegte, in den die Befragten ein ethisch-moralisches Urteil treffen sollten. Besonders bekannt ist das Dilemma eines Mannes, dessen Frau an Krebs erkrankt ist und der die Krebsmedikamente nicht kaufen kann und sie daher stiehlt (»Heinz-Dilemma«). Kohlberg interessierte sich bei diesen Dilemmata-

Situationen nicht nur für eine Lösung, sondern vor allem für die Begründungen, wie mit moralisch schwierigen Situationen umgegangen werden soll. Von hier aus konnte er erkennen, welche moralischen Maßstäbe bereits vorhanden waren.

Die an Kohlberg anschließende Diskussion erweitert noch einmal die Perspektive auf die Moralentwicklung im Kindes- und Jugendalter. Monika Keller (geb. 1943) ist eine Expertin im Bereich der Forschung zur moralischen Entwicklung, die gerade im deutschsprachigen Raum für eine rege Rezeption der Annahmen Kohlbergs gesorgt haben. Diese Arbeiten haben die moralische Entwicklung als sozialisationstheoretische Fragestellung behandelt, die ausdrücklich interdisziplinär zwischen der Psychologie, Soziologie, Philosophie und Pädagogik verhandelt werden sollte. Ihre Darstellung der Stufen der Moralentwicklung nach Kohlberg beinhaltet (Keller 2007, S. 151):

»Die Stufe 1 des so genannten präkonventionellen moralischen Urteils wird wie bei Piaget als egozentrisch gekennzeichnet, da die Interessen anderer mit den eigenen gleichgesetzt werden. Handlungen werden nicht psychologisch interpretiert, sondern moralische Urteile gelten als selbstevident und sind in der Setzung von Autoritäten begründet. Autorität und moralischer Wert werden kategorial und physikalistisch bestimmt (zum Beispiel ist der Vater deshalb der ›Boss‹, weil er stärker ist). Physische Bestrafung im Falle einer Regelverletzung wird nicht nur als unvermeidliche Folge einer Verletzung von Regeln und Geboten betrachtet, sondern die Tatsache der Bestrafung durch Autoritäten weist diese Handlung als moralisch falsch aus.

Die Stufe 2 des präkonventionellen moralischen Urteils beruht auf der Fähigkeit zur Koordination konkreter individualistischer Perspektiven. Der moralische

Realismus der Stufe 1 wird durch einen moralischen Relativismus abgelöst. Was moralisch richtig ist, wird aus der Situation sowie der Perspektive des jeweiligen Handelnden bestimmt. Interessen anderer, die mit den eigenen konfliktieren, können wahrgenommen werden, und es werden auch Regelungen für solche Konflikte gesucht. Die Person hat jedoch auf dieser Entwicklungsstufe ein pragmatisch-instrumentelles Motiv, die Befriedigung eigener Interessen zu maximieren und negative Folgen für das Selbst zu vermeiden. Es gilt die einfache Handlungsregel des ›tit for tat‹ - ›wie du mir so ich dir‹.

Auf Stufe 3 des so genannten konventionellen moralischen Urteils werden die individuellen Perspektiven in eine Beobachterperspektive der dritten Person integriert. Dies ermöglicht zugleich eine Perspektive der Beziehung, in der die individuellen Interessen den gemeinsamen Interessen der Gruppe untergeordnet werden. Die sozialen Beziehungen beruhen auf der gegenseitigen Anerkennung von Normen der Reziprozität. Dazu gehören Vertrauen, Respekt, Loyalität und Dankbarkeit. Die Geltung dieser Normen resultiert aus einer verallgemeinerten Perspektive, die sich in der ›goldenen Regel‹ ausdrückt: ›Was du nicht willst, das man dir tu, das füg auch keinem andern zu‹.

Auf Stufe 4 des konventionellen moralischen Urteils beginnt sich die Person als gesellschaftliches Wesen und als Teil eines übergreifenden sozialen Systems zu begreifen. Pflichten und Rechte werden aus der Perspektive des gesellschaftlichen Systems definiert. Auf dieser Entwicklungsstufe steht die Verantwortung als Mitglied einer Gesellschaft im Vordergrund, mit der sich die Person identifiziert.«

Die Stufen 5 und 6 der so genannten postkonventionellen Moral beruhen auf einer der speziellen Gesellschaft übergeordneten Perspektive aller rationalen moralischen

Subjekte. Erst diese Perspektive ermöglicht moralische Autonomie im Sinne einer kritischen gewissensorientierten Haltung gegenüber den Normen der jeweiligen Gesellschaft. Diese können unter Einbeziehung der Verantwortung gegenüber allen moralischen Subjekten reflektiert und kritisiert werden.«

Der sozialisationstheoretische Impuls der Forschung zur moralischen Entwicklung ist sehr hoch. Was bei Piaget erst begonnen hatte, hat durch die Diskussion Kohlbergs eine größere Dynamik erhalten. Die Stufen der Moralentwicklung sind zwar ein entwicklungspsychologisches Thema, sie haben aber über die Psychologie hinaus gestrahlt. Autoren wie Jürgen Habermas haben direkt an Kohlbergs und Piagets Untersuchungen zur moralischen Urteilsfähigkeit angeschlossen. In den 1970er und 80er Jahren galt diese Forschung sogar als Sprungbrett zu sozialpolitisch relevanten Fragen. So etwa danach, wie Demokratie möglich ist, Gesellschaften gerechter werden und weniger Gewalt erzeugen (Edelstein/Nunner-Winkler 2000; Edelstein/Habermas 1984). Soziale, ethische und geschlechtsspezifische Faktoren werden als wichtige Weichenstellungen für die Persönlichkeitsentwicklung wahrgenommen, der Lebenslauf wird als sozial und persönlich gestaltbar konzipiert (Garz 2006; Geulen 1987; Keller 1990). Um so überraschender ist aus heutiger Perspektive, dass weder die Idee der stufenförmigen Entwicklung noch die inhaltliche Richtung der moralischen Sozialisation eine Rolle in den Fachdebatten spielt.

## DIE THEORIE DES SOZIALEN LERNENS VON ALBERT BANDURA

Eine andere Linie der Lern- und Entwicklungstheorien ist etwas weniger populär als die Piagets und Kohlbergs. Dafür

hat sie in der Folge eine möglicherweise sogar größere Breitenwirkung entfalten können. In der Theorie des sozialen Lernens von Albert Bandura (geboren 1925) wird wie bei Piaget die mechanische Sichtweise der klassischen behavioralen Lerntheorie verlassen und die wechselseitige Beeinflussung von Person und Umwelt betont. Die Umwelt wird als sozialer und strukturierter Kontext verstanden. Lernen wird als Prozess der Aneignung von Wissensbeständen beschrieben (Bandura 1979). Trotz dieser Ähnlichkeiten zu den zuvor bereits genannten Vertretern der kognitiven Psychologie, ist Bandura durch eine andere Schwerpunktsetzung bekannt geworden.

Banduras Hauptinteresse gilt dem Prinzip des Modelllernens. Wie Piaget und Kohlberg hat er zunächst als experimenteller Forscher gearbeitet und am Bekanntesten wurde sein Experiment »Bobo-Doll«. In dieser experimentellen Anordnung schauten Kinder dabei zu, wie ein Erwachsener eine Puppe (Bobo-Doll) aggressiv behandelt und verprügelt. Das Ergebnis war, dass Kinder danach häufiger ein aggressives Verhalten gegenüber Bobo-Doll zeigten, wenn die Erwachsenen (sichtbar für das Kind) nicht bestraft wurden. Kinder, die gesehen hatten, wie der Erwachsene ausgeschimpft wird, waren dagegen deutlich weniger aggressiv.

Kinder sind – so das Credo der Theorie des Modelllernens – sehr empfänglich für die Interpretation und Anwendung von Verhaltensnormen. Sie deuten ihre Umwelt und unterscheiden erwünschtes von unerwünschtem Verhalten. Das soziale Lernen (im englischen Original heißt Banduras Ansatz »social learning theory«) funktioniert als Aneignung und Verarbeitung von Normen, Erwartungen und Regeln, die Kinder in ihrer sozialen Umwelt wahrnehmen. Wie alle anderen Lernprozesse auch ist das soziale Lernen ein lebenslanger Prozess, hat allerdings eine besonders formative und prägende Phase in Kindheit und Jugend. Deswegen sind pädagogisch gezielte Steuerungen durch

Gruppenarbeit, Rollenspiel, Übungsaufgaben und Gespräche zur Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen besonders aussichtsreich. Auch das Beobachtungslernen durch die Imitation eines anderen Menschen als Vorbild spielt in dieser Perspektive eine große Rolle (Baldwin 1974, S. 155).

Persönlichkeitsentwicklung als aktive Aneignung von Umwelt

In der Konzeption von Bandura (1979) verarbeitet jeder Mensch das, was er am Verhalten anderer Menschen wahrnimmt. Jede Handlung von Menschen hat in dieser Hinsicht eine Modellfunktion. Der Mechanismus ist folgender: Menschen lernen, über die Wahrnehmung, Bedeutungszuschreibung, kognitive Strukturierung, Gewichtung und Selektion von Informationen eine Konstruktion von Regelsystemen aus dem Verhalten anderer vorzunehmen. Schon Kinder bauen durch den aktiven Umgang mit anderen Menschen und insbesondere mit Erwachsenen »generative Regelsysteme«, nämlich begriffliche Schemata und verschiedene Stile der Informationsverarbeitung, auf. Das Lernen am sozialen Modell geschieht überwiegend durch Nachahmung und Identifikation mit dem beobachteten Verhalten.

Die soziale Lerntheorie geht indes nicht von einer einzelnen Lernperiode, sondern von der permanenten Lernfähigkeit des Menschen über die gesamte Lebensspanne aus. Es kommt zu dauerhaften Veränderungen von Persönlichkeitsmerkmalen, die sich auf den Neuerwerb und das Verlernen oder Vergessen erstrecken. Die Veränderung kann sich sowohl auf eine zunehmende Differenzierung von Handlungen als auch auf eine routinierte Übertragung von Reaktionen auf jeweils ähnliche Situationen beziehen. Veränderungen durch Lernen umfassen verschiedene Funktionsbereiche der Persönlichkeit, von der Wahrnehmung über Motive,

Einstellungen und Bewertungen bis zu sozialen Verhaltensdispositionen (Rosemann/Bielski 2001, S. 45).

Die soziale Lerntheorie ist noch stärker als die Ansätze Piagets und Kohlbergs dadurch bestimmt, die Unterschiede zur klassischen Lerntheorie Watsons darzustellen. Er setzt sich noch deutlicher von der »bewusstlosen« Konzeption der Reiz-Reaktions-Verbindungen ab und betont die subjektive Verarbeitung von Erfahrungen in einem von jedem Individuum nach eigenen Maßstäben gesteuerten Prozess. Kreativität und Selbstverantwortlichkeit des Menschen werden stark gewichtet. Wie Ulich (1991, S. 71) betont, ist für Bandura Lernen niemals passive Aufnahme, sondern immer aktive Aneignung, Verarbeitung, Kanalisierung und Strukturierung von Erfahrungen.

Der Ansatz des sozialen Lernens im Sozialisationsprozess

Ausgehend von ihrer gesamten Anlage, liegt der Schwerpunkt der sozialen Lerntheorie auf der systematischen, theoretischen und methodischen Analyse spezifisch menschlicher Interaktion. Dabei sind die Unterschiede zu der klassischen Lerntheorie mannigfaltig. Bandura, der selbst noch in dem älteren Denken des Behaviorismus geschult wurde, wirft diesem vor, die menschliche Persönlichkeit als ein unbeschriebenes Blatt zu verstehen, das beliebig durch äußere Umwelteinflüsse programmiert werden könne. Seine eigene soziale Lerntheorie will diese Defizite überwunden sehen. Sie bezieht körperliche und psychische Anlagen der Menschen mit ein. Ihr Fokus sind innerpsychische Vorgänge, die damit nicht mehr länger als Blackbox der Analyse gelten, sondern als ihr Hauptgegenstand. Dadurch ist die soziale Lerntheorie für die Sozialisationstheorie eine hochrelevante Basistheorie geworden.

In den 1970er Jahren hat Bandura seine Theorie erweitert und das Konzept »Selbstwirksamkeit« zusätzlich eingeführt. Es bezeichnet die Überzeugung eines

Menschen, ein bestimmtes Verhalten in Eigensteuerung ausführen und dabei auftretende Hindernisse oder Schwierigkeiten überwinden zu können. Selbstwirksamkeit ist damit eine wichtige Bedingung für jede Form der Verhaltensänderung, weil sie Einfluss darauf hat, wie viel Anstrengung in ein bestimmtes Vorhaben investiert und inwieweit das gewünschte Ziel erreicht wird. Das wiederholte Ausführen einer einzelnen Aufgabe kann nach dieser Theorie helfen, die Selbstwirksamkeit zu stärken, indem schrittweise die Überzeugung aufgebaut wird, dass Effekte in bestimmten Situationen mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit als Folge des eigenen Verhaltens auftreten. Diese Überzeugung wird auch als »Ergebniserwartung« bezeichnet.

Mit dem Konzept Selbstwirksamkeit hat Bandura ein reflexiv-motivationales Element in die Lerntheorie eingezogen, das eine Brücke zu den Persönlichkeitstheorien baut. Seine Lerntheorie hat ihre Leistungsfähigkeit für die Analyse von Sozialisationsprozessen somit noch erhöht (Bandura 1997). Die für die Sozialisationstheorie wichtigen Anwendungsfelder der sozialen Lerntheorie liegen heute dort, wo es um die gezielte Analyse und Beeinflussung persönlicher Verhaltensweisen geht, die einen hohen Wert für die weitere Persönlichkeitsentwicklung haben. Beispiele sind das Erlernen von Verhaltensmustern in Krisenlagen, die Einübung von gesundheitsförderlichen Verhaltensweisen oder das Verlernen von ungesunden Verhaltensmustern. Auf diese Weise hat die Lerntheorie einfach zu handhabende Modelle entwickelt, die Verhaltensbeeinflussungen ermöglichen, ohne dass die Aufmerksamkeit vergeblich auf die Grundstrukturen der Persönlichkeit und auf schwer veränderbare Konstellationen der sozialen Umwelt in Familie, Freizeit und Beruf gerichtet wird.

## DIE THEORIE DER SELBSTENTWICKLUNG VON RICHARD M. LERNER

Eine stark auf die Selbststeuerungsfähigkeit des Menschen konzentrierte Entwicklungstheorie stammt von dem amerikanischen Sozialpsychologen Richard M. Lerner (geboren 1946). Diese Theorie postuliert, dass sich der Mensch als »Produzent seiner eigenen Entwicklung« nicht nur flexibel an die Umwelt anpasst, sondern diese auch selbst bearbeiten und gestalten kann. Im Sinne des Ansatzes von George Herbert Mead, vor allem aber angeregt durch die Theorie des sozialen Lernens Albert Banduras werden durch diese Umweltgestaltung die Rahmenbedingungen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung geschaffen. Es ist also nach Lerner der Mensch, der die Bedingungen für die »Produktion« seines Selbst herstellt (Lerner 1976).

Nach der Theorie der Selbststeuerung der menschlichen Entwicklung sind Menschen vom Kindesalter an Gestalter ihrer Persönlichkeit (Lerner/Busch- Rossnagel 1981). Nicht mehr die Kontinuität der Entwicklung als eine einlinige, streng aufeinander aufbauende Abfolge von Eigenschaften und Merkmalen der Persönlichkeit (wie bei Piaget) wird betont, sondern die Flexibilität, die es ermöglicht, auch über Diskontinuitäten der persönlichen Entwicklung hinweg ein Persönlichkeitskonzept aufrechtzuerhalten. Besonders wird die individuelle Einmaligkeit jeder Persönlichkeit herausgestellt, die auch dann hervortritt, wenn die gleichen kulturellen, sozialen und physikalischen Umweltbedingungen gegeben sind. Diese Selbstentfaltung des Individuums wird aber nur als möglich erachtet, wenn ein Mensch sich auf die soziale Umwelt und ihre Bedingungen einlässt und sich aktiv an der Gestaltung dieser Umwelt beteiligt. Zufriedenheit mit der eigenen Persönlichkeitsentwicklung kann sich nur dann einstellen, wenn eine realistische Einschätzung der jeweiligen

Entfaltungsmöglichkeiten besteht. Menschen sind in diesem Verständnis individuelle Gestalter ihrer Lebensverläufe.

Die Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich nach Lerner in einem Prozess der Selbstregulation durch Rückkopplung: Auf dem jeweils erreichten Stand der Auseinandersetzung mit den körperlichen und psychischen Anforderungen justiert der Mensch seine Erwartungen und Ziele für künftige Handlungen jeweils neu. Um diese Erwartungen und Ziele umsetzen zu können, werden die bisherigen Muster der Bewältigung von Anforderungen korrigiert und neu ausgerichtet. So kommt es zu einer permanenten Selbstregulation des Handelns im Entwicklungsverlauf, also zu einer Eigensteuerung der Persönlichkeit.

Die Theorie des Individuums als Produzent seiner eigenen Entwicklung betont die Spielräume, die Menschen offen stehen, um den sozialen und physischen Kontext, der sie beeinflusst, durch eigene Aktivitäten auch selbst zu formen und damit die Richtung künftiger Umwelteinflüsse mitzubestimmen. Außerdem haben Menschen die Möglichkeit, bestimmte soziale und räumliche Kontexte auszuwählen und andere zu meiden. Auch hierdurch nehmen sie Einfluss auf Umweltimpulse, die ihre Persönlichkeitsentwicklung formen, und erzeugen so in Eigenregie ein von ihnen mitbestimmtes Feedback.

Für Lerner spielen die Entwicklungsherausforderungen während des gesamten Lebenslaufs eine große Rolle, besonders in der Lebensphase Jugend. In diesem Lebensabschnitt werden Menschen – ganz im Sinne der Entwicklungstheorie von Erikson – mit einer Vielzahl körperlicher, psychischer, emotionaler, kognitiver und sozialer Anspannungen konfrontiert, die »Stress« erzeugen können. In der Jugendphase entscheidet sich, ob das Bedrohungspotenzial von Belastungen, die etwa durch eine persönliche Krise, einen Unfall oder eine Krankheit bedingt sein können, und die eigenen Fähigkeiten so realistisch

eingeschätzt werden, dass angespannte Situationen auch wirklich erfolgreich gemeistert werden können. Hiervon hängt ab, ob für den weiteren Lebenslauf eine sichere Basis für Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit gelegt werden kann (Hurrelmann/Quenzel 2013).

Je nach Bewältigungsstrategie kommt es auch in dieser Theorie im positiven Fall zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der seelischen und körperlichen Gesundheit, im negativen Fall zu einer Störung der Entwicklung. Der Erfolg der Bewältigungsstrategien hängt davon ab, welche psychischen, sozialen und kulturellen Ressourcen einem Menschen für den Abbau der Belastung zur Verfügung stehen.

## DIE ÖKOLOGISCHE ENTWICKLUNGSTHEORIE VON URIE BRONFENBRENNER

Die ökologische Entwicklungspsychologie stellt eine weitere Variante der Entwicklungstheorien dar. Sie steht zwar ebenfalls auf dem Boden der kognitiven Psychologie, hebt aber viel deutlicher als zuvor Richard M. Lerner die Kontextbedeutung für die Entwicklung hervor. In der ökologischen Entwicklungstheorie ist der Mensch zwar Gestalter seiner Entwicklung und ein sich selbst reflektierendes Wesen, das ein Bild von seiner Umwelt aufbaut und flexibel modifiziert. Menschen und ihre Umwelt werden aber viel deutlicher als ein Gesamtsystem verstanden, wobei die Veränderungen von Mensch und Umwelt jeweils transaktional (sich wechselseitig beeinflussend) verlaufen. Der Mensch wird in dieser Theorie als Produkt und Gestalter seiner Umwelt zugleich gesehen. Die konkrete Beschaffenheit der sozialen und materiellen Umwelt ist der Hauptgegenstand der Theorie (Epp 2018).

Der Begründer der ökologischen Entwicklungstheorie ist Urie Bronfenbrenner (1917-2005). Bronfenbrenner wird in

Moskau geboren, erhält seine Ausbildung aber in den USA, wo er lebte und lehrte. Sein Ansatz einer ökologischen Entwicklungstheorie sieht die Beziehung zwischen Person und Umwelt als eine intensive Gegenseitigkeitsbeziehung (Bronfenbrenner 1976 und 1981). Dabei entwickelt Bronfenbrenner ein Modell der schrittweisen Erschließung von Lebensräumen, von den unmittelbaren zu den entferntesten Lebensbereichen. Er selbst benennt dies als »Ökologie der menschlichen Entwicklung«, sie »befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst, in die eingebettet sind.« (Bronfenbrenner 1981, S. 37) Er unterscheidet vier Systemebenen:

- »Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt.« (Bronfenbrenner 1981, S. 38) Für Bronfenbrenner ist das typische Mikrosystem die Familie als die unmittelbare Umgebung, in der das Kind lebt. Es umfasst die persönlichen Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern und die räumlichen und ökonomischen Gegebenheiten von Haus und Straße. In Bronfenbrenner eigener Definition des Mikrosystems betont er aber auch den Aspekt des Erlebens des persönlichen Lebensbereiches. Er betont dabei selbst. »Ein entscheidender Terminus in der Definition des Mikrosystems ist das Wort ›erlebt‹. Ich möchte durch diesen Ausdruck deutlich machen, dass nicht nur die objektiven Eigenschaften der Umwelten

wissenschaftlich relevant sind, sondern auch die Art und Weise, wie diese Eigenschaften von den Personen in diesen Umwelten wahrgenommen werden.«

(Bronfenbrenner 1981, S. 38)

- Das Mesosystem stellt die nächsthöhere Ebene dar und besteht aus den Wechselbeziehungen zwischen Mikrosystemen, zum Beispiel den Beziehungen zwischen der Kernfamilie und dem Kindergarten. Nach Bronfenbrenner ist es »die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis).« (Bronfenbrenner 1981, S. 41) Bronfenbrenner bezeichnet das Mikrosystem als »System von Mikrosystemen« (Bronfenbrenner 1981, S. 41), also Verschachtelung und Verbindung der unterschiedlichen Mikrosysteme.
- Erst das Exosystem bezeichnet für Bronfenbrenner einen Systembereich, für die Lebensbedingungen eines Menschen entscheidend ist, der aber nicht unmittelbar erlebt wird. Das Exosystem ist also im engeren Sinne eine rahmende soziale Bedingung (wie die Ebene der lokalen Politik, der Schulsteuerung, der Arbeitsbedingungen der Eltern), es meint »einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden.« (Bronfenbrenner 1981, S. 42)
- Das Makrosystem ist in dieser Hinsicht noch einmal Steigerung der distalen (also von der Person entfernten) Bedingungen, die aber dennoch einen rahmenden und beeinflussenden Charakter haben. Das Makrosystem ist das System mit der größten Reichweite und stellt

gesellschaftliche Zusammenhänge dar, die ihrerseits Mikro-, Meso- und Exosystem beeinflussen. Im Makrosystem bildet sich die Gesamtkultur einer Gesellschaft mit ihrer Werte- und Normstruktur, aber auch der dominierenden Regierungs- und Wirtschaftsform ab. In Bronfenbrenners eigener, etwas umständlicher Beschreibung bezieht sich der »Begriff des Makrosystems (...) auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien.«  
(Bronfenbrenner 1981, S. 42)

Die verschiedenen Systeme (später noch das Chronosystem, das Entwicklungen und Einflüsse zwischen Systemen im zeitlichen Verlauf abbildet) kann man sich ineinander geschaltet vorstellen. Mit voranschreitender Entwicklung bekommt der Mensch Zugang zu Lebensbereichen außerhalb des familiären Mikrosystems und entwickelt die Fähigkeit, die Einflüsse verschiedener Lebensbereiche miteinander zu verbinden (Ditton 2006). Lebensbereiche werden in dem Maße als entwicklungsfördernd klassifiziert, wie sie es der sich entwickelnden Person ermöglichen, an fortschreitend komplexeren Tätigkeiten, zwischenmenschlichen Beziehungen und sozialen Rollenstrukturen teilzunehmen. Dabei ist die Verschachtelung der unterschiedlichen Systeme auch eine der Vermittlung.

Das Makrosystem, das in den meisten westlichen Gesellschaften durch eine kapitalistische Wirtschaftsstruktur oder durch eine demokratische Verfassung geprägt ist, strukturiert Lebens- und Arbeitsbedingungen im Exosystem. Das heißt, es gibt sozial differenzierte, aber auch selektive Wohngebiete, die

unterschiedliche anregende Wohnbedingungen zur Verfügung stellen, unterschiedliche Alltagsbedingungen, Kontakte zu Gleichaltrigen etc. Diese Bedingungen wirken wiederum auf Meso- und Mikrosysteme und bedeuten eine unmittelbare Wirkung auf die Person und ihre täglichen Routinen. Hierzu gehört die Erwartung von Verlässlichkeit und Unversehrtheit (durch die Garantie von Rechten), die Erfahrung von Wohlstand und Wohlstandsgefälle oder variierende Muster der Zeiteinteilung und Freizeitgestaltung (die beispielsweise durch Bedingungen auf der Exo- und Makroebene wie die Verbreitung von social media oder die Anforderungen an Bildungsbiografien geformt werden).

Die menschliche Entwicklung wird als die dauerhafte Veränderung der Art und Weise verstanden, wie die Person auf die Umwelt eingeht und sich mit ihr auseinandersetzt: »Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den sich die entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden« (Bronfenbrenner 1981, S. 44). Das entwicklungsfördernde Potenzial eines Lebensbereiches wächst demnach mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen. Das Potenzial eines Lebensbereichs wird in dem Ausmaß gesteigert, in dem den Beteiligten Verbindungen offenstehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestrebungen ihrer Vertreterinnen und Vertreter entsprechend zu beeinflussen.

Das sozialisationstheoretische Potenzial Bronfenbrenners

Bronfenbrenners Konzeption kennt im Unterschied zu anderen lern- und entwicklungspsychologischen Ansätzen keine feste Abfolge von Entwicklungsschritten der Persönlichkeit. Bronfenbrenner teilt aber einige der wichtigsten Annahmen anderer Lern- und Entwicklungstheorien, indem Entwicklung als der summierte Niederschlag der Anregungsimpulse der sozialen Umwelt verstanden wird. Die Entwicklung der Persönlichkeit folgt in Bronfenbrenners Konzeption keinen zwingend aufeinander aufbauenden Regelmäßigkeiten und steuert auch nicht auf irgendeinen Ziel- oder Endzustand hin, sondern ist prinzipiell formbar und beeinflussbar. Trotzdem kennt Bronfenbrenner so etwas wie den sich herauschälenden Kern einer Persönlichkeit. Er nennt dies »molar« und meint damit eine Persönlichkeits-, Aktivitäts- und Handlungsebene: »Eine molare Tätigkeit oder Aktivität ist ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sine eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird.« (Bronfenbrenner 1981, S. 60)

Bronfenbrenner weist auf die Beständigkeit von Persönlichkeitszügen hin und man könnte hierin auch eine Ähnlichkeit zu jenen Theorien kennen, die von den festen Dispositionssystemen eines Menschen ausgehen (etwa auch Bourdieus Habitus-Annahme). Es finden sich aber wichtige Ansatzpunkte für die Ähnlichkeit zu anderen Entwicklungstheorien. Mit jedem Schritt des Übergangs von einem Lebensbereich in einen anderen und mit jeder Erweiterung des sozialen Aktionsradius eines Menschen tritt nach Bronfenbrenner die Erweiterung der jeweils spezifischen Fähigkeiten und Kompetenzen ein (Grundmann/Lüscher 2000; Magnusson/Allen 1984; Silbereisen 1986). Der Mensch ist also ein Wesen, das Wissen und Fertigkeiten akkumuliert und dadurch immer besser anpassungsfähig ist an die Herausforderungen, die sich in unterschiedlichen Handlungssystemen stellen.

Die besondere Leistung der ökologischen Entwicklungspsychologie besteht darin, Umwelteinflüsse als Bedingungsbeziehungen für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung zu erkennen. Die interaktive Einbettung kognitiver und sozialer Strukturen bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen wird ausdrücklich berücksichtigt. Diese geht weit über die Betrachtung von Umweltaspekten bei Piaget und Kohlberg hinaus. Merkmale von Interaktionsprozessen werden als Bedingungen für den Aufbau von individuellen Kompetenzen betrachtet und auf ihre Förderlichkeit für die Persönlichkeitsentwicklung abgefragt. Dabei wird zudem – eine Neuerung innerhalb der Sozialisationsforschung – die gesamte Lebensspanne berücksichtigt (Baltes/Featherman/Lerner 1988).

Allerdings bleiben viele Fragen auch bei Bronfenbrenner noch unbeantwortet. Seine mikroanalytischen Studien sind intensiv, aber Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalen der Interaktionssituation und umfassenderen sozialstrukturellen Bedingungen werden nur postuliert. Wie die Mikrostruktur (etwa der Lebensbedingungen) mit der Makrostruktur (Organisation ökonomischer, politischer und sozialer Gegebenheiten) zusammenhängt, wird nicht detailliert analysiert. Allerdings ist durch das Modell der Einbettung der unmittelbaren Lebensbereiche in konzentrisch angeordnete weitere Lebensbereiche, die sich wechselseitig beeinflussen, das Spektrum der theoretisch für wichtig erachteten Faktoren klar benannt.

Weiterführungen dieser Theorie sind vor allem bei Ansätzen zur frühkindlichen Sozialisation vorgelegt worden (Grundmann/Lüscher 2000). Diese Arbeiten gehen von der zentralen Vorstellung Bronfenbrenners aus, dass Sozialisation und Erziehung auf eine möglichst umfassende Entwicklung und Förderung der kindlichen Persönlichkeit zielen und dazu beitragen sollen, die Heranwachsenden zu Individualität, kritischer Wahrnehmung ihrer selbst und der Umwelt sowie zu sozialer und emotionaler Kompetenz zu

führen. Dippelhofer-Stiem (1995) bezeichnet diese Vorstellung als »Ideal der allseits entwickelten Persönlichkeit« und analysiert, welches die Umweltgegebenheiten sind, die eine fördernde oder hindernde Rolle für die Entwicklung einzelner Persönlichkeitsdimensionen bei Kindern spielen. Sie erarbeitet ein »Mehrebenen-Modell der Sozialisationsumwelt« für Kinder, das eine Weiterentwicklung des Konzepts von Bronfenbrenner darstellt, und legt großen Wert darauf, dass nicht nur die Mikro-, Meso-, Exo- und Makro-Systeme jeweils die richtige Ausprägung nach Dimensionen einer förderlichen ökologischen Umwelt annehmen müssen, sondern vor allem auch das Zusammenspiel der Systeme diesen Kriterien zu folgen hat. Jedes der einzelnen Systeme umfasst spezifische, für die Sozialisation relevante Muster von Aktivitäten, Rollen und Angeboten, die sich auf sozial-räumlicher Ebene entfalten.

III.

## **Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR)**

## **4. Die Verbindung soziologischer und psychologischer Propädeutik**

Die Entwicklung der Sozialisationstheorien ist an eine inzwischen über einhundertjährige Geschichte des Themas Sozialisation gekoppelt. Hierzu haben Dutzende Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler beigetragen. Zahlreiche dieser Theorien haben sich monodisziplinär entwickelt, in einigen Entwicklungen der Fachdebatte zeigen sich aber auch die Spuren eines regen interdisziplinären Austausches. Die soziologische Diskussion bietet im ausgehenden 19. Jahrhundert bis heute den größten Antrieb, das Thema zu bearbeiten. In der Psychologie ist das Sozialisationsthema selten terminologisch explizit, dafür aber in fast allen Grundagentheorien der Entwicklungs-, Lern- und Persönlichkeitspsychologie implizit vorhanden. Ebenso wie die soziologische Diskussion durch die Verbreiterung in einen sozial- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs nur noch künstlich isoliert werden kann, ist die psychologische Perspektive durch die Debatte in den Neurowissenschaften, der Genetik und Epigenetik ergänzt worden. Wir sprechen heute darum von unterschiedlichen disziplinären Traditionen, die immer noch erkennbar sind, und damit auch unterschiedlichen Perspektiven, mit denen das Thema Sozialisation erschlossen wird.

### **VON DER STRUKTUR- ZUR SUBJEKTORIENTIERUNG**

Zunächst waren es die frühen soziologischen Theorien von Simmel und Durkheim, die stark auf die Integration des Menschen in die soziale Ordnung der Gesellschaft, auf die »Vergesellschaftung der menschlichen Natur«,

ausgerichtet waren. Alle nachfolgenden soziologischen Theorien haben hingegen den Schwerpunkt der wissenschaftlichen Analyse auf das Wechselspiel von Individuum und Gesellschaft und das spannungsreiche Ausgleichen von individuellen Bedürfnissen der Identitätssicherung einerseits und sozialen Integrationsanforderungen andererseits verschoben. Es bedurfte also einer Übergangs- und Entwicklungszeit, bis sich entsprechende Denk- und Theoriemuster in der Debatte durchgesetzt haben. Der interaktionistische Ansatz Meads mit seiner Vorstellung vom Menschen als schöpferischem Gestalter seiner sozialen Lebenswelt war für diese Sichtweise bereits wegweisend. Auch Parsons schlägt mit seinem Konzept der gegenseitigen Durchdringung der Systeme Organismus, Person und Gesellschaft eine solche interaktionistische Richtung ein. Später ist es Bourdieus Praxeologie, die wie keine andere die Komplexität eines Ansatzes in sich aufnimmt, der die beiden auseinanderliegenden Pole Individuum und Gesellschaft in sich aufzunehmen weiß.

Vom Außen- zum Innenleben im Sozialisationsprozess

Von heute aus betrachtet entwirft der soziologische Fachdiskurs ein an Komplexität gewinnendes Bild. In diesem ist Sozialisation nicht ein Prozess, durch den heranwachsende Individuen befähigt werden, gesellschaftliche Anforderungen an ihr Handeln zu erfüllen, sondern Menschen werden in allen Stadien ihrer Entwicklung immer schon als Persönlichkeit aktiv. Die neuere Kindheitsforschung, die später eingeführt wird, wird diesen Standpunkt parallel stark machen. In ihr werden Kinder als »Beings« (als bereits »Agierende«) und nicht als »Becomings« (also nur als »Werdende«) bezeichnet. Ebenso deutlich wie andere soziologische und psychologische Theorien wendet sie sich damit gegen die ältere Vorstellung des passiven Subjekts im

Sozialisationsprozess, das nur geprägt von den Umweltstrukturen wird, aber selbst die Umwelt nicht prägen kann.

Auch die übrigen vorgestellten Theorien betonen die Eigenleistungen des menschlichen Subjekts bei der Persönlichkeitsentwicklung und Individuation. Sie sind jeweils darum bemüht, die Mechanismen zu identifizieren, über die äußere, gesellschaftliche Einflüsse auf innere, persönliche Merkmale und Strukturen einwirken. Sie verweisen auf die sozialen und kulturellen Erwartungen der Umwelt, auf die Anforderungen und Anregungen sozialer und ökologischer Lebensräume und auf die Möglichkeiten des Menschen, die eigene Persönlichkeit durch aktive Interaktion mit der sozialen Umwelt selbst zu gestalten. Bourdieu vertritt aber auch die wieder auf die Strukturen gerichtete Perspektive, die deutlich macht, dass es einen langen Arm der sozialen Strukturen gibt. Dieser reicht weit bis in die Entwicklung der kognitiven Instrumente hinein, die der Mensch zur Welterschließung benötigt. Bourdieu spricht hier von den Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata des Menschen, die sich in seinem Habitus niederschlagen. Auch der Habitus verkörpert also beides: das Weiterwirken der Umwelt in den Denkinstrumenten eines Menschen und gleichzeitig die Fähigkeit, kreativ und innovativ die eigene Entwicklung zu steuern.

Die psychologischen Theorien wirken für eine solche Sichtweise wie eine Blaupause. Auch sie kennen die ältere Perspektive der dominierenden gesellschaftlichen Strukturen, die die Lern- und Entwicklungsvorgänge strukturieren und damit die Persönlichkeit determinieren (Freud, Watson). Erst die weitere Entwicklung im Fachdiskurs öffnet diese sehr enge Perspektive. Die vorgestellten Persönlichkeitstheorien, etwa die von Erikson, verweisen wie die Entwicklungs- und Lerntheorien von Lerner bis Bronfenbrenner neben den sozialen und

kulturellen Erwartungen, die an einen Menschen gerichtet werden, auf die Eigenleistungen der Subjekte. Den Durchbruch erreichen die kognitiven Lerntheorien. Banduras und Piagets Zugänge bedeuten für die Psychologie einen Paradigmenwechsel. Die »kognitive Wende« legt sie aber auch auf eine Verkleinerung des Forschungsfokus fest. Mehr und mehr wird die Psychologie eine Wissenschaft des menschlichen Innenlebens, bei der vor allem Sinnes- und Hirnaktivitäten im Mittelpunkt stehen.

Auf diese Weise ergänzen psychologische die soziologischen Positionen grundlegend. Sie öffnen gewissermaßen das Fenster von einem Außen- in das Innenleben des Individuums, indem sie die Übersetzung der Umwelterfahrungen in Prozesse der kognitiven Informationsverarbeitung nachzeichnen.

Ansätze zu einem Paradigmenwechsel

In gewisser Weise beschreibt diese Hinwendung zum Subjekt bereits eine bestimmte Tendenz, nämlich die zunehmende Bedeutung von Individualität bzw. des einzelnen Subjektes im Sozialisationsprozess. In einem über einhundertjährigen Verlauf der Debatte ist es zu dieser Verschiebung gekommen. Finden Verschiebungen wie diese in einem Wissenschaftsfeld statt, wird auch von einem neuen Paradigma (also einem neuem Denkraum) oder einem Paradigmenwechsel gesprochen. Einen solchen Paradigmenwechsel wahrzunehmen, heißt aber auch, neben den Fortschritten auf eventuelle (neue) Probleme hinzuweisen, die sich für die Forschung ergeben. Für den Forschungsgegenstand Sozialisation bedeutet dies: Ist die Geschichte der Sozialisationstheorie lediglich eine Erfolgsgeschichte und bereits abgeschlossen? Oder können wir auch noch weiße Flecken auf der Landkarte des Sozialisationsthemas finden?

Tatsächlich erlaubt eine Einschätzung beides. Es gibt keine vollständige Abgeschlossenheit, aber auch keine Notwendigkeit, neue Theorien zu erfinden. Wir müssen vielmehr sehen, dass Sozialisation als Thema in der Soziologie und Psychologie, als Gegenstand der Theoriebildung und der empirischen Forschung eine Wandlungsbewegung durchlebt hat: Standen in den Gründerjahren der Sozialisationstheorie Vergesellschaftungsaspekte im Vordergrund, sind es heute eher die Individuationsaspekte. Die Aufmerksamkeit dieser historisch älteren Ansätze (und hier weisen die soziologischen und psychologischen Klassiker mehr Übereinstimmungen als Unterschiede auf) richtet sich auf die Übertragung gesellschaftlich normierter Erwartungen, die von außen an die Persönlichkeit der Gesellschaftsmitglieder gestellt werden. Durkheim und Simmel, aber auch Freud und Watson sind sich hieran einig: der Impuls für Sozialisation geht von der Außenwelt aus.

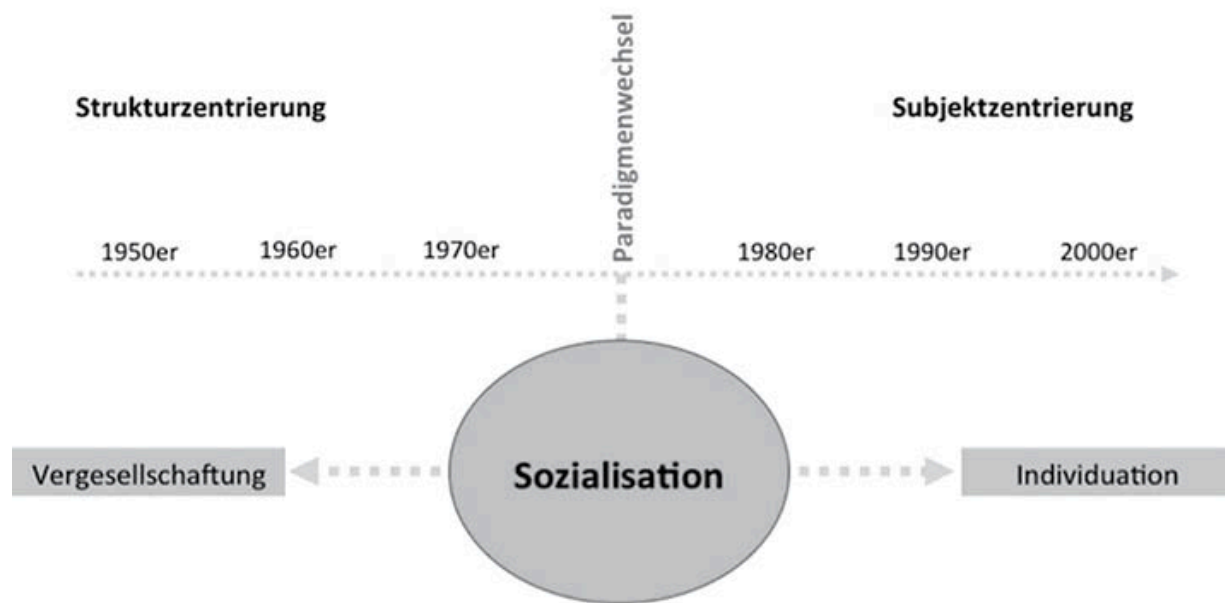
Die Gleichsetzung von Sozialisation mit dem Prozess der Anpassung an vorgegebene soziale Strukturen stellt über Jahrzehnte hinweg das ausdrückliche Motto der Sozialisationsforschung dar. Das Leitmotiv der Integration von Gesellschaftsmitgliedern in ein soziales Gefüge ist mit der Frage verbunden, wie Menschen die grundlegenden Kompetenzen erwerben, um in einer sozialen Gruppe handeln zu können. Die damit verbundene Stoßrichtung bleibt bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg die Frage der gesellschaftlichen Stabilität und der Reproduktion der sozialen Strukturen. Diese wird durch die erwähnten Strömungen in der Soziologie, etwa den Strukturfunktionalismus und den materialistisch-marxistischen Ansatz, gleichermaßen gestützt. Sie sind Denkschablonen, die natürlich auch in der Psychologie vorhanden sind (so etwa im Behaviorismus und der Psychoanalyse). Mit dieser Akzentuierung ist das

Sozialisationsparadigma ab der Mitte des 20. Jahrhunderts zu einem Kernbestandteil unseres Denkens über das Soziale geworden (Veith 2008; Hörner/Drinck/Jobst 2010; Tillmann 2000).

Diese generelle Vorstellung der Prägewirkung durch Umweltbedingungen, die bis in die 1960er Jahre hinein sozialisationstheoretische Ansätze dominierte, wird seitdem mehr und mehr zurückgedrängt. Insbesondere die zunehmende Kritik an den strukturfunktionalistisch inspirierten Strömungen im Anschluss an Parsons macht das deutlich. Zunächst wird das Konformitätsmodell der strukturfunktionalistischen Rollentheorie kritisiert, wonach der einzelne Akteur immer nur als eine Art Anhängsel gesellschaftlicher Strukturen gilt. Dann kommt es zu grundsätzlicher Kritik an der Parsons vorgeworfenen Vorstellung der »gesellschaftlichen Übersozialisierung«, etwa durch den Aufsatz von Dennis Wrong (1961) mit dem Titel »The oversocialized concept of man« oder in Deutschland durch die Arbeiten von Gerhard Wurzbacher (1963).

Mit der Zurückweisung einer lediglich passiven Subjektivität entwickelt sich in der Sozialisationsforschung eine anti-deterministische (also eine gegen die Vorstellung der Dominanz sozialer Strukturen gerichtete) Tendenz. Insbesondere der Aspekt der gesellschaftlichen Prägung und der Anpassung an vorgegebene soziale Strukturen, der als »Vergesellschaftung« verstanden wurde, wird mehr und mehr relativiert. An seine Stelle tritt ein Leitverständnis von Sozialisation als »Individuation«, als Entwicklung zu einer autonomen, sich selbst steuernden Persönlichkeit. Die Perspektive auf die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Kompetenzen, um eigenständig und autonom zu handeln, besitzt – nicht zufällig – seine Verankerung in der psychologisch orientierten Diskussion mit dem Leitmotiv der »Individuals as Producers of Their Development« (siehe die Theorie von

Lerner hierzu ). In weiten Teilen der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Debatte wird die ältere Annahme des sozial voll integrierten, angepassten und passiven Akteurs durch das Konzept des aktiv handelnden Subjekts ersetzt (siehe Abb. 1).



**Abb. 1:** Der Paradigmenwechsel von der Struktur- zur Subjektzentrierung in der Sozialisationsforschung im Zeitverlauf. Quelle: Bauer 2012.

Schaut man genau, dann wird deutlich, dass fast alle jüngeren Theorien ab den 1980er Jahren die Individuationsfunktion im Sozialisationsprozess betonen. Sie heben mehrheitlich auf die Entwicklung einer autonom handlungsfähigen Persönlichkeit ab, während gesellschaftliche Integrationserfordernisse weniger stark beachtet werden. Individualentwicklung bezeichnet aus dieser Perspektive mehr als nur die Summe der konkret an ein Gesellschaftsmitglied gestellten (Rollen-)Erwartungen. Der Wechsel von der Struktur- zur Subjektorientierung, oder von der Vergesellschaftungs- zur

Individuationsperspektive, der in fast allen Basisentwürfen zur Theoriebildung vollzogen wird, ist zugleich ein Wandel der Bezugstheorien in der Sozialisationsforschung. Während die ältere Perspektive von der Dominanz der Strukturbedingungen ausging und den Sozialisationsinstanzen in der Familie, den Peers und der Schule die Potenz zur Rollen- und Verhaltenssteuerung zuwies, verweist die neuere Perspektive auf die Variabilität von Rollen- und Verhaltenserwartungen und auf die Möglichkeit zu einer autonomen Steuerung der Persönlichkeitsentwicklung.

## VON DER FREMD- ZUR SELBSTSOZIALISATION

Man muss die Denkbewegung ernst nehmen, die das Sozialisationsthema von der Tendenz zur Strukturzentrierung in ihr Gegenteil, die Subjektzentrierung, bewegt. In gewisser Hinsicht wird mit dieser Verschiebung das angesprochen, was in der Darstellung zum systemtheoretischen Ansatz als das Konzept der »Selbstsozialisation« bezeichnet wurde. Die Subjektzentrierung ist das Pendant zur Selbstsozialisation. Begünstigt durch die Zeitdiagnose einer zunehmenden Individualisierung, bildet sich mit dem Konzept der Selbstsozialisation ein jüngerer Strang in der Sozialisationsforschung heraus, der bis heute ein hohes Maß an Popularität erfährt. Selbstsozialisation ist das Gegenstück zu Fremdsozialisation.

Das Denken über Selbstsozialisation ist begrifflich durch den beschriebenen Ansatz Niklas Luhmanns inspiriert. Der einflussreichste Sozialisationstheoretiker des Konzeptes Selbstsozialisation wird dann aber der Kindheits- und Jugendforscher Jürgen Zinnecker (1941-2011). Für Zinnecker bezeichnet das Konzept Selbstsozialisation einen theoretischen Schlusspunkt in der Entwicklung der Sozialisationsforschung nach dem zweiten Weltkrieg

(hierzu Bauer 2002). Er spricht von einer »Modernisierung des Sozialisationskonzeptes« (Zinnecker 2000, S. 274), in der der Terminus technicus »Selbstsozialisation« das enge Verwandtschaftsverhältnis zwischen einer soziologisch, pädagogisch, sozialpsychologisch und sogar ethnologisch inspirierten Sozialisationsforschung dokumentiert. Das Konzept der »Selbstentwicklung« (Krewer/Eckensberger 1991) bildet einen der Vorläufer der Selbstsozialisationsforschung im deutschsprachigen Diskurs. Hinzu treten soziologische und erziehungswissenschaftliche Ansätze (»Der Jugendliche als Werk seiner Selbst«, Fend 2000), in die eine Selbstsozialisationsforschung eingebettet ist.

Das Präfix »Selbst« (so auch Selbstbildung, Selbstorganisation, Selbstinitiation, Selbstkultivierung, Selbstkontrolle und Selbsthilfe) nimmt darin eine durchaus vorentscheidende Funktion ein. Es steht stellvertretend für ein Verständnis, das an dem von Zinnecker so bezeichneten »Selbst-Pol« ansetzt. Darunter ist nicht nur der »Eigenanteil« zu fassen, »den eine Person zu ihrer Sozialisation leistet.« (Zinnecker 2000, S. 281) Es sind die im engeren Sinne »substantiellen Aussagen« über einen mit dem Konzept der Selbstsozialisation »korrelierenden Subjektbegriff«, die Zinnecker treffen will:

»Selbstsozialisation kann [...] dahingehend ausgelegt werden, daß ein ›Selbst‹, also ein zentraler Kern der Persönlichkeit sozialisiert wird.« (Zinnecker 2000, S. 281). Der Grund für die enge Verbindung zwischen Sozialisations- und Selbstforschung liegt schließlich in der sozialen Realität selbst: »Als je anspruchsvoller die Leistungen oder Tätigkeiten beschrieben werden, die im Prozeß des Aufwachsens zu erbringen sind, als um so anspruchsvoller gestalten sich ja wohl die Modelle der Subjektivität oder Persönlichkeit, die solche Leistungen erbringen können.« (Zinnecker 2000, S. 281)

Wandel oder Auflösung von Sozialisationsprozessen?

Zinneckers Selbstsozialisations-Thesen bilden einen guten Hintergrund für die damalige Diskussion, die sich von der Struktur- zur Subjektzentrierung verschoben hatte. Die Vermutung, dass das Konzept der Selbstsozialisation eine Entsprechung in der Realität des Aufwachsens besitzt, ist dabei durchaus als radikal anzusehen. Zinnecker reagiert auf einen offenkundigen Wandel der Sozialisationsbedingungen am Ende des 20. Jahrhunderts. Dieser Wandel ist überall sichtbar und Zinnecker nahm an, dass das Aufwachsen der jüngeren Generationen kaum noch mit dem der Generationen verglichen werden kann, die im oder nach dem zweiten Weltkrieg sozialisiert wurden.

Heute muss man fragen, ob diese radikale These Bestand haben kann. Werden die Veränderungen der Lebenswelten nicht überschätzt? Wahrscheinlich ja, lautet die Antwort. Der zunehmende Wandel der Sozialisationsbedingungen einer nachwachsenden Generation verleitet zu weitreichenden Thesen. Rund 20 Jahre nach der Selbstsozialisations-Diagnose Zinneckers kann das aber nicht bestätigt werden. Die digitale Revolution hat seitdem erst stattgefunden und trotzdem wird das »Selbst« nicht unbedingt relevanter und Strukturen der Einbindung verlieren nicht an Bedeutung. Entgegengesetzt könnte auch vermutet werden, dass das »Selbst« nur noch Anhängsel der Kontexte ist, die es umgeben. Es gibt auch keine Hinweise darauf, dass die Bedeutung der sozialisatorischen Instanz Familie oder der pädagogischen Institutionen Kindergarten, Schule und Hochschule an Relevanz verlieren (Denzin 2009; Grusec/Hastings 2006; Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010; Sameroff 2009). Muss man nun darum den Spieß wiederum umdrehen? Muss das Sozialisationsdenken von den äußeren Strukturen ausgehend wieder neu aufgenommen werden? Eine weitere

Antwort lautet daher: Wer auf die Subjekte schaut, muss also die Strukturen nicht unbedingt vernachlässigen.

#### 4.1 Die Entwicklung der Modellvorstellung produktiver Realitätsverarbeitung

Diese Antwort hat aber auch Folgen. Die Idee einer umfassenden, interdisziplinär ausgerichteten Sozialisationstheorie lebt nicht nur rückblickend von der analytischen Doppelperspektive der Erklärungseinheiten »Gesellschaft« und »Individuum«. Sie muss auch weiterhin beide Perspektiven beinhalten, am Günstigsten in einer einzelnen, zusammenhängenden Theorie. »Gesellschaft« und »Individuum« sind hierbei in gewisser Weise gleichzusetzen mit der Struktur- und der Subjektorientierung in der Sozialisationsforschung. Struktur- und Subjekt- bzw. Vergesellschaftungs- und Individuationseinflüsse stehen in unserer Perspektive in einem Verhältnis der wechselseitigen Abhängigkeit und werden als gleichgewichtig verstanden.

Diese »Dialektik von Vergesellschaftung und Individuation« (hierzu bereits Hurrelmann 1983) stellt die Vermittlung der zentralen Analyseebenen Individuum und Gesellschaft, also Subjekt und Struktur bzw. Person und Umwelt, in den Mittelpunkt. Als konzeptioneller Grundsatz gilt etwas, das in der sozialisationstheoretischen Debatte bereits Anfang der 1980er Jahre sehr passend von dem Sozialisationsforscher Dieter Geulen (1938–2017) formuliert wurde: »Das Subjekt verhält sich gegenüber der Realität teils aktiv gestaltend, teils ausweichend bzw. selektiv suchend, teils auch nur passiv hinnehmend. Als Folge dieser Tätigkeit verändert sich zunächst die reale Situation des Subjekts, wobei anzunehmen ist, daß die sich real herstellende neue Situation nicht vollständig und

genau der antizipierten Situation entspricht. Als Folge der Tätigkeit verändert sich außerdem das Subjekt selber, dies ist seine Sozialisation« (Geulen 1981, S. 553).

Für eine aussagekräftige umfassende Sozialisationstheorie ist es aus den vorgestellten Überlegungen heraus notwendig, eine modellhafte Konzeption zur Verfügung zu haben, die oberhalb der Einzeltheorien angesiedelt ist. Bereits in der ersten Auflage des Handbuches der Sozialisationsforschung (Hurrelmann/Ulich 1980) wird diese Konzeption als eine »Metatheorie« verstanden. Eine solche Metatheorie orientiert sich an einem »Modell«, einer über den Einzeltheorien angesiedelten erkenntnisleitenden Vorstellung, welche die einzelnen Theorien zu einem Ganzen verbinden hilft und das hypothetische Zusammenwirken aller bekannten oder vermuteten Faktoren abbildet (Hurrelmann/Ulich 1980, S. 8).

Sozialisation dient in diesem Verständnis als Oberbegriff zur Ordnung und Integration einer Reihe von Sachverhalten, zu deren Erklärung jeweils gegenstandsspezifische Theorien notwendig sind. Die Entscheidung, welches Verfahren der Theoriebildung gewählt und welche Einzeltheorien dafür herangezogen werden, richtet sich nach dem Erkenntnisinteresse der beteiligten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler.

Die metatheoretische Vorstellung wird als »Modell der produktiven Realitätsverarbeitung« (MpR) bezeichnet. Dieses stellt das menschliche Subjekt in einen sozialen und ökologischen Kontext, der individuell aufgenommen und verarbeitet wird, der in diesem Sinne auf das Subjekt einwirkt, aber zugleich immer auch von ihm beeinflusst, verändert und gestaltet wird. Das Modell nimmt die traditionelle Vorstellung von Sozialisation als die Übernahme von Normen auf, entwickelt sie aber durch die Idee der individuellen Aneignung und Gestaltung weiter (Hurrelmann 1983, S. 97). Entscheidend für die

konzeptionelle Idee ist das Spannungsverhältnis zwischen den Polen Fremdbestimmung (Heteronomie) und Selbstbestimmung (Autonomie) der Persönlichkeitsentwicklung.

Ein wichtiges erkenntnistheoretisches Ziel des MpR ist, solche sozialen Strukturen identifizieren zu können, die einem Menschen als handelndem Subjekt entgegentreten. Strukturen, die die emotionalen, kognitiven und motivationalen Dispositionen stimulieren, aber auch einer selbstbestimmten Gestaltung der Persönlichkeit Restriktionen auferlegen. Hinter dieser groben Orientierung stehen natürlich weitere Leitfragen: Wie weit sind Bedürfnisse lediglich Adaptionen (also Anpassungsleistungen) an soziale Bedingungen, die ein hohes Maß an gemeinsamer Orientierung verlangen? Wann kann sich ein Individuum frei und autonom entscheiden?

Hinter all diesen Aspekten wird deutlich, dass der Prozess der Subjektwerdung nur in der wechselseitigen Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und der Gesellschaftsentwicklung zu verstehen ist und die Individualität des Menschen sowohl durch persönliche Anlagen, seine biografische Entwicklung als auch durch soziale und ökologische Faktoren bedingt ist. Ein Mensch wird nur durch sein Leben in der sozialen und physikalischen Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, weil nur so die Grundstruktur der Persönlichkeit ausgeformt und von einer Lebensphase zur anderen modifiziert und weiterentwickelt werden kann. Die dabei den gesellschaftlichen Umweltbedingungen zugeschriebene Bedeutung ist in vielfacher Hinsicht relevant: Umwelten sind vielfältig und für jeden Menschen anders, sie können Vorteile oder Nachteile für die Entwicklung beinhalten, sie bilden das Gerüst für die Ausbildung einer individuellen Handlungsfähigkeit und können gleichzeitig jene Grenzen darstellen, die das

Bedürfnis nach individueller Autonomie zu überwinden versucht.

Sozialisationsprozesse rekonstruieren

Ein jüngerer Strang, der die Denkbewegung beinhaltet, dass eine detailgetreue Umweltperspektive mit der Perspektive auf das handelnde Subjekt verbunden werden muss, ist in dem Ansatz der »rekonstruktiven Sozialisationsforschung« sehr ähnlich auffindbar.

Kennzeichnend für »rekonstruktive Sozialisationsforschung« (Zizek 2018) ist, dass sie die Diskussion mehrerer Jahrzehnte integriert, interdisziplinär vorgeht und darin der internationale Fokus der Diskussion über Sozialisation sehr deutlich wird. Das Besondere ist zudem, dass ähnlich wie im Habitus-Konzept eine reine Gegenüberstellung von starken sozialen Strukturen auf der einen Seite und individuellen Freiheiten auf der anderen Seite überwunden wird. Sozialisation wird verstanden als ein Prozess, der in »haltenden Kulturen« (Zizek 2018, S. 356) eingebettet ist, interaktiv, dynamisch und vor allem schöpferisch-rekonstruktiv erfolgt:

- »Rekonstruktive Sozialisationsforschung« nimmt in dieser Perspektive zum einen die Entwicklungsaspekte eines Individuums ernst, die auch aus den handlungstheoretischen Ansätzen innerhalb der Soziologie bereits bekannt sind. Das Hauptargument ist, dass man die Entwicklung eines Individuums nur verstehen kann, wenn man die Sinnstrukturen verstehbar macht, die die biografischen Verläufe begleiten. Der Sozialisationsforscher Boris Zizek (geb. 1976) schreibt selbst dazu: »Nimmt die sozialisationstheoretische Perspektive das Subjekt als ein gewordenes, immer schon in sozialisatorische Praxis eingebettetes und sich sukzessive daraus lösendes in den Blick, so tendieren rationalistische Perspektiven

dazu, diese Geschichte des Subjekts auszublenden und es als eine konturierte und reflexive Instanz zum Anfangspunkt theoretischer Reflexion zu machen.« (Zizek 2018, S. 358)

- »Rekonstruktive Sozialisationsforschung« ist zum anderen so etwas wie der Blick hinter die Kulissen dessen, was wir sehen, wenn Menschen aktiv Entscheidungen treffen und rational (also nach einem genauen Abwägen von Kosten und Nutzen) handeln. Die autonome Handlungsfähigkeit wird ernst genommen, auch Kinder sind bereits in hohem Maße aktive Umweltgestalter. Aber jede Handlung hat auch seine Voraussetzungen, jede Entscheidung hat eine Begründung und jede Begründung beruht auf Erfahrungen mit der sozialen Welt. Der rekonstruktive Aspekt umfasst analytisch gesehen das Erschließen dieser Vorerfahrungen, der sozialisatorische Aspekt bezeichnet die Vielzahl von Kontextfaktoren, die auf die Erfahrungsbildung Einfluss nehmen.
- »Rekonstruktive Sozialisationsforschung« ist darüber hinaus zu gleichen Teilen eine auf das einzelne Individuum, seine Denk- und Handlungsstrukturen fokussierende Mikroforschung und eine auf das gesellschaftliche Umfeld sowie die dazugehörigen sozialen Bedingungen fokussierende Makroforschung. Wie Bourdieus Theorie ist der Ansatz so zu kennzeichnen, dass die Gegensätze der Blickrichtung – allein auf das Subjekt oder die umgebenden sozialen Strukturen – vermieden wird. Sozialisationsprozesse können nur mit dem Rückgriff auf beide Perspektiven verstanden werden.
- »Rekonstruktive Sozialisationsforschung« ist zusammenfassend betrachtet ein Pendant zur metatheoretischen Ausrichtung des MpR. Innerhalb der deutschsprachigen Diskussion scheinen innerhalb der rekonstruktiven Sozialisationsforschung wie im MpR

der Ansatz der Frankfurter Schule, Ulrich Oevermanns, die Arbeiten von Jürgen Habermas und psychologische Theorien auf. Das gebündelte Produkt dieser Zusammenführung ist ein methodischer Ansatz, den Zizek im Anschluss an Detlev Garz als die Analyse der Pfadabhängigkeit sozialisatorischer Entwicklung bezeichnet (Garz 2015). Diese unterstellt in der biografischen Flugbahn eines Menschen eine zunehmende Pfadabhängigkeit. Sie ist das Produkt eines angehäuften Wissensvorrates, der eine bestimmte Weiterentwicklung zwar niemals festlegen kann, aber zunehmend wahrscheinlicher macht. »Von den Möglichkeiten, die zu Beginn eines Lebens offenstehen, werden nur einige ausgeschöpft, während andere abgelehnt bzw. ›vertan‹ werden. Die Wahlmöglichkeiten nehmen ab, bis hin zu dem Punkt, an dem Entscheidungen nicht mehr möglich sind.« (Zizek 2018, S. 382)

#### Definitive Zugriffe

Die Modellvorstellung produktiver Realitätsverarbeitung hat auf dieser Grundlage ein erstes Fundament. Das MpR als metatheoretischer Bezugsrahmen in der Sozialisationsforschung kann auf Bezüge rekurrieren, die bis in die aktuelle Diskussion reichen. Eine Definition von »Sozialisation«, die sich auf diese Vorannahmen bezieht und den weiteren Ausführungen zugrunde liegt, ist im ersten Abschnitt bereits skizziert worden. Sie wird hier wieder aufgenommen als allgemeine Beschreibung des Gegenstandes von Sozialisation, die den Ausgangspunkt für die weitere Erörterung des MpR darstellt.

Sozialisation ist als ein Interaktionsprozess definiert, der das gesamte Leben erfasst und die Beziehung zwischen der sich entwickelnden Persönlichkeit und den

umgebenden sozialen und materiellen Strukturen einschließt. Im Kern bezeichnet Sozialisation damit die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen dem Individuum und den umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen. Diese Interaktionserfahrungen werden aktiv und produktiv verarbeitet und dabei sowohl mit den inneren körperlichen und psychischen als auch mit den äußeren sozialen und physischen Gegebenheiten vermittelt.

Sozialisations- als Interaktionsprozesse, in denen sich ein Mensch über die gesamte Lebensspanne hinweg befindet, sind ein Modus der Integration und Anpassung an gesellschaftliche Anforderungen. Diese Interaktionserfahren können eine bestimmte Entwicklung der Persönlichkeit wahrscheinlich machen, nicht aber eindeutig festlegen. Eine analytische Perspektive muss darum immer von den Wahrscheinlichkeiten ausgehen, die durch Einbindung in typische Interaktionsstrukturen bedingt sind (hierzu gehören die Dauer und die Dominanz von Strukturen, in denen Menschen interagieren), die aber auch Individuierungs- und Abweichungseffekte erzeugen können (auch als bewusst vollzogene Trennung von Integrations- und Anpassungsanforderungen zu verstehen). Gesetzmäßige Aussagen lassen sich daher aus einer Sozialisationsperspektive nicht ableiten. Dagegen spricht eine prinzipielle individuelle Entwicklungsoffenheit, die dadurch bedingt ist, dass das Individuum Interaktionsprozesse selbst mitbeeinflussen kann.

In die Definition von Sozialisation gehen bereits Annahmen ein, die wichtige Vorgaben für das Verständnis des MpR machen.

Das MpR definiert den Modus der Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen, der sich aus

der produktiven Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität ergibt. Die körperlichen und psychischen Dispositionen und Eigenschaften bilden für einen Menschen die innere Realität, die Gegebenheiten der sozialen und physischen Umwelt die äußere Realität. Die Realitätsverarbeitung ist produktiv, weil ein Mensch sich stets aktiv mit seinem Leben auseinandersetzt und auf immer neue Handlungsherausforderungen stößt.

Ob und wie die Bewältigung der Handlungsanforderungen gelingt, hängt von den zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen eines Menschen ab. In dieser Hinsicht bezeichnet das MpR eine aktive, während des gesamten Lebenslaufs anhaltende Tätigkeit eines Menschen, der die Aneignung und Verarbeitung seiner natürlichen Anlagen sowie der sozialen und physischen Umweltbedingungen gleichermaßen umfasst. Die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen wird demnach weder durch Anlagen noch durch Umwelten determiniert, sondern in einem Wechselspiel zwischen diesen beiden Größen und durch den jeweils spezifischen, individuellen Modus der produktiven Realitätsverarbeitung.

Die bisher vorgestellten Überlegungen umfassen den Sozialisationsbereich und das MpR. Kennzeichnend ist die hohe Dynamik, die in Sozialisationsprozessen auftritt. Sozialisation und der Modus der produktiven Realitätsverarbeitung sind hiernach also nicht mal als »on« und mal als »off« vorzustellen. Sie sind einer permanenten »on«-Position, Sozialisation und die produktive Realitätsverarbeitung finden immer statt. Offen ist nur die Frage, in welcher Form, mit welchen Voraussetzungen und mit welchen »Konsequenzen« für das Individuum.

Konsequenzen und Ergebnisse des Prozesses der Interaktion zwischen der äußeren und inneren Realität spiegeln sich individuell im Prozess der

Persönlichkeitsentwicklung. Die Persönlichkeit steht darum im Mittelpunkt des heutigen Sozialisationsverständnisses. Definitiv einzugrenzen, was mit Persönlichkeit gemeint ist, ist auch ein notwendiger Anhaltspunkt für das Verständnis des MpR:

Mit Persönlichkeit wird die individuelle und einmalige Struktur von körperlichen und psychischen Merkmalen, Eigenschaften und Dispositionen eines Menschen bezeichnet. Unter Persönlichkeitsentwicklung lässt sich folglich die Veränderung wesentlicher Elemente dieser Struktur im Verlauf des Lebens verstehen. Je nach Herausforderung verändern Menschen als umweltbezogene und lernfähige Wesen bei gleichbleibender Grundstruktur ihrer Persönlichkeit ihre Verarbeitungsstrategien und konstruieren so ihre eigene Lebensgeschichte («Biografie«).

## 5. Erkenntnistheoretische und konzeptionelle Grundannahmen

Die vorgenommenen definatorischen Schritte sind Bausteine des Verständnisses von Sozialisation als Modus der produktiven Realitätsverarbeitung. Das MpR lässt sich detaillierter durch die Formulierung von Kernaussagen und den Bezug auf ihre Anwendungsbereiche in der empirischen Forschung entfalten. Bei den Kernaussagen handelt es sich um Leitsätze, die den Gegenstandsbereich »Sozialisation« auf seinen wesentlichen Gehalt zuspitzen. Diese Kernaussagen werden im Folgenden als »Prinzipien« bezeichnet.

Die ersten beiden grundlegenden Prinzipien konzentrieren sich auf die theoretische und methodologische Ausrichtung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung. Hierbei wird auf die Zugänge aus der soziologischen und psychologischen Forschung rekurriert, vor allem aber auf neueste Entwicklungen im Bereich der Theoriebildung

### 5.1 Erstes Prinzip zum Verhältnis von innerer und äußerer Realität

Persönlichkeitsentwicklung wird im ersten Prinzip verstanden als produktive Verarbeitung der inneren Realität von körperlichen und psychischen Dispositionen und der äußeren Realität aus sozialer und physisch-räumlicher Umwelt. Der Prozess der Verarbeitung ist produktiv, weil es sich hierbei nicht um einen passiven

Vorgang, sondern um eine dynamische und aktive Form von Tätigkeit handelt, auch wenn sie im Bewusstsein eines Menschen nicht immer präsent ist. Die innere und äußere Realität repräsentieren unterschiedliche Bezüge auf das Subjekt und die umgebenden sozialen Strukturen, wobei sie sich analytisch trennen lassen, in der Praxis aber miteinander verwoben sind.

### **Gegenstand und Verortung**

Das erste Prinzip umfasst die in den verschiedenen Sozialisationstheorien meist nur mitgedachten, aber nicht immer ausdrücklich ausgesprochenen Annahmen zur Wechselbeziehung von biologischer Anlage und sozialer Umwelt. Diese Wechselbeziehung kann auch als Verbindung von genetischer Disposition und sozialer Beeinflussung der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen verstanden werden. Die in den Abschnitten 2 und 3 vorgestellte soziologische und psychologische Propädeutik entwickelt sich in diesem ersten Prinzip weiter. Sie öffnet sich zu einer genetisch und epigenetisch aufgeschlossenen Forschung, die den Anlagefaktor sehr deutlich einbezieht. Implizit müssen alle erwähnten Theorien - unabhängig davon, ob sie soziologisch oder psychologisch inspiriert sind - davon ausgehen, dass die Persönlichkeitsentwicklung von Menschen sowohl durch körperliche und psychische als auch durch soziale und ökologische Bedingungen beeinflusst wird. Kein Mensch kann die körperliche und psychische Ausstattung abstreifen, mit denen er geboren wird und die so etwas wie unsere innere Realität darstellt.

Diese Vorgaben lassen sich im Laufe des Lebens nur bedingt verändern. Ebenso wenig kann ein Mensch die sozialen, ökonomischen, politischen, kulturellen und physischen Umweltbedingungen ausschalten, die die außerhalb der Person existierende Realität darstellen. Entscheidend ist darum, wie Menschen über den Modus

der Realitätsverarbeitung, mit ihren Anlagen und Dispositionen umgehen. Dabei sind schon die körperlichen und psychischen Merkmale sehr vielfältig, wie noch gezeigt werden soll. Aber auch für die äußere Umwelt muss sofort deutlich gemacht werden, dass hier eine große Bandbreite an unterschiedlichen Bedingungen vorliegt. So sind Umweltfaktoren nicht nur Bedingungen, die material, also dinglich und anfassbar sind (wie die bauliche Umwelt oder das verfügbare Vermögen einer Person).

Viele der Umweltbedingungen sind immateriell und hängen mit der Art und Weise zusammen, wie Menschen miteinander interagieren und kommunizieren. So wird beispielsweise über Sprache (also einer immateriellen Bedingung) permanent eine Umwelt erzeugt. Denn Sprache erzeugt Bedeutungen, die häufig mit Einschätzungen und Bewertungen verbunden sind. Menschen sind in ihrer Umwelt diesen Bedeutungen, Einschätzungen und Bewertungen ausgesetzt. In der wissenschaftlichen Diskussion wird hier von symbolischen Klassifikationen oder symbolischen Hierarchien gesprochen, die durch sprachliche vermittelte Bedeutungen und Bewertungen erzeugt werden. Diese sind ein Produkt der Interaktion, sind also keine Anlagen im engeren Sinne. Sie haben aber die gleiche Wirkung. Wenn Menschen Einschätzungen und Bewertungen begegnen, dann haben sie eine im weitesten Sinne »orientierende« Wirkung.

Menschen »regulieren«, wie sie sich auf eine bestimmte Bewertung einstellen und wie sie darauf reagieren. Das gilt für die Erwartung, als Mann oder Frau zu agieren ebenso wie für Aussagen über unsere intellektuelle Leistungsfähigkeit oder dem Umgang mit Diskriminierung. Alle Wahrnehmungen der sozialen Realität haben einen normierenden Charakter, weil sie bestimmte Erwartungen an eine Situation, eine Handlung oder eine Person beinhalten. Wir sind selbst daher permanent der Bewertung durch die äußere Realität ausgesetzt. Vieles

davon ist einem historischen Wandel ausgesetzt (so auch die Geschlechterverhältnisse oder andere Hierarchiebildungen), dieser Wandel liegt aber selten in den eigenen Händen. Um so stärker muss beachtet werden, welche Vorgaben aus der äußeren Realität für die Bewertungen kommen, die uns als Personen mit unseren jeweils spezifischen inneren Realitäten erreichen.

Die mit dem MpR verbundene Sozialisationstheorie zieht hieraus erste Schlüsse, die die Verwobenheit der äußeren mit der inneren Realität betreffen. Daher geht das erste Prinzip von der grundlegenden Annahme aus, dass sich die Persönlichkeitsentwicklung eines Menschen im Wechselspiel von äußerer und innerer Realität vollzieht. Dieser Wechselbeziehung entspricht auch das Verhältnis von körperlichen und psychischen Anlagen auf der einen Seite sowie der sozialen, materiellen und symbolischen Umwelt auf der anderen. Die biologischen und genetischen Merkmale (oder auch der Genotyp als Gesamtheit aller genetischen Anlagen) legen die körperlichen Entwicklungsmöglichkeiten in gewisser Hinsicht fest. Sie stellen bestimmte Wahrscheinlichkeiten dar, die sich auch als Dispositionen für bestimmte Erkrankungen, körperliche Fähigkeiten oder Einschränkungen angesehen werden können.

Diese Anlagefaktoren beeinflussen die Persönlichkeit und das Verhalten eines Menschen aber nicht direkt. Sie bestimmen vielmehr einen Möglichkeitsraum, aus dem einzelne Elemente aktiviert werden können. Wie groß der Einfluss der Anlagen als innerer Realität und der Umwelt als äußerer Realität auf die Persönlichkeitsentwicklung jeweils ist, lässt sich nicht genau sagen. Hierzu können nur Aussagen getroffen werden, die Einzelfälle umfassen. Wichtig für das erste Prinzip des MpR ist, dass die interdisziplinäre Forschung beide Realitäten berücksichtigen muss, weil sie sich in einem permanenten Interaktionsprozess befinden.

## **DAS ERSTE PRINZIP UNTER DER LUPE**

Die aktive, dauerhafte und individuelle Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität wird in diesem ersten Prinzip als »Verarbeitung« bezeichnet. Der Begriff drückt nicht nur die permanente, zumeist unbewusste Person-Umwelt-Interaktion, sondern auch die ständige, ein Leben lang anhaltende Arbeit an der eigenen Person aus. Der Aspekt der »Verarbeitung« betont die permanente Eigenleistung des Menschen beim Aufbau seiner Eigenschaften und Merkmale sowie bei der Auswahl und Festlegung seiner sozialen Handlungen (worauf das zweite Prinzip besonders hinweist).

In die subjektive Wahrnehmung geht die Vorstellung eines Menschen von seinem Körper, seiner Psyche und seiner sozialen und physischen Umwelt ein. Jede Vorstellung von der inneren und äußeren Realität kann deshalb nur eine individuell gefärbte sein. Gleichzeitig sind auch die individuellen Möglichkeiten, eine jeweilige »Färbung« der Wahrnehmung der äußeren Realität vorzunehmen an den Aufbau des Wahrnehmungs- und Denkkapparates gebunden. Hieraus leitet sich eine vorherige »Prägung« durch die äußere Realität ab, die den Möglichkeitsraum für die Kategorien öffnet, die später wieder dem Individuum zur Verarbeitung der Realität zur Verfügung stehen.

Eine solche innige Verwobenheit der inneren mit der äußeren Realität kann man auch als dauerhaftes Verhältnis des Austausches, also der Interaktion zwischen beiden Einheiten bezeichnen. Das Besondere ist, dass diese Verwobenheit keinen Anfang und Ende kennt. Was als Prozess der produktiven Verarbeitung von innerer und äußerer Realität beschrieben werden kann, ist eine analytische Abstraktion. Tatsächlich sind die innere mit der äußeren Realität untrennbar verbunden. Die äußere Realität stimuliert bereits Fähigkeiten, mit der das

Individuum aus seiner inneren Realität auf die äußere zugreift. Gleichzeitig ist die äußere Realität abhängig davon, wie sie von der inneren Realität wahrgenommen und konstruiert wird.

### **Die innere Realität im Fokus**

Aus dem ersten Prinzip lässt sich folgern, dass für ein umfassendes Verständnis von Sozialisation die Anreicherung um Erkenntnisse aus Biologie, Verhaltensgenetik, Molekulargenetik und Epigenetik wünschenswert ist. Sie würde es erlauben, die Diskussion über die innere Realität zu intensivieren. Was aus einer genetischen Disposition im Verlaufe des Lebens wird, entscheidet sich danach, wie soziale und sonstige Umwelteinflüsse diese Disposition formen und gestalten (Bock/Braun 2013; Scheunpflug 2013).

In neurowissenschaftlicher Hinsicht ist das Gehirn als Teil des menschlichen Körpers zu verstehen, in dem sämtliche Informationen über Sinneseindrücke zusammenlaufen und koordiniert werden. Informationen über körperliche, psychische, soziale und physikalische Lebensbedingungen werden im Gehirn aufgenommen, in vorhandene Strukturen und Archive eingeordnet, mit bereits abgespeicherten Informationen und Kenntnissen abgeglichen und dann in Handlungen umgesetzt.

In der neurowissenschaftlichen Diskussion wird die Entwicklung der Gehirnfunktionen als offen und dissipativ (entwicklungsdynamisch) beschrieben, gleichzeitig muss die wissenschaftliche Diskussion die sensiblen Zeiträume der Ausbildung von Hirnfunktionen (die sogenannten kritischen Entwicklungsphasen) wahrnehmen und damit auch die Grenzen der Entwicklung der kognitiven Grundstruktur. Für das Gehirn des Menschen bedeutet das: Es ist keine passive Aufnahmestelle von Sinneseindrücken und Informationen, sondern stellt ununterbrochen Vergleiche und Einordnungen an, nimmt Kombinationen

und Rückschlüsse vor und macht den Menschen auf diese Weise reaktions- und handlungsfähig. Der Begriff »produktiv«, mit dem die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität charakterisiert wird, drückt dies auch sprachlich aus.

### **Die Anlage-Umwelt-Kontroverse**

Es ist Kern des MpR, dass es von der Interaktion der inneren mit der äußeren Realität ausgeht. Dabei ist es ebenso selbstverständlich, dass die Erkenntnisse aus dem Bereich der Biologie und Genetik aufgenommen werden, wenn die innere Realität im Fokus steht. Die Erschließung des Kenntnisstandes hierzu verspricht wichtige Einblicke vor allem in der Hinsicht, dass die Stimulierung von außen eine enorme Prägewirkung auf körperliche und kognitive bzw. psychische Strukturen hat. Im Verhältnis von biologischen Anlage- und sozialen Umwelteinflüssen muss darum von einer sehr dynamischen Beziehung ausgegangen werden. Oder: Anlage- und Umweltfaktoren können nicht gegeneinander ausgespielt werden. Sie bezeichnen kein »Entweder-Oder«, sondern ein »Sowohl-als-Auch«.

Interessanterweise schießen die Emotionen schnell über, wenn über Anlagefaktoren der menschlichen Entwicklung gesprochen wird. In den Alltagsdiskussionen über die Frage, ob der Mensch erfahrungs- und lernabhängig ist oder doch nur bestimmt wird von seinen Genen, werden schnell Entscheidungen für die eine oder andere Seite getroffen. Kurz gesagt: Es ist einfacher, nur von einer der beiden Perspektive auszugehen. Offenbar stoßen hier immer schon ideologische Grundhaltungen aufeinander. Überraschend ist darum nicht, dass im Alltag sehr schnell in die eine oder andere Richtung votiert wird, sondern, dass auch in der wissenschaftlichen Debatte die Fronten eher verhärtet und ausgleichende Positionen selten sind. In den letzten Jahren ist vor allem wahrzunehmen, dass die

Genforschung auf sich aufmerksam macht. Sie deutet immer wieder an, das Rätsel des Menschen entschlüsselt zu haben. Vor allem einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler trumpfen mit einer solchen Auffassung auf. Obwohl immer schon auf die sinnvolle Einbeziehung, aber begrenzte Aussagekraft der genetischen und epigenetischen Forschung hingewiesen wurde, soll hier im Rahmen der Auseinandersetzung über das Verhältnis von äußerer und innerer Realität noch einmal verdeutlicht werden, warum eine wissenschaftliche Perspektive nur eine vermittelnde Position einnehmen kann.

Während das MpR deutlich Stellung bezieht, wenn es darum geht, dass Umwelttheorien überbetont werden und das Subjekt wie die Marionette der gesellschaftlichen Einflüsse wirkt, gilt das auch in Richtung einer genetischen Orthodoxie. Die Überpointierung einer genetischen Position, um menschliches Verhalten zu erklären, muss deswegen ebenso konsequent hinterfragt werden.

### **Die Utopie der Gene**

Die Leitfrage einer solchen Überprüfung der Aussagekraft genetischer Ansätze (hierzu in Anlehnung an Bauer 2019) muss lauten: Hat die Genforschung für die Erklärung menschlichen Verhaltens ausreichend Potenzial? Die Antwort ist ebenso pointiert: wohl eher wenig. Überraschend ist, mit welcher Macht einzelne Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Druck auf die öffentliche Meinung ausüben, um die Sicht zu verbreiten, dass die Gene unsere Entwicklung bestimmen.

Robert Plomin (geb. 1948) ist Humangenetiker und einer der Hauptvertreter der orthodoxen Gen-Dominanz-Annahme. Plomin ist weltweit bekannt und wird vor allem in der Nichtfachöffentlichkeit wahrgenommen. Die These ist die immer wiederkehrende. Der Mensch und seine Eigenschaften sind genetisch determiniert. Wir sollten darum Verständnis haben, wenn bestimmte Menschen in

ihrer Entwicklung limitiert sind. Krankheiten, Übergewicht, Schulerfolg oder der individuelle Charakter – es ist eine Frage der Gene.

Interessanterweise hat die Genetik zuletzt eigentlich relativ wenig für diese große Bühne getan. Die Ankündigungen, dass mit der Humangenom-Dechiffrierung nun auch die letzten Rätsel der Menschheit (der Mensch und seine Fähigkeiten selbst) gelöst würden, liegen rund 20 Jahre zurück. Seitdem gab es einen stillen Abschied von den hohen Erwartungen an die Genforschung. Aber nur wenige der vielen Protagonisten sehen öffentlich ein, dass die Erklärungskraft der Genetik für die Erforschung komplexer menschlicher Entwicklung sehr gering ist.

In der neurowissenschaftlichen Forschung war es nicht unähnlich. Dort wurde zwar nicht behauptet, alles, was Menschen ausmacht, aus einem Nukleus der Vererbung ableiten zu können. Aber der Blick auf die »Mikrotechnik« des Menschen versprach neue Einsichten in die Funktionsweisen menschlicher Entwicklung. Heute sind sich dagegen Genetik, Epigenetik und Neurowissenschaften einig. Der Mensch wird zum Menschen dadurch, dass er durch vielfältige soziale Einbindungen eine Aktivierung, Reifung und Veränderung seiner natürlichen Anlagen erfährt.

Es lassen sich zusammenfassend kaum Bereiche finden, in denen wirklich von genetischer Verursachung gesprochen werden kann, wenn es um menschliche Entwicklung geht. Eine genetische Determination der Persönlichkeitsentwicklung kann ohnehin ausgeschlossen werden, allein unser Phänotyp und einige wenige Erbkrankheiten sind in einem höheren Maße genetisch bedingt. Eines der wenigen Beispiele hierfür betrifft psychische Erkrankungen. Während zwar bei depressiven Verhaltensmustern kaum noch von dominanten genetischen Determinanten ausgegangen wird, verhält es sich bei einigen psychotischen Störungen anders. Aber auch hier

gilt. Von einem determinierenden erblichen (also genetischen) Faktor zu sprechen, ist unredlich. Selbst in der Psychiatrie wird in vergangenen 20 Jahren der Faktor der genetischen Determination immer weiter nach unten korrigiert.

Der Sozial-Epidemiologie, einer Verbindung von Gesundheits- und Sozialforschung, ist in dieser Hinsicht ein Durchbruch nach dem anderen gelungen. Durch diese hoch spezialisierte Gesundheitsforschung ist inzwischen bekannt, dass kritische Lebensereignisse, Gewalterfahrungen oder der sozioökonomische Status Einfluss auf Stress, Krankheit, die Entwicklung von Hirnstrukturen und die Ausprägung der genetischen Anlagen haben. Inzwischen wird also immer weniger Genetik selbst dort angenommen, wo die menschliche Entwicklung stark durch die Erbanlagen geprägt ist.

#### **Der Mensch ist »nur« ein Erfahrungswesen**

Pränatale Umwelteinflüsse beispielsweise sind heute in einem Maße für die Entstehung von Krankheiten verantwortlich zu machen, wie sich das ältere Prägungsannahmen niemals haben träumen lassen. Lebenserwartungsunterschiede können in der Bevölkerung mehr als 20 Jahre betragen, wenn sich die Lebensumstände ändern. Der Einfluss unterschiedlicher genetischer Ausstattungen ist dabei irrelevant. »Adversities« (englisch Widrigkeiten) bezeichnen das Stichwort einer neuen interdisziplinären Forschung zu Belastungen im Lebenslauf. Sie machen die Unterschiede in den Bereichen der Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung, Gesundheit und Schulerfolg aus. Bedeutsamer kann die Wirkung von Umwelteinflüssen also kaum noch eingeschätzt werden. Die alte Humangenetik mit ihrer Orthodoxie kämpft nicht nur auf dieser Ebene gegen die inzwischen verfügbare Empirie an. Problematisch ist vor allem, mit der Genetik auf die Entwicklung eines Menschen, das

Verhalten, die Persönlichkeit oder Kompetenz und Fähigkeiten zu schließen. Wer das tut, befindet sich schnell fernab des wissenschaftlichen Faktenwissens.

Tatsächlich sagt die Botschaft des »Wir-haben-die-menschliche-Natur-entschlüsselt« mehr über die Empfänger solcher Botschaften aus als über deren Absender. Es müssen also nicht diejenigen hinterfragt werden, die die dieses Versprechen geben, sondern die, die daran glauben. Klar ist, dass wenig »common sense« in der Humangenetik-Debatte existiert. Wenn man viel Entgegenkommen formulieren möchte, dann können bestimmte Dispositionen wie das Temperament als zumindest genetisch beeinflusst angenommen werden. Aber selbst das einmal konzidiert, heißt was? Ein Temperament gibt wenig Aufschluss, es beschreibt Unterschiede zwischen Menschen, aber für alles Weitere ist das zu abstrakt. Analytisch gesehen geht es um die Folgen solcher Dispositionen für die menschliche Entwicklung, sonst erbringen abstrakte Merkmale wenig Aufschluss. Ein aufbrausendes extrovertiertes Temperament kann man als trinkender Obdachloser genauso ausleben wie als rührselige Vorstandsvorsitzende. Darum: Hinweise auf Charaktermerkmale zu haben, die genetisch bedingt sind, wäre ja schön. Es ist aber immer noch fern jeder Realität – und am Ende ergibt dies in der Forschung zu menschlichem Verhalten kaum Ertrag.

Die Nüchternheit wissenschaftlicher Erkenntnisse über den Menschen bezeichnet so etwas wie ein Gegenmodell zu der Genetik, die »populistische Thesen« (so selbst der Verhaltensgenetiker Frank M. Spinath in einem Interview in »Spektrum der Wissenschaft« im Jahr 2013) als Aufmerksamkeitsfalle formuliert. Den Menschen als Lern- und Erfahrungswesen zu beschreiben, bedeutet noch immer so etwas wie eine Entthronung in der Schöpfungskette. Der Soziologe Pierre Bourdieu bezeichnete dies als eine fortgesetzte narzisstische

Kränkung des Menschen. Kopernikus, Darwin, Freud und schließlich die Erkenntnis, dass der Mensch »nur« ein Erfahrungswesen ist.

### **Was können Genetik, Epigenetik und Neurowissenschaften leisten?**

Der Blick auf die ideologisch überformte »Anlage-Umwelt-Kontroverse« sollte eine seriöse Rezeption indes nicht überschatten. Schaut man auf die wissenschaftlich getragene Debatte zum Beitrag »neuer« Erkenntnisse aus Genetik, Epigenetik und Neurowissenschaften, dann ist der Ertrag beachtlich. Im Anschluss an die entwicklungspsychologischen Theorien beispielsweise können Erkenntnisse der neurowissenschaftlichen Forschung Einfluss auf das Verständnis von Sozialisation nehmen. Noch befindet sich dieser Forschungszweig stark in Bewegung und es ist auch noch keine zusammenhängende widerspruchsfreie Kenntnisbasis zu identifizieren. Es ist aber eindeutig, dass mit dem neurowissenschaftlichen Ansatz die körperliche und psychische Komponente der Persönlichkeitsentwicklung eine Form der Beachtung findet, die über die in den soziologischen und psychologischen Theorien bisher zum Ausdruck gebrachte deutlich hinausgeht.

Insgesamt lassen sich in die Sammelbezeichnung »Neurowissenschaften« alle Disziplinen einordnen, die sich mit der Erforschung des Nervensystems und des Gehirns beschäftigen. Dazu gehören Neurobiologie und -physiologie ebenso wie Hirnforschung im engeren Sinne, Entwicklungs- und Evolutionsbiologie sowie Neuropharmakologie. Wegen ihrer Fokussierung auf die Wechselwirkungen zwischen Hirnaktivitäten, Verhalten und Umwelteinflüssen ergänzen sie die bisher vorgestellten psychologischen Theorien und sind für die Sozialisationstheorie von großem Interesse.

Lange Zeit hatte die Sozialisationsforschung befürchtet, die Neurobiologie würde ebenfalls einseitig die genetische

Komponente betonen und die Persönlichkeitsentwicklung ausschließlich als eine Entfaltung angeborener Anlagen erklären wollen. Man sah sich mit der naturwissenschaftlichen Herangehensweise in einem Konkurrenzverhältnis und hatte die Sorge, Neuro- und Hirnforschung könnten Belege für die innerorganische Determination von Persönlichkeitsmerkmalen erarbeiten, die Umwelteffekte als unbedeutend erscheinen ließen.

Diese Sorge erweist sich heute als unberechtigt. Die neurobiologischen Ansätze liefern interessante Befunde zur Wechselbeziehung von Anlage und Umwelt. Auch sie zeigen, wie eng genetische Dispositionen und soziale Umweltfaktoren zusammenwirken und sich gegenseitig beeinflussen. In kaum einem Ansatz der Neuroforschung wird die sozial bedingte Beeinflussung und Ausprägung der Persönlichkeitsstruktur eines Menschen infrage gestellt. Mehr und mehr setzt sich deshalb die Auffassung durch, dass für ein umfassendes Verständnis von Sozialisation eine Ergänzung der psychologischen und soziologischen Theorien um solche aus Verhaltensgenetik, Molekulargenetik, Epigenetik und ähnlichen Gebieten sinnvoll und sogar notwendig ist, um die Interaktion zwischen einer ererbten, veranlagten inneren Realität von Organismus und Psyche und der sozial geformten äußeren Realität aus Umwelteinflüssen besser als bisher zu verstehen (Bock/Braun 2013; Scheunpflug 2013).

### **Das Konzept der neuronalen Plastizität**

Wie groß der Einfluss von genetischen Anlagen als innerer Realität und der Umwelt als äußerer Realität jeweils ist, lässt sich nicht pauschal für alle Merkmale der Persönlichkeit und des Verhaltens eines Menschen sagen. Es gilt indes die allgemeine Regel: Je komplexer die Handlungsvollzüge und Verhaltensmodi sind, in die ein Mensch einbezogen ist, desto stärker ist der Einfluss seines soziokulturellen Umfeldes. Eine genetische

»Programmierung« ist in den modernen Gesellschaften mit ihrer starken Differenzierung von Lebenswelten und darauf bezogenen, erlernten Verhaltensweisen wohl nicht möglich.

Moderne auf Hirnaktivitäten angewandte bildgebende Verfahren haben Ergebnisse erbracht, die sich nur durch eine enge Zusammenarbeit zwischen der Entwicklungspsychologie und den Neurowissenschaften interpretieren lassen. Zunehmend werden auch die Sozialwissenschaften einbezogen. Ziel ist zu verstehen, wie das menschliche Gehirn durch Erfahrung und Anlage in seiner epigenetischen Veränderungsfähigkeit strukturiert ist. Dabei müssen einfache lineare Annahmen zur Entwicklung menschlicher Eigenschaften und Merkmale überwunden und komplexere Modelle erarbeitet werden, die erklären können, welche Bereiche der kognitiven und emotionalen Entwicklung in welchen Zeiträumen besonders aktiv sind.

In der neurowissenschaftlichen Diskussion wird die Entwicklung der Gehirnfunktionen als offen und dissipativ (also entwicklungsdynamisch) beschrieben, gleichzeitig aber werden die sensiblen Zeiträume der Ausbildung von Hirnfunktionen identifiziert. Das Gehirn eines Menschen ist offenbar so beschaffen, dass es keine passive Aufnahmestelle von Sinneseindrücken und Realitätsinformationen darstellt, sondern ununterbrochen Vergleiche und Einordnungen vornimmt, Kombinationen und Rückschlüsse anbietet und damit einen Menschen reaktions- und handlungsfähig macht, aber auch eine ständige Reaktions- und Handlungsfähigkeit herausfordert. Dieses allgemeine Prinzip der Aushandlung von Assimiliations- und Akkomodationsprozessen des Wissens ist bereits aus der kognitiven Entwicklungstheorie bekannt. Das Gehirn ist dort wie auch in den neurowissenschaftlichen Ansätzen das Koordinations- und Schaltzentrum der produktiven Realitätsverarbeitung.

Studien zur neuronalen Plastizität konzentrieren sich aktuell vor allem auf die Untersuchung der Hirnentwicklung während der Kindheit und Jugend, in Lebensphasen also, in denen den sozialen Kontextfaktoren ein zentraler Stellenwert im Sinne von potenziell schädigenden oder förderlichen Faktoren für die Hirnentwicklung zugeschrieben wird. In Anlehnung an Becker (2015) können die wichtigsten Erkenntnisse hierzu wie folgt zusammengefasst werden:

- Die neuronale Plastizität betrifft alle Arten der hirnphysiologischen und -anatomischen Veränderungen
- Die Anzahl synaptischer Verbindungen im Gehirn eines Kleinkindes ist gegen Ende des ersten Lebensjahres etwa doppelt so hoch wie im späteren Erwachsenenengehirn
- Zunächst wird ein Überschuss an synaptischen Verbindungen produziert, anschließend findet der erfahrungsabhängige Abbau statt
- Es bleiben nur die Verbindungen bestehen, die von Wert für die Steuerung des alltäglichen Verhaltens sind
- Umwelteinflüsse gewinnen im Verlauf der Hirnentwicklung mehr und mehr an Einfluss.

Genetisch prädisponiert ist die anatomische Form des Gehirns und der Neuronenbewegung in bestimmten Hirnregionen. Intrinsische und extrinsische Faktoren der Hirnentwicklung lassen sich unterscheiden: In der pränatalen Phase und innerhalb des ersten Lebensjahres dominieren intrinsische, genetisch prädisponierte Prozesse (so die Herausbildung bestimmter Regionen der Großhirnrinde). Extrinsische Faktoren existieren bereits als vorgeburtliche Einflüsse durch den mütterlichen Organismus (Medikamente, Infektionen, Ernährung).

Nach der Geburt werden extrinsische Einflüsse als Reize aus der Umwelt stärker, sie stimulieren Verbindungen

zwischen den Nervenzellen. Die Hirnstrukturen bleiben formbar. Diejenigen Strukturen, die für die Verarbeitung von Sinnesreizen zuständig sind, entwickeln sich vor jenen Strukturen, die für die Regulation von Emotionen verantwortlich werden. Zentren der motorischen Steuerung werden relativ früh angelegt, während Hirnstrukturen, die komplexe kognitive Leistungen ermöglichen, erst später ausreifen. Die Regionen des Gehirns, die für die Verarbeitung sensorischer Reize zuständig sind, sind also auf intensive Stimulation in den frühen Lebensphasen angewiesen, während die Regionen, die mit komplexen Funktionen verbunden sind, im Prinzip lebenslang veränderbar bleiben.

Genetische Prädispositionen in der frühen Entwicklung spielen – ganz im Einklang mit der älteren persönlichkeitspsychologischen Propädeutik – eine besonders große Rolle. Das gilt vor allem im Hinblick auf das Erlernen sensomotorischer Fähigkeiten. Die Phase der Adoleszenz erweist sich als eine der erhöhten neuronalen Plastizität; vor allem in Hinsicht auf die Ausbildung von emotionalen, sozialen und intellektuellen Fähigkeiten und für potenziell schädliche Einflüsse von außen. So können Verletzungen, Traumatisierungen oder riskante Verhaltensweisen wie Mutproben oder Drogenkonsum unmittelbar mit dem intensiven Umbau der Hirnfunktionen nach der Pubertät in Verbindung gebracht werden.

Kindheit und Jugend sind aber keineswegs die einzigen sensiblen Phasen der Persönlichkeitsentwicklung. Hirnregionen, die mit komplexen Funktionen befasst sind, sind in der Regel lebenslang veränderbar. Gerade in späteren Lebensphasen zeigt sich oft eine erhöhte neuronale Plastizität, die nur durch bestimmte umweltabhängige Faktoren stimuliert werden kann. Auch die Entwicklung emotionaler und höherer kognitiver Funktionen wie Intelligenz, Lernen, Wahrnehmung,

Gedächtnis und Aufmerksamkeit vollzieht sich während der gesamten Lebensspanne (Becker 2015).

### **Hirnfunktion und Persönlichkeitsentwicklung**

Neben der Forschung zur Veränderbarkeit neuronaler Netzwerke ist die zur physiologischen Ausstattung des Gehirns von großer Bedeutung für die Sozialisationsforschung. Bei Kindern konnten bisher mit den bildgebenden Verfahren der Hirnanalyse zwar anatomische und funktionelle Prozesse noch kaum erfasst werden. Erste Rückschlüsse zum Beispiel zu Gewalterfahrungen in der Kindheit oder anderen traumatischen Ereignissen (Unfall, Tod eines Elternteils) lassen sich aber bereits ziehen. Dabei findet die Epigenetik ein stetig größer werdendes Interesse. Ihre Leitfrage lautet, welches die einzelnen (innerorganismischen, aber auch Umwelt-)Faktoren sind, die eine Aktivität des Gens festlegen, und ob sich diese Festlegung vererbt. Unter anderem geht es also darum, zu klären, wie die Umwelt »unter die Haut« gelangt und mit dem Genom interagieren kann (Lechner/Silbereisen 2015). Das ist zweifellos eine sozialisationstheoretisch wichtige Frage.

Auch in dieser Hinsicht wird deutlich, dass die Annahme einer Determination von Verhaltens- und Erlebensmerkmalen durch die Genstruktur inzwischen als unrealistisch gilt. Ob und wann Gene tatsächlich zur Ausprägung gelangen, wird von verschiedenen biochemischen Mechanismen gesteuert, in die Verursachungskette gehören aber ebenso die Umwelteinflüsse auf das Gen. Dass epigenetische Prozesse eine wichtige Rolle während der Embryonalentwicklung spielen, wurde schon vor vielen Jahren erkannt. Die Anpassbarkeit der Genstruktur an Umweltbedingungen wird inzwischen für die gesamte Lebensspanne angenommen. Umwelteinflüsse können hiernach die Genexpression über eine lange Reihe von

Entwicklungsstadien in der menschlichen Persönlichkeit beeinflussen (Lechner/Silbereisen 2015).

Epigenetische Modifikationen sind auch ein möglicher Erklärungsansatz für die Veränderbarkeit der Biologie des menschlichen Verhaltens. Die Verhaltensepigenetik («behavioral epigenetics») basiert in der Forschung nahezu ausschließlich auf Experimenten mit Tieren, lässt sich aber inzwischen auch auf menschliche Entwicklungsprozesse übertragen. Themen in der Genetik betreffen molekulargenetische Studien, die spezifische Gene zu identifizieren versuchen. Fast alle genetischen Studien sind aber Assoziationsstudien und folglich mit wesentlichen Einschränkungen verbunden, weil sie keine kausalen Aussagen ermöglichen (Ebstein et al. 2010). Das heißt, es kann nur begründet werden, dass bestimmte beobachtbare Phänomene zusammenhängen, nicht aber, was der Grund für diesen Zusammenhang ist. Diese Einschränkung gilt gerade für Zwillingsstudien. Sie sind immer noch eine der Hauptstützen der Verhaltensgenetik und dienen als Instrument, um die Erblichkeit von Verhaltensmerkmalen zu bestimmen. Ihre methodischen Grundlagen und inhaltliche Aussagefähigkeit sind aber umstritten und aus sozialisationstheoretischer Perspektive als begrenzt einzuschätzen.

### **Neuronale Grundlagen kognitiver Entwicklung**

In einer weiteren Forschungslinie der Neurowissenschaften, der Neuroendokrinologie, wird der Versuch unternommen, der Verknüpfung des Hormonsystems mit dem Nervensystem genauer nachzugehen. Die Psychoneuroendokrinologie bezieht dabei das Verhalten und Erleben mit ein. McCall und Singer (2012) stellen den Ansatz der Neuroendokrinologie dar und verweisen auf die Möglichkeit, die Hirnaktivität des komplexen menschlichen Verhaltens weiter aufzuhellen. Dies gilt vor allem für die Einflüsse der

neuroendokrinen Aktivität auf Kognitionen, Emotionen und Motivationsstrukturen.

Der Zusammenhang von Hormonen und Neuropeptiden (das sind Peptide, die im Nervengewebe vorkommen) auf der einen Seite und menschlichen Reaktionsmustern auf der anderen ist ebenfalls ein interessanter Forschungszweig. Unterschiedliche neuronale Wege bestimmen offenbar die Fähigkeit, andere Menschen zu verstehen, indem Mimik, Handlungen, Gedanken oder Gefühle in besonderer Weise erkannt und interpretiert werden. Inspiriert von der Entdeckung der sogenannten Spiegelneuronen haben eine Vielzahl von Studien Regionen identifiziert, die für unterschiedliche Empfindungen verantwortlich sind. Unter den Peptidhormonen gilt Arginin-Vasopressin (AVP) als Regulator für die Reaktionen auf Stresssituationen. Oxytocin wird eine überragende Bedeutung zugeschrieben, wenn es um Anerkennung und Empathie in der sozialen Interaktion geht. Oxytocin verbessert offenbar auch die Fähigkeit, Gedanken und Gefühle aus der Mimik anderer zu lesen (McCall/Singer 2012).

Stärker bezogen auf die Hirnphysiognomie gehen neurowissenschaftliche Untersuchungen davon aus, dass das Volumen und die Dichte von Hirnregionen Aufschluss über epigenetische und neuroendokrinologische Aktivitäten geben (Becker 2015). So gehen Angststörungen mit einer Überaktivität der Amygdala bei gleichzeitiger Unteraktivierung des präfrontalen Cortexes einher. Überdurchschnittlich intelligente Kinder haben eine besonders plastische Großhirnrinde mit einer stark ausgeprägten und verlängerten Phase des kortikalen Wachstums. Wie aber so oft, wenn Korrelate (also nur Wechselwirkungen), aber keine Kausalbeziehungen zu Persönlichkeitseigenschaften und Kompetenzprofilen auf der Ebene der Hirnaktivitäten herangezogen werden, steht die Frage im Mittelpunkt: Sind diese Aktivitäten der

Auslöser oder nur Ausdruck von Entwicklungsprozessen, die dann auf der kognitiven, somatischen oder auf der Verhaltensebene messbar sind?

### **Die Rückkehr der Umweltperspektive**

Ein erster zusammenfassender Blick auf die Ergebnisse des naturwissenschaftlich geprägten Blicks auf die innere Realität, bestätigt den schon geäußerten Verdacht. Ein neuer Paradigmenwechsel ist nicht erfolgt, im Gegenteil sogar. Weil die befürchtete genetische Orthodoxie der Persönlichkeitsentwicklung ausgeblieben und an die Stelle der »genetischen Determination« das Konzept der »genetischen Disposition« getreten ist, bestätigen die neurowissenschaftlichen Ansätze die grundlegende Ausrichtung der Sozialisationstheorie mit ihrer Betonung der Wechselwirkung von Subjekt- und Struktureffekten. Sie ergänzen das bisherige Wissen von stimulierenden oder beeinträchtigenden Umweltfaktoren um die genaue Analyse von basalen Hirnfunktionen. Es scheint so, als ob die Aufnahme naturwissenschaftlicher Ansätze in den Sozialisationstheorien, also diese »neue« interdisziplinäre Verkopplung, ältere Annahmen zur Bedeutung divergierender Umwelten für die menschliche Persönlichkeitsentwicklung wieder aktuell werden lässt. Das Wissen über die »innere Realität« der Persönlichkeit im MpR profitiert davon.

Lechner und Silbereisen (2015) betonen aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie, dass sich genetische Ansätze, die eine Gen-Umwelt-Interaktion berücksichtigen, immer noch in der Etablierungsphase befinden. Noch ist nicht bekannt, wie dauerhaft oder reversibel epigenetische Veränderungen sind und ob ihr Status als »Verursacher« für komplexe menschliche Verhaltensweisen wirklich zweifelsfrei festzustellen ist. Beide Autoren halten aber die molekularen Mechanismen für ein Kernthema von Entwicklungspsychologie und

Sozialisationsforschung, weil sie neue Erkenntnisse zu den frühen Erfahrungen im Umgang mit der Umwelt versprechen.

Es ist nicht auszuschließen, dass sich in Zukunft eine neurowissenschaftlich inspirierte Sozialisationsforschung oder eine sozialisationsorientierte Neurowissenschaft entwickelt. Schwerpunkt könnten kritische Lebensereignisse in der Kindheit wie etwa Missbrauchserfahrungen sein, die so einschneidend sind, dass sie epigenetische Veränderungen hervorrufen. Dazu könnte eine besondere Stressanfälligkeit gehören, die wiederum Folgen für den Aufbau der individuellen Vulnerabilität haben.

Durch diese Ansätze wird die einfache, fast mechanische Vorstellung, dass sich die Persönlichkeit immer dann ändert, wenn sich die Umwelt durch das Eintreten unvorhergesehener Lebensereignisse wandelt, präziser und differenzierter. Hierdurch werden persönlichkeitspsychologische und milieusoziologische Theorien bestärkt, die auf die lang andauernde Wirkung von stabilen Haltungen und Persönlichkeitseigenschaften hinweisen, die sich in der Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen herausbilden (Neyer/Lehnart 2015). Für Pierre Bourdieus Ansatz in der Soziologie stand bereits fest, dass die Ausprägung eines je individuellen Sets von Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata – ein ebenfalls kognitives Fundament, das Bourdieu »Habitus« nennt – dazu führt, dass sich Wahrnehmungen und Bewertungen einspielen, also auch bestimmte Anziehungs- und Abwehrreaktionen programmiert werden, die dann meist schwer veränderlich sind.

Was in Bourdieus soziologisch orientierter Theorie zum Verständnis der individuellen Handlungsorientierungen dient, wird von der Persönlichkeitspsychologie als dynamisch-interaktionistisches Modell beschrieben. Es verweist auf die unterschiedliche Wirkung von Person-

Umwelt-Interaktionen, wenn die variierende Form der individuellen Situationssteuerung berücksichtigt wird. Diese Annahme der Person-Umwelt-Kovariationen geht davon aus, dass sozialisationsrelevante Umwelten auch das Resultat des aktiven Filterns und Aufsuchens sind. Menschen wählen ihre Umwelten also aus und damit auch die Einflüsse, denen sie sich aussetzen.

Zusammenfassend lassen sich die Befunde der Neurobiologie und insbesondere auch die der Epigenetik mit Lechner und Silbereisen (2015) so interpretieren, dass die Dichotomie (also der reinen Gegenüberstellung) von Anlage und Umwelt beziehungsweise von Organismus und Kontext aufgehoben wird, weil sich die genetische Ausstattung eben nicht als mechanische Determination (also als nicht-variable Bestimmung) der menschlichen Entwicklung erweist, sondern stets im »Dialog« mit der Umwelt zur Geltung kommt. Selbst die Genstruktur eines Menschen steht hiernach unter dem Einfluss von Umwelteinflüssen. Wenn die genetische oder epigenetische Struktur wirksam wird, dann in einer Variante, in der eine Person-Umwelt-Interaktion bereits stattgefunden hat.

Neurowissenschaftliche Befunde bestätigen parallel jene Annahmen, die eine frühe Prägung von langlebigen oder stabilen Persönlichkeitseigenschaften nahelegen. In der Persönlichkeitspsychologie spricht man von Persönlichkeitseigenschaften mit einer hohen transsituativen Konsistenz, die – einmal ausgebildet – über eine lange Dauer hinweg und handlungsfeldübergreifend wirksam bleiben. Pointiert könnte man sagen, es ist die Rückkehr der Umwelt in die auf das einzelne Individuum bezogenen Ansätze der Psychologie, Genetik und Verhaltensforschung. Dass diese Ansätze wiederum mit vielen soziologisch orientierten Ansätzen übereinstimmen, ist eine echte Überraschung in der Entwicklung des Forschungsdiskurses in den Neurowissenschaften. Gleichzeitig geben diese Ansätze einen Einblick in sensible

Phasen von Entwicklungsdynamiken und in die Interaktion zwischen Genetik, Epigenetik, neuronaler Grundstruktur und Umweltreizen. Von dieser Forschung ist künftig zu erwarten, dass Kausalzusammenhänge besser identifiziert werden und auf dieser Grundlage auch eine Handlungs- und Interventionsorientierung in der Sozialisationsforschung neuen Schwung erhält.

## 5.2 Zweites Prinzip zur Produktion der eigenen Persönlichkeit

Menschen sind Produzentinnen und Produzenten ihrer eigenen Entwicklung. Die sich entwickelnde Persönlichkeit ist in diesem Prozess nicht passiv oder abwartend, sondern als schöpferischer Konstrukteur aktiv an der Gestaltung ihrer Biografie beteiligt. Der Begriff »produktive Verarbeitung« drückt aus, dass es sich bei der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität um einen aktiven Prozess handelt, in dem der einzelne Mensch eine individuelle, den eigenen Voraussetzungen und Bedürfnissen angemessene Form wählt.

### **Gegenstand und Verortung**

Viele Ansätze der in den Abschnitten 2 und 3 vorgestellten soziologischen und psychologischen Propädeutik betonen bereits, wie individuell sich jeder einzelne Mensch mit den individuellen Anlagen und den je spezifischen Umwelterfahrungen auseinandersetzt. Mit dieser Ausrichtung wird die Hauptaussage des zweiten Prinzips des MpR berührt. Sie besagt, dass in den heutigen hoch entwickelten Gesellschaften ein besonders hoher Freiheitsgrad für die Eigengestaltung der Persönlichkeit

gegeben ist, weil traditionelle Vorgaben hinsichtlich sozialer Rollen und kultureller Normen relativiert wurden und hierdurch den allermeisten Menschen ein erweiterter Spielraum für individuelle Profilierungen zur Verfügung steht. Analytisch betrachtet beschreibt die Annahme der aktiven Entwicklung der eigenen Persönlichkeit einen allgemeingültigen Mechanismus der Sozialisation. Dieser Mechanismus umfasst die unmittelbare Beteiligung der Motivations- und Sinnstrukturen bei der Gestaltung der Persönlichkeit, die Herstellung von Kontinuität in der individuellen Biografie und das kumulative Prinzip des Ineinandergreifens von Vorerfahrungen und jenen Erfahrungen, die unmittelbar an Dispositionen und einen bereits verfügbaren Vorrat an Wissen anschließen.

Die menschliche Persönlichkeit formt sich von der frühesten Entwicklung als Säugling und als Kleinkind an, über das Jugendalter und das Erwachsenenalter hinweg bis ins hohe Alter in der Interaktion zwischen verfügbaren und erworbenen individuellen Merkmalen sowie der materiellen, sozialen und symbolischen Ausstattung der Umwelt ständig weiter. Die Verarbeitung ist »produktiv«, weil sie sich aus der jeweils individuell besonderen Auseinandersetzung mit den inneren und äußeren Bedingungen ergibt. Das Wort »produktiv« sagt aber noch nichts darüber aus, ob es sich um eine erfolgreiche Verarbeitung handelt, die Vorteile für die weitere Persönlichkeitsentwicklung mit sich bringt, ob es also zu einer Bewältigung von Problemen oder Krisen in der Persönlichkeitsentwicklung kommt oder nicht. »Produktiv« wird also nicht als wertender, sondern als beschreibender Begriff verwendet.

Realitätsverarbeitung beschreibt in sehr analoger Hinsicht die Fähigkeit, sich durch eigene Aktivität Realität **anzueignen**. Damit ist die Tätigkeit des Individuums gemeint, die äußere Realität vor dem Hintergrund der bereits erworbenen Erfahrungen wahrzunehmen, zu

bewerten und innerpsychisch neu einzuordnen. Dieser Erkenntnisakt setzt **vor** dem reaktiven oder aktiven Handeln ein. Umweltereignisse gehen in das Ordnungssystem und die Interpretationsmuster eines Individuums ein, werden dort bewertet und zur Grundlage späterer Handlungsorientierungen. Durch diese evaluative Fähigkeit wird die gezielte Orientierung und Strukturierung des eigenen Handelns erreicht.

Die jüngeren Theorieimpulse aus der psychologisch, aber auch soziologisch geprägten Perspektive beinhalten viel Potenzial für das MpR. Inzwischen verdichtet sich eine Diskussionslinie, die das Innenleben der Persönlichkeitsentwicklung viel stärker macht als das in den klassischen Diskussionslinien der Fall war. Das kognitive und später das konstruktive Paradigma, die viele dieser Perspektiven erst möglich machten, legen einen Schwerpunkt auf die Fähigkeiten des Menschen, mit Interpretationen und Deutungen sozialer Realitäten umzugehen. Wie eine soziale Situation wirkt, hängt davon ab, wie diese wahrgenommen wird und wie sie angeeignet wird – aber auch davon, wie Deutungen verändert oder selbständig produziert werden.

Das MpR betont mit dem zweiten Prinzip zur Produktion der eigenen Persönlichkeit diese Perspektive. Handeln wird teils bewusst, teils unbewusst an der Wahrnehmung und Bewertung vorausgegangener Umweltereignisse und -erfahrungen ausgerichtet. Im Ergebnis bedingt dies im Idealfall die Fähigkeit zur »Reflexion des eigenen Entwicklungsprozesses und der eigenen Persönlichkeitsbildung«

(Hurrelmann/Mürmann/Wissinger 1986, S. 100), die bereits in der Kindheitsphase einsetzt. Zur Persönlichkeitsentwicklung gehört nach dieser These die Akzeptanz der eigenen körperlichen und psychischen Anlagen und ihrer Veränderungen im Laufe des Lebens. Für die Steuerung der individuellen Persönlichkeit ist es

zentral, sich der Möglichkeiten bewusst zu sein, die durch die inneren Anlagen gegeben sind, zugleich aber auch alle Chancen der Entfaltung wahrzunehmen, die sich aus den äußeren Bedingungen ergeben.

In diesem Wechselspiel zwischen Möglichkeiten und Limitationen ist auch das Verhältnis zwischen der Reproduktion und Produktion der eigenen Persönlichkeit begründet. Je größer der Spielraum ist, den sich ein Mensch für seine produktive Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität erobert, desto größer sind auch die Möglichkeiten, die soziale und physische Realität mitzugestalten und in diesen neu erschlossenen Bereichen Verhaltensmuster auszuprobieren, die den eigenen Bedürfnissen besonders gut gerecht werden.

Produktion und Eigentätigkeit setzen voraus, dass ein Mensch im Verlauf seiner Persönlichkeitsentwicklung auf ein vielschichtiges Repertoire von Reaktions- und Handlungsformen zurückgreifen kann, das es ihm vor dem Hintergrund der Wahrnehmung und Bewertung (**Realitätsverarbeitung**) differenzierter Anforderungen in der Umwelt erlaubt, Strategien zur **Realitätsbearbeitung** einzusetzen. Mit **Bearbeitung** der Realität ist dann die Fähigkeit gemeint, auf Umweltanforderungen bewusst handelnd zu reagieren und dadurch die persönliche Entwicklung selbstständig zu steuern. Der individuelle Mensch verfügt damit immer über »Agency«, bildet sozusagen sein eigenes »Handlungszentrum« (Heitmeyer/Hurrelmann 1988, S. 64). Gesteuert wird dieses Handlungszentrum durch **Handlungskompetenzen**, die die individuelle Verfügbarkeit und die angemessene Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Realität bezeichnen. Sie stellen die Ausgangskonstellation für soziales und instrumentelles Handeln dar. Sie dienen der Bewältigung situativer, mittel- oder langfristiger Anforderungen, die durch Fremderwartungen einerseits

sowie andererseits durch Bedürfnisse, Wünsche und Zielorientierungen des Handelnden selbst charakterisiert sind.

## **DAS ZWEITE PRINZIP UNTER DER LUPE**

Das zweite Prinzip des MpR hat neben der Verankerung in der soziologischen und psychologischen Propädeutik vor allem auch eine Anbindung zu der neueren Forschungsdiskussion. Disziplinübergreifend werden hier jene Aspekte verhandelt, die für das MpR und das Prinzip zur Produktion der eigenen Persönlichkeit hoch relevant sind. Es geht um Fragen der Motivationssteuerung, des Verhältnisses von innerer und äußerer Realität sowie der Entstehung eines eigenständigen Handlungszentrums der Persönlichkeit. Die Selbstbestimmungstheorie (im Englischen »Self-Determination Theory« oder SDT) ist eine Lern- und Motivationstheorie. Ihre Entwicklung wurde von den Psychologen Edward L. Deci (geb. 1942) und Richard Ryan (geb. 1953) in den 1970er und 80er Jahren begonnen und bis heute fortgeführt (siehe u. v. a. Deci/Ryan 1985, 2000 und 2008; Ryan/Deci 2000). Die SDT ist eine wirkliche Weiterführung der lern- und entwicklungstheoretischen Ansätze im kognitiven Paradigma, wobei einige Aspekte der Annahmen von Piaget, Bandura oder Lerner intensiviert wurden. Deci & Ryan betonen dabei vor allem die Bedeutung der Motivation für Lern- und Entwicklungsprozesse und verbinden diese mit der Konstitution des »Selbst« (in der Psychologie der typische Fachbegriff für Persönlichkeit, Subjekt oder Individuum). Die SDT geht dabei von einer unauflösbaren interaktiven Beziehung zwischen dem Selbst und den Einflüssen der sozialen Umwelt aus und nennt diese Beziehung eine »organismische Dialektik« (hier wie im Folgenden Deci/Ryan 1993). In ihren eigenen Worten formulieren sie: »Die Struktur des Selbst erweitert und verfeinert sich im

Laufes der Entwicklung durch die Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt; sie ist das sich ständige ändernde Produkt von Prozessen und Strukturen dieser organismischen Dialektik.« (Deci/Ryan 1993, S. 223)

Deci & Ryan unterscheiden motivierte und nicht motivierte («amotivierte») Verhaltensweisen des Menschen, wobei ihr Augenmerk auf der Motivation liegt, die sie in der bisherigen Lern- und Entwicklungspsychologie als noch nicht hinreichend differenziert ansehen. Intrinsische (interessenbestimmte) Handlungen beinhalten Neugierde und Interesse, extrinsische Handlungen sind außengeleitet und erfüllen eine Aufforderung. Der zumeist angenommene Gegensatz beider Motivationstypen ist für die SDT Ausgangspunkt einer eigenen Grundlegung, die sich zu diesem Gegensatz kritisch verhält. Sie unterscheiden extrinsische Motivation vierfach in einem Kontinuum zwischen »heteronomer Kontrolle« (hier vollkommene Fremdbestimmung) und Selbstbestimmung (s. Tab. 5). Die extrinsische Motivation wird hier nach der Quelle ihrer Regulation unterschieden.

<b>Regulation</b>	<b>Beschreibung</b>	<b>Autonomiegrad</b>
External	Das Individuum hat keinen Einfluss auf Regulation, Handlung muss ausgeführt werden, um Belohnung zu erhalten oder Bestrafung zu entgehen	Äußerst gering
Introjiert	Das Individuum befolgt eine Norm oder eine Verhaltenserwartung, muss nicht gezwungen	Gering

werden, kann die  
Handlung aber nicht mit  
Lust ausführen

---

Identifiziert	Man tut etwas, weil man es für wichtig hält (ohne es unbedingt tun zu wollen), hohe persönliche Relevanzsetzung der damit verbundenen Werte und Ziele	Ansteigend
---------------	---	------------

---

Integriert	Ergebnis der Integration von Zielen und Normen in das Selbstkonzept, bildet gemeinsam mit der intrinsischen Motivation Basis selbstbestimmten Handelns	Hoch
------------	--	------

---

**Tab. 5.** Typen extrinsischer Motivation. Dargestellt nach Deci/Ryan 1993.

Deci & Ryan zeigen, dass extrinsische Motivationsmuster durchaus nahe an intrinsische Muster heranreichen: »Der integrierte Regulationsstil, der die eigenständigste Form extrinsischer Motivation repräsentiert, bildet gemeinsam mit der intrinsischen Motivation die Basis des selbstbestimmten Handelns. Da sowohl die integrierte Regulation als auch die intrinsische Motivation Qualitäten besitzen, die Selbstbestimmung konstituieren, sind sie einander durchaus ähnlich. Der Unterschied ist, daß intrinsisch motivierte Verhaltensweisen autotelischer Natur sind, während integriertes (extrinsisches) Verhalten eine instrumentelle Funktion besitzt, aber freiwillig ausgeführt wird, weil das individuelle Selbst das Handlungsergebnis subjektiv hoch bewertet.« (Deci/Ryan 1993, S. 228)

Das Besondere der Selbstbestimmungstheorie der Motivation ist, dass sie die Entwicklung des Selbst in die Ausprägung von Motivationstypen einbezieht. Hiernach sind vor allem das Bedürfnis nach Kompetenz und Wirksamkeit, das Bedürfnis nach Autonomie und Selbstbestimmung sowie das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit und Zugehörigkeit eine feststehende Grundlage der Persönlichkeitsstruktur. Diese Bedürfnisse speisen wiederum sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation. In sozialisationstheoretischer Hinsicht sind damit wichtige Aspekte benannt, die vor allem die Fähigkeiten des Individuums betreffen, Lern- und Entwicklungsprozesse selbständig zu organisieren. Deci & Ryan verfolgen hier ähnlich wie Piaget, Bandura und das kognitive Lernparadigma die Argumentation, dass vor allem die Autonomiebedingung ein zentraler Zugang zu den Entfaltungsmöglichkeiten eines Individuums ist. Die sozialen Kontexte, in den Menschen leben und aufwachsen, fördern das Auftreten intrinsischer Motivation dann, wenn sie die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz unterstützen.

### **Die »Agency« Forschung**

Eine weitere Ergänzung in der Theorieentwicklung des kognitiven Paradigmas sind die Arbeiten zum Thema »Agency«. Agency bezeichnet im Englischen das Handlungszentrum eines Menschen. In der psychologischen Debatte ist Agency als Fachterminus entwickelt worden, um die Bedeutung personengebundener Fähigkeiten der Informationsverarbeitung, des Wissensaufbaus und der Verhaltenssteuerung zu beschreiben. Wie die Selbstbestimmungstheorie der Motivation steht sie in der Verlängerung der Annahmen kognitiver Lern- und Entwicklungstheorien. Sie bauen auf den Erkenntnissen Piagets und Banduras auf.

Es ist kein Zufall, dass der schon erwähnte Albert Bandura selbst dem Agency-Begriff in seinem Spätwerk eine entscheidende Prägung gegeben hat. Bandura (hierzu u. a. auch Bandura 1989, 2006 und 2017) bezeichnet Agency »als Fähigkeit des Individuums, das eigene Verhalten zu steuern: Die Fähigkeit, Kontrolle über die eigenen Denkprozesse, die Motivation und das Handlungsvermögen auszuüben, ist eine ausgeprägte menschliche Eigenschaft. Da Urteile und Handlungen teilweise selbstbestimmt sind, können Menschen durch eigene Anstrengung Veränderungen sich selbst und die soziale Situation, in die sie eingebettet sind, verändern.« (Bandura 1989, S. 1175; eigene Übersetzung)

Nach Bandura ist für die Ausprägung eines spezifischen Handlungsvermögens nichts wichtiger als Überzeugungen, die die eigene Handlungsfähigkeit betreffen. Diese Überlegungen, die an das Konzept der Selbstwirksamkeit anschließen, heben kognitive, motivationale und affektive (Gefühle, wie z. B. Ängstlichkeit) Aspekte hervor, die die Selbsteinschätzung regulieren. In späteren Publikationen werden auch noch die kognitiven »Begleitumstände« hervorgehoben. Agency ist verbunden mit der Zielgerichtetheit (Intentionalität) des eigenen Handelns, der Fähigkeit, voraus zu denken, die eigene Handlungsmotivation zu regulieren und Handlungsvollzüge zu revidieren (Bandura 2006).

Für Bandura ist moralische Handlungsfähigkeit (»moral agency«) ein Beispiel für die soziale Kontextualisierung des allgemeinen Agency-Konzeptes. Moralische Handlungsfähigkeit ist ausgerichtet an den gesellschaftlichen Normen für ein moralisch »richtiges« oder »falsches« Verhalten, wobei diese Normen in die individuellen Ausprägungen kognitiver, motivationaler und affektiver Agency übersetzt werden. Agency ist damit bereits für Bandura ein Phänomen, das mit der kulturellen Evolution des Menschen einhergeht. Das individuelle

Handlungsvermögen wächst mit den Freiheiten, die Menschen in modernen Gesellschaften erfahren. Nicht in jedem Handlungsfeld, aber immer häufiger in den kreativen Bereichen des Lernens und Arbeitens ist Agency damit ein bedeutsamerer Faktor.

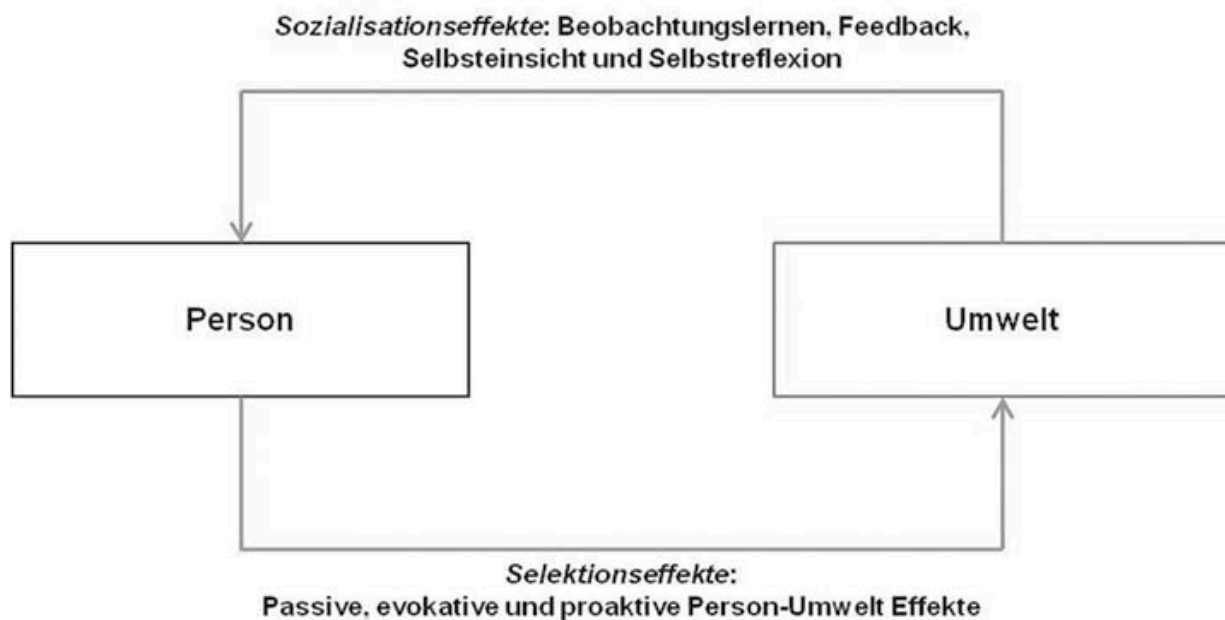
Banduras Weiterentwicklung der älteren Überlegungen zu sozialem Lernen und Selbstwirksamkeit spiegelt die Potenziale des kognitiven Paradigmas für die Analyse von Lern- und Entwicklungsprozessen. In der Fachdiskussion sind diese Überlegungen sehr intensiv aufgenommen und weiterentwickelt worden. Viele sehen sogar im Agency Konzept eine Ähnlichkeit zu Bourdieus Habitustheorie (Emirbayer/Mische 1998) und verstehen Agency damit als ein Subjektkonzept, das in Sozialisationsprozessen immer mehr Berücksichtigung findet (Scherr 2012).

### **Das dynamisch-interaktionistische Modell**

Die Agency-Forschung ist bereits an der Schwelle, den Rahmen der kognitivistischen Ansätze innerhalb der psychologischen Lerntheorien zu überschreiten. Nach Petermann & Lohbeck (2015) ist der Aspekt der Selbstregulation des Lernens ein wesentlicher Indikator für die Zugehörigkeit zum konstruktivistischen Paradigma innerhalb der Lerntheorien, das dem kognitivistischen Paradigma nachfolgt. In diese Richtung geht auch ein Modell der Entwicklungspsychologie, das als dynamisch-interaktionistisches Modell (Asendorpf/Wilpers 1998; Asendorpf/Neyer, 2012; Neyer/Lehnart 2015) bezeichnet wird, was im zweiten Prinzip des MpR in besonderer Weise zum Ausdruck kommt.

Das dynamisch-interaktionistische Modell verfolgt einen spezifischen Zugang, der Sozialisation »als Ausdruck dynamischer Wechselwirkungen beziehungsweise Transaktionen zwischen individuellen (Persönlichkeits-)Merkmale und – überwiegend sozialen – Umweltbedingungen betrachtet. Das Individuum und seine

Persönlichkeit sind somit Schrittmacher und Resultat der Sozialisation.« (Neyer/Lehnhart 2015, S. 180) Deutlicher noch als bei Bandura und der jüngeren Agency-Forschung wird im dynamisch-interaktionistischen Modell postuliert, dass eine Persönlichkeit als Gestalter der eigenen Entwicklung und damit der eigenen Sozialisation fungiert. Letzteres impliziert, »dass die soziale Umwelt immer mehr das Resultat einer gestaltenden Persönlichkeit wird« (Neyer/Lehnhart 2015, S. 183) und nicht umgekehrt. Die sich entwickelnde Persönlichkeit ist also nicht abhängig von Umwelteinflüssen, sondern konstruiert diese selbst. Wichtige Persönlichkeitszüge, die wie die vorgestellten »Big Five« nach dem dynamisch-interaktionistischen Modell als sehr stabil angenommen werden müssen, sorgen dafür, dass eine Persönlichkeit sich nur sehr selektiv Umwelteinflüssen aussetzt. Extrovertierte Personen beispielsweise suchen sich nach dieser Vorstellung Umwelten, in denen sie ihr Temperament ausleben und in dieser Hinsicht auch angeregt werden. Introvertierte dagegen wählen das Gegenteil, stillere und weniger herausfordernde Orte.



**Abb. 2:** Psychologische Mechanismen von der Beeinflussung der Person durch die Umwelt (Sozialisation) und der Beeinflussung der Umwelt durch die Person (Selektion). Quelle: Neyer/Lehnardt 2015, S. 183.

Abbildung 2 veranschaulicht das dynamische Denken des Ansatzes, in dem das interaktionistische Moment dafür sorgt, dass kein einseitiger Determinationszusammenhang wirkt. Vielmehr wird die Umwelt als anregend angesehen, weil sie das Beobachtungslernen stimuliert und der sich entwickelnden Persönlichkeit die Werkzeuge der Welterschließung nahelegt. Auf der anderen Seite aber wählt das Individuum aus (es selektiert), welchen Umwelten es sich aussetzen möchte. Es strukturiert die Umwelteinflüsse vor, die dann wieder Gegenstand der Auseinandersetzung mit der Realität sind. Auf diese Weise erzeugt das dynamisch-interaktionistische Modell einen erheblichen Überhang der Persönlichkeit im Verhältnis zur Umwelt, weil Umwelteinflüsse zwar fortbestehen, aber vorher individuell ausgewählt wurden.

Für Neyer & Lehnardt (2015, S. 184) ist dies veranschaulicht in der Auswahl der jugendlichen Bezugsgruppen: »Die Person-Umwelt-Passung kann deshalb als Resultat einer kontinuierlichen Transaktion zwischen der Persönlichkeit (Selektion) einerseits und der sozialen Umwelt (Sozialisation) andererseits zustande kommen. Diese Transaktionen finden über die gesamte Lebensspanne hinweg statt. Zum Beispiel haben Mund und Neyer (2014) in einer Längsschnittstudie über 15 Jahre gezeigt, dass vom jungen bis zum mittleren Erwachsenenalter Partnerschafts- und Freundschaftsbeziehungen die spätere Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen und umgekehrt diese Beziehungen von der Persönlichkeit beeinflusst werden. Dieses Muster ist insofern bemerkenswert, als sich in den Partnerschafts- und Freundschaftsbeziehungen die selbstgewählten Lebensstile junger Erwachsener

widerspiegeln, die damit als wichtige Sozialisationskontexte der Persönlichkeitsentwicklung angesehen werden können.«

Zweifellos bekennt sich das dynamisch-interaktionistisches Modell mit der Selektionsthese zu einer sozialisationstheoretischen Kernannahme, die Anschlussfragen provoziert: Woher kommen die Persönlichkeitszüge, die zu einer Selektion (Auswahl) der Umwelteinflüsse führen, denen sich ein Individuum aussetzt? Sind diese Persönlichkeitseigenschaften genetisch bedingt oder ein Ergebnis der Auseinandersetzung mit der Umwelt? Wenn doch Umwelteinflüsse auf die Entwicklung der frühen Persönlichkeit wirken, kann man dann wirklich von einer so hohen Bedeutung der individuellen Selektion sprechen – oder ist es doch ein vermittelter Umwelteinfluss? Diese und andere Fragen zum Verhältnis zwischen Kontext- bzw. Umweltbedingungen, den genetischen Anlagen und den sich entwickelnden Grundlagen des eigenständig handelnden Individuums nicht neu. Sie begleiten bereits die Perspektive der klassischen psychologischen Perspektive in der Sozialisationsforschung und tauchen nun ebenso charakteristisch in der jüngeren Debatte wieder auf.

### **Generationale Ordnung und Agency**

Eine alternative, ebenfalls jüngere Theorieperspektive, die dem zweiten Prinzip des MpR zur Produktion der eigenen Persönlichkeit als Fundament dient, stammt aus der soziologisch geprägten Sozialisationsdebatte. Hier wird das Hauptaugenmerk auf die aktive Rolle bereits im Kindesalter gerichtet. Der Impuls für diese Theorierichtung entstammt der Soziologie der Kindheit und dem Eintreten für eine Kinderperspektive und Kinderrechte (so auch Krappmann 2016). In theoretisch-konzeptioneller Hinsicht ist damit das bereits bekannte Motiv der Überwindung der Einseitigkeit der Vergesellschaftungsperspektive in der

Sozialisationsforschung verbunden. Aus diesem Grund ist Kindheitsforschung seit den 1980er Jahren auch als »neue« Soziologie der Kindheit bezeichnet worden.

Zu diesem sehr breiten Strang einer kindheitsbezogenen Perspektive gehören im deutschsprachigen Bereich vor allem die Arbeiten von Doris Bühler-Niederberger (2011). Sie beinhalten die Beschreibung von Kindheit als Bestandteil der Herstellung generationaler Ordnung. Dies meint genauer, dass die Differenzierung der Bevölkerung nach Alter eine gesellschaftliche Konstruktion und keine »natürliche Ordnung« darstellt. Sie ist historisch gewachsen und damit abhängig von gesellschaftlichen Bedingungen der Herstellung sozialer Ordnung, die vor allem von Erwachsenen vorgegeben werden. Eine solche Differenzierungslinie ist aber durch Praktiken im Bereich kindlicher Ordnungen auch veränderbar. Kinder sind also von Strukturen geprägt, verändern aber gleichzeitig diese Strukturen. Rahmenbedingungen kindlicher Lebenswelten sind also zugleich eine vorgegebene Struktur und ein Optionsraum. Aus der praxeologischen Perspektive Bourdieus heraus argumentiert könnten man sagen, dass Kinder-Praktiken abhängig sind von ihren Rahmenbedingungen, sie aber gleichzeitig auch eigene Handlungsmacht entwickeln können. Auch Kinder sind also Produzenten ihrer eigenen Entwicklung.

Dieses besondere Motiv hat durchaus Konsequenzen. Kinder sind damit nicht nur in einem Korsett ihrer Verhältnisse gefangen, sie sind nicht in einem Vorbereitungsstadium einer Lebensphase als Erwachsene, sondern handeln bereits selbständig und aktiv. Man fängt diese Denkbewegung mit der englischsprachigen Formulierung »children as beings« vs. »children as becomings« besonders gut ein. Kinder sind nicht nur in der Phase, etwas zu werden (»becoming«), sondern sind bereits in ihrer Lebensphase aktiv handelnd (»being«) und existieren, konstruieren und verändern. Kinder sind

Bestandteil einer sozialen Praxis, in der sie aktiv agieren im Sinne es »doing childhood«.

Nahe an diese Perspektive der neuen Soziologie der Kindheit tritt die Thematisierung kindlicher »agency«. Agency ist der aus der eben dargestellten psychologischen Debatte übernommener Fachbegriff, der im Deutschen als »Handlungsvermögen« übersetzt wird. Ein solches Handlungsvermögen eignen sich Kinder nicht nur an und verändern es, sondern sie verfügen immer bereits darüber (Alanen 2005). Seit den 1980er-Jahren wird dies auch in der Formulierung »Kinder als Akteure« diskutiert. In den vergangenen Jahren ist auch deutschsprachig dieser Forschungsstrang enorm gewachsen. Im Kontext der Debatte über Sozialisation und Kindheit entsteht damit das erste Mal eine theoretische Hintergrundfolie, die es erlaubt, die Potenziale in der Kindheit zu verstehen, die auf Eigenständigkeit, kindlichem Handlungsvermögen und kindlicher Autonomiefähigkeit beruhen. Dies unterstützt wiederum den Produktionsaspekt der eigenen Persönlichkeit. Sozialisation als generationales Ordnen bestätigt zugleich die aktive Rolle des Kindes. Diese »erleichtert den (geregelt) Ablauf der Sozialisationsprozesse, kann deren Wirkung aber auch torpedieren.« (Bühler-Niederberger/Gräsel/Morgenroth 2015, S. 125)

Die Perspektive der neueren Kindheitsforschung hat natürlich weitreichende Implikationen, impliziert aber wiederum Anschlussfragen. Wie weit beispielsweise reicht die kindliche Fähigkeit, Verhältnisse, in die sie als Kinder integriert werden, tatsächlich zu »torpedieren«? Zweifellos sollte hier vorsichtig argumentiert werden. Kindliche Erfahrungsräume müssen eine autonome Betrachtung beanspruchen und die Eigenständigkeit des kindlichen Tuns in Rechnung stellen. So zu tun aber, als ob es kindliche Autonomie per se gibt, bekommt problematische Züge. Auf diese Weise würden Ungleichheits- und

Hierarchiestrukturen, in die Kinder eingebettet sind, übersehen (Bühler-Niederberger/Sünker 2006). Die Autonomie der Kindheit wäre dann etwas, was man fordern oder ablehnen kann. Sie sollte aber nicht dazu führen, dass die Perspektive auf die Mikroperspektive des kindlichen Handelns dominiert und die dahinter liegenden Strukturen der verfügbaren Ressourcen übersieht.

### **Die Produktion und Reproduktion der eigenen Persönlichkeit**

In der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung findet, auch das ist eine Konsequenz des zweiten Prinzips des MpR, eine notwendige Selbstbezogenheit statt. Sie sorgt dafür, dass die einzelne Persönlichkeit niemals passiv abwartend verstanden werden kann, sondern immer als aktiv beteiligt und die eigene Entwicklung steuernd. Hierfür stellt das Beispiel, die eigene Persönlichkeit in festen Rollenstereotypen zu orientieren, einen Anwendungsfall dar.

In einer bestimmten Lebenssituation in der Rolle als Mann oder als Frau auf traditionelle Rollenerwartungen zurückzugreifen, ist im Sinne des MpR ein aktiver Prozess. In diesem Sinne ist sogar unter Bedingungen der starken Rollennormierung von einem Prozess der aktiven Steuerung zu sprechen. Vielleicht ist hier auch die Nähe zu dem schon eingeführten Begriff der »Selbstsozialisation« sinnvoll. Niklas Luhmann, der Schöpfer dieses Begriffes, benennt es ausdrücklich: »Sozialisation ist immer Selbstsozialisation« (Luhmann 1987, S. 177). Bei allen problematischen Implikationen dieser Deutung, der oder die Einzelne ist hier immer aktiv an dem Prozess der Sozialisation beteiligt. Oder, um im genannten Beispiel zu bleiben: Die Verbindung der gewohnten und erfahrenen Struktur (wie die unterschiedlichen Geschlechtererwartungen aufeinander bezogen sind) mit den Anforderungen einer konkreten Handlungssituation (wie ziehe ich mich an für ein Bewerbungsgespräch, wie

verhalte ich mich, was darf ich auf gar keinen Fall tun, wie gehe ich mit modernen Rollenbildern um?) ist ein aktiv von der Persönlichkeit herzustellender Prozess der Wahrnehmung, des Denkens und des Handelns.

So viele Rollenerwartungen auch vorhanden sind, so viele Alternativen müssen dennoch abgewogen und in Einklang gebracht werden. Keine Handlungssituation ist also so vorherbestimmt, dass der individuelle Handlungsspielraum aufgelöst wird (aus der systemtheoretischen Perspektive hierzu Scherr 2015). Es wäre also ein Kurzschluss, das MpR und die besondere Bedeutung der aktiven Entwicklung der eigenen Persönlichkeit so zu verstehen, dass nur eine durchgehend vorhandene Handlungsautonomie diese Bedingung erfüllt. Der Modus der Produktion der eigenen Entwicklung ist auch aktiv, wenn ein Individuum Kompromisse eingeht und Einschränkungen der persönlichen Entfaltung hinnimmt. Nur in Handlungssituationen des absoluten Zwangs, in denen keine Alternative mehr gegeben ist, hat der Modus der Produktion der Persönlichkeit keine Bedeutung mehr für die aktive Beeinflussung einer Handlungssituation.

Im umgekehrten Sinne sind die produktive Realitätsverarbeitung und damit das Maß der »Selbstsozialisation« keine Errungenschaft der Moderne, auch nicht einer Verringerung von Fremdzwang oder einer Art Auflösung von Prozessen der gesellschaftlichen »Fremdsozialisation«. Die aktive Gestaltung oder Produktion der eigenen Persönlichkeit ist konstitutiv mit der menschlichen Entwicklung verbunden. Eine empirische Frage ist allerdings, wie stark gesellschaftliche Freiheitsgrade die Möglichkeitsräume der Abweichung (von den Normierungen der Lebensführung) erweitern oder verschließen.

Die Verringerung oder Zunahme von Freiheiten im Verlauf der historischen Entwicklung von Gesellschaften ist sehr schwer einzuschätzen. Ein Beispiel hierzu macht viele

Widersprüche des Vergleichs historischer und aktueller Lebensbedingungen gut deutlich. Das Beispiel geht von den Lebensbedingungen der nachwachsenden Generation aus. So erleben Kinder und Jugendliche heute die Zunahme von tatsächlichen und virtuellen Freiheiten der Lebensführung sowie der erhöhten Möglichkeiten zur Selbstbestimmung. Dennoch fühlen sie sich immer früher durch den Zwang zur beruflichen Orientierung und der wachsenden Konkurrenz bereits in der Schule belastet. Bedeutet dies eine Zunahme oder eher eine Abnahme der Freiheitsgrade?

Schon Kinder können in den offenen, individualisierten westlichen Gesellschaften Belastungssymptome zeigen, die typischerweise als Stresserkrankungen von Managerinnen und Managern bezeichnet werden. In der Summe kann daher nur bedingt von gestiegenen Freiheiten in den westlich orientierten Gesellschaften gesprochen werden, obwohl wir gleichzeitig den fast vollständigen Wegfall körperlicher Züchtigung und das Verbot der Kinderarbeit kennen. Mitunter können Zwänge, die mit Ängsten verbunden sind, mehr Gewalt über die Persönlichkeit bekommen als materielle Zwänge und tatsächliche Bedrohungen. In den nachfolgenden Abschnitten werden solche Phänomene, die in der Fachdebatte auch als »Deprivation« oder »relative Deprivation« bezeichnet werden, noch ausführlicher erörtert.

### **Die Weiterführung des interaktionistischen Paradigmas**

Obwohl die Theoriebezüge zum zweiten Prinzip des MpR mannigfaltig sind, bleibt eine Ausgangsannahme kontinuierlich stabil. Sozialisation als Eigengestaltung der Persönlichkeit durch produktive Realitätsverarbeitung ist durch und durch ein Interaktionsphänomen, das eine doppelte Wirkrichtung hat: Zum einen auf die Prozesse der Individuation, die entweder die Veränderung oder aber die Verfestigung von Persönlichkeitsmerkmalen beinhalten

können; zum anderen auf Prozesse der Vergesellschaftung, da sich soziale Strukturen, in denen gehandelt wird, ebenfalls in einem permanenten Prozess der Veränderung und Verfestigung befinden.

Diese Akzentsetzung schlägt sich unter anderem in der Weiterentwicklung des interaktionistischen Paradigmas innerhalb der Sozialisationsforschung nieder. Heinz Abels und Alexandra König (2010) etwa unterscheiden zwischen einer auf die Entwicklung der Persönlichkeit (mit Blick auf die Entwicklung von Identität und Individualität) und einer auf Prozesse der sozialen Integration zielenden Perspektive: »Während es beim Prozess der **Sozialisation** vor allem um die Frage geht, wie das Individuum zum Mithandeln in der Gesellschaft gebracht wird bzw. sich selbst auf die Gesellschaft einstellt, geht es unter der Perspektive ›Identität‹ und ›Individualität‹ um die Erfahrung des Individuums von sich selbst bzw. seine Meinung von der Besonderheit in den Augen der Anderen« (Abels/König 2016, S. 21). Der sozialisierende Prozess überträgt demnach Erfahrungen mit der Gesellschaft in eine Kompetenz im Umgang mit der Gesellschaft (Bauer/Hurrelmann 2007).

Diese Wechselseitigkeit von Veränderungsträgheit und Veränderungsdynamik, die Frage danach, wann Handlungsstrukturen erhalten oder modifiziert werden, ist für die aktuelle Forschung von großer Bedeutung. Hierfür stellen sich Themen wie die Erklärung »unwahrscheinlicher« Bildungskarrieren – etwa Bildungsaufstiege von Heranwachsenden aus Risikolagen oder Bildungsabstiege aus privilegierten Elternhäusern – als interessante Beispiele dar. In der Theoriedebatte existieren wichtige Anbindungen an diesen Diskussionstand. Hierzu gehören die Annahmen aus der erörterten lern- und entwicklungspsychologischen Perspektive, die Agency-Forschung und eine erweiterte sozialpsychologische Perspektive in der

Sozialisationsforschung (Grusec/Hastings 2006) sowie die Ansätze zum »Transactional Model of Development« (Sameroff 2009).

An diese Ausrichtung eng angelehnt, haben sich die Biografie-Forschung und das Konzept der Lebensführung als wichtige Ergänzungen der Sozialisationsthematik durchgesetzt, die im Folgenden noch vorgestellt werden. Sie stehen neben der eigenständigen Etablierung der Kindheits- und Jugendforschung zum Teil in Konkurrenz zur etablierten Sozialisationsforschung, beanspruchen jedoch nicht, diese vollständig zu ersetzen. Das Modell der generationalen Ordnung nach Bühler-Niederberger versteht aus einer solchen, auf die gesamte Lebensspanne bezogenen Perspektive, Sozialisation als Vorbereitung auf gesellschaftliche Teilhabe, die in asymmetrischen Konstellationen ungleicher Altersgruppen erfolgt. Diese generationalen Arrangements verlangen kompetentes Handeln der Kinder und Jugendlichen, in denen diese selbst als aktive Produzenten, vor allem aber als »Koalitionspartner« in die Herstellung von generationalen Ordnungsrastern einbezogen sind und in diesen aktiv und produktiv Positionen einnehmen. Damit wird das MpR in seiner Perspektive bestärkt, Kinder und Heranwachsende nicht als »Mängelwesen« wahrzunehmen, sondern als sich entwickelnde Subjekte, die ihr Leben aktiv mitgestalten.

## **6. Produktive Realitätsverarbeitung im Lebenslauf**

Nachdem im vorangehenden Kapitel die beiden grundlegenden, konzeptionellen Prinzipien des MpR formuliert wurden, wird das Modell nun weiter entfaltet, indem die Betrachtung empirischer Phänomene der produktiven Realitätsverarbeitung mit der Lebenslaufperspektive verbunden werden. Innerhalb eines Jahrhunderts, im Zeitraum von 1900 bis 2000, haben ökonomische und soziale Veränderungen, vor allem der ständig anwachsende Wohlstand, die Verlängerung der Bildungs- und Ausbildungszeiten und die permanente Verbesserung der Arbeitsbedingungen zu einem spürbaren Strukturwandel des Lebenslaufs geführt, der unmittelbare Auswirkungen auf die Abfolge und den Zuschnitt der einzelnen Lebensphasen hat. Nehmen wir die drei Zeitpunkte 1900, 1950 und 2000 als Wegmarken für einen historischen Vergleich, dann lässt sich die Veränderung der Strukturmerkmale des Lebenslaufs mit seiner Einteilung in verschiedene Lebensphasen idealtypisch veranschaulichen. So bestand der Lebenslauf im Jahr 1900 aus den Phasen der Kindheit und des Erwachsenenalters. Der Übergang von der Kindheit in das Erwachsenenalter fiel meist mit dem Übergang in das Erwerbsleben und dem Aufbau einer eigenen Familienbeziehung mit Kindern zusammen. Nur in einer Minderheit äußerst begüterter oder privilegierter Gruppen war eine längere Ausbildungsphase vorgesehen, die Merkmale des Jugendalters erkennen ließ. Für die meisten Menschen gab es diese Differenzierung aber nicht und auch das Ende des Erwachsenenalters trat schnell, noch in der Erwerbsphase mit dem für heutige Verhältnisse

früh einsetzenden Tod (die durchschnittliche Lebenserwartung betrug nur etwa 50 Jahre) ein.

Im Jahr 1950 hatte sich die Lebensdauer deutlich verlängert. Die Lebensphasen Jugend und Senior hatten sich neu herausgebildet und wurden zu einem allgemeinen Merkmal. Die Kindheit war wegen der Vorverlagerung der Pubertät im Lebensalter kürzer als noch 1900, das Jugendalter diente als Übergang von der abhängigen Kindheit zum unabhängigen Erwachsenenalter (Ecarius et al. 2011). Die Erwachsenenphase hatte sich durch die verlängerte Lebensdauer erheblich ausgedehnt. Damit war der gesamte Lebenslauf vom Erwerbs- und Familienleben des Erwachsenenalters dominiert. Nach dem Austritt aus dem Erwerbsleben wurde es möglich, eine zwar meist kurze, aber doch von der Verantwortung des Erwachsenenalters entlastete Phase im Ruhestand zu verbringen.

Auffällig ist, dass die allein durch Bildung und Berufsvorbereitung geprägten Lebensphasen in der Regel um das 20. Lebensjahr beendet sind. Danach geht für viele junge Leute zwar die allgemeine und berufliche Ausbildung weiter, aber sie ist von gelegentlichen Berufstätigkeiten unterbrochen oder begleitet. Durch partnerschaftliches Zusammenleben im privaten Bereich und durch völlig autonome Handlungsmuster im Konsum-, Medien- und Freizeitbereich kann es zu einer Art der Lebensführung kommen, die mit der traditionellen Jugendphase der 1950er Jahre nichts mehr zu tun hat, sondern eher Züge des Erwachsenenalters annimmt (vgl. zur Flexibilisierung von jugendspezifischen Szenen Eulenbach/Fraij 2018 und Schinkel/Herrmann 2017).

Durch das Aufschieben des Übergangs in die Erwachsenenrolle entsteht zwischen den Lebensphasen Jugend und Erwachsenenalter eine flexible Übergangsphase. Sie stellt ein biografisches »Moratorium« dar, das der persönlichen Entfaltung dient, ohne dass der

Einzelne durch beruflich Tätigkeiten oder familiäre Verpflichtungen der Kindererziehung eingeschränkt wird. In dieser Phase ist eine flexible und kreative Verbindung von Bildung, Beruf und Privatleben möglich.

Im Jahr 2000 war die Lebensdauer zudem erneut angewachsen, und der Lebenslauf war im Vergleich zu 1950 noch stärker untergliedert. Die Lebensphase Kindheit hatte sich auf nun nur noch etwa zwölf Lebensjahre verkürzt, die Jugendzeit hatte sich insgesamt deutlich verlängert und zog sich bis in die Zeit des früheren Erwachsenenalters hinein. Die Lebensphase der »Spätadoleszenz«, die man auch als »Junges Erwachsenenalter« bezeichnen kann, in der noch keine Berufstätigkeit ausgeübt und keine Familie gegründet wurde, hatte sich herauskristallisiert. Damit verbunden war ein späterer Übergang in Beruf und Familie.

Das Erwachsenenalter behält zwar seine dominierende Rolle für die Gestaltung des Lebens, ist aber wegen zunehmender beruflicher und familiärer Brüche und der erweiterten Option der Neuanfänge in sich stärker untergliedert als 1950. Heute sind während des Erwachsenenalters durch Arbeitsplatzverlust oder -wechsel und oft auch durch Partnerverlust oder -wechsel vielfältige Neuorientierungen möglich und notwendig. Für viele Menschen ergibt sich nach der ersten Phase des Berufs- und Familienlebens ein »zweites Erwachsenenleben« um das 50. oder 55. Lebensjahr, mit neuer Partnerschaft und neuem Familienleben, oft auch mit einem beruflichen Neuanfang. Standen in der davorliegenden Phase Beruf und Karriere im Vordergrund, sind es nun möglicherweise die neu zusammengesetzte Familie und die breit gefächerten Freizeitmöglichkeiten.

Auch der Übergang in das Seniorenalter wird hierdurch fließend. Das traditionelle Bild des »Ruhestands« mit völligem Rückzug aus dem Berufs- und Familienleben passt immer weniger, stattdessen ist eine aktive Lebensführung

mit gelegentlichen Berufstätigkeiten und ehrenamtlichen Beschäftigungen typisch. Die biografischen Gestaltungsmöglichkeiten lassen sich von denen im (jungen) Erwachsenenalter oft nicht mehr unterscheiden. Auch in der letzten Phase des Lebens ist bei vielen älteren Menschen noch ein »Un-Ruhestand« möglich. Erst ganz am Ende des Lebens trifft die traditionelle Vorstellung aus den Zeiten der Normal-Biografie noch zu, wonach das hohe Alter durch Rückzug und Austritt aus aktiven Lebensvollzügen gekennzeichnet ist. Die Lebensphase Senior verlängert sich auf einen insgesamt fünfzehn Jahre langen Abschnitt, der in seinem ersten Teil nicht mehr den Charakter des Ruhestands hatte, sondern durch vielfältige Aktivitäten gekennzeichnet war, die für das Erwachsenenleben typisch sind, bevor er im zweiten Teil in die Hochaltrigkeit übergeht.

Der zunächst beschreibende Blick auf die unterschiedlichen Lebenslaufabschnitte ist durchaus instruktiv. Er soll in den Beschreibungen der Prinzipien 3, 4 und 5 fortgesetzt werden, um einige Trends der Entwicklung in den unterschiedlichen Lebensphasen zwischen Kindheit und Hochaltrigkeit abzubilden. Die einzelnen Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter sehen sich durchgehend Anforderungen an die produktive Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität gegenüber. Dabei spielen die Unterschiede nach Fähigkeiten und Ressourcen zu Realitätsverarbeitung eine besonders zentrale Rolle. Mit der allgemeinen Anlehnung an die erörterten lebenslaufspezifischen Herausforderungen der Realitätsverarbeitung wird eine Schablone erzeugt, um die strukturellen Probleme zu identifizieren, die sich in der biografischen Entwicklung ergeben.

Der Blick auf den Lebenslauf offenbart aber auch wichtige Variationen dieser Schablone. Die Möglichkeiten (oder auch Notwendigkeiten) zur »Produktion« der eigenen

Persönlichkeit steigen dadurch in jedem Lebensabschnitt. Schon in der Kindheit gibt es viele Möglichkeiten der Gestaltung der Persönlichkeit, weil ein direkter Zugang zu Medien und zum Freizeit- und Konsummarkt besteht; außerdem verfügen die meisten Kinder bereits über eigene finanzielle Ressourcen. Im Jugendalter steigern sich die Möglichkeiten der Selbstorganisation der Persönlichkeit weiter. Der offene Charakter dieses Lebensabschnitts als Statuspassage zwischen Kind und Erwachsenen bietet große Spielräume für eine eigenwillige und selbstverantwortliche Lebensführung (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 65).

Da sich Jugendliche häufig in Lebenssituationen mit unsicherem Ausgang und ungewisser Zukunftsperspektive befinden, sind sie gezwungen, sich individuelle Zielperspektiven und Sinngebungen aufzubauen, um ein Mindestmaß an Stabilität in ihren Lebensalltag zu bringen (etwa in Phasen des Übergangs von der Schule in den Beruf oder bei dem Bruch einer Freundschafts- oder Partnerbeziehung) (Behnken/Mikota 2009). Grundsätzlich gilt das Gleiche auch für die Lebensphasen des Erwachsenen- und Seniorenalters.

Durch die Verlängerung der Lebensdauer und die großen Spielräume für einen individuellen Lebensstil ist die Persönlichkeitsentwicklung damit in keiner Phase des Lebens wirklich abgeschlossen, sondern sie befindet sich ständig im Fluss. Die für das Jugendalter charakteristische suchende und sondierende Haltung gilt vielen Menschen demnach auch in späteren Lebensphasen als Muster und Vorbild für die Persönlichkeitsbildung.

## 6.1 Drittes Prinzip zur Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen der Realitätsverarbeitung

Das dritte Prinzip fokussiert darauf, dass in jedem Lebensabschnitt Erwartungen an die Verarbeitung der Realität vorhanden sind. Diese sind gesellschaftlich mehrheitlich akzeptiert und gelten als Normen der Entwicklung. Im Lebenslauf kommt es damit zu einer ständigen Konfrontation mit neuen Situationen, die jeweils mit angemessenen Formen des Handelns bewältigt werden müssen.

### **Gegenstand und Verortung**

In jedem Lebensabschnitt ergeben sich aus der körperlichen und psychischen Entwicklung sowie aus der sozialen Umwelt stammende Erwartungen an die Verarbeitung der Realität. Diese Erwartungen werden in der einer älteren Theoriesprache als »Entwicklungsaufgaben« bezeichnet. Sie beschreiben die für ein Kind, einen Jugendlichen, einen Erwachsenen oder einen Senior als »Norm« erachtete Handlungs- und Bewältigungsherausforderungen. Sie sind von jedem Menschen auf seine eigene Weise zu definieren, in das eigene Handlungsrepertoire zu übersetzen und zu bewältigen.

Im Lebenslauf kommt es zu einer ständigen Konfrontation mit neuen Situationen, die jeweils mit angemessenen Formen des Handelns bewältigt werden müssen. Immer wieder – besonders zugespitzt bei einschneidenden sozialen oder wirtschaftlichen Krisen oder bei biografischen Umbrüchen und Übergängen – steht der Mensch vor der Aufgabe, seine Bewältigungsfähigkeiten zu aktivieren. Zur Analyse dieser Prozesse bietet u. a. das

»Konzept der Entwicklungsaufgaben« ein zunächst hilfreiches Orientierungsraster. Es findet sich in den soziologischen Theorien von Jürgen Habermas und Lothar Krappmann, besonders aber in den psychologischen Theorien von Erik H. Erikson, Robert J. Havighurst und Urie Bronfenbrenner. Mithilfe des Konzepts können soziale Anforderungen und die je individuellen Entwicklungsverläufe ins Verhältnis gesetzt und bestimmte Etappenziele der Entwicklung identifiziert werden (ein umfassender Überblick hierzu bei Quenzel 2015).

In den allgemeinen Zugängen zum Verständnis von Entwicklungsaufgaben beschreiben diese typischen Herausforderungen in der Biografie eines Menschen. Zu ihrer Bewältigung wird ein Profil individueller Handlungskompetenzen im Umgang mit Körper, Psyche, sozialer und physischer Umwelt angenommen, das in den Lebensphasen sehr unterschiedlich ausfällt. Jede Entwicklungsaufgabe ist von jedem Menschen auf seine individuelle Weise zu bewältigen (Albisser/Buschor 2011). Die Bewältigung setzt voraus, dass ein Abgleich von biologischen und psychischen Anforderungen der inneren Realität mit gesellschaftlichen und ökologischen Anforderungen der äußeren Realität erfolgt. Die biologischen und psychischen Anforderungen in den einzelnen Lebensphasen sind universal und demzufolge in jeder Kultur nach weitgehend vorgegebenen und meist angelegten Mustern zu bewältigen.

Die gesellschaftlichen und ökologischen Anforderungen unterscheiden sich sehr stark nach dem Stadium der politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Entfaltung einer Gesellschaft. In demokratischen Wohlstandsgesellschaften sind in der Regel die Spielräume für eine individuelle Gestaltung des Lebenslaufs in einem höheren Maße vorhanden als etwa in autokratischen Gesellschaften mit niedrigem Wohlstandsniveau. Ein Beispiel dafür ist die Ausgestaltung der Geschlechtsrolle,

die entweder sehr deutlich oder eher vage an kulturell festgelegte Stereotype gebunden ist oder auch die Entscheidung für eine Familiengründung, die nicht zwangsläufig in jeder Gesellschaft als Voraussetzung für gesellschaftliche Anerkennung zählt.

In Gesellschaften mit hoher Sensitivität für Pluralität sind – ganz allgemein gesprochen – die kulturellen und sozialen Vorgaben nicht mehr so stark normiert wie in Gesellschaften, in denen noch traditionelle, zumeist religiös dominierte Verhaltensnormen vorherrschen. Dadurch steht den Individuen für die Bewältigung von lebenslaufspezifischen Anforderungen der Realitätsverarbeitung eine größere Vielfalt an Wegen offen, die nach persönlichen Vorlieben eingeschlagen werden können (Böhnisch 2001).

### **DAS DRITTE PRINZIP UNTER DER LUPE**

Es wird von einem Menschen verlangt, das eigene Verhalten an den weitgehend biologisch programmierten körperlichen Veränderungen auszurichten. Auch wird erwartet, dass die Veränderungen in der psychischen Befindlichkeit angenommen und angemessen im eigenen Verhalten zum Ausdruck gebracht werden.

Das Entwicklungsaufgaben-Konzept gehörte Beginn an zu den Kernannahmen im MpR. Deswegen auch wird auf seine Nutzung nicht vollkommen verzichtet, obwohl kritische Stimmen immer wieder vernehmbar sind. Ein Hauptaspekt der Kritik ist die durchscheinende Erwachsenen-sicht. Ihr zu begegnen bedeutet zum einen, zu verstehen, dass die Einbeziehung der subjektiven Perspektive nicht ersetzen, was eine analytische Perspektive von außen erkennen und damit auch hinzufügen kann (so die Verbindung der subjektiven Sicht mit sozialen Strukturdaten, dem Wissen über Privilegierungen oder Benachteiligungen, was von den Befragten meist selbst nicht reflektiert wird). Eine

Forschungsperspektive kann darum nie im »entweder-oder-Modus« entschieden, sondern muss entdeckend beide methodischen Herangehensweisen beinhalten. Für die Auseinandersetzung mit der Kritik bedeutet dies zum anderen, dass der Zugang zu den subjektiven Handlungsformen, die ausgebildet werden, um den lebenslaufspezifischen Anforderungen der Realitätsbewältigung zu begegnen, stark gemacht werden muss.

Die Perspektive auf das Subjekt als »Bewährungssucher« (Zizek 2012), individuelle »Entwicklungsaufgaben« oder Modi der »Bewältigung« sind eine mikrologische Fokussierung auf den Kernprozess der Sozialisation. Durch alle diese Anforderungen der Lebensbewältigung, die mehr oder weniger krisenförmig erlebt werden, zieht sich die Herausforderung, die persönliche Individuation mit der sozialen Integration zu vermitteln.

Individuation und Integration stehen während des gesamten Lebenslaufs in einem ständigen Spannungsverhältnis zueinander. Zur »Individuation« gehören der Aufbau einer individuellen Persönlichkeitsstruktur mit unverwechselbaren körperlichen, psychischen und sozialen Merkmalen sowie das subjektive Erleben als einzigartige und einmalige Persönlichkeit. Zur »Integration« gehören die Respektierung der gesellschaftlichen Werte, Normen und Verhaltensstandards, die Übernahme gesellschaftlicher Mitgliedsrollen (also die oben genannten Rollen als Berufstätiger, Familiengründer, Konsument und politischer Bürger) sowie die Eingliederung in die sozialen Strukturen der Gesellschaft.

### **Die klassische Theorie der Entwicklungsaufgaben von Robert J. Havighurst**

Der Blick auf das klassische Modell der Entwicklungsaufgaben ist ein sinnvoller Einstieg in die

weiterführenden Überlegungen zu den lebenslaufspezifischen Anforderungen einer Biografie. Der amerikanische Sozial- und Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst (1900–1991) gilt als Begründer des Konzeptes. Er schloss sowohl an psychoanalytische als auch an lerntheoretische Ansätze an und interessierte sich nicht nur für die sich im Verlauf der Persönlichkeitsentwicklung ergebenden körperlichen und psychischen Stadien, sondern auch für die in den einzelnen Lebensphasen typischen gesellschaftlichen Erwartungen, die an einen Menschen herangetragen werden. Diese bezeichnete er zusammenfassend als »Entwicklungsaufgaben«.

Entwicklungsaufgaben sind auch nach Havighurst gesellschaftlich artikulierte Lernanforderungen und Verhaltensweisen, die Gesellschaftsmitglieder sich aneignen müssen und zu »bewältigen« haben, wenn sie eine zufriedenstellende und konstruktive Bewältigung des Lebens sowie eine Integration in ihr soziales Umfeld – inklusive der damit verbundenen Anerkennung – erreichen wollen (hierzu grundlegend Havighurst 1953). Diese Ausgangslage verrät natürlich deutlich ihre Verbindung mit dem strukturfunktionalistischen Denken in der Soziologie. Die Zielrichtung von Havighurst ist aber deutlich stärker auf die individuelle Ebene ausgerichtet.

Entwicklungsaufgaben nach Havighurst umfassen körperliche und psychische ebenso wie soziale und kulturelle Erwartungen, die an ein Kind, einen Jugendlichen, einen Erwachsenen oder an Seniorinnen und Senioren gerichtet sind.

Bei einem Kleinkind gehören dazu der Aufbau eines elementaren emotionalen Vertrauens, die Entwicklung von sensorischen und motorischen Grundfertigkeiten und die Entwicklung der Fähigkeit zur Kommunikation und zur Bindung. Im Schulalter kommen die Entwicklung einer Geschlechtsidentität dazu, weiterhin der Aufbau von ersten

kognitiven und intellektuellen Konzepten, grundlegenden Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen sowie die Konstituierung von Gewissen, Moral und Werthaltungen. Bei einem Jugendlichen gehören zu den zentralen Entwicklungsaufgaben die Vorbereitung auf die Rolle des Berufstätigen durch Bildung und Qualifizierung sowie die Vorbereitung auf die Rolle des Familiengründers durch die Ablösung von der Herkunftsfamilie und den Aufbau einer engen Beziehung zu einem Partner bzw. einer Partnerin.

Über die gesamte Lebensspanne müssen die Fähigkeiten entwickelt werden, mit dem gesellschaftlichen Angebot an Konsumgütern, Freizeitaktivitäten und Medien angemessen umzugehen. Auch die Entwicklung der Rolle als politisch partizipierender Bürger gehört nach Havighurst dazu. Im Erwachsenenalter stellen sich in der Regel die Aufgaben der Berufsausübung und der Familiengründung, der verantwortlichen wirtschaftlichen Tätigkeit und der politischen Beteiligung. Im hohen Alter rückt die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit und mit dem Schwinden der Kräfte in den Vordergrund, um ganz am Ende des Lebens dann auf den Tod vorbereitet zu sein.

### **Entwicklungsaufgaben in den einzelnen Lebensphasen**

Die erfolgreiche Bewältigung einer Entwicklungsaufgabe ist nach Havighurst eine gute Voraussetzung für die Bewältigung anderer. Umgekehrt erschwert die Nicht-Bewältigung einer Anforderung auch die Bewältigung anderer Entwicklungsaufgaben. Unter »Bewältigung« wird ein Prozess verstanden, der einsetzt, wenn ein Mensch sich aktiv darum bemüht, den Anforderungen und Erwartungen gerecht zu werden, die über die Eltern oder später über Freundinnen und Freunde, Arbeitskolleginnen und Arbeitskollegen oder einflussreiche gesellschaftliche Instanzen bewusst wahrgenommen werden.

Nach der Theorie von Havighurst spielt sich der Prozess der Bewältigung immer gleichzeitig in einer körperlichen,

psychischen, kulturellen und sozialen Dimension ab. Der erste Schritt der Bewältigung besteht in der subjektiven Einschätzung der Situation und des Ausmaßes der Herausforderung. Anschließend erfolgt eine Einschätzung der eigenen Handlungsmöglichkeiten und der Chancen für eine Lösung. Das Spektrum der tatsächlichen Bewältigungshandlungen liegt dabei zwischen einem eher aktiven, gestaltenden und einem eher passiven, bewahrenden Pol. Dabei muss jedes Individuum auf die inneren Ressourcen zurückgreifen, die es in seinem bisherigen Verlauf des Lebens aufgebaut hat. Das soziale Umfeld wirkt durch Unterstützung und Rückmeldung bei diesem Bewältigungsprozess mit.

Natürlich kann es sich bei Entwicklungsaufgaben niemals an universale, also überall und in allen historischen Epochen gleichbleibende Herausforderungen handeln. Im Gegenteil sogar, wie deutlich lebenslaufspezifische Anforderungen der Realitätsbewältigung einem Zeitkern unterworfen sind, zeigt sich allenthalben. Für Lebensbedingungen, die den unseren in technisch hochentwickelten, demokratisch-kapitalistischen und gleichzeitig individualistisch-konkurrenzorientierten Gesellschaften entsprechen, können wir sehr allgemein für die Lebensphasen unterscheiden:

- In der frühen Kindheit geht es darum, die grundlegenden sensorischen und motorischen Fertigkeiten zu entwickeln, die Bindungen zu den primären Bezugspersonen aufzubauen, anschließend soziale Kontakte zu Gleichaltrigen zu knüpfen und Sprache und Wahrnehmung zu schulen. In der Grundschulzeit werden dann intellektuelle Leistungen und das Einhalten sozialer Umgangsformen verlangt.
- Im Jugendalter ist die Veränderung der körperlichen Gestalt zu akzeptieren, eine Geschlechtsidentität zu entwickeln, die schulische Leistungsfähigkeit zu stärken

und eine Ablösung von den Eltern einzuleiten. Außerdem geht es darum, Beziehungen zu Gleichaltrigen und später auch intime Paarbeziehungen einzugehen, wirtschaftlich zu handeln und mit Konsum- und Medienangeboten umgehen zu lernen, ein eigenes Wertesystem sowie eine politische Handlungsfähigkeit aufzubauen.

- Im Erwachsenenalter wird in der Regel die Aufnahme einer Berufstätigkeit erwartet, ebenso die Gründung eines eigenen Haushalts mit selbstständiger Bewirtschaftung, die Etablierung einer eigenen Familie mit Kindern und deren Versorgung und Betreuung, die Pflege von Freundschaften und sozialen Kontakten und die Übernahme von Verantwortung als Staatsbürger.
- Im Seniorenalter geht es darum, sich auf die Veränderung der körperlichen und kognitiven Leistungsfähigkeit einzustellen, den Austritt aus dem Erwerbsleben zu gestalten, die Beziehungen zur Gesamtfamilie weiterzuführen, eine neue Rolle im sozialen Netzwerk von Freunden und Bekannten zu finden, die Rolle als Wirtschafts- und Staatsbürger fortzuführen und sich auf das Lebensende vorzubereiten.

### **Die vier Gruppen von Entwicklungsaufgaben**

Schon mit dem Ursprungskonzept der Entwicklungsaufgaben fallen typische Herausforderungen der Lebensbewältigung auf, die zu der Periodisierung des Lebenslaufs homolog verlaufen. Das heißt, dass die Entwicklungsaufgaben der verschiedenen Lebensphasen nicht nur aufeinander aufbauen, sondern auch in jeder Phase Anforderungen stellen, die eine Neuorganisation der personalen und sozialen Ressourcen verlangen. Diese Neuorganisation erfolgt sowohl auf der biologisch-körperlichen und psychologischen Ebene, also der Verarbeitung der inneren Realität, als auch auf der sozialen

und kulturellen Ebene, also der Verarbeitung der äußeren Realität.

Die einzelnen Entwicklungsaufgaben lassen sich in vier Bereiche mit jeweils über den gesamten Lebenslauf hinweg recht gleichartigen Anforderungen zuordnen (s. Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 38):

1. **Qualifizieren:** Hier geht es um die Entwicklung der Kompetenzen, die notwendig sind, um den Leistungs- und Sozialanforderungen gerecht zu werden, und um die Aufgabe, Kompetenzen für die gesellschaftliche Mitgliedsrolle eines aktiv Berufstätigen zu erwerben. Dazu sollen im Kindes- und Jugendalter solche kognitiven und sozialen Fähigkeiten und Fachkenntnisse angeeignet werden, dass später im Lebenslauf gesellschaftlich relevante Beschäftigungen übernommen werden können. Wird die Entwicklungsaufgabe bewältigt, gelingen somit der Abschluss der schulischen und Berufsbildung und der Übergang in eine Berufstätigkeit, besteht die Möglichkeit zur selbstständigen Finanzierung des Lebensunterhalts und zur »ökonomischen Reproduktion« der eigenen Existenz und zugleich der gesamten Gesellschaft.
2. **Binden:** Hier geht es im Kindes- und Jugendalter um die Entwicklung der Körper- und Geschlechtsidentität, um die emotionale und soziale Ablösung von den Eltern und später dann die Fähigkeit der intimen Bindung an eine Partnerin oder einen Partner. Wird diese Entwicklungsaufgabe erfüllt, besteht grundsätzlich die Bereitschaft und Fähigkeit zur Familiengründung mit eigenen Kindern. Damit ist die »biologische Reproduktion« der Gesellschaft gewährleistet.
3. **Konsumieren:** Hier geht es um Anregungs- und Entlastungsstrategien sowie um Fähigkeiten im Umgang mit Wirtschafts-, Freizeit- und

Medienangeboten sowie mit Geld. Im Zentrum steht die Vorbereitung auf die gesellschaftliche Mitgliedsrolle des Konsumenten und Wirtschaftsbürgers. Wird diese Entwicklungsaufgabe erfüllt, verfügt ein Mensch im Idealfall über die Fähigkeit, Konsum- und Freizeitangebote zum eigenen Vorteil zu nutzen und einen eigenen Haushalt zu führen. Außerdem gelingt eine »psychische Reproduktion«, also eine Wiederherstellung der in anderen Lebensbereichen (etwa in Bildung und Beruf) aufgezehrten Leistungsfähigkeit, die sowohl dem Individuum als auch der gesamten Gesellschaft zugutekommt.

4. **Partizipieren:** Hier besteht die Aufgabe darin, ein individuelles Werte- und Normensystem und die Fähigkeit zur politischen Partizipation zu entwickeln. Grundsätzlich geht es darum, die gesellschaftliche Mitgliedsrolle der Bürgerin oder des Bürgers zu übernehmen, also die Fähigkeit zur aktiven Beteiligung an öffentlichen Angelegenheiten zu erlangen. Voraussetzung dafür ist der Aufbau von ethischen, moralischen und politischen Orientierungen und darauf aufbauenden Handlungsfähigkeiten. Wird diese Entwicklungsaufgabe erfüllt, verfügt ein Mensch über die Kompetenz, seine eigenen Bedürfnisse und Interessen in der Öffentlichkeit zu artikulieren sowie durch seine bürgerschaftliche Beteiligung gleichzeitig zur Stärkung der Selbststeuerungsfähigkeit der Gesellschaft beizutragen.

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben setzt in jeder Lebensphase eine intensive »Arbeit an der eigenen Person« voraus. Die körperlichen Veränderungen, die psychischen Befindlichkeiten, die gesellschaftlichen und ökologischen Anforderungen werden sensibel wahrgenommen, in Vergleiche mit anderen Menschen einbezogen und mit den eigenen Bedürfnissen und Handlungsplänen abgestimmt.

Permanent werden flexible und belastbare Strukturen der Abstimmung zwischen inneren Bedürfnissen und äußeren Erwartungen herausgebildet. Wie bereits erwähnt wurde, verbinden Entwicklungsaufgaben die Anforderungen der inneren und der äußeren Realität miteinander. So müssen zum Beispiel die kognitiven Fähigkeiten mit der Schul- und Berufswahl in Einklang stehen, die körperlichen Bedingungen mit den Arbeitsanforderungen harmonisieren, die psychischen und sexuellen Orientierungen mit der Partnerwahl harmonisieren und die Unterhaltungsbedürfnisse mit der Auswahl von Freizeitbeschäftigungen in Übereinstimmung gebracht werden.

#### **Wie brauchbar ist die Perspektive der Entwicklungsaufgaben heute?**

In der aktuellen Diskussion ist eine Perspektive auf die Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf nicht unumstritten. Die Modellvorstellungen von Havighurst stoßen sogar vielfach auf Kritik. Hauptaspekte der Kritik sind insbesondere, dass die Annahme lebenslaufspezifischer Entwicklungsaufgaben vereinheitlichend, nicht mehr auf der Höhe der Zeit und normativ aus Sicht der Erwachsenen ausgerichtet sind (Harring 2015, S. 864). Havighurst selbst muss man gegenüber einer solchen starken Kritik eigentlich in Schutz nehmen. Er verwies (Havighurst 1953) durchgehend darauf, dass sich Entwicklungsaufgaben immer in einem Wandel befinden und nur zum Teil invariant (also unveränderlich) sind, so vielleicht am Deutlichsten, wenn es um physische Ausgangsbedingungen (z. B. dem Spracherwerb) geht. Viel stärker aber hebt Havighurst hervor, dass für die Ausgestaltung von Entwicklungsaufgaben individuelle Präferenzen oder gesellschaftliche Erwartungen und Normierungen (also die festen Erwartungen an bestimmte Entwicklungen eines Menschen) entscheidend sind. Damit ist die Vorstellung einer feststehenden Gruppe von Entwicklungsaufgaben

auch bereits für Havighurst immer nur Bestandteil einer allgemeinen und abstrakten Modellvorstellung. Vor diesem Hintergrund ist die Frage dann durchaus sinnvoll zu stellen, ob eine Perspektive auf Entwicklungsaufgaben im Lebenslauf überhaupt noch brauchbar ist.

Der bereits eingeführte Sozialisationsforscher Boris Zizek stellt eine entgegengesetzte Behauptung auf und kritisiert die Skepsis, die dem Entwicklungsaufgaben-Konzept generell entgegengebracht wird. Er argumentiert (Zizek 2018, S. 276 f.), dass Anpassungen an gesellschaftliche Ausgangsbedingungen nicht nur permanent stattfinden, sondern vor allem, dass bei der Kritik nicht vergessen werden sollte, dass der Fokus auf Entwicklungsaufgaben im engeren Sinne auf individuelle Fähigkeiten ausgerichtet ist oder im hier übertragenen Sinne auf den Modus der produktiven Realitätsverarbeitung. Auch den Einwand, die Sichtweise der Jugendlichen selbst sei zu wenig im Zentrum und die Forschung stülpe dem Gegenstand eine Erwachsenenperspektive über, kritisiert Zizek. Er argumentiert dagegen, »dass es schon lange zum wissenschaftlichen Alltag gehört, etwa in der Adoleszenzforschung Interviews mit Jugendlichen zu führen und auszuwerten. Worüber geht dieser Ansatz also hinaus, sollen die Jugendliche bei der Auswertung der mit ihnen geführten Interviews mitwirken? So sympathisch diese **Wende gegen die Erwachsenenperspektive** unzweifelhaft an klingt, methodisch ist eine solche Herangehensweise nicht unproblematisch. Wissen die Jugendlichen besser als die Theorie, ›was Sache ist?« (Zizek 2018, S. 277)

Trotz der Kritik am umfassenden Konzept der Entwicklungsaufgaben, sollte also berücksichtigt werden, dass auch Gründe für eine Konzeption sprechen, die analytisch auf die großen Anforderungen der Realitätsverarbeitung im Lebenslauf zielt. Im Sinne einer

Zusammenfassung lässt sich darum von einem Übergang sprechen. Es wird nicht mehr von einem starren Konzept der Entwicklungsaufgaben ausgegangen, sondern von der Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen der Realitätsverarbeitung, die dynamisch sind, sich sehr vielfältig unterscheiden können und nicht für alle Menschen immer gleich auftreten. Werden die vier großen Abschnitte oder Phasen des Lebenslaufes zu Grunde gelegt, lassen sich die jeweils spezifischen Ereignisse und damit verbundenen Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung konturieren. In den Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter existieren jeweils spezifische Herausforderungen für die biografische Gestaltung und Rhythmisierung des Lebens. Die sich wandelnden Strukturen des Lebenslaufes und die sich daraus ergebenden Anforderungen an die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität sind Ausgangspunkt der dritten Kernannahme des MpR und damit die Vorbereitung der beiden anderen Prinzipien, die sich auf die Entwicklung der Persönlichkeit im Lebenslauf beziehen.

## 6.2 Viertes Prinzip zur Bildung der Ich-Identität

Das vierte Prinzip verstärkt die Orientierung auf die Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen der Realitätsverarbeitung. Es fokussiert darauf, dass die Fähigkeit eines Individuums erwartet wird, den Ausgleich der Spannungen zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration vorzunehmen. Werden lebenslaufspezifische Anforderungen der Realitätsverarbeitung nicht bewältigt, ist der Aufbau der Ich-Identität gefährdet oder sogar unmöglich.

## **Gegenstand und Verortung**

Das vierte Prinzip des MpR ist eng mit den Spannungen verbunden, denen ein Mensch im Prozesse der Bildung von Bewusst- und Selbstbewusstseinsstrukturen ausgesetzt ist. Zugleich reagiert es auf die Bedeutung der lebenslaufspezifischen Anforderungen der Realitätsbewältigung und sondiert, welche Folgen unterschiedliche Formen der Bewältigung haben. Die Verlagerung des Erkenntnisinteresses von der Bewältigung zur Spannung von Individuations- und Integrationsanforderungen, erschließt für das MpR eine weitere Untersuchungseinheit.

Die Verbindung von persönlicher Individuation und sozialer Integration wird bereits in der Theorie der psychosozialen Entwicklung von Erik H. Erikson und in der Kompetenztheorie von Jürgen Habermas sowie dem interaktionistischen Ansatz von Lothar Krappmann thematisiert. Das subjektive Empfinden von Individuation und Integration macht einem Menschen bewusst, wie unterschiedlich die Anforderungen von Körper und Psyche auf der einen sowie sozialer und physischer Umwelt auf der anderen Seite sind. Ganz besonders bewusst und äußerst sensibel wird dieses Spannungsverhältnis von den meisten Menschen in der Pubertät, also beim Eintritt in die Lebensphase Jugend empfunden (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 27). Zum ersten Mal im Lebenslauf ist zu diesem Entwicklungszeitpunkt die Fähigkeit gegeben, über sich selbst, den eigenen Körper, die Psyche und die Umwelt nachzudenken und wahrzunehmen, dass auch andere Menschen diese Fähigkeit besitzen.

Dabei ist zu beachten, dass die Anforderungen der inneren und der äußeren Realität unterschiedlichen Regeln und Logiken folgen. Die oben vorgestellten Ansätze von Talcott Parsons und Niklas Luhmann betonen diese

Unterschiede, indem sie auf die »selbstreferenzielle Logik« der Systeme Körper, Psyche und Gesellschaft hinweisen, die jeweils eigene Funktionserfordernisse besitzen und die füreinander jeweils fremde Außenwelten darstellen. Insbesondere wenn ein Mensch in existenzielle Krisen gerät (dazu zählen neben der Pubertät auch Unfälle, Schicksalsschläge, ökonomische und politische Krisen sowie schwere Krankheiten), kann es zu dem Gefühl kommen, die spezifischen Anforderungen der inneren und der äußeren Realität seien nicht miteinander zu versöhnen, weil sie völlig unterschiedliche Anforderungen mit sich bringen.

Das Austarieren von Individuation und Integration als zwei sich widersprechenden, weil jeweils in eine andere Richtung zielenden, Anforderungen und Erwartungen, kann für einen Menschen zu einem anstrengenden und quälenden Erlebnis werden. Die Kluft zwischen persönlicher Einzigartigkeit und sozialer Interdependenz (als das Geflecht der gegenseitigen Abhängigkeiten, in die wir sozial verflochten sind) kann ein dissoziatives Erleben der eigenen Realität bedeuten. Hierdurch wird mitunter die Bildung einer stabilen »Ich-Identität« verzögert oder blockiert. Auch kann der operative Modus der produktiven Realitätsverarbeitung vor die Situation gestellt werden, Auswege (wie etwa aggressives Verhalten, depressive Verstimmung oder Flucht in den Drogenkonsum) zu finden, die dem obligatorischen Weg der erwarteten Lösung oder Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen entgegensteht.

## **DAS VIERTE PRINZIP UNTER DER LUPE**

Von der Ich-Identität eines Menschen ist zu sprechen, wenn über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens existiert. Im günstigen Fall erfolgt dies auf der Grundlage eines positiv

gefärbten Selbstwertgefühls und des Empfindens einer hohen Selbstwirksamkeit. Im ungünstigen Fall betonen Negativ- und Unterlegenheitserfahrungen die Erfahrung des Selbst. Obwohl das Konzept einer Identität bzw. des Selbst- und Identitätsempfindens sehr theoretisch dominiert scheint, werden diese Annahmen durch mannigfaltige Erkenntnisse der Stress- und Bewältigungsforschung bestätigt. Hinzu treten Befunde aus der Forschung zu kritischen Lebensereignissen, die deutlich machen, wie zum Beispiel der unerwartete Verlust einer wichtigen Bezugsperson, Trennung oder Scheidung der Eltern, das plötzliche Eintreten einer schweren Krankheit oder eines Unfalls die Bewältigungsmuster und den Aufbau einer stabilen Identität erschweren.

Die Ausprägung einer »Ich-Identität« ist eine lebensphasenübergreifende Entwicklung. In Kindheit und Jugend nehmen die Fähigkeiten zu, sich sowohl als Akteur in eigener Sache als auch als Objekt für andere wahrzunehmen. Ausgehend davon kann ein Mensch ein Bild von sich selbst aufbauen, indem er alle Ergebnisse seiner bisherigen Wahrnehmungen auswertet und zu einem »Selbstbild« zusammenfügt.

Das Selbstbild besteht aus den subjektiven Einschätzungen, die ein Mensch von sich selbst hat. Die Basis des Selbstbildes ist eine realistische Wahrnehmung der inneren Realität, also der genetischen, körperlichen und psychischen Potenziale (also insbesondere der spezifischen Begabungen, der Konstitution und des Temperaments) und der Möglichkeiten, mit diesen Potenzialen in der äußeren Realität handlungsfähig zu sein. Kommt ein Mensch hierbei zu positiven und optimistischen Einschätzungen, kann er ein stabiles Selbstvertrauen und ein ausgeprägtes Selbstwertgefühl aufbauen. Er entwickelt – folgt man der oben vorgestellten sozial-kognitiven Lerntheorie von Bandura – das Gefühl von Selbstwirksamkeit, indem er sich die Gewissheit verschafft,

die anstehenden Anforderungen mit den eigenen Ressourcen effektiv bewältigen zu können.

Störungen der Identitätsbildung haben ihren Ausgangspunkt meist in einer mangelnden Übereinstimmung der personalen und sozialen Komponenten der Identität, also den auf Individuation zielenden Bedürfnissen, Motiven und Interessen auf der einen und den auf Integration gerichteten gesellschaftlichen Erwartungen auf der anderen Seite. Stimmen diese nicht überein, kann es zu Störungen des Selbstvertrauens und in der Folge zu sozial zu einem Verhalten kommen, dass von den Normen der gesellschaftlich erwünschten Verhaltensregulierung abweicht. Je entscheidungsfähiger und handlungssicherer ein Mensch ist, je mehr Fertigkeiten zur Bewältigung psychischer und sozialer Probleme er besitzt, je mehr er in zuverlässige soziale Beziehungsstrukturen und Netzwerke einbezogen und in wichtigen gesellschaftlichen Rollenzusammenhängen anerkannt ist, desto besser sind die Voraussetzungen für die Ich-Identität, eine selbstständige und autonome Handlungsfähigkeit und die Möglichkeiten der Lebensbewältigung.

### **Die Bildung einer Ich-Identität**

Der Ausgangspunkt der Bildung einer stabilen »Ich-Identität« geht auf die Arbeiten von George Herbert Mead, Jürgen Habermas und Lothar Krappmann zurück. In dem Überblick zur Propädeutik wurde bereits argumentiert, dass die deutsche Übersetzung stabiler Ich-Strukturen (bei Mead ursprünglich »self« in Abgrenzung von »I« und »me«) als »Ich-Identität« begrifflich unglücklich ist, weil der Ausdruck »Ich-Identität« natürlich nicht von alleine eine Bedeutung preisgibt und sogar sehr unterschiedliche (wenn nicht sogar widersprüchliche) Assoziationen hervorrufen kann. Gemeint ist mit dieser terminologischen Neuschöpfung in der deutschsprachigen Debatte der

1960er Jahre, dass es eine Entwicklungsstufe gibt, auf der das Individuum in der Lage ist, freier und autonomer zu werden und damit vorher gehende Entwicklungsstufen der Persönlichkeit zu überwinden.

Diese Beschreibung war ein wichtiger Meilenstein in der Geschichte der Sozialisationsforschung, die bis dahin von den Annahmen der Integration des Einzelnen in ein gesellschaftliches Gefüge geprägt war und sich Sozialisation immer als das »Einsozialisieren« des passiven Subjektes in übermächtige soziale Strukturen vorstellte. In der jüngeren Debatte, an die wir anzuschließen versuchen, wird die Perspektive umgedreht. Jürgen Habermas und sein Modell der Identitätsbildung ist dafür wahrscheinlich besonders prägend. Ich-Identität bezeichnet bei Habermas ein sprach- und handlungsfähiges Subjekt, das sich von den Anforderungen in Gestalt sozialer Rollenerwartungen emanzipiert und eigene Geltungsansprüche auch gegen die Rigidität auferlegter Systemzwänge aufrechterhält.

Jürgen Habermas hatte ein eigenes Modell der Identitätsentwicklung vorgelegt, in dem die Autonomiepotenziale mit der Zeit immer weiter zunehmen. Mit »Ich-Identität« wird nach der natürlichen und der Rollenidentität die höchste Stufe der Identitätsentwicklung erreicht. Auf dieser Stufe befreit sich das Individuum von strikter Normenbindung und ist in der Lage, gesellschaftliche Zwänge zu überwinden. Für die soziale Identität wird von einem Menschen also verlangt, sich den gesellschaftlichen Erwartungen (der äußeren Realität) unterzuordnen, die sich im Prinzip an alle Menschen richten. Für die persönliche Identität wird hingegen erwartet, sich wegen der unverwechselbaren inneren Realität von allen anderen Menschen zu unterscheiden. Zwischen diesen beiden Anforderungen zu balancieren ist die Bewältigungsleistung des Individuums bzw. einer Ich-Identität. Sie ist dann hergestellt, wenn die

Auseinandersetzung mit der äußeren und inneren Realität zu Lösungen geführt hat, die miteinander vereinbar sind.

### **Voraussetzungen für eine gelingende Bewältigung - die Stress- und Bewältigungstheorie**

Gelingt die Bewältigung lebensphasenspezifischer Entwicklungs herausforderungen, kann das Spannungsverhältnis von persönlicher Individuation und sozialer Integration ausgeglichen werden, was als Aufbau einer stabilen Ich-Identität verstanden wird. Gelingt die Bewältigung nicht, bleibt die Spannung zwischen Individuation und Integration bestehen und die Identität ist unsicher. In der Folge kann es zu Störungen der weiteren Persönlichkeitsentwicklung und zu Problemverhalten kommen, was sich in einem körperlich-psychischen Ungleichgewicht niederschlagen und zum Entstehen gesundheitlicher Störungen beitragen kann (Erhart/Hurrelmann/Ravens-Sieberer 2008).

Ein zentraler Ansatzpunkt der Annahmen zum Zusammenhang von Entwicklungs herausforderungen, Bewältigungsformen und dem Ergebnis einer balancierten oder überforderten Ich-Identität, entstammen der psychologischen Debatte über Stress und Bewältigung. Diese wird seit über 50 Jahren vor allem mit dem Fokus auf Erscheinungen der individuellen Überforderung und damit verbundener Auswirkungen geführt. Die Stresstheorie im engeren Sinne beschäftigt sich mit der Frage, wie sich ein Mensch mit kritischen Anforderungen an das Verhalten auseinandersetzt und welche Folgen eine gelingende oder nicht gelingende Verarbeitung dieser Anforderungen hat.

Ein zentraler Ausgangspunkt ist das Stresskonzept von Hans Selye (1907-1982), das maßgeblich von Richard Lazarus (1922-2002) weiterentwickelt wurde. Hiernach mobilisieren Menschen in bedrohlichen Situationen alle physiologischen Ressourcen, um einer Herausforderung zu entgehen. Die extremen Anforderungen führen zu einer

Reaktion, die das Ziel hat, die Anforderungen zu meistern und zu bewältigen. Ein Mindestmaß an »Stress« im Sinne von aktiven Herausforderungen für die menschliche Anpassungsfähigkeit wird positiv bewertet (Selye 1984). Befindet sich ein Mensch allerdings ständig in Alarmbereitschaft, dann wird aus dem positiven Stress ein »Dystress« mit negativen Konsequenzen für die weitere Persönlichkeitsentwicklung.

Die ursprünglich auf rein physiologische Mechanismen ausgerichtete Stresskonzeption von Selye wurde Zug um Zug um psychische Dimensionen und die Analyse der Mechanismen der Bewältigung kritischer Lebenssituationen erweitert. Heutige Stress- und Bewältigungstheorien gehen von der Annahme aus, dass auch in hochzivilisierten Gesellschaften Menschen wegen ihrer ererbten Grundausstattung an Körper und Psyche noch immer mit der gleichen archaischen Spontaneität wie in den Frühstadien der menschlichen Entwicklung reagieren, und zwar überwiegend mit Mechanismen, die sich der direkten Kontrolle des Menschen entziehen.

Typisch für heutige Gesellschaften ist aber, dass eine urtümliche, spontane Spannungsabfuhr in Form von Flucht oder offenem Kampf meist nicht möglich ist. Soll es nicht zu destruktiven Reaktionen wie Gewalt, Selbstaggression, Depression und Drogenkonsum kommen, ist deshalb eine bewusste Analyse der Spannungspotenziale und eine Entwicklung wirksamer Bewältigungskompetenzen notwendig.

Aufbauend auf dieser Grundidee haben Lazarus und Folkman (1984) in ihrer »transaktionalen Stresstheorie« großen Wert auf die subjektive Einschätzung und Bewertung von belastenden Ereignissen gelegt. Nach dieser Theorie wird jedes Ereignis von verschiedenen Menschen auf unterschiedliche Weise wahrgenommen. Die Schwere und Bedeutung einer externen Belastung hängt davon ab, wie ein Mensch diese individuell einschätzt und

welche psychologischen, sozialen und kulturellen Ressourcen ihm für die Bearbeitung der Belastung zur Verfügung stehen. Tritt ein Stressor (Belastung durch eine persönliche Krise, einen Unfall, eine Krankheit usw.) auf, schätzt das Individuum dessen Bedrohung ein und überdenkt seine Fähigkeiten, die Situation zu verändern und kognitiv ebenso wie gefühlsmäßig mit der neuen Situation umzugehen. Anschließend werden »Bewältigungsstrategien« eingesetzt, die im Erfolgsfall zur Aufrechterhaltung oder Wiederherstellung der seelischen und körperlichen Gesundheit, im Fall des Scheiterns zu einer (weiteren) Störung der Entwicklung führen.

Unter »Bewältigung« wird das Bemühen eines Menschen verstanden, Anforderungen und Belastungen in den Griff zu bekommen und möglichst zu meistern (auch akkomodatives Coping). Ziel ist es, die persönliche Handlungsfähigkeit zu erhalten, eventuell die Ursache der Belastung zurückzudrängen oder doch zumindest abzuschwächen, aber auch – für den Fall, dass dies nicht möglich ist – die Belastung durch emotionale Umstellung zu tolerieren und zu ertragen (»Gefühlsregulierung«) (Lazarus/Launier 1978).

### **Das Konzept der kritischen Lebensereignisse**

Welche Form und welcher Stil der Bewältigung jeweils der beste und angemessene ist, entscheidet sich sowohl nach der Art der Belastung als auch nach den Persönlichkeitsmerkmalen und sozialen Unterstützungsressourcen, die eine Person aktivieren kann. Pearlin (1987) hat drei Ereignisgruppen unterschieden:

- **Kritische Lebensereignisse**, zum Beispiel der unerwartete Verlust einer wichtigen Bezugsperson, Trennung oder Scheidung, das plötzliche Eintreten einer schweren Krankheit oder eines Unfalls, der Verlust des Arbeitsplatzes.

- **Chronische Spannungen**, zum Beispiel andauernde Rollenkonflikte wie Doppelbelastung durch Arbeit und Haushalt, körperliche und nervliche Belastung in der Arbeitswelt, ständige Zeitüberlastung, enttäuschte Karriereerwartungen, unlösbare Konflikte mit dem Lebenspartner, emotionale Spannungen mit den Kindern.
- **Schwierige Übergänge im Lebenslauf**, zum Beispiel vom Jugend- in das Erwachsenenalter, von der Schule in die Arbeitswelt, vom Leben mit Kindern in das leere »Familiennest«, aus der Arbeitswelt in das Rentnerleben.

Bei der ersten Ereignisgruppe ist die Möglichkeit, die Ursache der Belastung zu verändern, praktisch nicht gegeben, deswegen ist meist die Bewältigungsform »Gefühlsregulierung« die einzig mögliche. Dazu kann die Abschwächung der Bedeutung eines Ereignisses ebenso gehören wie die optimistische Einschätzung der weiteren Anspannungen und Belastungen etwa im Falle einer lebensgefährlichen Krankheit.

Bei den beiden anderen Kategorien von Ereignissen ist hingegen eine instrumentell-problemlösende Form der Bewältigung möglich, die allerdings immer von angemessenen Formen der Gefühlsregulierung begleitet werden muss. Im Falle dauerhafter Rollenspannungen und Übergänge im Lebenslauf wäre aber die nur verdrängende und beschönigende Form der Gefühlsregulierung nicht hilfreich, denn im Kern geht es darum, sich den neuen Herausforderungen zu stellen und die körperlichen und psychischen Verhaltensweisen hierauf einzustellen.

Hilfreich ist deshalb ein flexibles Verhalten mit einer realistischen Bestandsaufnahme der Ausgangssituation und der Fähigkeit zur Neuorientierung des eigenen Verhaltens. Günstig ist auch die Fähigkeit, gute soziale Beziehungen zu anderen Menschen herzustellen und aufrechtzuerhalten

und damit auch Unterstützung für die eigene schwierige Situation zu aktivieren (Gottlieb 1983; Faltermaier 1987). hängen – pauschal gesprochen – von den angeborenen und erworbenen Strukturen der Persönlichkeit ab. Neben den in der Psychoanalyse erarbeiteten Grundmustern der Bedürfnisbefriedigung spielt die angelegte Verhaltensdisposition eine große Rolle, die auch als »Temperament« bezeichnet wird. Hiermit ist ein bestimmter Stil, eine spezifische Neigung im Wahrnehmen, Denken und Handeln von Menschen bezeichnet, die darüber entscheidet, wie die soziale und physische Umwelt aufgenommen und bearbeitet wird.

Das Temperament kann sich nach Aktivitätsniveau, Körperrhythmus, Anpassungsbereitschaft, Reaktionsschnelligkeit, Intensität der Reaktionen, emotionaler Bestimmtheit, Ablenkbarkeit und Ausdauer unterscheiden. Wie die strukturellen Persönlichkeitstheorien herausgearbeitet haben, prägen sich diese Charakteristiken schon in frühen Lebensphasen aus und legen fest, ob mit Anspannungen und Belastungen mehr zurückgezogen und nach innen gewandt (interiorisierend) oder mehr offensiv und nach außen gewandt (exteriorisierend) umgegangen wird. Das Temperament stellt in dieser Sichtweise eine psychische Grundausstattung dar, die den Stil der Bewältigung, der Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Realität mitbeeinflusst (Chess/Thomas 1986; Cohen 1991).

### **Risikowege des Aufbaus einer Ich-Identität**

Die klassische Stresstheorie hat eine Vielzahl an weiterführenden Forschungssträngen motiviert, die sich mit den Ursachen und den Folgen von Bewältigungshandeln befassen. Eine besondere Richtung dieser Diskussion ist die Fokussierung auf Problemverhalten im Kindes- und Jugendalter. Hier steht im Mittelpunkt, wie der Bewältigungsdruck wirkt, ob und

wie lange er ertragen werden kann und welche Folgen die »Nicht-Bewältigung« normierter Anforderungen auf den Aufbau einer Ich-Identität haben. Typischerweise wird in dieser Hinsicht von drei Risikowegen bei der »Nicht-Bewältigung« ausgegangen: dem nach außen, nach innen und auf Ausweichen gerichteten Risikoweg:

- Von einer nach außen gerichteten, »externalisierenden« Variante der unzureichenden Bewältigung kann gesprochen werden, wenn ein Mensch auf den entstandenen Druck mit Aggressionen gegen andere reagiert. Der starken Beeinträchtigung des Selbstwertgefühls, die aus der unzureichenden Bewältigung resultiert, wird mit Aggression nach außen begegnet.
- Bei der nach innen gerichteten, »internalisierenden« Variante des Bewältigungsverhaltens reagiert ein Mensch durch Rückzug und Isolation, Desinteresse und Apathie, psychosomatische Störungen und depressive Stimmungen. Typischerweise wird hier von der Aggression nach innen gesprochen.
- Die dritte Variante eines Risikoweges bei der Bewältigung ist durch ein Ausweichen charakterisiert, was als »evadierende« Variante im Fachdiskurs verhandelt wird. Dieses aus dem Lateinischen wörtlich übersetzte »Aus-dem-Feld-Gehen« drückt sich in fluchtförmigen Verhaltensweisen, in unsteten, wechselhaften sozialen Beziehungsmustern und in suchtgefährdetem Verhalten aus, etwa dem unkontrollierten Konsum legaler wie illegaler Drogen, von Nahrungsmitteln und der exzessiven Nutzung von elektronischen Medien (vor allem im Spiele- und Unterhaltungsbereich).

Vor allem die oben vorgestellten Theorien der ökologischen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner, der Produktion der

eigenen Entwicklung von Richard L. Lerner und der Salutogenese von Aaron Antonovsky (das noch vorgestellt wird) haben zu diesen Erkenntnissen Beiträge geleistet. Diese Theorien legen Wert auf die Analyse der einem Menschen zur Verfügung stehenden Ressourcen. Dazu gehören die individuellen Handlungs- und Kommunikationskompetenzen, die Basisfähigkeiten des Rollenhandelns und die kreativen Potenziale des flexiblen Handelns ebenso wie das Ausmaß von Unterstützung und Hilfestellung der sozialen Umwelt. Neben individuellen Bewältigungskompetenzen (»personalen Ressourcen«) sind immer auch Unterstützungsleistungen aus der sozialen Umwelt (»soziale Ressourcen«) notwendig.

### **Die Bedeutung personaler und sozialer Ressourcen**

Ein Mangel an personalen und sozialen Ressourcen führt zu einem Zustand von Schutzlosigkeit, der als Vulnerabilität (also Verletzlichkeit), bezeichnet werden kann. Dieser Zustand entsteht zum Beispiel bei kritischen Lebensereignissen wie Unfällen, Todesfällen und schweren Erkrankungen in einer Familie (Filipp/Aymanns 2009). Unter diesen Umständen wird es schwierig, eine an und für sich anstehende Entwicklungsaufgabe wie etwa die Erbringung schulischer und beruflicher Leistungen aufrechtzuerhalten. Die Ressourcen werden vollständig durch das kritische Ereignis absorbiert. Treffen diese Ereignisse auf Menschen in benachteiligten Lagen, dann kann die Kapazität der Bewältigung vollständig erschöpft werden, weil zum Beispiel die »doppelten Netze« fehlen, um beispielsweise Einkommensausfälle, Mehrbelastungen und Mängel an Zuwendung kompensieren zu können. Meist kommt auch noch die Unfähigkeit hinzu, sich in geeigneter Weise institutionelle Hilfeangebote zu erschließen.

Ein Beispiel hierzu aus der Familienforschung: Im Falle der schweren Erkrankung eines Elternteils übernehmen oft die Kinder umfängliche Pflege-, mithin elterliche Aufgaben.

Man kann von einer »Parentifizierung« der Kinder sprechen, die in die Rolle eines Erwachsenen und oft auch eines Partnerersatzes gedrängt werden, ohne die dafür notwendigen Ressourcen zu besitzen. Sie stellen eigene Bedürfnisse als Kind zurück, werden somit in »umgekehrte« Rollenbeziehungen gedrängt. Ihr Anpassungs- und Bewältigungsdruck, ihre Angst vor dem Zerreißen der Familie und ihr Mangel an Unterstützung kann dazu führen, dass sie ihre altersgemäßen Entwicklungsaufgaben (schulische Leistungen erbringen, Kontakte zu Freunden und Gleichaltrigen aufbauen) nicht erfüllen können. Die Folge können Störungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung sein. Schlafmangel und Konzentrationsschwächen, Zeitmangel, Lernrückstände und Fehlzeiten beeinträchtigen ihren Schulalltag. Der nachhaltige Normbruch des Familienarrangements führt zu sozialer Isolation, Angst und Scham. Deshalb wird es oft auch sehr schwierig, geeignete institutionelle Hilfen anzufordern und einzubeziehen (Beardslee et al. 2009).

Ein anderes Beispiel: Kinder aus Flüchtlingsfamilien, die im Grundschulalter nach Deutschland kommen, die deutsche Sprache nicht sprechen können und sich von heute auf morgen auf die ihnen völlig fremde neue Sprach-, Lern- und Alltagskultur einstellen müssen. Sie können die Anforderungen der schulischen »Qualifikation« meist nie reibungslos erfüllen, weil sie große Defizite beim Schriftspracherwerb haben (Brizic 2008). Das kann aber auch schnell dazu führen, dass sie keine regulären Kontakte zu den Mitschülerinnen und Mitschülern aufbauen können. Für diese Kinder besteht das Risiko, als Problemschülerinnen oder -schüler identifiziert und infolgedessen von der Schule verwiesen oder in eine Anfangsklasse zurückgestuft zu werden.

Alle diese Nachteile können sich aufschaukeln und so zu einer Diskriminierung entlang ethnischer Merkmale führen, in die fremdenfeindliche Komponenten eingehen

(Gomolla/Radtke 2009). Die weitere Persönlichkeitsentwicklung dieser Kinder kann hierdurch nachhaltig gestört werden, zumal es ihnen und ihren Eltern sehr schwerfällt, institutionelle Unterstützung zu erhalten. Neuere Untersuchungen – die durchgeführt werden, seitdem immer mehr junge Menschen als Flüchtlinge nach Europa kommen – zeigen eine hohe Vulnerabilität mit Blick auf chronische und mentale Erkrankungen von Kindern und Jugendlichen, die auf solche zusätzlichen Herausforderungen im Aufnahmeland treffen (Barthel et al. 2019).

### **Gesundheit als Ergebnis einer gelingenden Bewältigung**

Die gelingende Bewältigung lebensphasenspezifischer Herausforderungen kann umgekehrt ebenso schematisch dargestellt werden. Wenn Anforderungen an die Verarbeitung der inneren und äußeren Realität bewältigt werden, sind damit positive Erfahrungen (Wohlbefinden, Lebensfreude) verbunden. Mit dem Wohlbefinden ist eine Vielzahl von Mustern assoziiert, die Ernährung, Bewegung, Konsum, Freizeittätigkeit, soziales Engagement, politische Partizipation, Berufstätigkeit, Bindungsfähigkeit, Liebe und Sexualität umfassen (Hurrelmann/Richter 2013, S. 128). Zu den Komponenten einer die Gesundheit direkt betreffenden Lebensführung zählen:

- die optimistische Einstellung zur Meisterung der alltäglichen Herausforderungen
- die Akzeptanz des eigenen Körpers und der psychischen Merkmale
- der Optimismus, dem eigenen Leben Sinn zu verleihen
- die Vorstellung von der Beeinflussbarkeit der für die eigene Lebensführung wichtigen Parameter und
- eine auf Zuversicht aufgebaute Erwartung an die Gestaltung der sozialen und physischen Umwelt (Hurrelmann/Richter 2013, S. 125).

Gesundheit lässt sich hiernach als ein Balancezustand beschreiben. In diesem sind Risiko- und Schutzfaktoren, die den Körper, die Psyche, die soziale Umwelt und ökologische Lebenswelt umfassen, miteinander verbunden und im Falle eines positiven Gesundheitsempfindens haben die Schutzfaktoren die Oberhand. In sozialisationstheoretischer Perspektive ist die Bewältigung von Herausforderungen der alltäglichen Lebensführung die Voraussetzung für den Zustand von Gesundheit.

Überwiegen die Risikofaktoren, kommt es zu Beeinträchtigungen der Abläufe in den körperlichen, psychischen, sozialen und ökologischen Systemen. Die Folgen können Gesundheitsstörungen verschiedener Art sein. Persönlichkeits- und Gesundheitsentwicklung sind nach dieser Vorstellung sehr eng miteinander verbunden.

Die Einbindung einer sozialisationstheoretischen Perspektive in den Zusammenhang von Persönlichkeitsentwicklung, Wohlbefinden und Gesundheit ist heute ein immer aktuellerer Strang der Debatte.

Vielfach wird hierbei auf die Abhängigkeit von sozialen Faktoren rekurriert, die die gesundheitlichen Lebenschancen bestimmen

(Bauer/Bittlingmayer/Richter 2008; Lampert et al. 2016).

Ein anderer Zweig thematisiert, wie Stressempfinden und Überforderungserfahrungen das Wohlergehen und die mentale Gesundheit beeinflussen können (Albus et al. 2009; Baumgarten et al. 2019).

### **Der salutogenetische Ansatz**

Neuere Ansätze zu der Entwicklung eines gesundheitlichen Wohlbefindens finden gerade erst ihren Weg in die eher sozial- und erziehungswissenschaftlich geprägten Sozialisationstheorien. Hierzu gehört die auf Formen der Stressbewältigung ausgerichtete Theorie der Salutogenese des israelischen Gesundheitswissenschaftlers Aaron Antonovsky (1923-1994) eine wichtige Quelle.

Antonovsky orientiert sich mit seinem Ansatz zunächst auch an einer stress- und bewältigungstheoretischen Perspektive, in die er sozialpsychologische und persönlichkeits-theoretische Konzepte einbezieht. Der in seinem Denken zentrale Begriff »Salutogenese« setzt sich aus dem lateinischen Wort »salus« für Unverletztheit, Heil und Glück und dem griechischen Wort »genese« für Entstehung zusammen und kann sinngemäß als »Gesundheitsentstehung« verstanden werden. Diese Theorie der Entstehung von Gesundheit räumt den persönlichen Bewältigungskompetenzen und Widerstandskräften gegen Störungen (»Resilienz«) einen großen Stellenwert ein. Belastungsfaktoren (»Stressoren«) sind nach diesem Ansatz in jeder Phase des Lebenslaufs präsent. Die meisten Menschen schirmen diese Stressoren ab, sie aktivieren ihre Schutz- und Abwehrmechanismen. Stressoren sind in dieser Konzeption also per se nicht problematisch, sondern sie sind normaler Bestandteil des alltäglichen Lebens und gewissermaßen notwendig, um die Widerstandskräfte eines Menschen und damit seine Überlebensfähigkeit aktiv zu halten. Problematisch wird es allerdings, wenn die Stressoren stärker sind als die personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. In einer solchen Situation reichen die Schutz- und Abwehrmechanismen nicht aus, um die Belastung unter Kontrolle zu halten (Antonovsky 1997).

Die Widerstandskräfte sind in Antonovskys Zugang die personalen und sozialen Ressourcen, über die ein Mensch verfügt. Ihre Stärke und Ausprägung entscheiden nach dieser Theorie darüber, ob sich Belastungen in einer Beeinträchtigung des psychischen und körperlichen Wohlbefindens niederschlagen oder nicht. Zu den körperlichen Widerstandskräften gehören ein gutes Immunsystem, ein stabiles vegetatives und kardiovaskuläres System, körperliche Fitness als Kombination von Beweglichkeit, Kraft und Kondition und

eine sensible Körperwahrnehmung. Im psychischen Bereich sind es Kontrollüberzeugungen, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und hoffnungsvolle Lebenseinstellungen, eine hohe Intelligenz und ein positiv getöntes Selbstwertgefühl. Zusammen führen diese Fähigkeiten zu der Kompetenz, rational, flexibel und vorausschauend auf die Anforderungen des Alltags zu reagieren, gute soziale Beziehungen zu entwickeln und in das gesellschaftliche Leben integriert zu sein (Faltermaier 2017).

Das Konzept der Salutogenese ist heute vor allem in der eher gesundheitswissenschaftlichen Debatte ein bedeutsamer Ansatzpunkt. Dabei taucht immer Antonovskys Ausgangsfrage auf, wie es Menschen auch in extremen Belastungssituationen gelingt, handlungsfähig und autonom und damit gesund zu bleiben. Seine Antwort: Wer für den aus Belastungen resultierenden Spannungszustand (»Stress«) genügend körperliche, psychische, emotionale, kognitive und soziale Widerstandsressourcen aufbieten kann, hat Chancen, sich aus der kritischen Situation herauszubewegen und in seiner persönlichen Integrität gestärkt zu werden (Antonovsky 1997).

Entscheidend für eine gesundheitsfördernde Spannungsverarbeitung ist in dieser Theorie das »Kohärenzgefühl«. Es wird als eine subjektive Orientierung definiert, die das Ausmaß ausdrückt, in dem ein Mensch den sicheren Eindruck hat, dass, erstens, die Anforderungen aus der inneren und äußeren Erfahrungswelt strukturiert, vorhersagbar und erklärbar sind; dass, zweitens, die nötigen Ressourcen verfügbar sind, um den Anforderungen gerecht zu werden; und drittens, dass diese Anforderungen Herausforderungen sind, die ein persönliches Engagement verdienen. Mit anderen Worten: Die Anforderungen müssen verstehbar, zu bewältigen und sinnhaft sein. Mit diesem theoretischen

Ansatz baut Antonovsky eine konzeptionelle und begriffliche Brücke zu den Lerntheorien und insbesondere zum Konzept der Selbstwirksamkeit. Er definiert eine Zielsetzung nicht nur für eine gelingende Balance von gesundheitlichen Risiko- und Schutzfaktoren, sondern auch für eine sozialisationstheoretische Perspektive auf das Zusammenspiel von Anforderungen der sozialen Integration und Entfaltung von Autonomiepotenzialen (hierzu weiterführend Hurrelmann/Richter 2013; Rathmann et al. 2018).

### **Reziprozität und Ambivalenz**

Bisher ist deutlich geworden, dass das vierte Prinzip zur Bildung der Ich-Identität auf sehr unterschiedliche Quellen in der Fachliteratur zurückgreift. Ursprünglich ein Begriff, der sehr theoretisch aufgeladen ist, philosophische Strömungen aufnimmt und konkret im handlungstheoretisch-interaktionistischen Ansatz verankert ist, wurde das Denken in Kategorien der Ich-Identitätsentwicklung vor allem in den sozialisationstheoretischen Annahmen von Habermas und Krappmann aufgenommen. Im Anschluss dominierte eine psychologische Perspektive, weil der Zusammenhang von Persönlichkeit, Identität und Stabilität immer wichtiger dafür wird, Unterschiede im Wohlbefinden von Menschen zu verstehen, die durch unterschiedliche Lebensbedingungen in Gang gesetzt werden und von der Verarbeitungs- und Bewältigungsfähigkeit des Subjekts abhängen.

Heute ist das besondere Interesse mit der Frage danach verbunden, warum eine große Diversität in der Anfälligkeit bzw. Resilienz gegenüber hoch belastenden Faktoren der Lebensführung existiert, die das Wohlergehen und die Gesundheit eines Menschen beeinflussen. Seit geraumer Zeit ist dieses Wissen zu einer Brücke der sozialisationstheoretischen Diskussion in die Stress- und

Gesundheitsforschung geworden (Singh-Manoux/Marmot 2005; Wilkinson/Pickett 2010). Daneben hat sich die Diskussion über Identität in einigen sozialisationstheoretischen Ansätzen ebenfalls weiterentwickelt.

Neue Theorieperspektiven fokussieren auf den Aspekt der Erfahrungen, die gesammelt werden, und den Prozess der Erfahrungsverarbeitung. Beide Aspekte bzw. Vorgänge versuchen, Realitätsverarbeitung als einen Vorgang der Identitätsbildung bzw. der permanenten Identitätsveränderung zu beschreiben. Beispiele hierfür gibt die Diskussion zu den Themen Reziprozität und Ambivalenz. Sie stehen für eine sozialisationstheoretische Perspektive, die auf Beziehungspraxis fokussiert, »ausgehend von humanspezifischen Bedürfnissen nach Handlungskoordination und nach sozialen Handlungsbezügen die Gleichursprünglichkeit von Sozialisation als Prozess der Persönlichkeitsgenese und der Gestaltung sozialer Beziehungen thematisiert.« (Grundmann 2015, S. 162) Der Soziologe Matthias Grundmann (geb. 1959) verweist entsprechend auf unterschiedliche Wellen der Thematisierung von Sozialisation, an deren Beginn die Frage der möglichst reibungslosen sozialen Integration und am Ende Fragen der sozialen Offenheit, der Unsicherheit und des Umgangs mit entwicklungs-offenen (kontingenten) und zudem uneindeutigen (ambivalenten) Handlungssituationen stehen:

- »Die 1. Phase ist durch die Problemdefinition der Integrationsbedürftigkeit von Individuen in moderne Gesellschaften (einschließlich des Subjektivierungsdiskurses) gekennzeichnet.
- Die darauf folgende 2. Phase fokussiert die gesellschaftliche Bedingtheit der Persönlichkeitsentwicklung. Sie folgt der

forschungspragmatischen Einsicht, dass es zunächst zu klären gilt, wie Umwelten die Persönlichkeitsentwicklung und damit einhergehende Prozesse der Handlungsgenese und Sozialintegration beeinflussen.

- Die 3. Phase der Modellierung konzentriert sich auf die Frage danach, wie Sozialisation als ein kontingentes, damit ergebnisoffenes Geschehen im zwischenmenschlichen Austausch zu begreifen ist. In den Blick geraten hier also sozialkonstruktivistische Vorgänge des Welterlebens und des Wirkens in der Welt, ebenso wie die Frage nach den Ursprüngen und Triebkräften, die diese Wirkungen erzeugen. Dabei wird ein zentrales Erkenntnisproblem der Sozialisationsforschung offensichtlich: nämlich die Frage nach der Entstehung von etwas Neuem bei gleichzeitiger Reproduktion des Bestehenden.« (Grundmann 2015, S. 163 f., hier ohne Literaturverweise des Autors wiedergegeben)

Grundmann gibt damit einen guten Überblick über die Geschichte der soziologischen Sozialisationsforschung. Diese endet nicht zufällig mit der Perspektive auf eine einzelne Identität, die Unsicherheit und Neues in Beziehungsstrukturen verhandeln muss. Diese strenge Fokussierung auf »reziproke« (also wechselseitige, aufeinander bezogene) Beziehungsmuster sind Ertrag einer sozial-konstruktivistisch geprägten Perspektive, die sich für das individuelle Verstehen von Sinnstrukturen der sozialen Welt interessiert. Grundverständnis dieses Denkens ist (anders als bei vielen der gesellschaftstheoretischen Ansätze), dass individuelles Handeln nicht zahnradähnlich ineinandergreift, sondern Scharniere hergestellt werden müssen, die das Sinnverstehen voraussetzen, aber auch die Fähigkeit, Sinnfäden des gemeinsamen Handelns weiterzuspinnen. Gerade hier entwickelt das sozialkonstruktivistische Denken Annahmen weiter, die in

der Theorie der Salutogenese als »Kohärenzgefühl« genannt wurden. Es geht also nicht nur um die soziale Eingebundenheit des Menschen, sondern gleichzeitig darum, welche Auswirkungen es für die Wahrnehmung der eigenen Identität besitzt.

Kurt Lüscher (geb. 1935) ist ebenfalls Vertreter einer soziologischen Sozialisationstheorie und fokussiert wie Grundmann auf Beziehungsmuster und das Erleben bzw. den Umgang mit Ambivalenz. Für Lüscher ist die Gestaltung von Generationenbeziehungen prototypisch für den Prozess der Sozialisation. Seine Ausgangsannahme beinhaltet die Skepsis gegenüber der Annahme, dass in Familien Beziehungsmuster immer schon festzustehen scheinen. Dagegen wird übersehen, dass durch familiäre Beziehungspraktiken Beziehungsstrukturen erst etabliert, permanent interpretiert und ebenso permanent modelliert werden müssen. Dabei ist nicht Kontinuität, sondern Ambivalenz (Uneindeutigkeit) das Leitmuster individueller Orientierung. Ambivalenzerfahrungen werden bei der Suche nach Sinnmustern in sozialen Beziehungen gemacht, die für die Entfaltung und Veränderung persönlicher und kollektiver Identitäten bedeutsam sind (Lüscher 2016; 2017). Identitäten sind demnach nicht festgelegt, sondern befinden sich in einer doppelten Wechselbeziehung mit den inneren und äußeren Realitäten. Identitäten machen folglich auch doppelte Ambivalenzerfahrungen, wodurch die Entstehung von Neuem immer wahrscheinlicher, aber auch das Festhalten an Ankerpunkten der eigenen Identität immer relevanter wird.

Ansätze dieser neueren soziologisch geprägten Sozialisationsforschung weisen zusammenfassend eine sehr deutliche Tendenz auf. Sie sind orientiert an dem Prozess der Aneignung von und des Umgangs mit Erfahrungen sozialer Realität im Prozess der Bildung einer Ich-Identität. Was schon die älteren soziologischen Handlungstheorien betonten, wird jetzt noch deutlicher: Die Subjekte

fungieren als Interpreten ihrer Lebensumstände, sie sind zu keinem Zeitpunkt ihrer Biografie »konstruktionsunfähig« (auch nicht im Kindesalter) und ihre Wandlungsfähigkeit nimmt bis zum Ende ihrer Biografie nicht ab. Ein wesentlicher Motor der gesellschaftlichen Verständigung auf gemeinsame Werte sind hierbei Einigungsprozesse. Hierbei sind es nicht formale Prozesse, sondern bewusste wie unbewusste Verständigungsakte, die Orientierung an gemeinsamen Erwartungen an eine soziale Situation und die Erwartung, dass andere Menschen diese Erwartungen auch haben. Dass hier kein reibungsloser Prozess der Aneignung von Erwartungserwartungen erfolgt, zeigen jene Ambivalenzen auf, die mit der Deutung und Missdeutung von Sinnstrukturen verbunden sind.

### **Komplexe Anforderungen an den Aufbau der Ich-Identität**

Die aktuellen soziologischen Erweiterungen zum thematischen Dreieck Identität, Reziprozität und Ambivalenz sind offene Diskussionsfelder. Zweifellos schließen sie an ältere Annahmen von Krappmann zur Identität an. Hierin liegt eine besondere Bedeutung, weil sie die soziale Komponente der Identitätsbildung stärker betonen als psychologische Zugänge. Gleichzeitig sind sie wertvoll, weil sie in einer empirischen Sozialisationsperspektive auf das fokussieren können, was häufig »übrig« bleibt, nämlich auf die Mikroperspektive der Identitätsbildung. In dieser Hinsicht ist Kurt Lüscher zu verstehen, wenn er fordert, »Sozialisation a priori als ›offen‹ zu betrachten« (Lüscher 2016, S. 133). Diese Offenheit ist sowohl normativ (was wir gesellschaftlich »wollen«) als auch analytisch (unsere wissenschaftliche Perspektive betreffend) zu verstehen. Vor allem als analytische Perspektive stellt sie Bezüge zur Kulturanthropologie (Helmut Plessner) und von dort zu der bereits skizzierten Denkrichtung rekonstruktiver

Sozialisationsforschung her. Letztere betont mit der sinnbildlichen Unterscheidung zwischen der »Philosophin« und der »Künstlerin«, in welche Konstruktionsprozesse der Sinnbildung und des Sinnverständnisses Menschen in ihrer Identitätsbildung eingebunden sind. Boris Zizek (2018, S. 370) argumentiert hierzu:

**»Die progressive Seite dieser metaphorischen Charakterisierung als Philosophin ist, dass das Kind, die/der Adoleszent und die/der Jugendliche in ihrer Eigenschaft als reflektierende, sich aktiv mit sich und der Welt auseinandersetzen, Konstrukteure von Deutungen und Sinn akzentuiert werden. [...] Mit der Metapher der Künstlerin soll diese konstruktivistisch-kognitivistische Perspektive um den spontanen, kreativen, leiblichen, intuitiven Aspekt ergänzt bzw. vervollständigt werden«.**

Im Mittelpunkt einer sozial-konstruktivistischen Perspektive stehen also Aneignungs- und Aushandlungsprozesse, die den Prozess der Sozialisation bestimmen und mit dem die Identitätsentwicklung immer parallel verläuft. Damit ist aber auch eine gesellschaftliche Perspektive verbunden, die keine geschlossene Reproduktion der Bedingungen kennt, die sie den Gesellschaftsmitgliedern zur Verfügung stellt. Der Wandel ist also in das gesellschaftliche Miteinander eingeschlossen. Ob Gesellschaften »Offenheit« anbieten oder »Geschlossenheit« erzwingen (etwa in sehr hierarchischen oder autoritären Gesellschaften), ist für die Wandlungsoption selbstverständlich ausschlaggebend. Hierauf kann sicher keine pauschale Antwort gegeben werden, sondern nur eine an den historischen Gegebenheiten ausgerichtete Annäherung. Es ist also eine an die historischen und gesellschaftlichen Bedingungen angenäherte Einschätzung.

Ein Beispiel hierfür: Der Soziologe Ulrich Beck (1986) hat für die Entwicklung der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg in allen industrialisierten Wohlstandsgesellschaften eine Entwicklung der Individualisierung diagnostiziert.

Tatsächlich ist die Diagnose einer Individualisierung der Gesellschaft in Verbindung mit gestiegenen Freiheitsgraden nicht unumstritten (Zinn 2006).

Wahrscheinlicher ist, dass die gestiegene Individualisierung ein Effekt der Zunahme von Konkurrenzverhältnissen ist und sich nicht die nur die Freiheit, sondern auch der »Zwang« zur individuellen Verantwortung herausgebildet hat. In der Summe ist es aber so, dass in der einen wie der anderen Variante Biografie-Optionen bedeutsamer werden. Sie bedeuten den Zwang, richtig auszuwählen und einen Lebensplan zu entwerfen. Einen Masterplan dafür gibt es nicht, und Modelle und Vorbilder, an denen man sich fest orientieren kann, sind wandelbar. Die hohe Entscheidungslast für die Gestaltung der eigenen Biografie und Maßstäbe für die individuelle Lebenslaufnavigation werden mehr und mehr zu einem lebensbegleitenden Thema (Kohli/Künemund 2000).

Zweifellos ist mit dieser Entwicklung in jeder Phase des Lebenslaufs ein hohes Maß an »Selbstorganisation« notwendig, um Anforderungen an die Individuation und Integration miteinander zu verbinden. Eine stabile Ich-Identität ist in dieser Hinsicht ebenso sehr die Voraussetzung wie das Ergebnis der Prozesse des Aushandelns. Voraussetzung dafür ist eine genaue Wahrnehmung der »inneren Realität« der körperlichen und psychischen Ressourcen, um mit ihnen in eine aktive Auseinandersetzung mit der »äußeren Realität« der sozialen und physischen Lebensbedingungen zu treten.

### 6.3 Fünftes Prinzip zur Persönlichkeitsentwicklung im Lebenslauf

Das fünfte Prinzip hebt darauf ab, dass sich in jedem Lebensabschnitt unterschiedliche Anforderungen an die Verarbeitung der Realität ergeben, die an die Veränderungen der inneren und äußeren Realität gekoppelt sind. Durch die Verlängerung der Lebensdauer und die heute typischen Anforderung der individualisierten Lebensführung stehen steigende biografische Freiheitsgrade den Individuierungszwängen gegenüber. Deswegen ist die Persönlichkeitsentwicklung trotz der elementaren Fundierung, die sie in Kindheit und Jugendalter erfährt, nie abgeschlossen.

## Gegenstand und Verortung

Mit der Debatte zu Aufbau und Bedeutung einer Ich-Identität ist kein abgeschlossenes Ergebnis vorhanden. Sie ist Hinweis auf die Lernfähigkeit des Individuums und zugleich auf die besondere Bedeutung der menschlichen Fähigkeit, ein Bewusstsein seiner selbst auszubilden. Sie ist aber auch ein Zugang zu Verletzbarkeit eines Menschen, die zu einem großen Maße von der Einbindung in soziale Kontexte, Belastungen und den verfügbaren Ressourcen zur Widerstandsfähigkeit (Resilienz) abhängig sind. Dennoch bleiben Begriff und Ausprägung einer Ich-Identität in der Schwebe einer interdisziplinären Diskussion, die vor allem danach fragen muss, was die spezifische Identität eines Menschen eigentlich beinhaltet und wie diese Identität entsteht? In der jüngeren Forschung sind es vor allem wieder allgemeinere, aus den Sozialtheorien stammende Überlegungen zum Umgang mit Unsicherheit und Ambivalenz, die die Diskussion prägen. Hierzu gehört auch die Frage, ob eine Ich-Identität unter den heutigen Lebensbedingungen schwieriger zu erlangen ist als noch vor zwei oder drei Generationen?

Auch diese Frage ist nicht eindeutig und pauschal zu beantworten. Eine erste Annäherung muss aber beinhalten, dass der Identitätsbildungsprozess durch das permanente Aushandeln zwischen Anforderungen an die Individuation und Integration zu jedem Zeitpunkt der eigenen Lebensgeschichte eine Herausforderung auf individueller Ebene darstellt. Diese lebenslange Relevanz der Identitätsbildung ist vielleicht nicht selbstverständlich. Historisch gesehen ist sie das Ergebnis der gestiegenen sozialen und geografischen Mobilität der Menschen. Sie spiegelt eine Veränderung gesellschaftlicher Hierarchieverhältnisse, die gesteigerten Möglichkeiten der Teilhabe, die Durchsetzung des Leistungs- gegenüber dem Ständeprinzip, aber auch ausgeprägtere materielle

Konsummuster, die in der Biografie ständige Begleiter sind. Vor alldem durch sich verändernde ökonomische, politische, soziale und kulturelle Bedingungen stehen Menschen in den jeweiligen Lebensphasen vor der Herausforderung, ihren biografischen und gesellschaftlichen Standort zu akzeptieren oder neu zu definieren.

Die Veränderung von klassenspezifischen Mentalitäten, die die Gesellschaft nicht mehr so sicher unterteilen wie noch vor wenigen Jahrzehnten, werden immer die Frage danach auf, wer man ist und sein möchte. In der Perspektive des gesamten Lebenslaufs lassen sich darum ständige, aber auch wechselnde Anforderungen an die Identitätsentwicklung und Selbstorganisation abbilden (Hurrelmann/Quenzel 2013, S. 80). In jeder einzelnen Lebensphase stellt sich die Aufgabe, die voneinander abgegrenzten sozialen Lebenswelten (bei Jugendlichen zum Beispiel Schule und Elternhaus, die Gleichaltrigengruppe, der Sportverein oder die vielfältige Einbindung in digitale Netzwerke), mit ihren spezifischen organisatorischen Anforderungen zu koordinieren und sich dennoch in diesen verschiedenen Lebenswelten als »identisch« zu erleben.

Aus diesen Anforderungen an das Biografiemanagement können Belastungen entstehen, die zu einem dysfunktionalen Bewältigungsverhalten führen (Aggression, Depression, Drogenkonsum etc.). Die Vielfalt der Anforderungen kann aber auch zu einer Erweiterung von Optionen führen, die Variabilität und Vielfalt von selbstbestimmten Handlungen zur Folge haben. Vor allem durch die Verlängerung der Lebensdauer, aber auch die die gewandelten sozialen und ökonomischen Bedingungen einer Gesellschaft hat sich der Aufbau des Lebenslaufs und die Taktung der einzelnen Lebensphasen dynamisiert. Die Lebensphase Kindheit erweckt den Eindruck, kürzer zu werden, weil sich das Jugendalter durch die immer früher einsetzende Pubertät immer weiter nach vorn verlagert.

Zugleich verlängert sich – zumindest auf den ersten Blick – das Jugendalter durch eine ausgedehnte schulische und berufliche Bildung. Qualifikationszeiten ziehen sich zeitlich in die Länge, die Übernahme der Erwerbs-, Familien-, Konsumenten- und Bürgerrolle, die den Erwachsenenstatus kennzeichnen, verschiebt sich. Am Ende des Lebens ergibt sich für immer mehr Menschen eine ausgedehnte Seniorenphase, die historisch einzigartig und mit der Verlängerung der durchschnittlichen Lebensdauer verbunden ist.

## DAS FÜNFTE PRINZIP UNTER DER LUPE

Das fünfte Prinzip vereint viele der vorgestellten Aussagen aus den psychologischen Theorien. In den soziologischen Theorien legen insbesondere die erörterten Ansätze von Jürgen Habermas und des großen Spektrums sozialkonstruktivistischer Modelle Gewicht auf die lebenslaufbezogenen Aussagen. Auch betont Pierre Bourdieus Theorie des Habitus die Bedeutung aufeinander aufbauender Erfahrungs- und Wissensvorräte, die zu einer zusammenhängenden Identität der Persönlichkeit und einem kohärenten Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschema (Habitus) einer Person führen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass die Lebenssituation vieler Menschen vor allem dadurch charakterisiert ist, dass Spielräume zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit erweitert wurden, weil die soziale und geografische Mobilität zugenommen hat. Zugleich ist ein wichtiger Faktor die Verlängerung der Lebensdauer und genauer, die Verlängerung der Option auf ein gesundes und weitgehend unabhängiges Leben in der erweiterten Lebensphase als Seniorin oder Senior.

Bis in das 19. Jahrhundert hinein gab es die Abgrenzung zwischen den Lebensphasen Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter nicht. Für Kinder kannte man in der

Gesellschaft keinen sozialen und psychischen Schonraum, der ausschließlich ihrer Erziehung und Bildung diene. Sie lebten vielmehr schon nach wenigen Jahren ähnlich wie die Erwachsenen im meist familiären Bereich (oder Betrieb), trugen die gleichen Kleider, verrichteten die gleichen Arbeiten, sahen und hörten die gleichen Dinge wie die Erwachsenen. Sie wurden wie »kleine Erwachsene« wahrgenommen und behandelt. Einen Schutz für ihre besonderen kindlichen Bedürfnisse gab es in der Regel nicht. Sehr viele Kinder mussten große Belastungen, Ausbeutung und Missbrauch ertragen.

Erst im 19. Jahrhundert änderte sich diese Ausgangslage, indem sich im Verlauf der Industrialisierung Arbeits- und Familienwelten immer weiter voneinander trennten. Kinder lebten jetzt in Familien, die von der wirtschaftlichen Produktion abgeschirmt waren und sich als Erziehungsinstanzen verstanden. Unterstützt wurden sie durch Kindergärten, Schulen und andere öffentliche Bildungseinrichtungen, die ihre Aufgabe darin sahen, die Persönlichkeitsentwicklung des gesellschaftlichen Nachwuchses zu begleiten und Kinder und Jugendliche auf das Leben in der Gesellschaft vorzubereiten. Ihr Einfluss ist in den letzten Jahrzehnten immer größer geworden (Andresen/Hurrelmann 2010; Bühler-Niederberger 2011). Gleichzeitig ist die Lebensphase Kindheit wegen der sehr früh einsetzenden Pubertät kürzer geworden. Entsprechend drängen sich die Anforderungen für die Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität in einem kurzen Zeitraum.

Zur Kindheit gehört heute die Ernsthaftigkeit des Leistungsdrucks, spätestens aber der mit dem sechsten Lebensjahr beginnenden Schulpflicht. Schon im Kindergartenalter spüren viele Kinder die Erwartung ihrer Eltern, ihre kognitive und intellektuelle Entwicklung schnell voranzutreiben und auf die Leistungsanforderungen der Schule vorbereitet zu sein. Sie werden fast ebenso

intensiv wie Jugendliche mit der lebenslauftypischen Entwicklungsanforderung »Qualifizieren« konfrontiert. Es wird ihnen nachdrücklich vermittelt, dass sie in einer Wettbewerbsgesellschaft leben und ihre ersten Schritte auf dem Weg zur beruflichen Kompetenzbildung über ihre Chancen im gesamten späteren Lebenslauf entscheiden. Der Freiraum für eine verspielte Kindheit mit ausreichend Zeit für Umwege in der persönlichen Entwicklung ist damit äußerst begrenzt.

Dabei spielen das Elternhaus und die soziale Herkunft eine besondere Rolle. Die Familie ist nach wie vor die eindeutig gewichtigste Sozialisationsinstanz im Kindesalter (s. hierzu vor allem das sechste Prinzip). Den Eltern kommt die Schlüsselrolle für alle Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zu. Doch müssen Kinder heute auch darauf eingerichtet sein, dass sich die Familienkonstellation jederzeit verändern kann. Die Beziehung der Eltern bricht in etwa jeder vierten Familie dauerhaft auseinander; die betroffenen Kinder sind dann gefordert, die Spannungen zu bewältigen, die sich aus diesen Veränderungen und einer eventuellen neuen Partnerbeziehung ihrer Eltern ergeben. Die sozialen Bindungen im Familienleben haben sich insgesamt gelockert. Sie ermöglichen es den Erwachsenen, flexible Formen von Partnerschaften einzugehen und zu leben, wodurch allerdings auch die Bedürfnisse der Kinder nach Gemeinschaft und Zugehörigkeit verletzt werden können. Kinder sind letztlich immer die »Anhängsel« der Partnerbeziehungen ihrer Eltern und insofern von deren Unsicherheit und Unbeständigkeit betroffen, ohne gestaltend auf sie einwirken zu können.

Im Konsum- und Freizeitbereich erleben Kinder heutzutage wie Jugendliche und Erwachsene die Vorteile und die Nachteile einer demokratisch offenen, kommerziell orientierten Gesellschaft. Sie können sich vor allem bei der Nutzung von Medien weitgehend frei bewegen und sind im

Umgang mit den Angeboten der modernen Informations- und Kommunikationstechnologien teilweise souveräner als ihre Eltern. Sie sind »Digital Natives«, weil die interaktiven Medien ihre selbstverständliche Umwelt bilden. Damit ist aber auch die Herausforderung verbunden, die Inhalte zu verarbeiten, die sich damit erschließen lassen. Die vielen Anreize im Freizeitbereich führen bei vielen Kindern zu Überreizungen und zur Steigerung ihrer Erwartungshaltung gegenüber vielfältigen Formen der Unterhaltung, Zerstreuung und erregender Grenzüberschreitungen. Hierdurch kann die realistische Einordnung von Ereignissen und der Aufbau eines strukturierten Selbst- und Weltbildes erschwert werden.

## Ungleiche Ausgangsbedingungen

Kinder erfahren eine Vielfalt ihrer Lebenswelt durch den Kontakt mit Menschen aus anderen Kulturen, Regionen und Religionen. In ihren Freundschaftsbeziehungen, die sich in ersten Schritten im Grundschulalter aufbauen und Einfluss auf ihr Freizeit- und Medienverhalten ausüben, spüren Kinder die kulturellen und sozialen Spannungsfelder im gesellschaftlichen Alltag. Sie erfahren die Unterschiede zwischen Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft und Glaubensorientierung. Auch werden Kinder früh auf das Auseinandergelien der Schere zwischen Arm und Reich aufmerksam gemacht, zumal viele von ihnen durch die relative Armut ihres Elternhauses selbst betroffen sind und ungünstige räumliche Wohn- und Umweltbedingungen ertragen müssen. Insgesamt sind ihre Möglichkeiten, ihre Lebenswelt aktiv mitzugestalten, auch in den heutigen Gesellschaften minimal.

Kindheit bedeutet heute demnach, in einem Nukleus der Intimität zu leben und dennoch in einer unsicheren sozialen Bindung aufzuwachsen und eine Wettbewerbsgesellschaft zu erfahren, in der allein individuelle Leistung zählt. Kindheit heißt auch, sich in einer Freizeitwelt aufzuhalten, die von Konsum und kommerzieller Anreizung geprägt ist, die Verknappung von Spiel- und Freiflächen in der Wohnumgebung zu erleben und zu erfahren, dass die ökologische Umwelt schädigende Wirkungen (etwa durch Lärm und Umweltverschmutzung im Wohnviertel oder chemisch behandelte Nahrungsmittel) haben kann. Je besser die wirtschaftliche Lage, die soziale Verankerung und Vernetzung und die Erziehungskompetenzen der Eltern sind, desto günstiger sind die Voraussetzungen für die Kinder, die heute notwendigen Bausteine für eine erfolgreiche Persönlichkeitsentwicklung mit einer eigenständigen Lebensführung zur Verfügung zu haben.

In der »World-Vision-Kinderstudie« ist diese Situation präzise beschrieben worden:

**»Kinder haben je nach Schichtzugehörigkeit unterschiedliche Gestaltungsspielräume. Armut und fehlende häusliche Ressourcen führen zu geringeren Teilhabemöglichkeiten: in der Familie, in der der materielle Druck und die existenziellen Sorgen von den Kindern bereits sehr genau registriert werden, in der Schule, in der die Möglichkeiten für eine individuelle Förderung zum Ausgleich von Nachteilen fehlt, sowie im Wohnumfeld oder hinsichtlich der Möglichkeit, in Vereinen mitzumachen oder Kreativangebote zu nutzen. Kinder aus den unteren Schichten sind häufiger auf sich allein gestellt. Es fehlt ihnen an Rückhalt, an Anregungen und an gezielter Förderung. In der Konsequenz ist der Alltag dieser Kinder bei einem größeren Teil einseitig auf Fernsehen oder auf sonstigen Medienkonsum ausgerichtet. Jungen sind hierfür besonders anfällig« (World Vision Deutschland 2010, S. 16).**

Calderón-Almendros (2011) gibt einen Einblick in die Lebenswelt deprivierter Jugendlicher, die sich selbst als abgehängte und abgedrängte Gruppe wahrnehmen, in Armenquartieren leben, chancenlos sind und gegen Polizei und Schule in Opposition gehen, weil sie für die Lebenswelt derjenigen stehen, die Macht und Einfluss haben. Die Wechselwirkung aus wahrgenommener Chancenlosigkeit und dem Nicht-Wahrnehmen von Chancen geht hier in einen Teufelskreis ein. Im Kontrast dazu können die Kinder aus den gehobenen Schichten von Anfang an ihre besseren Chancen tatsächlich auch nutzen. Sie verfügen im Vergleich über mehr Gestaltungsspielräume. Ihr familiärer Bildungshintergrund eröffnet ihnen den Zugang zu einer vielfältigen und kreativen Form der Freizeitgestaltung. Deshalb kann sich bei ihnen das Vertrauen bilden, selbst Dinge gestalten zu können. Sie verfügen über ein höheres Maß Selbstwirksamkeit an und diese wird fortlaufen stimuliert. Sie können vielfältigere Gelegenheiten nutzen, um einen stabilen Freundeskreis aufzubauen, und gleichzeitig erleben sie, dass ihre eigene Meinung weitaus häufiger wertgeschätzt wird:

**»Entsprechend höher ist bei diesen Kindern auch das Vertrauen in die eigene Lernkompetenz ausgeprägt. Diese Kinder lernen dadurch selber zu entscheiden, wie sie ihr eigenes Leben angehen müssen, um die sich ihnen bietenden Chancen zu nutzen. Auch sie sind im Alltag mit Risiken konfrontiert und verspüren Bewährungsdruck. Der Unterschied ist jedoch, dass ihnen mehr Wege offen stehen und dass sie von daher weitaus besser das erforderliche Selbstbewusstsein gegenüber den zum Teil ganz unterschiedlichen Herausforderungen in Familie, Schule, Freizeit und Freundeskreis entwickeln können« (World Vision Deutschland 2010, S. 16).**

Bei etwa einem Fünftel der Angehörigen der jüngsten Bevölkerungsgruppe sind die Ausgangsbedingungen relativ schlecht. In der »World-Vision-Studie« wird bildhaft von einer »Vier-Fünftel-Gesellschaft« der Kinder in Deutschland gesprochen, wobei die Kluft zwischen den Privilegierten und Benachteiligten in den letzten Jahren größer geworden ist. Kinder verfügen also über sehr ungleiche soziale Voraussetzungen für die Bewältigung ihrer Entwicklungsaufgaben und für den Aufbau der schon in ihrem Lebensabschnitt notwendigen Kompetenz Biografie-Management zu betreiben.

## Sozialisation in der Lebensphase Jugend

Die an die Kindheit anschließende Lebensphase Jugend umfasst den Abschnitt zwischen der Pubertät und dem Eintritt in ein eigenständiges Berufs- und Familienleben, der mit der Erlangung des Erwachsenenstatus gleichgesetzt werden kann. Jugend symbolisiert wie keine andere Lebensphase die Spannung zwischen persönlicher Individuation und sozialer Integration. Jugendliche müssen die schnelle Veränderung ihrer körperlichen und psychischen Eigenschaften in einer Zeitspanne bewältigen, in der von ihnen mit massivem Nachdruck auch die soziale Anpassung, insbesondere schulische Bildungsleistungen und berufliche Qualifizierungen, verlangt wird (Fend 2000; Hurrelmann/Quenzel 2013).

Die schon in der Kindheit hohen Erwartungen an die Leistungsfähigkeit steigern sich weiter und werden von vielen Jugendlichen als ein starker Bewährungsdruck empfunden. Hohe Schul- und Ausbildungsabschlüsse sind in Zeiten von Arbeitsplatzmangel und internationaler Konkurrenz zu notwendigen, aber noch lange nicht hinreichenden Voraussetzungen für die Aufnahme in die Berufswelt geworden.

Grundvoraussetzung für die Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen der Persönlichkeitsentwicklung ist daher, mit der Ungewissheit umgehen zu können, ob man tatsächlich jemals in die Phase des Erwachsenen im Sinne einer gesellschaftlichen Vollmitgliedschaft vorrücken wird oder aber im Moratorium Jugend verbleibt. Jugendliche müssen also die strukturelle Unsicherheit aushalten lernen, dass sie nicht wissen, ob sie später einmal eine berufliche Position besetzen oder nur kurzfristige Arbeitsmöglichkeiten erhalten und eine damit verbundene prekäre Existenz erfahren. Da hiervon auch die Entscheidung über eine spätere Gründung einer Familie

abhängt, vergrößert sich die biografische Ungewissheit, die sie ertragen lernen müssen.

Die Jugendphase wird heute auch als Vorbereitung auf die sexuelle, partnerschaftliche und familiäre Selbstständigkeit des Erwachsenenalters empfunden. Die Vorgaben und Rahmenbedingungen für diesen Übergang sind gegenüber früheren Generationen freier und ungezwungener geworden. Sofern nicht besonders traditionsgebundene (zumeist religiös geprägte Herkunftsmilieus) im Hintergrund wirken, können Jugendliche Freundschafts-, Partnerschafts- und Liebesbeziehungen weitgehend frei gestalten. Sie können eine Beziehungs- und Partnerschaftsorientierung mit relativ hohen, dem Erwachsenenstatus ähnlichen Graden von Selbstständigkeit entfalten. Im Unterschied zu früheren Generationen ist das gemeinsame intime partnerschaftliche Zusammenleben aber über viele Jahre hinweg möglich, ohne einer Familiengründung zu dienen.

Noch stärker als Kindern stehen Jugendlichen die Angebote der Medien- und Freizeitwelt zur Verfügung, zumal sie meist über die nötigen Mittel zu ihrer Erschließung verfügen. Die überwiegend kommerziell gesteuerten Medienangebote verlangen aber nach einer gut strukturierten Vorstellung davon, wie man sie nutzen möchte. Ansonsten können sie zu einem rauschhaften Konsumverhalten mit Suchtgefahr verleiten. In diesem Fall haben Jugendliche nicht mehr die volle Kontrolle über die Nutzung der Angebote, sondern die Angebote ziehen sie in einen Sog, den sie zeitlich und sozial nicht mehr selbst steuern können. Besonders im Jugendalter tritt diese Gefahr auch bei dem Konsum psychoaktiver Drogen auf, die zur Steigerung von Empfindungen konsumiert werden.

Jugendliche benötigen für die selbstbestimmte Nutzung der Medien- und Freizeitangebote ein inneres Ordnungssystem mit einem eingebauten »Relevanzkompass«, um die vielfältigen

Handlungsanforderungen und die Widersprüche bei der Einräumung von persönlicher Autonomie flexibel und sinnvoll zu bewältigen. Durch die Abnahme der innerfamiliären Vernetzung ist ein Gespür dafür wichtig, wohin man eigentlich will und wo man langfristig einen Platz in der Gesellschaft für sich selbst sieht. Verfügen Jugendliche über eine sichere »Ich-Identität«, haben sie die besten Voraussetzungen, Freiräume zu ihrem Vorteil nutzen zu können, ohne Gefahr zu laufen, dass ihre persönlichen Bedürfnisse und Wünsche durch die Dynamik der Medien- und Freizeitangebote gesteuert werden.

Jugendliche müssen mit der Angst leben lernen, nicht zu wissen, ob sie als Erwachsene gleiche Lebensbedingungen vorfinden und die Welt für sie bewohnbar bleibt. Trotz all dieser Sorgen und Bedenken können sie lebenslaufspezifische Anforderungen der Realitätsverarbeitung nur bewältigen, wenn sie von ihrer Selbstwirksamkeit überzeugt sind, sich also zutrauen, ihre Lebensherausforderungen gegen alle widrigen Umstände meistern zu können. Jugendliche haben in einer demokratischen Gesellschaft die Möglichkeit, ihre Interessen durchzusetzen, und können politisch partizipieren, müssen aber immer wieder abwägen, ob sich der Kraftaufwand hierfür lohnt. Die wechselnde (und für die Zeit vor den »Fridays-for-Future«-Demonstrationen sinkende) Beteiligung von Jugendlichen an Umweltschutz- und Bürgerrechtsbewegungen macht der Tendenz nach deutlich, dass politische Partizipation mit anderen Formen der Lebensstilpräferenzen (berufliche Orientierung, Konsum) konkurriert – aber auch stimuliert werden kann.

Die Entwicklung von Selbstbild und Ich-Identität

Die herausragende Besonderheit des Sozialisationsprozesses im Jugendalter ist der Aufbau einer Ich-Identität, der in dieser Lebensphase verstärkt möglich ist. Er setzt ein dem Alter und dem Entwicklungsstand

angemessenes eigenes Selbstbild voraus, also eine realistische Einschätzung der personalen und sozialen Ressourcen. Voraussetzung für den Aufbau eines Selbstbildes ist die Fähigkeit, zwischen der eigenen Person mit ihrer inneren Realität und der umgebenden äußeren Realität unterscheiden zu können. Diese Fähigkeit baut sich im Verlauf der Entwicklung im Jugendalter auf. Die reflexive Beziehung eines Menschen zu dem eigenen Körper und persönlichen Bedürfnissen, Motiven und Interessen wird differenzierter und komplexer und erreicht in der frühen Jugendphase eine qualitativ neue Entwicklungsstufe.

In den entwicklungspsychologischen Theorien wird das Jugendalter als ein Abschnitt verstanden, in dem heftige persönliche Entwicklungskrisen im Lebenslauf auftreten. Junge Frauen und junge Männer in der Pubertät reagieren äußerst sensibel auf die Veränderungen von Körper und Psyche, aber auch auf die sich ihnen unvermittelt stellenden Herausforderungen in der sozialen und physischen Umwelt. Es handelt sich um eine besonders konfliktanfällige Zeit, in der es eine Abfolge von »Adoleszenzkrisen« zu bewältigen gilt (Silbereisen/Hasselhorn 2008).

Die hiermit verbundenen Spannungen und Stimmungsschwankungen müssen voll durchlebt werden, um eine ausgereifte Persönlichkeitsstruktur mit einem Ausgleich von Individuations- und Identitätsanforderungen aufbauen zu können. Nur nach dem Durchstehen dieser Krisen kann es gelingen, über eine oberflächliche Anpassung an die gesellschaftlichen und kulturellen Verhältnisse, etwa durch eine mechanische Leistungsmotivation und eine materialistische Orientierung an Geld, Ansehen und Karriere, hinwegzukommen und autonome Handlungskompetenzen aufzubauen.

Da die heutigen individualistisch geprägten Gesellschaften so viele Freiräume für unkonventionelle

Verhaltensweisen einräumen, bieten sich den Jugendlichen nicht die Reibungen und Widerstände, die sich in Zeiten der standardisierten »Normal-Biografie« fast zwangsläufig einstellen. Durch die verhältnismäßig frühe Selbstständigkeit im Konsum-, Medien- und partnerschaftlichen Lebensbereich auf der einen und die lang anhaltende Bildungs- und Ausbildungszeit mit ökonomischer Unselbstständigkeit auf der anderen Seite, tritt an die Stelle einer noch in den 1950er Jahren genormten Statuspassage von der Jugendzeit in das Erwachsenenalter nun eine Übergangsphase mit der Anforderung, sie biografisch sinnvoll zu gestalten (Neubauer/Hurrelmann 1996).

Von Jugendlichen wird eine kreative individuelle Lebensführung verlangt, um die erheblichen Spannungen zwischen den Selbstständigkeitspotenzialen in den verschiedenen Lebensbereichen auszugleichen. Eine solche Lebensführung scheint vor allem dann möglich zu sein, wenn die Lebensphase Jugend nicht ihrem traditionellen Verständnis gemäß als Durchgangsphase von der Kindheit in den vollwertigen Status des Erwachsenen interpretiert wird, sondern als eine Lebensphase, die selbstständig gestaltet wird und eine besondere Lebensqualität hat. Im Jugendalter spitzt sich die Anforderung zu, die persönliche Individuation und die soziale Integration miteinander auszutarieren und hierauf die personale und eine soziale Identität aufzubauen.

Sozial ungleiche Ausgangsbedingungen

Die Ausgangsbedingungen für die Bewältigung normierter Herausforderungen der Realitätsverarbeitung unterscheiden sich in Abhängigkeit von der sozialen Herkunft der Jugendlichen sehr stark. Wie schon im Kindesalter spielen hierfür die Entwicklungsvoraussetzungen in der Familie und die von dort kommenden Erziehungsimpulse eine Schlüsselrolle.

Je höher der sozioökonomische und Bildungsstatus der Eltern, desto eher schafft es eine Jugendliche oder ein Jugendlicher, Kompetenzen aufzubauen, die im Bildungs- und Berufsleben gefordert werden. Ungünstige Voraussetzungen für den Ausgleich von Individuation und Integration haben hingegen die Jugendlichen aus Familien mit niedrigem sozialem Status. Die Chancen, zu einer wirklich kompetenten Planungsinstanz des eigenen Lebens und in diesem Sinne zum Produzenten der eigenen Jugendlichen-Persönlichkeit zu werden (»doing adolescence«), sind mithin sehr ungleich verteilt (Schinkel 2017).

Jugendliche, die ihre Lebensführung leicht an die Anforderungen einer modernen, technisierten Leistungsgesellschaft anpassen können, stammen vor allem aus den Elternhäusern, in denen die Eltern selbst hohe Bildungsabschlüsse haben und gesicherte berufliche Positionen besetzen. Diese Sicherheit geben die Eltern ebenso an ihre jugendlichen Kinder weiter wie die Kompetenz zum selbstbewussten Bewältigen von Herausforderungen der Lebensführung.

Die meisten der benachteiligten Jugendlichen stammen aus wirtschaftlich relativ armen Elternhäusern, in denen beide Elternteile über eine geringe oder gar keine Ausbildung verfügen und von Arbeitslosigkeit bedroht oder bereits betroffen sind. Von diesen leben überproportional viele in Haushalten, die schon seit längerer Zeit von

staatlichen Transferleistungen (wie »Hartz IV«) abhängen. Nicht wenige haben eine schwierige Schullaufbahn durchlaufen, einige haben deswegen am Ende der Schulzeit sogar die Schule ohne Abschluss verlassen. Wenn eine Mehrheit der Jugendlichen sich heute in einer mehr oder weniger befriedigenden Lebenslage befindet, erfährt eine Minderheit von rund 20 Prozent das Gefühl gesellschaftlicher Marginalisierung. Sie befinden sich in einer marginalen gesellschaftlichen Position, die zu erheblichen Beeinträchtigungen des Wohlbefindens im sozialen, psychischen und gesundheitlichen Bereich führen kann. Diese Jugendlichen können zudem einem hohen Bewährungsdruck zumeist nicht standhalten, weil ihnen der familiäre Hintergrund der langen Vorbereitung und vor allem der Absicherung in Krisenzeiten fehlt.

Unterschiedliche Entwicklungschancen können in dieser Hinsicht mit einem 100 Meter Lauf verglichen werden. Alle müssen schnell laufen können und über ausreichend Kondition verfügen. Die einen starten aber mit einem Vorsprung von 10, 20 oder sogar 50 Metern und müssen darum weniger Strecke zurücklegen, während die anderen den Vorsprung nie wieder aufholen können und eine höhere Gefahr haben, auf der Strecke die Kondition zu verlieren und abgehängt zu werden. Die »Abgehängten« fühlen sich von den komplexen gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umständen des Lebens teilweise überrollt und schaffen es nicht, das hohe Ausmaß an Biografie-Management zu aktivieren, das für einen Erfolg im Bildungs- und Berufssystem oder für die Gestaltung des privaten und freizeitlichen Lebens notwendig ist. Auch ihre Bereitschaft zum politischen Engagement ist sehr gering. »Die sozial an den Rand gedrängten jungen Menschen spüren deutlich, in einer prekären sozialen Lebenslage zu stecken [...]. Man ahnt, zu den in der Gesellschaft Abgehängten zu gehören. Dass ihr Risiko einer dauerhaften Exklusion vom Arbeitsmarkt verhältnismäßig hoch ist, ist diesen

Jugendlichen zumindest unterschwellig bewusst«  
(Albert/Hurrelmann/Quenzel 2010, S. 345).

## Sozialisation in der Lebensphase Erwachsener

Der Eintritt in die Lebensphase des Erwachsenenalters ist typischerweise durch die Übernahme der Rolle des Erwerbstätigen und des Familiengründers definiert. Infolge der zerfaserten Gestalt der Lebensphase Jugend werden diese beiden sozialen Meilensteine im Lebenslauf heutzutage zu sehr unterschiedlichen Zeitpunkten passiert. Daher erfolgt der Eintritt in die Lebensphase des Erwachsenenalters meist sehr spät im Lebenslauf. Durch den immer größer werdenden Anteil von Menschen, die nicht in Ehen leben, und durch die steigende Arbeitslosigkeit kommt es sogar dazu, dass viele Gesellschaftsmitglieder den Status Erwachsener im Sinne des traditionellen »Standard-Lebenslaufs« gar nicht mehr erreichen. Das macht deutlich, wie stark sich mit der Neustrukturierung des Lebenslaufs auch der Charakter des bisher wichtigsten Lebensabschnitts gewandelt hat (Beck-Gernsheim/Beck 2005).

Der Übergang in das Erwachsenenalter vollzieht sich bei der Mehrheit der Bevölkerung heute zwischen dem 25. und dem 30. Lebensjahr. Er bringt erhebliche Anforderungen an die Selbstorganisation mit sich. Das Erwachsenenalter ist von den unsicheren ökonomischen Ausgangsbedingungen der letzten Jahrzehnte nicht unberührt geblieben. Große Herausforderungen für das Biografie-Management in der Lebensphase des Erwachsenseins liegen heute in den unterbrochenen oder sogar abgebrochenen Berufslaufbahnen, die in Zeiten von Massenarbeitslosigkeit immer mehr erwachsene Berufstätige betreffen. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit zur beruflichen Umschulung, zum Arbeitsplatzwechsel sowie zur Weiterbildung und Fortbildung im beruflichen Bereich – alles Anforderungen, die noch vor einer Generation untypisch waren.

Ebenso wie im Jugendalter setzt auch im Erwachsenenalter jeder Übergang Umorganisationen und

Neudefinitionen des Selbstbildes voraus, die meist mit Bilanzierungen zurückliegender und Vorwegnahmen künftiger Erfahrungen und Erlebnissen einhergehen. Ein markanter Einschnitt ist das Erreichen des Zenits der körperlichen und psychischen Kräfte etwa zwischen dem 45. und 50. Lebensjahr. Er bietet für viele Menschen einen Anlass zum Abgleich der früheren Ansprüche, Perspektiven und Wünsche im beruflichen und privaten Bereich mit dem tatsächlich Erreichten und dem, was in Zukunft noch realistisch erreichbar ist. Dieser Abgleich kann insbesondere dann zu einer »Krise der Lebensmitte« führen, wenn Menschen erkennen, dass sie die selbst gesetzten beruflichen und die damit verbundenen persönlichen Lebensziele nicht so erreichen können, wie sie es erhofft haben.

Der Bilanzierungsprozess zur Mitte des Lebens kann so zu einer großen Belastung werden und sich noch verschärfen, wenn auch die eigenen Kinder, deren Ablösungsprozess sich in der Regel in diesem Zeitraum vollzieht, nicht die schulischen und beruflichen Ausgangspositionen erreicht haben, die sich die Eltern wünschten.

Geschlechtliche und soziale Diversität

Die partnerschaftlichen Beziehungen im Erwachsenenalter unterliegen zum Teil ähnlichen biografischen Abwägungen. Durch die im Vergleich zu den 1950er Jahren eingetretene Emanzipation der Frauen von der traditionellen Hausfrauen- und Mutterrolle hat sich bei beiden Geschlechtern der Trend verstärkt, (Ehe-)Partnerschaften als persönlich erfüllende und Glück bringende Beziehungen zu definieren. Eine schrittweise Neudefinition der traditionellen Frauenrolle und ihre Angleichung an bislang typisch männliche Verhaltensmuster lassen sich spätestens seit den 1980er Jahren beobachten.

Ihren Ausgang nimmt diese Entwicklung schon im Jugendalter. Hier sind Mädchen im Schulbildungsbereich den Jungen überlegen. Im Erwachsenenalter setzt sich diese Entwicklung fort, denn immer mehr Frauen wenden sich von der Aufgabenbeschränkung auf Haushalt, Kindererziehung und soziale Gemeinnützigkeit (die »drei Ks«: Küche, Kinder, Kirche) ab und erschließen sich ein viertes »K«, nämlich die berufliche Karriere. Dabei kommt ihnen ihr Bildungserfolg zugute.

Diese Entwicklung lässt sich an dem über die letzten dreißig Jahre kontinuierlich anhaltendem Anwachsen der Erwerbsquote von Frauen in Deutschland ablesen (obwohl das konservative Geschlechtermodell gerade hier sehr lange vorherrschend war). Dieser Trend wurde von der wirtschaftlichen und konjunkturellen Entwicklung kaum beeinflusst und setzte sich auch während wirtschaftlicher Krisenzeiten unvermindert fort. Im gleichen Zeitraum ist der prozentuale Anteil der erwerbstätigen Männer stetig gesunken. Diese Trends bringen auch symbolisch zum Ausdruck, wie stark der Drang von Frauen ist, ihre soziale Rolle in den modernen Gesellschaften grundlegend zu verändern sowie im ökonomischen und zunehmend auch im politischen Bereich einen aktiven Part zu übernehmen.

Sowohl bei Frauen als auch bei Männern gibt es aber unabhängig von dieser Entwicklung große Teilgruppen, die den traditionellen sozialen Status »Erwachsener« nicht voll erfüllen, weil sie nicht berufstätig sind und nicht in einem Familienkontext mit eigenen Kindern leben. Immer seltener werden sie aber in der Öffentlichkeit so wahrgenommen. Wenn sich Erwachsene bewusst dafür entscheiden, keine Familie zu gründen, wird das heute nicht mehr als folgenschwere Widersetzung gegen vordefinierte Rollenerwartungen empfunden, und unter bestimmten Umständen (zum Beispiel bei einer Behinderung oder intensiver Pflegearbeit) gilt das auch für Nichterwerbstätige. Trotz einer zunehmenden Enge bei der

alternativen Lebenslaufgestaltung, stellen sich aber auch Bereiche heraus, in denen die Freiheitsgrade für die Definition einer »erfolgreichen« Bewältigung zunehmen.

Für die große Mehrheit der erwachsenen Bevölkerung sind die Möglichkeiten der biografischen Gestaltung des Lebenslaufs in den letzten fünfzig Jahren kontinuierlich angewachsen. Wegen der wirtschaftlich erfolgreichen Entwicklung sind die Chancen stetig gestiegen, das Erwachsenenleben nach den persönlichen Wünschen und Zielen zu gestalten. Breit gefächerte soziale Sicherungssysteme haben auch in Krisenzeiten das Risiko der Arbeitslosigkeit gut abgefedert. Dadurch konnten sich die meisten Erwachsenen größere Spielräume für die subjektive Entfaltung der Persönlichkeit erschließen.

Diese positive Bilanz schlägt sich auch in den Gesundheits- und Krankheitsdaten nieder. Im Vergleich zu den 1950er und 1960er Jahren ist das gesundheitliche Wohlbefinden der erwachsenen Bevölkerung im körperlichen und psychischen Bereich deutlich angestiegen, vor allem durch verbesserte Hygiene, gute Wohnmöglichkeiten, gute Ernährung und die medizinische und psychologische Versorgung. Das hat dazu geführt, dass sich die Lebenserwartung beider Geschlechter ständig weiter erhöht hat.

Diese Aussagen treffen nicht oder nur mit erheblichen Einschränkungen auf eine Minderheit der Angehörigen der Erwachsenenpopulation zu. Wie in der Kinder- und Jugendpopulation ist bei Erwachsenen eine allmählich anwachsende Minderheit von gegenwärtig etwa 20 Prozent benachteiligten und relativ armen Menschen zu identifizieren. Die wirtschaftliche und in der Folge auch die soziale und kulturelle Ungleichheit ist besonders durch die hohe Arbeitslosigkeit in den 1990er und 2000er Jahren angestiegen, was sich wiederum an der hohen Zahl von Empfängern von Transferleistungen ablesen lässt. In vielen Fällen hat sich dabei die Benachteiligung von der

Lebensphase Kindheit über die Lebensphase Jugend bis in das Erwachsenenalter fortgeschrieben. Auch Erwachsene leben in diesem Sinne in einer »Vier-Fünftel-Gesellschaft«, die von ihren sozialen und ökonomischen Chancenstrukturen her dazu tendiert, 20 Prozent ihrer Mitglieder auszuschließen.

## Sozialisation in der Lebensphase Senior

Ebenso fließend wie der Übergang vom Jugend- in das Erwachsenenalter verläuft heute auch der Übergang vom Erwachsenenalter in die nachfolgenden Altersphasen, die hier als »Seniorenalter« bezeichnet werden. Im standardisierten Lebenslauf der 1950er Jahre erfolgte der Übergang für die berufstätigen Männer fast automatisch mit dem Tag des Austritts aus dem Beruf. Die mehrheitlich nicht berufstätigen Frauen waren von diesem einschneidenden Schritt der Pensionierung ihres (Ehe-)Mannes ebenfalls stark betroffen, weil sich damit der gesamte Ablauf von Haushaltsgeschäften, Freizeitaktivitäten und der Pflege sozialer Netzwerkkontakte veränderte.

Heute sind diese Übergänge weitaus vielgestaltiger. Das hat maßgeblich mit der Verlängerung der Lebensdauer zu tun. Im frühen Seniorenalter, etwa in der Spanne vom 60. bis zum 65. Lebensjahr, geht zwar im Vergleich zum Erwachsenenalter die physiologische Leistungskapazität zurück und das Risiko von chronischen Erkrankungen nimmt zu. Doch die Gruppe der »jungen Alten« weist insgesamt eine gute körperliche und psychische Kondition auf und ist überwiegend unabhängig von Hilfe oder Pflege. Die materiellen Ressourcen sind im Durchschnitt ebenfalls gut. Diese Ausgangslage macht es möglich, einen vom Erwachsenenstatus kaum abweichenden Lebensstil zu praktizieren, der auch eine Aufrechterhaltung von beruflichen (Teil-)Aktivitäten umfasst (Backes/Clemens 2013).

Der erste Abschnitt des Seniorenalters ist deshalb bei einem Teil der Population kaum vom davorliegenden Erwachsenenleben unterscheidbar. Das ändert sich erst im zweiten Abschnitt des Seniorenalters, wenn die körperlichen und psychischen Kräfte spürbar nachlassen. Einige Seniorinnen und Senioren haben sich schon am

Ende des traditionellen Erwachsenenalters aus gesundheitlichen oder arbeitsmarktpolitischen Gründen (Frühpensionierung) aus der Berufstätigkeit zurückgezogen, andere gehen auch nach dem 65. Lebensjahr zumindest Teilzeit-Berufstätigkeiten nach.

Zu welchem Zeitpunkt die Pensionierung auch immer eintritt - die Ausgliederung eines Menschen aus dem Berufsleben bedeutet soziologisch gesehen einen klaren Rollenverlust, der individuell verarbeitet werden muss und ein neues Konzept des zukünftigen Lebensweges notwendig macht. Die Ausgliederung aus dem sozialen Bezugssystem der Erwerbsarbeit entlastet zwar von den oft schwierigen Bedingungen und stressigen Anforderungen, die mit dem Arbeitsprozess einhergehen können, gleichzeitig geht aber das Gefühl der Anerkennung verloren, das sich daraus ergibt, dass man sich als produktiv, gesellschaftlich nützlich und wertvoll wahrnehmen kann.

Menschen, die aus dem aktiven Erwerbsleben austreten, stehen vor der Aufgabe, sich auch innerlich abzulösen und neue, öffentlich anerkannte Formen der sozialen Aktivität (etwa freiwilliges Engagement im sozialen Sektor) zu suchen. Am erfolgreichsten scheinen diejenigen Menschen in diese Altersphase einmünden zu können, die ihre bisherigen nichtberuflichen Aktivitäten nach der Pensionierung beibehalten und auf ihr individuelles Aktivitätsniveau abstimmen. Hilfreich ist dabei, sich darauf zu besinnen, dass ihnen ein breites Spektrum an sozialen Rollen in Familie, Nachbarschaft und Gemeinde zur Verfügung steht und dass eine Intensivierung dieser Rollen das Ausscheiden aus der Erwerbsrolle ausgleichen kann. Alternativ dazu bieten sich heute aber auch zahlreiche Möglichkeiten, neue berufliche Beschäftigungen zu finden.

Im Bereich Partnerschaft und Beziehungen unterscheiden sich die Lebensbedingungen der Senioren heute kaum von denen der Erwachsenen. Bei der Mehrheit der Senioren sind die eigenen Kinder aus dem Haus; sie können ihre

Partnerschaft mit Freunden und Bekannten frei gestalten und daneben die Beziehungen zu den Familien der Kinder mit eventuellen Enkelkindern pflegen. Im höheren Alter sind viele der Partnerinnen oder Partner bereits verstorben, oft werden neue Partnerschaften geschlossen. Etwa ein Drittel der Senioren ist nach einer ersten (Ehe-)Beziehung eine neue Partnerschaft eingegangen, oft mit eigenen Kindern. Insgesamt ergibt sich hieraus ein vielgestaltiges Partnerschafts-, Familien- und Freundschaftsgeflecht.

Durch die verlängerte Lebensdauer ergeben sich auch breit gefächerte Generationenbeziehungen. Immer häufiger kommt es vor, dass Kinder ihre Urgroßeltern und diese ihre Urenkelkinder erleben können. Das Beziehungsgeflecht umfasst mithin bis zu vier Generationen, die voneinander abstammen und zur gleichen Zeit leben. Die Generation der Erwachsenen hat dabei durch ihre mittlere Stellung in der familiären Generationenfolge eine »Sandwich-Position« inne, die ihnen einen intensiven Kontakt zu ihren Kindern wie auch zur Eltern- und Großelterngeneration erlaubt.

Die Sandwich-Position kann mit der Verpflichtung einhergehen, gleichzeitig sowohl für die jüngere als auch für die älteste oder sogar die beiden älteren Generationen soziale und psychische Unterstützung leisten zu müssen. Diese Konstellation tritt ein, wenn die eigenen Kinder noch im Kindergarten- oder Schulalter sind und intensive Anleitung brauchen, zugleich aber auch die eigenen Eltern (und möglicherweise Großeltern) pflegebedürftig werden und durchgehende Unterstützung benötigen.

## Gesundheit und Wohlbefinden im Seniorenalter

Insgesamt hat sich die körperliche, psychische und soziale Lebenssituation der alten Menschen stetig verbessert. Die heute Siebzigjährigen weisen im Hinblick auf ihre Gesundheit und Leistungsfähigkeit ein ähnliches Niveau auf wie die vor etwa dreißig Jahren lebenden Sechzigjährigen. Die gute wirtschaftliche Lage hat auch positive Folgen für die selbstverantwortliche Gestaltung des gesamten Freizeitlebens und der Konsumtätigkeiten einschließlich Reisen und ehrenamtlicher Tätigkeiten.

Erst im »späten Seniorenalter«, etwa nach dem 75. bis 80. Lebensjahr, wächst das Risiko gesundheitlicher Störungen und funktioneller Einbußen und zwingt zu Einschränkungen bei vielen Aktivitäten. In dieser Lebensphase steigt der Bedarf an Hilfe und Pflege. Die sozialen Verluste nehmen durch den Tod von Freunden und Bekannten zu. Da die sozialen Netzwerke innerhalb und außerhalb der Familie auf diese Weise sukzessive kleiner werden, stellt sich mitunter auch das Gefühl sozialer Isolation und Einsamkeit ein.

Der Prozess des Alterns ist ein komplexes Zusammenspiel zwischen körperlichen und psychischen Merkmalen und den Bedingungen der räumlichen, sozialen und institutionellen Umwelt. Zum normalen biologischen und physiologischen Altern gehört der Verlust der Vitalkapazität des Organismus, der sich in Anpassungsschwierigkeiten und Ausgleichsproblemen einzelner Organe und Funktionssysteme ausdrückt. Im Seniorenalter sind die Organe nicht mehr so belastungsfähig wie zuvor und haben keine ausreichende Funktionsreserve. Der Blutdruck und die Blutfettwerte steigen, die Muskelfasern und Gefäße werden schwächer, das Skelett verliert an Stabilität, die Augenlinse wird getrübt, das Hörvermögen reduziert. Dieser natürlich angelegte körperliche Alterungsprozess kann durch einen

gesundheitsbewussten aktiven Lebensstil (Sport, Bewegung, soziale Aktivitäten, öffentliches Engagement) zwar verlangsamt, aber nicht verhindert werden.

Frauen scheinen im Vergleich zu Männern den Alterungsprozess im Lebenslauf deutlich hinausschieben zu können. Sie haben ein größeres immunologisches Potenzial und leben insgesamt gesünder als Männer. Sie setzen häufiger präventive Strategien ein (etwa gesunde Ernährung, einen festen Tagesrhythmus und wirkungsvolle Entspannung zur Vermeidung der Folgen und Nebenfolgen von chronischen körperlichen Krankheiten), um die Aktivitäten des täglichen Lebens aufrechtzuerhalten und die bestehenden Gesundheitspotenziale zu stärken. Sie fördern hierdurch ihre physische und psychische Funktionstüchtigkeit und haben eine erheblich höhere Lebenserwartung.

Hieraus ergeben sich die unterschiedlichen individuellen Potenziale für soziales Engagement und politische Partizipation im Seniorenalter, deren Spannweite vom konventionellen »Ruhestand« eines sechsfünfzigjährigen Lehrers nach zwei Herzinfarkten bis hin zur Vollzeitaktivität einer fünfundsiebzigjährigen Unternehmerin reichen kann (Kruse 2010).

Die Unterschiede nach sozialer Herkunft sind dennoch auch im Seniorenalter unverkennbar und nehmen vor allem im hohen Alter deutlich zu. Das spiegelt sich besonders in der gesundheitlichen Bilanz wider. Gelingt es alten Menschen, ihre körperliche und soziale Widerstandsfähigkeit (»Resilienz«) zu stärken, um die psychische und körperliche Funktionsfähigkeit auf einem guten Niveau zu stabilisieren, können kognitive Leistungsfähigkeit, Wahrnehmung und Gedächtniskapazität lange erhalten bleiben. Am besten schneiden hierbei Senioren in guter wirtschaftlicher Lage und mit einem hohen Bildungsgrad ab.

Bei den sozial benachteiligten Gruppen unter den Senioren bauen sich die Grundkompetenzen der Lebensführung (Körperpflege, Einkleiden, Einkaufen, Mobilität) im hohen Alter deutlich schneller ab als bei den gut situierten. Auch das Ausmaß sozialer Aktivitäten (Besuche machen und empfangen) sowie der förderlichen Freizeitbeschäftigungen (Ausflüge, Sport, ehrenamtliche Tätigkeiten, Theater- und Kinobesuche) unterscheidet sich nach sozialer Herkunft. Die sozioökonomische und die Bildungslage entscheiden ganz offensichtlich auch im hohen Alter darüber, wie reichhaltig die personalen und sozialen Ressourcen sind, die in der alltäglichen Lebensführung eingesetzt werden können.

Die Weiterentwicklung einer Lebenslaufperspektive

Der differenzierte Blick auf die unterschiedlichen Lebensphasen als Kinder, Jugendliche, Erwachsene sowie Senioren und Seniorinnen zeigt, wie unterschiedlich Herausforderungen sein können, die mit der inneren (körperliche Reifungsaspekte, Gesundheitsrisiken) und äußeren Realität (den Möglichkeitsräumen, Lebensumständen und Ressourcen) verbunden sind. Aus diesen Zusammenhängen lässt sich vor allem ablesen, wie wichtig der Einfluss der ökonomischen und sozialen Rahmenbedingungen ist. Sie bestimmen auch in den heutigen individualistisch geprägten Gesellschaften die Spielräume, die sich für die individuelle Lebensgestaltung ergeben. Vor allem die zunehmende ökonomische Ungleichheit, die für hochentwickelte Gesellschaften kennzeichnend ist, beschränkt die personalen und sozialen Ressourcen der benachteiligten Gruppen der Bevölkerung in jeder Lebensphase. Dadurch ergeben sich für rund ein Fünftel der Bevölkerung negative Bedingungen für den Sozialisationsprozess, die sich oft schon in der Kindheit einstellen und sich während des gesamten Lebenslaufs weiter verfestigen.

Gleichzeitig verändert sich heute auch unser Blick auf die sozialen Konstruktionen, die die Einteilung unserer Lebensphasen bestimmen. Dass wir heute von einer verlängerten Phase sprechen, ist nicht selbstverständlich. Es ist Wirkung einer erweiterten Bildungs- und Ausbildungsphase, die seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts zu einem Massenphänomen geworden ist. Erst seitdem nehmen wir Menschen als Jugendliche wahr, obwohl sie sich in der zweiten Hälfte oder am Ende ihres dritten Lebensjahrzehnts befinden (entsprechend reicht der moderne Jugendbegriff weit bis in das dritte Jahrzehnt eines Menschen hinein). Auch die Phase der Hochaltrigkeit der über 80-jährigen ist ein Phänomen der durchschnittlich

gestiegenen Lebenserwartungen, so dass die Lebensphase des Seniorenalters heute als erweitert, erfüllt und größtenteils auch als gesund erwarten werden darf. Mit diesen Veränderungen unseres Blicks auf die unterschiedlichen Phasen des Lebenslaufs gehen auch Veränderungen für eine sozialisationstheoretische Perspektive einher. Einige dieser Veränderungen sollen hier (in Anlehnung an Bauer 2020) beschrieben werden, die sowohl empirische als auch theoretische Aspekte beinhalten.

Mit dem Blick auf die Struktur des Lebenslaufs im historischen Vergleich kommt man nicht umhin, nach den Veränderungen in der Periodisierung der Lebensabschnitte zu fragen. Das soll einmal beispielhaft für das Jugendalter erörtert werden, weil hier besonders spannende Verschiebungen erfolgen. Was die historische Entwicklung nahelegt ist, dass analog zur »Erfindung der Kindheit« (Ariès et al. 1976) Jahrhunderts von einer nachfolgenden »Erfindung« der Jugend (Savage 2008) gesprochen werden kann. In historischer Perspektive lässt sich eine durchaus neue Beschreibung einer Lebensphase beobachten, die erst in der industriegesellschaftlichen Moderne auftaucht und erst im Anschluss als eigenständige abgrenzbare Struktur im Lebenslauf einzuschätzen ist.

Gestreckte oder verkürzte Pubertät?

Heute sind ca. zehn Prozent der Bevölkerung zwischen 15 und 25 Jahre alt. Dennoch ist Jugend nur als eine Übergangsphase zwischen dem Erwachsensein und Kindheitsphase konnotiert, sie ist »Kuratorium«, eine Art Vorbereitungsphase für die Erwerbstätigkeit. Jugend als »Moratorium« und damit als Latenzphase anzusehen heißt, sie als Raum der Entwicklung und Orientierung, des Autonomiestrebens und des Ausprobierens von Lebensentwürfen zu beschreiben. Diese Wahrnehmung von Jugend ist seltener, vielleicht sogar fragwürdig geworden.

Als Entstrukturierung oder Entgrenzung der Jugendphase (Ferchhoff/Dewe 2016) wird diskutiert, dass Jugend nicht mehr als Freiraum gedacht werden kann. Dabei stellt das Hineinreichen von Arbeitsmarkt- und Erwerbsanforderungen einen sehr zentralen solcher Auflösungseffekte dar.

Die zeitliche Ausweitung von Bildungsverläufen in der Lebensspanne, die das Jugendalter auf den ersten Blick als expandierend erscheinen lässt, steht hierzu nicht im Widerspruch. Sie ist Ausdruck des Gegenteils, also der Verkürzung der Jugendphase, weil der Bildungsbereich einer utilitaristischen Logik unterworfen und kaum mehr als Moratoriumsphase gedacht wird. Es verschwindet damit ein Freiraum und dies bedeutet, dass nicht automatisch Autonomieerfahrungen in die verlängerte Bildungsbiografie eingehen, sondern umgekehrt Qualifikationserfordernisse Autonomiemöglichkeiten des Jugendalters einschränken.

Der Psychologe und empirische Sozialforscher Paul Lazarsfeld (1901–1976) hatte bereits in einer der ersten Jugendstudien der 1920er Jahre darauf hingewiesen, dass sich die Jugendphase in diese Richtung verändert (hier nach Abels 1993, S. 125 ff.). Er bezeichnet als »verkürzte Pubertät« das, was als Zwang zur Erwerbstätigkeit und als Wirkung von Armut und unzureichenden Lebensbedingungen die mögliche Autonomie der Jugendphase einschränkt. Diese Verkürzung ist darum ein Phänomen zunächst der unteren, also der damaligen proletarischen Milieus. Sie ist das Gegenteil einer »gestreckten Pubertät«, wie der Reformpädagoge Siegfried Bernfeld und Jugendforscher der ersten Generation (1892–1953), die noch auf die Entfaltungsmöglichkeiten abseits eines Standardisierungs- und Erwerbszwangs rekurriert. Die Perspektive der sozialstrukturellen Unterschiede mit ihren sozial ungleichen Autonomieräumen ist noch heute aktuell. Viele Untersuchungen zu der Wirkung von

ungleichen Sozialisationsbedingungen in unterschiedlichen sozialen Milieus (z. B. Lareau 2003) vermitteln hiervon einen guten Eindruck. Sie stehen in der Tradition der schichtspezifischen Sozialisationsforschung und thematisieren, wie sich Lebens- und Erfahrungsräume von Kindern und Jugendlichen materiell und vor allem sozial unterscheiden, weil Mentalitäten, Alltagszwänge, ökonomische Ressourcen und Habitus unterschiedlich sind (s. hierzu auch das neunte Prinzip).

Jugend findet also in unterschiedlichen sozialen Räumen statt und damit auch unter unterschiedlichen Bedingungen der Ermöglichung und Limitierung. Nicht überall existieren jugendspezifische Freiräume, die wir positiv als eine Form der »gestreckten« oder »verlängerten« Pubertät verstehen können. Im Gegenteil sogar, die verkürzte Pubertät ist zwar zunächst Merkmal der sozial Benachteiligten. Sie ist infolge der hohen Qualifikationsanforderungen, die aus jedem Bildungsweg eigentlich einen lebenslangen Qualifikationsweg machen, vielleicht aber bereits in alle sozialen Gruppen vorgezogen. Hierzu passt, dass von einem jugendspezifischen Kuratorium bzw. Moratorium, das noch die frühe Thematisierung von Jugend begleitet (Zinnecker 2003), heute eigentlich nicht mehr gesprochen wird. Zudem kommt eine eingrenzbare Jugendphase eigentlich nur noch in den älteren Phasen- und Stadienkonzepten zur kognitiven, psychosexuellen, psychosozialen oder moralischen Entwicklung vor (Freud, Piaget, Erikson, Kohlberg etc.).

Die Lebenslauf-, Lebensverlauf- und Biografieforschung

Die relativ jungen Phänomene einer Erweiterung des Lebenslaufs, der stärkeren Bildungsbasierung oder der Ästhetisierung von spezifischen Lebensphasen (wie der Jugend) müssen in der Forschung zunächst wahrgenommen werden. Nicht immer aber sind theoretische Perspektiven auch so schnell wie der Wandel der empirischen

Phänomene. Immerhin versuchen die soziologisch inspirierte Lebenslauf-, Lebensverlauf- und Biografieforschung die Debatte über die Übergänge und Kontinuitäten der Lebensführung aufzunehmen. Hierzu gehört vor allem das Bemühen, mit der Ausdifferenzierung einer Perspektive der unterschiedlichen Lebensphasen den gesamten Lebenslauf als Bestandteil einer sozialisationstheoretischen Perspektive zu erschließen.

Es sind Bemühungen darum, sozialisationstheoretische Fragestellungen zu integrieren, zugleich aber bereits die engen disziplinären Grenzen der Debatten zu überschreiten. Lebenslauf-, Lebensverlauf- und Biografieforschung stellen in sich geschlossene und zumeist auch theoretisch und methodisch voneinander abgetrennte Paradigmen dar. Sie eint allerdings, dass sie der Betrachtung einer lebenslangen bzw. lebensbegleitenden Sozialisationsperspektive ein empirisches Fundament zu verleihen versuchen (grundlegend Kohli 1991; Krüger/Marotzki 1999; Schütze 2015). Von besonderer Bedeutung erscheinen Versuche, die Sozialisationsforschung vorurteilslos und abseits programmatischer Grundsatzkontroversen zwischen den großen Theoriepositionen auf eine empirische Perspektive festzulegen (Leu 1997; Grundmann 1998, 2006).

Für die Perspektive der frühkindlichen Sozialisation (Dittrich 2015), der Sozialisation in Kindheit (Bühler-Niederberger 2015), Jugend (Harring 2015), im Erwachsenenalter (Böhnisch/Lenz 2015) sowie im fortgeschrittenen Alter (Haller 2015) stehen solche heute Ansätze bereit. Sie zeigen, in welchem unterschiedlichem Maße das Zusammenspiel aus institutionellen Arrangements der Sorge, Pflege, Zuwendung und sozialräumlichen Interaktionen wirken. Hinzu tritt eine Perspektive auf das Eintreten von besonderen Lebensereignissen, die eine biografie- bzw.

lebenslaufbestimmende Wirkung entwickeln. Eine zusammenfassende Perspektive dieser unterschiedlichen Richtungen kann noch nicht als Synthese gelesen werden. Vielmehr stellen die in der Lebens(ver)lauf- und Biografieforschung verbundenen Ansätze noch immer Beispiele der theoretischen wie methodischen Pionierphase dar. Sie bestätigen nicht lediglich vorherige Theorieannahmen, sondern sind an der Entwicklung von Hypothesen zum Zusammenspiel von individuellen und Struktureinflüssen auf den Prozess der Sozialisation unmittelbar beteiligt.

So wird auch die Perspektive dafür eröffnet, dass Biografiephasen nicht dauerhaft stabil, sondern hoch dynamisch sind (Schütze 2016). Ihre Ausprägung unterliegt Ausgangsbedingungen, die sich historisch wandeln. So können »typische« Lebensphasen im Wandel und sogar im Schwinden begriffen sein. In diesem Sinne wird auch die Jugendphase, nach ihrem Aufblühen im 20. Jahrhundert, immer weniger als eine fest umrissene Statuspassage im Lebenslauf verstanden, die eine Verbindung zwischen der Kindheit und dem Erwachsenenalter als Phase der Qualifizierung und Ausbildung funktionaler Kompetenzen herstellt (Heinen/Wiezorek/Willems 2019).

Die biografische Ausweitung von Qualifikations-, Bildungs- und »Lern«-Perioden steht auch hier beispielhaft für eine Entgrenzung der vormals als jugendspezifisch angenommenen Lebensphase. Jugend ist also zum einen nicht mehr mit einer bestimmten Lern- und Bildungsepisode gleichzusetzen, weil diese im Lebensverlauf mehr und mehr ausfranst. Dies bezieht sich vor allem jugendkulturelle Muster der Lebensführung, die schon lange nicht mehr nur Kennzeichen einer begrenzten Lebensphase sind. Man kann auch von einer kulturindustriellen Vereinnahmung ästhetischer Ausdrucksweisen des Jugendalters sprechen. Jugendästhetiken, die sich vor allem auf den Konsum

beziehen, werden universalisiert, reichen weit in die hohen Altersstufen hinein und stellen kein Alleinstellungsmerkmal für Jugendliche mehr dar. Beide Bereiche – eine eingrenzbar jugendspezifische Qualifikationsphase als auch eine abgegrenzte Jugendästhetik – werden als überholt angesehen, weil sie nicht mehr dazu dienen, die Jugendphase als hinlänglich abgrenzbar zu thematisieren.

Zusammenfassend gesehen ist mit der Lebenslauf-, Lebensverlauf- und Biografieforschung nicht nur eine neue Kontroverse um die Periodisierung von Lebensabschnitten entstanden. Vielmehr reagieren diese soziologisch orientierten Ansätze sehr sensibel auf die Veränderungen der gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Zu diesen gehört die Frage einer Alltagskultur genauso wie die ökonomischen Voraussetzungen, die zu einer Veränderung der Aufteilung der Lebensabschnitte führen. Der Soziologe Karl Mannheim (1893–1947) ist der Begründer dieses modernen Generationenbegriffs. Mannheim (1964) verband in seinen Veröffentlichungen in der Zeit nach dem ersten Weltkrieg die Perspektive des generationalen mit der des sozialen Wandels. Diese Perspektive auf die Entstehung neuer kultureller Muster der Deutung und des Handelns kann weder nur auf die Dynamik des Übergangs von einer Generation zur nächsten noch als rein sozio-ökonomisch in Gang gesetzter Prozess angesehen werden. Mannheims Verbindung einer Generationen- mit der Gesellschaftsperspektive ist bis heute prägend für eine dynamisierte Lebenslaufperspektive.

## Demografischer Wandel und Generationenbeziehungen

Mit Mannheims Überlegungen entsteht nicht nur das Bild eines permanenten Wandels des Generationengefüges, sondern die Altersspanne und damit der »Nährboden« der Generationenbeziehungen entwickelt sich ebenfalls. Durch die anhaltende Verlängerung der Lebensdauer wächst beispielsweise der Anteil der älteren Bevölkerung stetig. Diese Bevölkerung besteht aus zahlenmäßig sehr starken Jahrgängen. Durch die seit Ende der 1960er Jahre sinkende Zahl der Kindergeburten sind die jüngeren Jahrgänge hingegen erheblich schwächer besetzt. Noch bis 1970 wurden in Deutschland über eine Million Kinder pro Jahr geboren, aktuell sind es nach Angaben des Statistischen Bundesamtes rund 670.000, bei einem zunehmenden Alter der Eltern und einer Angleichung der Geburtenquote in deutschen Familien mit und ohne Einwanderungshintergrund.

Durch diese demografische Entwicklung hat sich die um 1900 typische Alterspyramide im Bevölkerungsaufbau mit einer sehr breiten Besetzung der jüngeren und einer schmalen der älteren Jahrgänge bis heute stark verändert. Der Bevölkerungsaufbau hat heute eher die Gestalt einer Pappel als die einer Pyramide, denn die junge Generation stellt nicht mehr die größte der drei Bevölkerungsgruppen, sondern die kleinste. Kinder und Jugendliche sind anteilmäßig die Minderheit unter den drei Generationen, die Altersgruppen der über 45 Jahre alten Erwachsenen und Senioren haben die zahlenmäßige Mehrheit.

Analysen zur Bevölkerungsentwicklung zeigen, dass sich in den letzten rund 150 Jahren der Anteil der unter 20-Jährigen in Deutschland ständig verkleinert hat, während der Anteil der über 65-Jährigen ebenso stetig gestiegen ist. Nach den Hochrechnungen des Statistischen Bundesamtes wird diese Entwicklung in den nächsten dreißig Jahren noch an Dynamik gewinnen, sodass für das Jahr 2050 für

das Bundesgebiet ein gleich großer Anteil von Senioren (über 60-Jährige) und Erwachsenen (20- bis 60-Jährige) vorausgesagt werden kann. Der Anteil der jungen Generation (Kinder und Jugendliche) liegt nach dieser Schätzung dann nur noch bei ca. 15 Prozent.

Durch ihr wachsendes demografisches Gewicht binden Erwachsene und Senioren größere Anteile von Steuermitteln und Ausgleichszahlungen. Deutschland hat ein intensiv ausgebautes System von Transferleistungen für Sozialhilfe, Arbeitslosigkeit, Berufsunfähigkeit, Krankheit und Pensionierung, das mit wenigen Ausnahmen vor allem der mittleren und älteren Generation zugutekommt. Vor allem die im internationalen Vergleich recht gute Rentenversicherung steht symbolträchtig für die garantierte Absicherung der Ansprüche auf gesellschaftliche Ressourcen, die nach dem Austritt aus dem aktiven Berufsleben der älteren Generation zugewiesen werden. Bedeutsam ist dabei vor allem, dass ein Rechtsanspruch auf diese Leistungen besteht, der durch eine tarifvertragliche Versicherungs konstruktion weitgehend unabhängig von politischer Einflussnahme ist.

Im Vergleich dazu ist die Absicherung der jüngeren Generation weit weniger zukunftssicher. Die wichtigen Ressourcen für Kinder und Jugendliche, insbesondere für Gesundheit, Erziehung und Bildung, sind von der jeweiligen Wirtschafts- und Finanzlage des Staates abhängig und nicht durch automatische Anpassungs- oder Versicherungsregelungen stabilisiert. Die Wohlfahrtspolitik kann insofern als konservativ bezeichnet werden, als dass sie grundsätzlich auf die Wahrung der Besitzstände derjenigen Bevölkerungsgruppen ausgerichtet ist, die bereits im Berufsleben stehen oder aus ihm wieder ausgetreten sind. Demgegenüber werden die Bevölkerungsgruppen strukturell vernachlässigt, die noch keinen gesellschaftlichen Status erworben haben, und das sind naturgemäß Kinder und Jugendliche.

Im internationalen Vergleich fällt zudem auf, dass in Deutschland die Ausgaben für das Bildungssystem ungewöhnlich niedrig und die für das soziale Sicherungssystem ungewöhnlich hoch sind (Hurrelmann/Quenzel/Rathmann 2011). Auf mittlere Sicht können sich aus diesem Ungleichgewicht der Ressourcenverteilung politische Konflikte zwischen der jüngeren, der mittleren und der älteren Generation ergeben. Die jüngere Generation wird spätestens dann empfindlich auf ihre strukturelle Benachteiligung reagieren, wenn es zu wirtschaftlichen Krisen kommt, die ihr einen Eintritt in den Arbeitsmarkt und damit einen Zugang zu den sozialen Sicherungsleistungen unmöglich machen. Sobald sich Jugendliche ihrer Zukunftsperspektiven ungewiss sind, kommt es schon heute zu politischen Protesten und zu einer spürbaren Distanz gegenüber demokratischen Institutionen wie Parteien und Parlamenten. Bei den sozial benachteiligten Gruppen sind diese Einstellungen bereits seit vielen Jahren zu beobachten (besonders aufschlussreich hierzu die 19. Shell Jugendstudie, vgl. Hurrelmann et al. 2019).

Eine ausgewogene Wohlfahrtspolitik mit einer gleichen Gewichtung der Ausgaben für das Bildungs- und das soziale Sicherungssystem zahlt sich auch aus sozialisationstheoretischer Sicht aus. Es ist für ein gesellschaftliches Gemeinwesen von Vorteil, wenn sich Elemente der Sicherheit und Kontinuität mit solchen der Innovation und des Wandels der Lebensführung der Gesellschaftsmitglieder mischen. Eine Bevorzugung der Bevölkerungsgruppen, die bereits einen sozialen Status erworben haben, kann zur Stagnation der weiteren sozialen und wirtschaftlichen Entwicklung führen. Es ist in der Regel die jüngere Generation, die gesellschaftliche Entscheidungen stimuliert und vorantreibt, mit denen alte Strukturen aufgebrochen werden, die angesichts der veränderten wirtschaftlichen und gesellschaftlichen

Bedingungen nicht mehr angemessen sind. Um ihre Rolle als die vorwärtstreibende Kraft ausüben zu können, benötigt die junge Generation aber starke Sozialisations- und Bildungsinstanzen, die ihre Potenziale in optimaler Weise fördern können. Wenn eine Gesellschaft die entsprechenden Ressourcen hierfür nicht bereitstellt, ist sie langfristig in ihrer Existenz gefährdet (Liegle/Lüscher 2008).

Die biografische Rhythmisierung des Lebenslaufs

Von diesem kurzen Blick auf die demografische Entwicklung und Karl Mannheims Generationenforschung ausgehend könnte man folgern, dass nicht der Wandel, sondern die Stabilität eines über Generationen gleichbleibenden Lebenslaufs die Ausnahme ist. Der empirische Blick lässt eine solche Annahme durchaus plausibel erscheinen. In der historischen Rückschau wie in der Jetztzeit kann ein konstanter Wandel im Verhältnis der Generationen abgebildet werden. Die Veränderung von Lebenslaufintervallen drückt das am deutlichsten aus: 1950 hatte er drei Teile, nämlich den auf den Beruf vorbereitenden (Kindheit und Jugend), den, in dem der Beruf ausgeübt wurde (Erwachsenenalter), und den vom Beruf entlasteten (Senior). Die Kindheit galt der Herausbildung der grundlegenden Strukturen der Persönlichkeit, das Jugendalter der Vorbereitung auf die Vollmitgliedschaft in der Gesellschaft als Berufstätiger und Familiengründer, das Erwachsenenalter war der biografische Höhepunkt der Lebensführung und gab Status und Sicherheit, danach folgte eine Phase des Ruhestands und des sukzessiven Rückzugs aus der gesellschaftlichen Verantwortung.

Eine solche Struktur des Lebenslaufs machte es möglich, eine berechenbare, fest rhythmisierte Biografie zu entfalten. Gesellschaftlich existierte das »Angebot« einer normierten Lebenskarriere. Damit war ein einheitliches Muster der Lebensführung verbunden: Jedes Gesellschaftsmitglied konnte auf eine sinngebende biografische Rhythmisierung des Lebenslaufs, gewissermaßen auf eine Normal-Biografie, zurückgreifen, die von allen Gesellschaftsmitgliedern geteilt wurde. Durch heftige Wirtschaftskrisen und politische Umbrüche oder – auf der individuellen Ebene – durch schwere Schicksalsschläge wie Krankheiten oder Arbeitslosigkeit

konnte sie aus dem Takt geraten, ansonsten aber galt sie. Diese »Normal-Biografie« bestand zumeist aus drei Stationen, die jeweils von den folgenden biografischen Narrativen getragen waren:

- In der Kleinkindphase, bis etwa zum sechsten Lebensjahr, lebt ein Kind im Schonraum der Familie und kann die wesentlichen Handlungskompetenzen und persönlichen Fertigkeiten ausbilden (Dittrich 2012). In der daran anschließenden Schulzeit werden intellektuelle und fachliche Fertigkeiten trainiert, die durch den Schulabschluss symbolisch dokumentiert werden. Hiermit ist zugleich die Jugendzeit beendet und der Übergang in den Erwachsenenstatus vollzogen.
- Der Erwachsenenstatus wird durch die Aufnahme einer Berufsausbildung mit nachfolgender Erwerbstätigkeit realisiert. Darüber hinaus wird mit dem Übergang in den Erwachsenen- und Erwerbsstatus die Ablösung von der Herkunftsfamilie vollzogen, die Gründung einer eigenen Familie mit Kindern ist die Regel. Der Erwachsenenstatus kommt dem Einzelnen über eine lange aktive Lebensspanne bis zur Pensionierung zu. In dieser Zeit sind Menschen vollwertige Gesellschaftsmitglieder und übernehmen in Wirtschaft und Politik auch die maßgebliche Verantwortung für die Gestaltung der ökonomischen, sozialen und kulturellen Lebensbedingungen im Gemeinwesen.
- Mit der Pensionierung werden kulturell und rechtlich der Austritt aus dem Erwerbsleben und der Übergang in die Seniorenphase des Lebenslaufs eingeleitet, die sich bis zum Tod erstreckt. Diese Phase gilt als Ruhestand und damit als wohlverdiente Lebenszeit, in welcher der Einzelne von den verantwortungsvollen Aufgaben des Erwachsenenalters entlastet ist.

Eine solche Biografie wurde bis in die 1980er Jahre hinein, in Deutschland bezogen auf die alten Bundesländer, als »natürlich« erachtet. Menschen, die von ihr abwichen, galten eher als randständig. Das galt besonders für kinderlose Frauen, die keine Familie gründen wollten oder konnten, und für nicht berufstätige Männer. Die Normal-Biografie schloss Angehörige aller gesellschaftlichen Schichten ein, aber sie kannte deutliche Unterschiede zwischen Männern und Frauen. Da Frauen als Müttern die Verantwortung für die Erziehung der Kinder zukam, war für sie während der Lebensphase des Erwachsenenalters keine Berufstätigkeit vorgesehen. Diese war vielmehr den Männern vorbehalten, die zugleich die »Brotverdiener« der gesamten Familie sein sollten (Sackmann 2013).

Das allmähliche Aufbrechen der Normal-Biografie

Alle diese Regelungen und die dahinterstehenden Konzepte einer »normalen« Lebensführung wirken bis heute nach und sind teilweise noch unverändert in Kraft, obwohl schon in den 1980er Jahren deutlich wurde, dass sich der dreiteilige Lebenslauf umgestaltete. Der Grund dafür sind tiefgreifende Veränderungen der wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen, die neuartige Anforderungen an die Rhythmisierung des Lebenslaufs mit sich bringen (Faltermajer 2008):

1. Die Berufsanforderungen und Arbeitsbedingungen haben sich so gewandelt, dass sie eine immer anspruchsvollere und längere, hochqualifizierende Ausbildung voraussetzen. Das gilt für wirtschaftliche Wachstums- und Krisenzeiten gleichermaßen. Durch beides wächst ein enormer Druck auf die Arbeitsmarktintegration junger Menschen. Rationalisierungs- und Automatisierungsprozesse sowie die weltweite Verzahnung der Volkswirtschaften bedingen, dass die Zahl der Arbeitsplätze nicht beliebig

ausgedehnt werden kann. Daher stehen perspektivisch betrachtet nicht allen Angehörigen der jungen Generation Arbeitsplätze zur Verfügung. Das Resultat ist, dass ein großer Teil der Jugendlichen einen sehr späten oder gar keinen Zugang zum Erwerbsleben findet. Im Erwerbsleben werden, vor allem in den neuen Dienstleistungsbranchen, außerdem oft nur zeitlich befristete Arbeitsverträge angeboten, die es schwierig oder sogar unmöglich machen, eine Familie zu gründen.

2. Die Wünsche und Perspektiven für die private Lebensführung haben sich verändert. Das gilt insbesondere für die große Gruppe arbeitender Menschen, die über Generationen hinweg mit geringer formaler Schulbildung in den manuellen Berufen im produktiven Sektor tätig waren. Zum einen fehlen heute viele dieser Berufsfelder, zum anderen hat die Bildungsexpansion zu einer erhöhten Aufstiegsmobilität dieser sozialen Milieus geführt, so dass die Erwartungen an den eigenen Lebenslauf nicht mehr auf das Zusammenspiel von geringer Bildung, geringem Einkommen und abhängiger Beschäftigung reduziert werden kann. In Hinsicht auf die Lebensplanung kann heute für Menschen in den hoch entwickelten Dienstleistungsökonomien Ländern behauptet werden, dass sie mehrheitlich nach Entfaltung ihrer individuellen Fähigkeiten streben. Dabei spielen Geschlechterdifferenzen ein viel geringere Rolle als in früheren Zeiten. Heute wollen nur noch wenige Frauen und Männer gemäß der noch 1950 als selbstverständlich erscheinenden Arbeitsteilung leben, die mit der Normal-Biografie verbunden war. Immer mehr Frauen, auch Mütter, streben nach einer Beteiligung am Erwerbsleben. Weil sie dafür ebenso wie die Männer eine lange Ausbildung durchlaufen müssen, verzögert sich die Familiengründung oftmals.

3. In den wohlhabenden Gesellschaften der Gegenwart sind über den gesamten Lebenslauf hinweg die Möglichkeiten größer geworden, eigene Vorstellungen bezüglich der Lebensführung umzusetzen, die nicht den traditionellen Mustern entsprechen. Als siebzehnjährige Gymnasiastin kann man heute zur Unternehmensgründerin werden, als fünfundsiebzigjährige Pensionärin noch in einem Betrieb mitarbeiten. Für die private Lebensgestaltung, etwa die Partnerschaftsbeziehung, gelten praktisch keine Einschränkungen mehr. Durch diese Entwicklung ist der 1950 noch als natürlich geltende traditionelle Rhythmus der geschlechtsspezifischen Gestaltung des Lebenslaufs außer Kraft gesetzt worden.

Gibt es heute eine flexible Struktur des Lebenslaufs?

Die einzelnen Lebensphasen folgen heute nicht mehr klar abgegrenzt und sequenziell aufeinander, sondern sie können sich überschneiden und ineinanderschieben. Auch die feste Abfolge von schulischer und beruflicher Ausbildung und anschließender Erwerbstätigkeit ist nicht mehr garantiert. Für einige junge Leute ergibt sich bereits in der Schul- und Studienzeit die Möglichkeit, berufstätig zu sein und ein Erwachsenenleben nach traditionellem Muster zu führen. Für andere hingegen kann es durch langanhaltende Arbeitslosigkeit und befristete Arbeitsverträge sogar noch im Erwachsenenalter Unsicherheiten und Unwägbarkeiten der Lebensführung geben, die das Eingehen einer festen Partnerschaft und die Gründung einer Familie als unsicher und angstbesetzt erscheinen lassen. Weil damit die Spielräume für eine individuelle Gestaltung des Lebenslaufs immer größer geworden sind, wurden auch die Übergänge zwischen den Lebensphasen Kindheit, Jugend, Erwachsenen- und Seniorenalter fließender (Böhnisch/Lenz/Schröer 2009).

Kann man deswegen aber durchgehend von einer flexiblen Struktur des Lebenslaufs sprechen?

Tatsächlich ist auch hier Skepsis angebracht. Eine vollständige Flexibilisierung ist nicht zu erkennen. Noch immer sind es Standardvorstellungen, die eine Biografie prägen. Wenn es einmal erwartbar war, dass nach einer kurze Qualifikationsphase das Berufsleben an einem Ort, in einem Beruf stattfand, dann ist es heute das Gegenteil. Man wundert sich sogar, wenn jemand nicht geografisch mobil ist, keine lange oder sich ständig verlängernde Ausbildungsphase hat und das berufliche Profil nicht mindestens einmal wechselt. In gewisser Hinsicht finden hier Abwertungen solcher »Monobiografien« statt. Auf der anderen Seite aber Aufwertungen und »Distinktionen« der gehobenen, bildungsstarken Milieus. Die flexible Struktur des permanenten Wandels von Orten und Inhalten in Ausbildung und Beruf ist so etwas wie ein Standardleitfaden, an dem sich die Erwartungen an die Biografie heute abarbeiten. Flexibilität als neuer Standard und die unterschiedliche Fähigkeit, Flexibilität »organisieren« zu können, sind Momente, die deutlich machen, dass nur eine Ablösung alter Schemata beobachtet werden kann, ohne dass die neuen Schemata nun als vollkommen zwanglos anzusehen sind.

## 7. Kontexte der Sozialisation

Anders als die Lebenslaufperspektive betonen Ansätze, die auf die Kontexte von Sozialisation konzentriert sind, die unmittelbare Umgebung des Menschen im Prozess der produktiven Realitätsverarbeitung. Man könnte sagen, dass dies vielleicht der unmittelbarste Bereich der Sozialisation ist. Kontexte der Sozialisation sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Struktur der sozialen Ungleichheiten, Freundschaftsbeziehungen oder auch Schule, das Medienangebot und die Lebensbedingungen innerhalb der Familie. Das heißt, als Kontexte werden soziale, symbolische, materielle und immaterielle Räume verstanden, in denen Menschen agieren. Urie Bronfenbrenners sozial-ökologisches Analysesystem, das bereits vorgestellt wurde, ist bis heute das bekannteste Beispiel für die Unterscheidung von System- als Kontextbezügen im Prozess der Sozialisation. Bronfenbrenners sozial-ökologisches Bezugssystem der Mikro-, Meso-, Exo- und Makro-Ebene zeigt die Verschachtelung unterschiedlicher Kontextbezüge an, wobei entscheidend ist, dass sich die Ebenen nicht nur nachbarschaftlich begegnen, sondern durch Bezüge des Einschlusses und der Rahmung miteinander interagieren (hierzu auch Dippelhofer-Stiem 2015).

Bronfenbrenners Modellvorstellung lässt sich sehr einfach auf die Analyse von Sozialisationskontexten übertragen. In hoch entwickelten Gesellschaften entsteht ein breites Spektrum gesellschaftlicher Kontexte, in denen Menschen leben und Erfahrungen machen. Die meisten dieser Kontexte sind in Form von sozialen Organisationen verfasst, die nach spezifischen Regeln und Verfahrensweisen operieren. Mit dieser sozialen Differenzierung verlagern und verbreitern sich die

Sozialisierungseffekte, denn immer mehr ursprünglich nicht für die Sozialisation entstandene soziale Systeme üben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen aus, die sich längere Zeit in ihnen aufhalten und mit ihnen in Kontakt treten und durch diesen Kontakt in häufig sehr lange und prägende Interaktionsbeziehungen eintreten.

Dieses Verständnis sozialer Kontexte schließt also unmittelbar an die eingangs erörterte Definition von Sozialisation an. Hiernach bezeichnet Sozialisation einen Interaktionsprozess, der das gesamte Leben erfasst und die Beziehung zwischen der sich entwickelnden Persönlichkeit und den umgebenden sozialen und materiellen Strukturen einschließt. Im Kern bezeichnet Sozialisation damit die Persönlichkeitsentwicklung als eine ständige Interaktion zwischen der Person und den umgebenden gesellschaftlichen Bedingungen, die zu unterschiedlichen Zeitpunkten und unterschiedlich intensiv in die Interaktionsbeziehungen zu einem Individuum einbezogen werden.

Primäre, sekundäre und tertiäre Sozialisationsinstanzen

Diese Kontextbeschreibung kann analog verstanden werden zu Bronfenbrenners Modellvorstellung. Der markante Unterschied ist, dass in Bronfenbrenners Modell die Persönlichkeitsentwicklung nicht eigens thematisiert ist. Im MpR ist das anders, das handelnde Subjekt wird deutlich stärker betont. Es ist Ort des Zusammenspiels von innerer und äußerer Realität. Zugleich ist es das Zentrum der Analyse, das von der primären Sozialisationsinstanz umgeben ist, die in Bronfenbrenners wie im MpR die Mikro- oder Nahumwelt darstellt und zumeist mit der Familie bezeichnet wird.

Sekundäre Sozialisationsinstanzen bezeichnen im Besonderen die neben den Familien existierenden engen Einbindungen junger Menschen, also Freundes- und Gleichaltrigengruppen, vor allem aber die Schule und das

vielfältige Netz von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, das die Zeit eines jungen Menschen außerhalb der Familie dominiert.

Diese Meso-Ebene geht nach Bronfenbrenner fließend in einen Bereich des Makro- und Exosystems über, der die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen umfasst. Die tertiären Sozialisationsinstanzen im MpR sind in dieser Hinsicht etwas anders orientiert. Sie setzen die Entwicklungsperspektive eines Menschen in chronologischer Sicht fort. Das heißt, tertiär sind solche Instanzen, die sich in der Biografie an die Erfahrung eines familialen, peerbezogenen und schulischen Interaktionsraumes anschließen. Hiermit sind die Einbindungen gemeint, die am Übergang des Endes der regulären Schulzeit zu erweiterten Bildungs- und Qualifikationslaufbahnen führen (also Studium, Berufstätigkeit und Berufsausbildung). Es sind aber auch die Lebenswelten, die sich ab dem Übergang in das Erwachsenenalter immer weiter ausdifferenzieren und die wie die Freizeitgestaltung, der Konsum oder religiöse Orientierungen eine größere Rolle spielen als es primäre oder sekundäre Sozialisationsinstanzen in diesen Altersstufen noch vermögen.

Die folgende Darstellung des sechsten, siebten und achten Prinzips des MpR folgt der Logik, die primären, sekundären und tertiären Instanzen der Sozialisation nacheinander darzustellen. Dabei wird als roter Faden der Argumentation die Frage dienen, wie durch unterschiedliche Kontexte Unterschiede in der Lebensweise jener Menschen bedingt sind, die in unterschiedlichen Kontexten leben und dort unterschiedliche Erfahrungen machen. Unterschiede und Differenzen werden dabei immer wieder auch auf soziale Ungleichheiten bezogen. Soziale Ungleichheiten sind nicht nur Ausdruck dessen, was wir als Unterschiede zwischen Kontexten beschreiben können. Sie haben auch Effekte auf

individueller Ebene, im engeren Sinne eine lebensbegleitende Wirkung, wie das neunte Prinzip zur Wirkung intersektionaler Ungleichheiten dann in aller Ausführlichkeit erläutern wird.

## 7.1 Sechstes Prinzip zur Bedeutung der Familie für die Sozialisation

Als primärer und wichtigster Sozialisationskontext fungieren in den meisten Kulturkreisen die Familien. Sie agieren seit Jahrhunderten als die einflussreichsten Vermittler der äußeren Realität und werden oft als »primäre Sozialisationsinstanz« bezeichnet, da sie für die meisten Menschen die erste und wichtigste soziale Umwelt bilden. Wie in einem Mikrokosmos spiegeln sich in einer Familie von früher Kindheit an soziale, kulturelle und ökonomische Lebensbedingungen, die auf die Persönlichkeitsentwicklung einwirken und frühe Formen der Realitätsverarbeitung bedingen.

### Gegenstand und Verortung

Familien sind der erste und vielleicht der wichtigste Ort der Sozialisation. Sie werden deshalb schon in der klassischen Sozialisationsperspektive berücksichtigt, erleben aber einen Bedeutungswandel in der historischen Entwicklung (Nave-Herz 2006). In modernen Dienstleistungsökonomien wie der deutschen entsteht neben den Familien ein breites Spektrum eigenständiger gesellschaftlicher Teilsysteme für Wirtschaft und Arbeit, Politik und Verwaltung, Religion und Wertsetzung, Information und Unterhaltung, aber eben auch für Sozialisation, Erziehung und Bildung. Die meisten dieser Teilsysteme sind in Form von sozialen Organisationen

verfasst, die nach spezifischen Regeln und Verfahrensweisen operieren. Mit dieser sozialen Differenzierung verlagern und verbreitern sich die Sozialisationswirkungen, denn immer mehr ursprünglich nicht für Erziehung und Bildung entstandene soziale Systeme üben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen aus, die sich längere Zeit in ihnen aufhalten und mit ihnen in Kontakt kommen.

Daneben bewahrt die Familie eine erstaunliche Kontinuität, auch wenn sie sich in einer stetigen Transformationsbewegung befindet. Trotz der Veränderungsdynamik blieb die Familie bisher in den meisten bekannten Kulturen der zentrale soziale Kontext der Sozialisation. Als sehr dicht gewobenes soziales System ist sie durch das Zusammenleben von Eltern und Kindern und erweiterten Verwandtschaftsbeziehungen gekennzeichnet. Dadurch gelingt es der Familie, intensiv auf die persönlichen Bedürfnisse der Kinder einzugehen, Impulse für ihre körperliche und psychische Entwicklung und damit die Gestaltung der »inneren Realität« zu geben und die Einflüsse der »äußeren Realität«, der sozialen und physischen Umwelt, zu filtern und zu interpretieren.

Allgemein formuliert ist eine Familie durch das dauerhafte Zusammenleben von Angehörigen mehrerer Generationen gekennzeichnet, die in der Regel voneinander abstammen (aber nicht müssen) und in einem Sorge- oder Erziehungsverhältnis zueinander stehen. Welche konkrete soziale Form die Familie hat, hängt maßgeblich von den wirtschaftlichen und kulturellen Rahmenbedingungen einer Gesellschaft ab. Die weiteren Ausführungen dieses Kapitels sollen durch eine weitere Kernannahme des MpR getragen werden, die diese große Bedeutung der Familie, aber auch ihrer sich wandelnden Funktion Rechnung trägt.

DAS SECHSTE PRINZIP UNTER DER LUPE

Ein Hauptmerkmal der gesellschaftlichen Veränderungen seit dem 19. Jahrhundert ist die Aufgliederung eines ursprünglich zusammenhängenden, umfassenden sozialen Systems mit verschiedensten Aufgaben in verschiedene neue, funktional spezialisierte Systeme. Vor und während der Industrialisierung waren Familien ökonomische und praktische Zweckbündnisse, die ihren Mitgliedern alle Lebensfunktionen bis hin zu Sicherheit und Schutz boten. In den vergangenen Jahrzehnten entsteht eine breite Vielfalt verschiedener Ausprägungen und Formen von Familien. Diese reicht von der Ein-Eltern-Familie über die Familie mit zwei berufstätigen Eltern, neu zusammengesetzten Familienteilen bis hin zur Familie mit homosexuellen Eltern. Zudem haben sich die Erziehungsstile mehrheitlich demokratisiert, obwohl immer noch eine große Spannbreite zwischen »autoritären« und »Laissez-faire«-Erziehungsmentalitäten ausgemacht werden können.

Bis in das 19. Jahrhundert hinein war die Familie in der Regel ein sehr großes soziales System mit vielen Verwandten und Angehörigen mehrerer verschiedener Generationen. Sie vereinte das tägliche Leben und Arbeiten, aber auch das Haushalten, Kochen und Essen, Erziehen, Bilden, Pflegen und Versorgen unter einem Dach (Ariès 1975). Durch die tiefgreifenden Veränderungen gesellschaftlicher Lebensverhältnisse mit der Industrialisierung seit der Mitte des 19. Jahrhunderts haben sich die wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen für die Familie grundlegend gewandelt. Das erwerbstätige Mitglied der Familie, in der Regel der Ehemann und Vater, geht seiner Berufstätigkeit nicht mehr innerhalb, sondern außerhalb der Familie nach. Die Ehefrau und Mutter als Haushälterin und Kindererzieherin findet ebenfalls veränderte Bedingungen vor. Nahrung und Kleidung werden nicht mehr in der Familie, sondern in Lebensmittel- und Textilfabriken

produziert, die Bildung und Berufsvorbereitung der Kinder verlagern sich ebenfalls aus der Familie in Schulen und Betriebe. Das Gleiche gilt für das Pflegen und Versorgen und in Ansätzen auch für das Kochen und Essen (Nave-Herz 2004).

Im Verlauf dieser Entwicklung gliedert sich der vormals große Familienverband in mehrere kleine auf, die nicht mehr unter einem Dach, sondern in jeweils eigenen Haushalten leben. Hierdurch wird der Familienverband, der ursprünglich eine Großfamilie darstellt, zu einer Kleinfamilie. Im engeren Sinne gehören der Familie fortan nur noch Mutter, Vater und Kinder an, und zur wichtigsten und oft einzigen Funktion wird die Sozialisation und Erziehung der Kinder, begleitet von Restbeständen der früheren Funktionen, etwa Haushalten, Essen und Kochen. Weil sie auf den Kern dessen reduziert ist, was eine Familie ausmacht, wird sie auch als »Kernfamilie« bezeichnet.

Die vormals in der Großfamilie verankerten Funktionen des täglichen Lebens von der Nahrungsherstellung und -zubereitung, dem Haushalten, Kochen und Essen über das berufstätige Arbeiten, Produzieren und Dienstleisten bis hin zum Bilden, Erziehen und Pflegen sind im Laufe der Zeit in andere Bereiche ausgelagert worden. Sie finden sich heute in der Regel in jeweils nur für die spezifische Funktion zugeschnittenen Einzelsystemen: dem Betrieb für das Arbeiten, der Kindertagesstätte und der Schule für das Bilden, dem Supermarkt für den Kauf der fertig hergestellten Nahrungsmittel, der Arztpraxis für das medizinische Versorgen, dem Pflegedienst für das Pflegen und so weiter. Die einzigen sicher verbleibenden Funktionen für die Kleinfamilie sind das Erziehen und Betreuen der Kinder.

Der Wandel der Aufgaben, die das soziale System »Familie« für seine Mitglieder und für die gesamte Gesellschaft erfüllt, ist also sehr weitreichend. Vor und während der Industrialisierung waren Familien

ökonomische und praktische Zweckbündnisse, die ihren Mitgliedern alle Lebensfunktionen bis hin zu Sicherheit und Schutz boten. Es war wirtschaftlich hilfreich und fast unabdingbar, Kinder zu haben, denn davon hing die weitere Existenz als Familie ab. Für die Gesellschaft fungierten die Familien als Produktionsgemeinschaften, die für die Versorgung aller ihrer Mitglieder aufkamen und zugleich auch Bildung, Gesundheit und Alterssicherung garantierten.

Im Vergleich dazu sind die Familien heute eine sensible Gemeinschaft, die die emotionalen Bedürfnisse der Zugehörigkeit, Anerkennung und Zuwendung befriedigt. Die Familie ist zu einem System mit sehr starker Personenorientierung und mit großer Privatheit und Intimität geworden. Sie ist heutzutage bei den erwachsenen Partnerinnen und Partnern ganz überwiegend auf die Erfüllung der Bedürfnisse nach Glück und persönlicher Bestätigung im Sinne von Liebe, Nähe, Emotionalität, Entspannung und Rückzug ausgerichtet, bei den Kindern auf Erziehung und Persönlichkeitsbildung, während spezifischere Aufgaben wie die formale Bildung und die Vorbereitung auf den Beruf aus der Familie ausgelagert sind (Bertram/Ehlert 2011; Schneewind 2008).

Zugespitzt lässt sich sagen: Die Familie ist zu einer reinen Sozialisationsinstanz geworden, die nur noch in wenigen Restbeständen andere gesellschaftliche Funktionen als die der Erziehung und Betreuung des gesellschaftlichen Nachwuchses wahrnimmt.

#### Veränderung der Familienformen

Aus der Familie »ausgewandert« sind aber nicht nur wichtige Lebensfunktionen, sondern auch viele der Personen, die ihr früher angehörten. Das gilt in den betuchten bürgerlichen Haushalten nicht nur für das Hauspersonal und die beruflich Beschäftigten, sondern allgemein für das Zusammenleben mit Großeltern und

anderen Verwandten, die jetzt über jeweils eigene Haushalte mit eigenen Wohnungen verfügen. Die Kleinfamilie ist also von verschiedensten sozialen Institutionen und Systemen umgeben, mit denen sie in Beziehung tritt. Sie ist auf diese Kooperation angewiesen, weil sie sonst nicht überlebensfähig wäre.

Die Radikalität dieser historischen Veränderung war lange Zeit nicht vollständig erkennbar, weil sich eine ziemlich stabile Form der Kleinfamilie etablierte, die noch einige der Charakteristika der früheren Großfamilie aufwies. Gemeint ist die von 1900 bis in die 1980er Jahre hinein dominierende Form der bürgerlichen Kleinfamilie, die aus dem verheirateten Elternpaar und in der Regel zwei oder mehr leiblichen Kindern besteht. Sie ist durch eine strenge Arbeitsteilung zwischen dem Ehemann und Vater als Broterwerber und der Ehefrau und Mutter als Hausfrau und Kindererzieherin charakterisiert. Sie beruht in der Regel auf einer patriarchalischen und hierarchischen Struktur. Der Vater ist das unbestrittene Oberhaupt und hat bei allen Entscheidungen das letzte Wort; die Kinder haben ihm und der Mutter (als seiner Stellvertreterin in Erziehungsfragen) zu gehorchen. Die bürgerliche Kleinfamilie hält intensiven Kontakt zur Generation der Großeltern und ist auch um intensive Beziehungen zu den Verwandten bemüht.

Diese Form der Kleinfamilie korrespondierte mit dem standardisierten Lebenslauf der 1950er Jahre und dem Muster der »Normal-Biografie«, das zu dieser Zeit, wie im fünften Prinzip dargestellt, als selbstverständlich galt. Bis heute wird die bürgerliche Kleinfamilie dieses Zuschnitts in großen Teilen der Bevölkerung als die »natürliche« und ideale soziale Form von Familie angesehen.

Die wachsende Vielfalt von Familienformen

Durch die Veränderungen der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse seit den 1950er Jahren haben sich die

wirtschaftlichen, kulturellen und sozialen Rahmenbedingungen für die Familie erneut grundlegend gewandelt. Betroffen ist davon insbesondere die traditionelle bürgerliche Kleinfamilie, die mehr und mehr ihre dominierende und Orientierung gebende Funktion verliert. Dadurch wird vielen Menschen der Wandel von der funktionsreichen Großfamilie des vorigen Jahrhunderts zur funktionsarmen Kleinfamilie der Gegenwart erst richtig bewusst (Ecarius 2002).

Die wichtigste Veränderung ist im Erwerbsektor zu sehen. Aus verschiedenen Gründen sind es nicht mehr nur die (Ehe-)Männer, die berufstätig sind, sondern auch ihre Frauen. Auch als Mütter gehen sie immer häufiger und intensiver einer außerhäuslichen Erwerbstätigkeit nach, die zuvor ihren Männern vorbehalten war. Heute ist es fast schon die Regel, dass beide Eltern berufstätig sind, wenn der Arbeitsmarkt ihnen die Chance dazu gibt. Nur durch die Berufstätigkeit beider Eltern lässt sich oft die ökonomische Basis der Familie sicherstellen. Damit entfällt einer der zentralen Parameter der traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie.

Mütter wählen den Weg in die Berufstätigkeit auch, um selbstständig und unabhängig zu sein und eine soziale Rolle außerhalb der Familie zu übernehmen. Die Oberhaupt-Rolle des Ehemanns und Vaters ist dadurch geschwächt oder sogar verloren gegangen. Aus diesem Grund haben sich neben der traditionellen immer mehr »moderne« bürgerliche Kleinfamilien gebildet, die aus einem verheirateten Paar und Kind(ern) bestehen, aber nicht die Arbeitsteilung der traditionellen Familienform übernehmen. Diese modernen bürgerlichen Kleinfamilien sind mit heute etwa 35 Prozent aller Familien schon häufiger anzutreffen als die traditionelle bürgerliche Kleinfamilie mit etwa 30 Prozent (World Vision Deutschland 2010).

Eine weitere Familienform entsteht dadurch, dass das Eingehen einer Ehe heute nicht mehr mit der Gründung einer Familie gleichzusetzen ist. Etwa die Hälfte aller Ehepaare entscheidet sich aus wirtschaftlichen und lebensplanerischen Gründen gegen Kinder. Sie geht die Ehe deshalb ein, weil sie gesellschaftliche und finanzielle Vorteile verspricht. Andererseits gibt es viele Paare mit Kindern, die nicht verheiratet sind. Sie wollen ihre Beziehung nach eigenen Regeln und Vereinbarungen frei gestalten und auf die staatliche Sanktionierung und rechtliche Registrierung ihrer Lebensgemeinschaft verzichten. Nichteheleiche Lebensgemeinschaften mit und ohne Kinder sind weitverbreitet und bilden mit einem Anteil, der auf fast zehn Prozent anzusetzen ist, eine nicht mehr zu übersehende Familienform.

Viele Eltern, gleich ob verheiratet oder nicht, trennen sich oder lassen sich scheiden. Dadurch gibt es viele Familien, in denen nur ein Elternteil für die Erziehung und Sozialisation verantwortlich ist (Alleinerziehende). Der Anteil von Ein-Eltern-Familien liegt bei etwa einem Fünftel aller Familien. Oft gehen die beiden Elternteile nach einer Trennung aber auch neue Beziehungen ein, wodurch sogenannte Patchwork-Familien entstehen, in denen Eltern und Kinder in der Regel zwar eine soziale, aber teilweise keine biologische Beziehung zueinander haben. Auch der Anteil dieser Familien ist in den letzten Jahrzehnten immer stärker angewachsen und liegt bereits bei über fünf Prozent aller Familien.

Schließlich entscheiden sich heute auch gleichgeschlechtliche (homosexuelle schwule und lesbische) Paare auf dem Weg über Adoptionen, Leihmütterschaften und die neuen Möglichkeiten der Reproduktionsmedizin immer häufiger für Kinder, sodass die Eltern in diesen Familien nicht wie in der bürgerlichen Kleinfamilie zwei unterschiedlichen Geschlechtern angehören. Der Anteil dieser Familienform mit einem im

Haushalt lebenden Kind ist aber noch sehr gering und liegt nach Angaben des Statistischen Bundesamtes bei immer noch weniger als 0,1 Prozent.

Angesichts der skizzierten Veränderungen verliert nach der in früheren Zeiten dominierenden Großfamilie, die heute allenfalls noch fünf Prozent der Familien stellt, nun auch die noch in den 1980er Jahren am stärksten verbreitete Form der traditionellen bürgerlichen Kernfamilie allmählich ihre Vorherrschaft. In den hochentwickelten Gesellschaften entsteht eine breite Vielfalt verschiedener Ausprägungen und Formen von Familien - von der Ein-Eltern-Familie über die Familie mit zwei berufstätigen Eltern bis hin zur Familie mit homosexuellen Eltern. Trotz der Auffächerung in verschiedene Formationen wird die Institution »Familie« von der großen Mehrheit der Bevölkerung als eine Einheit wahrgenommen. Die Mehrzahl von 70 Prozent der nachwachsenden Generation wächst heute in vollständigen Familien mit zwei Eltern auf. Aber es gibt auch gegenteilte Entwicklungen. Der Anteil von Alleinerziehenden steigt jedes Jahr und macht schon rund 20 Prozent aller Familien aus. Nach Trennung und Scheidung neu zusammengesetzte »Patchwork-Familien« stellen fast 10 Prozent. Die heutige Diagnose lautet, dass der Wandel der Familie eine konsequente Reaktion auf die gesellschaftlichen Veränderungen der letzten Jahrzehnte darstellt (Huinink 2011).

Trotz der Verringerung der Familiengröße bei gleichzeitiger Zunahme der Heterogenität partnerschaftlicher Verbindungen sind die Merkmale Zugehörigkeit, Zuwendung und Schutz als Beschreibung von Familien relativ stabil geblieben. Der Wandel macht es aber auch notwendig, die Definition der Familie nicht an eine bestimmte Familienform zu binden (Matthies 2018). Auch darf die Definition nicht an bestimmte kulturelle Traditionen wie eine Ehebeziehung oder eine Beziehung

von zwei erwachsenen Menschen unterschiedlichen Geschlechts geknüpft oder davon abhängig gemacht werden, ob die Kinder eine biologische oder eine soziale Beziehung zu ihren Eltern haben (vgl. Wonneberger/Weidtmann/Stelzig-Willutzki 2018).

Werden diese Aspekte berücksichtigt, kann »Familie« wie folgt genauer definiert werden: Eine Familie ist eine private Lebensform, die durch das dauerhafte Zusammenleben von mindestens einem Elternteil und einem Kind in enger persönlicher Verbundenheit, solidarischer Beziehung und verlässlicher Betreuung charakterisiert ist. Die wichtigsten Funktionen der Familie liegen in der Herstellung einer dauerhaften Beziehung von Menschen verschiedener Generationen, die füreinander eintreten, der Erziehung und Sozialisation der Kinder und der gegenseitigen Berücksichtigung der Bedürfnisse aller ihrer Mitglieder.

Die Familie bietet als Sozialisationsinstanz den Kindern deshalb wertvolle Rahmenbedingungen und Erfahrungen, weil sie trotz ihrer geringen Größe eine reiche Vielfalt von sozialen und emotionalen Interaktionen ermöglicht. Die Beziehungen innerhalb der Kernfamilie bauen damit zum Ersten auf der Unterschiedlichkeit der Geschlechter auf. Vater und Sohn bilden ein System männlicher, Mutter und Tochter ein System weiblicher Rollenzuschreibungen. Über diese Beziehungen werden geschlechtsspezifische Stereotype innerhalb der Familien artikuliert und durchgesetzt. Beziehungsdynamiken sind aber auf der Generationenebene zu beobachten. Mutter und Vater bilden das »Elternsystem«, die Kinder »Kindersystem«, beide Systeme stehen sich in einer generationalen Ordnung gegenüber, wobei die Eltern Einfluss auf die Umgangsformen und Regeln des Familienlebens nehmen (Büchner/Brake 2006).

Der Wandel der innerfamiliären sozialen Rollen

In den traditionell ausgerichteten bürgerlichen Kleinfamilien, die bis in die 1980er Jahre hinein zahlenmäßig vorherrschten, waren Familienrollen an eine festgelegte Auslegung gebunden. Die Rolle der Mutter war durch die Verantwortung für die Gesamtheit der innerfamiliären Beziehungen einschließlich der Haushaltsführung und der Erziehung der Kinder charakterisiert, während die Erwerbstätigkeit und damit die Verantwortung für die wirtschaftliche und finanzielle Sicherheit sowie die Sicherung des sozialen Status allein dem Vater oblag. Diese Rollenmuster wurden bewusst an die Kinder weitergegeben. Die Tochter wurde also auf die spätere Rolle als Hausfrau, der Sohn auf die des Broterwerbers der Familie vorbereitet. Damit gingen feste Erwartungen an das soziale Verhalten und die Bildungslaufbahn einher. Heute ist, wie schon erwähnt, in der Mehrzahl der Familien, die sich nicht mehr notwendig am Modell der traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie ausrichten, die Arbeitsteilung zwischen Müttern und Vätern aufgelockert oder ganz aufgehoben. Die Geschlechtsrollen können freier und vielfältiger ausgestaltet werden als in der traditionellen bürgerlichen Kleinfamilie. Auch die Generationenbeziehungen haben sich gelockert, weil Kindern bei der Gestaltung ihres täglichen Lebens viel mehr Rechte und Freiheiten eingeräumt werden als noch vor ein bis zwei Generationen.

Dieser Gewinn an Gestaltungsspielraum für Geschlechts- und Generationenrollen verschafft vielfältige Verhaltensoptionen. Je stärker eine Familienform von dem viele Generationen vorherrschenden Modell der traditionellen Rollenzuweisung abweicht, desto höher sind die Anforderungen an eine kreative und flexible Gestaltung im Familienalltag. Besonders deutlich wird das in den Ein-Eltern-Familien. Dort ist in der Mehrzahl der Fälle die Rolle Vater und bei einem Fünftel der Familien die Rolle Mutter nicht besetzt. Damit fehlt vielen Kindern ein konkretes

soziales Vorbild für die Identifizierung mit der Geschlechtsrolle. Die Beziehung des einen Elternteils zum Kind ist außerdem oft besonders eng, kann aber durch allzu viele Anforderungen und Erwartungen überlastet sein. Für die Kinder ist unter diesen Umständen das Beziehungs-Selbstmanagement mit einer Berücksichtigung der dem Alter angemessenen und den individuellen Wünschen entsprechenden Geschlechts- und Generationenrolle sehr schwierig. Ein besonderes Problem liegt auch darin, dass der alleinerziehende Elternteil nur unter großen Schwierigkeiten einer Berufstätigkeit nachgehen kann, damit von vielen Kontaktmöglichkeiten abgeschnitten und zusätzlich meist auch finanziell eingeengt ist.

Eine Trennung oder Scheidung der Eltern konfrontiert Kinder mit großen Bewältigungsaufgaben (Fthenakis et al. 2008), mit neuen Formen der Beteiligung an familiären Aufgaben und Entscheidungen, der Neuorganisation des Alltags, mitunter über mehrere Haushaltskontexte, und der sozialen Beziehungen. Die Trennungssituation erschüttert eingespielte Balancen grundlegender Beziehungsambivalenzen (Wunsch nach Nähe und nach Distanz, Solidarität etc.) und provoziert neue Loyalitätskonflikte und Parteinahmen (Lüscher/Pajung-Bilger 1998; Lüscher 2016). Trennungen bergen das Risiko ökonomischen und sozialen Abstiegs und damit des Verlustes der Mittel zur Abfederung zusätzlicher Belastungen. Verschiedene Studien (Fend et al. 2009; Fend/Berger 2001; Carter/Murdock 2001) verweisen seit langem sehr fundiert auf Zusammenhänge zwischen Lebenskrisen und schlechteren Lebenschancen der betroffenen Kinder.

In der Sozialform der Patchwork-Familien sind die Anforderungen an das Rollen- und Beziehungsmanagement ebenfalls besonders hoch. Es kann zu Loyalitätskonflikten kommen, weil die Kinder sich einer jeweils neuartigen

Elternkoalition gegenübersehen, die zu den biologischen und den sozialen Kindern unterschiedliche Bindungen aufbaut.

Veränderung der Rollen von Vätern und Müttern

In immer mehr Familien wandelt sich die traditionelle patriarchalische, durch die Dominanz des Mannes gekennzeichnete, in eine parentale Beziehungsstruktur, die gleichberechtigte Elternrollen definiert. Hierdurch entstehen neuartige Impulse für den kindlichen Sozialisationsprozess. Für Väter ergeben sich durch ein Engagement im Erziehungsprozess neue Erlebensqualitäten und die Erfahrung, über einen längeren Zeitraum zuverlässig für das Wohlergehen von Kindern sorgen zu können. Sie werden dadurch zunehmend stärker als Ratgeber, Vertrauensperson, Unterstützer, Konfliktlöser und zuverlässiger Partner geschätzt (Hill/Kopp 2013).

Um sich ausprägen zu können, ist diese »neue Väterlichkeit« allerdings auf eine enge Partnerschaft angewiesen, in der die Aufgaben von Haushalt, Erziehung und der Pflege von Außenkontakten abgestimmt werden. Unterschiedliche soziale und emotionale Anforderungen von Müttern und Vätern gegenüber den Kindern sind aber für deren Persönlichkeitsentwicklung von Vorteil, weil sie die Vielfalt der Anregungen erhöhen. Eine lebendige und impulsreiche Vater-Mutter-Kind-Triade ist für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder jedenfalls in der Regel positiv. Kinder können sich in einer Dreierkonstellation je nach ihrem Entwicklungsstand aktiv diejenigen Anregungen holen, die für ihre Persönlichkeit besonders hilfreich sind. Kinder, die in Familien mit nur einem alleinerziehenden Elternteil aufwachsen, haben in dieser Hinsicht einen strukturellen Nachteil, der nur durch viele intensive Außenkontakte zu anderen Familien und zu öffentlichen Erziehungseinrichtungen ausgeglichen werden kann.

Spiegelbildlich profiliert sich durch die Aufnahme einer Berufstätigkeit auch die Rolle der Mutter. Sie transportiert jetzt ebenso wie der Vater die nicht-familiäre Außenwelt in das Binnensystem der Familie und hat nicht mehr nur die Rolle der emotionalen Betreuerin und Erzieherin inne.

Mit der Zunahme der Berufstätigkeit beider Eltern wächst die Bedeutung der außerfamiliären Erziehungseinrichtungen. Auch wenn ein Kind im Vorschul- und Grundschulalter viele Stunden am Tag in einer Einrichtung außerhalb der Familie verbringt, spielt sich ein erheblicher Teil des täglichen Lebens weiter im sozialen Beziehungssystem der Familie ab. Eltern übernehmen außerdem die Aufgabe, das Kind auf die vorschulischen und schulischen Erziehungseinrichtungen vorzubereiten, und sie helfen ihrem Kind, die dort gewonnenen Erfahrungen und Erlebnisse einordnen und bewerten zu können. Welche Form die Familie auch hat – sie dient immer als eine Art sozialer Filter für die Verarbeitung von Umwelteinflüssen. Die Impulse aus Kindergarten, Freundesgruppe und Medien dringen in die Familie ein, aber sie werden hier verarbeitet und interpretiert. Die Art und Weise, wie die Umwelt wahrgenommen wird, korrespondiert dabei eng mit der Struktur und dem Inhalt der familiären Beziehungen. So gesehen lässt sich die These vertreten, dass ein Kind im Kindergarten- und Grundschulalter die soziale Welt durch die Augen des »Systems Familie« wahrnimmt und diese Sichtweise auch nutzt, um alle anderen sozialen Umwelteinflüsse aufzunehmen und zu strukturieren.

Sozialisations-effekte unterschiedlicher Erziehungsstile

Was wir bisher sehr holzschnittartig dargestellt haben, ist in der analytischen Perspektive unterschiedlicher Beziehungsgestaltung in der Familie natürlich differenzierter. So wie die Lebensform Familie im Allgemeinen einen historischen Wandlungsprozess

durchlebt hat, ist sie in jeder Epoche selbst auch sehr wandelbar. Wie Familie gelebt wird, hängt von den sozialen und ökonomischen Voraussetzungen ab, vom Einkommen der Eltern, ihrer Lebenslage, der Familiengröße, der Familienkonstellation und den Familienproblemen, schließlich von kulturellen Prägungen und unterschiedlichen Erziehungsstilen. Wir wissen heute, dass die Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sowohl durch die bewussten und gezielten Erziehungsstile der Eltern als auch durch ihr gesamtes Verhalten geprägt wird, also ihre Einstellungen und Gesten, die sich aus dem familiären Zusammenleben und aus ihren beruflichen, freundschaftlichen und nachbarschaftlichen Kontakten ergeben.

Wird hierbei im engeren Sinne von Erziehung in der Familie gesprochen, so wird darunter der bewusste Versuch der Beeinflussung durch die Eltern verstanden, durch den eine Veränderung der Persönlichkeit des Kindes erreicht werden soll. Erziehung zielt auf wünschens- und erstrebenswerte Verhaltensweisen, Fähigkeiten, Einstellungen und Persönlichkeitseigenschaften, die für ein Kind als wertvoll angesehen werden.

Die meisten Eltern halten Ehrlichkeit, Selbstständigkeit und Selbstvertrauen, Verantwortungsbewusstsein, Hilfsbereitschaft und Leistungsfähigkeit für besonders wichtig. Über die letzten fünfzig Jahre hinweg hat dabei das Ziel der Vermittlung von Selbstständigkeit und Selbstvertrauen deutlich an Gewicht gewonnen, während die früher hoch bewerteten Vorstellungen von Ordnung und Unterordnung (Konformität) heutzutage von den meisten Eltern weniger gewichtet werden. Hierin spiegelt sich der allgemeine Wertewandel in den westlichen Gesellschaften wider. Dabei wird heute immer deutlicher, dass eine Orientierung an den Bedürfnissen von Kindern das durchgängige Leitmotiv von Erziehung wird (Knauf 2019). Trotz vielfältiger Differenzierungen, mehr Trennungen,

dem Verblenden traditioneller Geschlechterrollen und einer nachlassenden Familienorientierung – Kindeswohl und Kindesorientierung sind die dominierenden Merkmale bei der Beschreibung von Erziehungspraktiken in der Familie.

Erziehungspraktiken drücken Wünsche zu Persönlichkeitsmerkmalen, Fähigkeiten und Einstellungen des Kindes aus, zu deren Verwirklichung elterliches Erziehungsverhalten beitragen soll. Die Ausprägungen des Erziehungsverhaltens der Eltern lassen sich zu bestimmten Gruppen zusammenfassen, die als »Erziehungsstile« bezeichnet werden können (Fuhrer 2007). Unter Erziehungsstilen werden die beobachtbaren und verhältnismäßig überdauernden tatsächlichen Praktiken der Eltern im Umgang mit ihren Kindern verstanden. In das Verhalten geht ein Erziehungswissen ein und eine Erziehungsmentalität. Beides hängt in hohem Maße voneinander ab und ist nicht zu trennen. Dabei sind sie aber auch abhängig von gesellschaftlichen Leitbildern zur Erziehung. Wie ein solcher Wandel der Leitbilder mit dem Wandel von Erziehungsstilen einhergeht, soll mit einer Beschreibung der Differenzierung von Erziehungsrealitäten in der Familie erläutert werden.

Der Gegensatz von autoritärem und permissivem Erziehungsstil

In den 1960er und 1970er Jahren gab es über die Angemessenheit von elterlichen Erziehungsstilen intensive wissenschaftliche und öffentliche Diskussionen. Dabei wurden als Extrempositionen der stark an der Autorität von Eltern orientierte »autoritäre« und der stark an den Bedürfnissen des Kindes orientierte »permissive« Erziehungsstil unterschieden. Die Anhänger des permissiven Stils plädierten dafür, elterliche Eingriffe in die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern zu unterlassen, um der Gefahr zu entgehen, hierbei dirigistisch und autoritär zu sein und den Eigenwillen des Kindes zu unterdrücken. Dagegen sprachen sich die Anhänger des autoritären

Erziehungsstils dafür aus, mit der natürlichen Autorität der Mutter- und Vaterrolle aktiv bzw. gezielt in die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern einzugreifen, um ihnen hierdurch klare Orientierungen und Wertvorstellungen zu vermitteln und sie auf die gesellschaftlichen Anforderungen vorzubereiten.

Vertreterinnen und Vertreter der permissiven Position vermeiden meist den Begriff »Erziehung« und halten ihn von seiner Wortbedeutung her für hierarchieorientiert. Die Vertreter der autoritären Position sprechen sich demgegenüber entschieden für eine Beibehaltung dieses Begriffs aus und halten eine Machtausübung der Eltern gegenüber den Kindern für unvermeidlich und sinnvoll. Die beiden Erziehungsstile drücken entgegengesetzte Strategien elterlicher Einflussnahme aus.

Bei permissiv orientierten Eltern herrscht Unsicherheit über die Angemessenheit des Ausübens von Autorität. Sie fragen sich, ob sie in einer demokratischen und offenen Gesellschaft das Recht haben, steuernden und disziplinierenden Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes auszuüben. Sie befürchten, dass ihre - zwangsläufig überlegene - Position in autoritäre Verhaltensweisen umschlagen könne, die von den Kindern konformes Verhalten, Unterwerfung, übermäßige Kontrolle der eigenen Gefühle und Intoleranz verlange.

Autoritär orientierte Eltern bewegt die Sorge, bei einem Eingehen auf die Bedürfnisse des Kindes zu weit zu gehen und dem Kind damit die Möglichkeit zu nehmen, Enttäuschungen auszuhalten und an der eigenen Persönlichkeit zu arbeiten, um das eigene Verhalten an die real existierenden sozialen Umweltbedingungen anzupassen. Analytisch lassen sich Erziehungsstile danach unterscheiden, wie stark die individuellen Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt werden und wie stark die Autorität der Eltern in die Beziehung eingebracht wird. Entlang

dieser beiden Dimensionen können Erziehungsstile nach dem Grad der Ausübung elterlicher Autorität und der Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse unterschieden werden.

Die Typisierung unterschiedlicher Erziehungsstile

Der autoritäre und der permissive Stil sind nur zwei sehr markante Muster der Erziehung. Neben diesen beiden können zusätzlich noch ein überbehütender und ein vernachlässigender Stil identifiziert werden. Beim überbehütenden Stil ist sowohl die Autoritäts- als auch die kindliche Bedürfnisorientierung extrem stark, beim vernachlässigenden sind beide Orientierungen extrem schwach ausgeprägt.

Hoch	Elterliche Autorität	Gering
------	-------------------------	--------

(1) Der *autoritäre Erziehungsstil* setzt sich über die Bedürfnisse der Kinder hinweg. Damit erzeugen Eltern oft aggressive Verhaltensweisen bei den Kindern. Auf körperliche Züchtigung, die zum typischen Verhalten der Eltern gehört, reagieren Kinder mit Widerstand und Trotz, Rebellion und Ungehorsam, Regelbruch und Wutanfällen, andere mit Meiden des Kontaktes

(2) Der *permissive Stil* bietet wenig klare Regeln für den Umgang zwischen Eltern und Kindern. Ein Zusammenleben ohne Normen führt zu Irritationen und Verwirrungen der Kinder. Regellosigkeit wird von ihnen oft als Lieblosigkeit und Mangel an Aufmerksamkeit empfunden. In der Folge kann es zu aggressivem Verhalten der Kinder kommen, mit dem sie

zu den Eltern, Abbruch der Schule, Drogenkonsum, wieder andere mit überangepasstem und unterwürfigem Verhalten. Selbstständigkeit und soziale Verantwortung werden wenig gefördert, Leistungsstärke selten.

Zuwendung und Aufmerksamkeit herausfordern wollen. Statt sozialer Verantwortung kann Selbstbezug, statt Leistung Opportunismus gefördert werden. Die Entwicklung der Selbstständigkeit ist nicht gesichert.

---

(4) *Der überbehütende Stil* bedingt, dass durch die Kombination von stark akzentuierter elterlicher Autorität, bei Vorgabe starker Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse, eine Entfaltung der Persönlichkeit und eine selbstständige Entwicklung von Verhaltensweisen erschwert werden. Die Kinder sind von der Möglichkeit abgeschnitten, Selbstverantwortlichkeit zu entwickeln.

(3) *Der vernachlässigende Stil* potenziert die schon beim permissiven Stil erwähnten Probleme, weil die geringe Ausübung von elterlicher Autorität mit wenig Aufmerksamkeit und Zuwendung und minimaler Berücksichtigung der Kinder gekoppelt ist. Dieser Stil kann erhebliche negative Effekte haben, weil Kinder sich nicht nur alleingelassen, sondern sogar missachtet fühlen.

---

Es ist überdeutlich, dass so eine holzschnittartige Unterscheidung der Erziehungsstile an der Realität vorbei geht, in der das Erziehungsgeschehen einer Familie durch

viele innere und äußere Faktoren bestimmt wird und mehr Übergänge als »reine« Typen der Erziehungsstilpraktiken zu beobachten sind (Ratzke/Gebhardt-Krempin/Zander 2008). Es darf nicht vergessen werden, dass ein Erziehungsteil nicht nur von einem Elternteil geprägt wird und Inkonsistenzen in der Erziehungspraxis häufiger sind als eine reine Ausprägung eines einzelnen Stils bei beiden Eltern. Alle verfügbaren Erkenntnisse geben aber auch Aufschluss darüber, dass extreme Ausprägungen – also der autoritäre, der permissive, der überbehütende wie auch der vernachlässigende Stil – nicht zu den von den Eltern gewünschten Zielen der Selbstständigkeit, sozialen Verantwortlichkeit oder Leistungsfähigkeit führen.

Der Vorteil des autoritativ-partizipativen Stils

In sozialisationstheoretischer Perspektive stellt also keiner der Erziehungsstile ein wünschenswertes Ideal dar. Die Konsequenz ist eindeutig: Die extremen Ausprägungen der elterlichen Autorität und der Berücksichtigung der kindlichen Bedürfnisse sollten durch einen moderaten und nachvollziehbaren Gebrauch von persönlicher, immer wieder neu zu rechtfertigender Autorität von Eltern und eine sensible, aber nicht übertriebene Berücksichtigung der Bedürfnisse des Kindes ersetzt werden (Hurrelmann/Unverzagt 2000).

Ein solcher ausgewogener Erziehungsstil ist »autoritativ«, weil die Autorität der Eltern zurückhaltend und umsichtig eingesetzt wird, und er ist »partizipativ«, weil auf die Bedürfnisse des Kindes im Sinne einer Mitgestaltung der gemeinsamen Beziehung eingegangen wird. Er betont dadurch die partnerschaftliche und kooperative Komponente des Erziehungsprozesses. Im Unterschied zum permissiven Erziehungsstil sollen nicht die Kinder die Spielregeln der Erziehung festlegen, sondern die Eltern sollen diese mit ihnen abstimmen und

aushandeln. Im Unterschied zum autoritären Stil sollen nicht die Erwachsenen die Beziehung dominieren, sondern sie sollen sich mit ihren Kindern über ihre Erziehungsziele austauschen, ihre Bedürfnisse anzeigen und dann über das Vorgehen abstimmen.

Der »autoritativ-partizipative« Stil ist schon begrifflich eine Neuschöpfung. Autoritativ bedeutet nicht etwa autoritär, sondern ist eine neue terminologische Variante, die auf die Entwicklungspsychologin Diana Baumrind (1971) zurückgeht und die Vermittlung von Autorität und Permissivität beinhaltet. Der partizipative Aspekt ist dagegen erst heute wirklich berücksichtigt worden. Er fokussiert darauf, dass Erziehung ohne eine gute Beziehung zwischen Eltern und Kindern nicht möglich ist. Jede Beziehung ist eine Interaktion, die auf Gegenseitigkeit beruht, auch wenn die Alters- und Kompetenzunterschiede groß sind. Erziehung wird als die gemeinsame Absprache und das Aushandeln von Umgangsformen und Regeln mit Begründung und Erläuterung gestaltet und dabei angepasst an die jeweilige Entwicklungsstufe der Kinder. Auf diese Weise erreichen die Eltern am ehesten die von ihnen angestrebten Ziele der Selbstständigkeit, Leistungsfähigkeit und sozialen Verantwortlichkeit ihrer Kinder. Sie unterstützen die Kinder beim Aufbau ihrer Kompetenzen für die Bewältigung lebenslaufspezifischer Herausforderungen der Realitätsbewältigung, für das Ausgleichen von Individuation und Integration und das Entfalten einer Ich-Identität.

Die Kombination von Anerkennung, Anregung und Anleitung

Will man den wissenschaftlichen Begriff des autoritativ-partizipativen Erziehungsstils pädagogisch veranschaulichen, kann auf das Bild eines Zieldreiecks der Erziehung mit den drei Polen der Anerkennung, Anregung und Anleitung eines Kindes zurückgegriffen werden.

Am Pol »Anerkennung« kommt es darauf an, dem Kind Wärme, liebevolle emotionale Zuwendung und Akzeptanz zuteilwerden zu lassen. Ungünstig ist es, wenn die emotionale Zuwendung zu stark oder zu schwach ausgeprägt ist, also eine gefühlsmäßige Überwärmung oder Unterkühlung der Beziehung eintritt. Kühle und zurückweisende gefühlsmäßige Einstellungen von Eltern und Erzieherinnen und Erziehern können zu Störungen des Selbstwertgefühls führen, weil Kinder sich abgelehnt fühlen. Eine von zu großer Enge geprägte emotionale Atmosphäre kann problematisch sein, weil Kinder sich von der Liebe und Zuwendung der Eltern erdrückt fühlen und sich nicht selbstständig entfalten können.

Am Pol »Anregung« geht es darum, Kindern positive Rückmeldungen zu ihrem erreichten Entwicklungsstand im sozialen und Leistungsbereich zu geben, zugleich aber auch wohldosierte Herausforderungen für eine Weiterentwicklung und Verbesserung zu vermitteln. Problematisch ist, wenn die Erwartungen an die Weiterentwicklung zu hoch oder zu niedrig sind. Bei zu niedriger »Stimulation« erhält das Kind zu wenige Anstöße für eine höhere Motivation und fühlt sich nicht genügend ernst genommen. Bei einer zu starken Stimulation kann es zu Belastungen und Überforderungen kommen, die im Endeffekt auch die Leistungsfähigkeit des Kindes negativ beeinflussen.

Am Pol »Anleitung« besteht die Aufgabe darin, ein dem Alter und der jeweiligen Entwicklung angemessenes sowie der Persönlichkeit des Kindes gerechtes Ausmaß an klaren Vereinbarungen und Umgangsformen festzulegen. Die erwarteten Umgangsformen dürfen von den Erwachsenen nicht autoritär gesetzt werden, ihre Bedeutung muss zugleich aber immer wieder hervorgehoben werden. Günstig für die Entwicklung von Kindern ist ein gut dosiertes Ausmaß an mit den Kindern

gemeinsam abgestimmten Regeln mit klar festgelegten Sanktionen, die bei Regelbruch sofort eingesetzt werden.

Die drei Enden des Erziehungsdreiecks müssen jeweils aufeinander abgestimmt sein, um die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes zu stärken. So kann etwa ein Mangel an Anerkennung nicht durch ein Mehr an Anleitung oder Anregung ausgeglichen werden. Eine solche Kompensation lässt vielmehr eine inkonsistente und das Kind irritierende Beziehungsdynamik entstehen. Ähnliches gilt für andere »Unwuchten« im Zieldreieck. Die Impulse an allen drei Polen müssen jeweils für sich in einer guten Dosierung gegeben werden, und zugleich kommt es auf den ausgewogenen Dreiklang der Pole an. Wie weit diese noch abstrakte Darstellung von Erziehungspraktiken an die Orientierung in unterschiedlichen sozialen Milieus der Eltern heran reicht, wird weiter unten, bei der Darstellung der durch soziale Ungleichheiten überformten Erziehungsstile noch einmal aufgenommen.

Liebevolle Konsequenz als geeigneter Erziehungsstil

Ein Resümee zu den Erziehungsstilen kann bisher folgern: Wird das Zieldreieck der Erziehung umgesetzt, ergibt sich der Erziehungsstil der auch als »liebevolle Konsequenz« (Hurrelmann/Timm 2011, S. 45) bezeichnet werden kann. Liebevoll ist dieser Erziehungsstil, weil das Kind als eigenständige Persönlichkeit anerkannt und wertgeschätzt wird und weil die Interessen und Bedürfnisse des Kindes aufgenommen und weiterentwickelt werden. Konsequenz zeigt er, weil Eltern und Erziehungsberechtigte sich ihrer verantwortlichen Rolle bewusst sind und sich mit ihrer Autorität für das Einhalten der vereinbarten Regeln (einschließlich der Sanktionierung des Verhaltens bei Regelverletzung) einsetzen. Es ist vielleicht nicht überraschend vor diesem Hintergrund, dass der Anteil derjenigen befragten jungen Menschen, die angeben, dass ihre Eltern überhaupt nicht als Erziehungsvorbilder dienen

können, im Zeitraum von 2002 bis 2019 nach Angaben der 18. Shell Jugendstudie um sechs Prozent (von 29 auf 23 Prozent) gesunken sind (Hurrelmann et al. 2019).

Wichtig für den Aufbau der Beziehung sind aufseiten der Eltern der (positiv gefärbte) Ausdruck von persönlichen Empfindungen, Gefühlen und Erfahrungen, das Vorleben von Verhaltensweisen (Vorbildverhalten) bei der Bewältigung der Entwicklungsaufgaben und die zuverlässige Einhaltung von gemeinsamen Vereinbarungen. Liebevoller Konsequenz ist durch Offenheit und Aufrichtigkeit, gegenseitiges Vertrauen und Achtung, aber auch eine deutliche Berücksichtigung von Bedürfnissen und Interessen beider beteiligter Parteien gekennzeichnet. Der Erwachsene ist in dieser Beziehung der ältere und lebenserfahrenere Partner, der natürlicherweise viel von seinen eigenen Vorstellungen und Wünschen in die erzieherische Beziehung einfließen lässt. Nach Erkenntnissen der »Children's Worlds«-Studie lässt sich durchaus annehmen, dass solche partnerschaftlichen Verbindungen in der Familie existieren. Rund 93 Prozent der Neun- und 84 Prozent der Vierzehnjährigen der Kinder stimmen der Aussage zu, dass sie mindestens eine Person in der Familie haben, die sich um sie kümmert (Andresen/Wilmes/Möller 2019).

Auf unerwünschtes Verhalten des Kindes wird durch die sofortige und nachdrückliche Mitteilung reagiert, dass eine Vereinbarung oder eine Regel gebrochen wurde. So können Gewissen und innere Kontrolle des Kindes entwickelt werden, die zu Selbstdisziplin und Selbstständigkeit führen. Das Kind entwickelt eigene Maßstäbe für das Verhalten und baut eine Kompetenz für die Selbststeuerung auf. Eltern sind daher nicht auf ständige Außenkorrekturen des Verhaltens des Kindes angewiesen. Durch die dem Kind vermittelte Rücksichtnahme auf seine Bedürfnisse wird auch seine Selbstachtung gefördert, die Voraussetzung für

den Aufbau des Selbstwertgefühls, also der positiven Wertschätzung der eigenen Person, ist.

Das Absinken der Geburtenziffern

Für viele Paare ist die Entscheidung zur Familiengründung, also das Votum für oder gegen ein Kind, sehr kompliziert geworden. Es handelt sich um eine höchst private und persönliche Entscheidung, die in eine intime Paar- und Liebesbeziehung eingebettet ist. Da bei dieser Entscheidung aber die sozialen, kulturellen und ökonomischen Rahmenbedingungen mitbedacht sein müssen, kann sie trotz ihres privaten Ausgangscharakters gesellschaftlich beeinflusst werden.

Das lässt sich daran ablesen, dass sich die Zahl der Familiengründungen in den einzelnen hochentwickelten Ländern teilweise stark unterscheidet. Deutschland ist ein extremes Beispiel für ein technisch entwickeltes und wohlhabendes Land, in dem die Geburtenziffern, also die durchschnittliche Kinderzahl pro Frau, in den letzten fünfzig Jahren kontinuierlich zurückgegangen ist. Im Jahr 1960 lag diese Ziffer noch bei 2,4 Kindern pro Frau, sie erreichte zwischenzeitlich ein Tief unter 1,3 Kindern und liegt heute wieder bei über 1,5 Geburten in einer Partnerschaft (im Vergleich dazu liegt die Geburtenrate bei rund 1,8 in Großbritannien und rund 2,0 in Frankreich).

Deutschland gehört damit heute zu denjenigen Staaten, die weltweit die geringsten Geburtenziffern aufweisen und deren Bevölkerung deshalb bereits deutlich zu schrumpfen beginnt. Ein Rückgang der Bevölkerung ließe sich nur vermeiden, wenn die Geburtenquote um den Wert von 2,0 Kindern läge, weil sich damit ein Paar biologisch reproduzieren würde. Diesen Wert erreichen heute nur noch wenige hoch entwickelte Staaten, darunter die USA, Frankreich, Großbritannien, die Niederlande und die skandinavischen Länder.

Die schwachen Geburtenziffern in Deutschland führen dazu, dass Familien mit Kindern, die 1960 noch etwa die Hälfte aller Haushalte in Deutschland stellten, heute mehr und mehr ihre dominierende Rolle verlieren. Etwa in einem Drittel aller Haushalte leben heute noch Familien mit Kindern. Die kinderlosen Haushalte umfassen in Deutschland inzwischen über 30 Prozent, ein großer Teil der Bevölkerung – vor allem in den Großstädten und Ballungsräumen lebt als Single. Die Einpersonenhaushalte haben in den vergangenen rund 30 Jahren um rund 50 Prozent zugenommen, knapp jeder Fünfte lebt inzwischen in einem Einpersonenhaushalt. Vieles deutet darauf hin, dass andere Länder mit ähnlichen Ausgangsvoraussetzungen, aber einer höheren Geburtenrate besser als Deutschland dastehen, weil sie seit Jahrzehnten eine Politik betreiben, die unterschiedliche Familienformen bewusst fördert und insbesondere die Berufstätigkeit der Mütter gezielt unterstützt. Es sind, trotz politischer Anstrengungen, immer noch rund ein Drittel der Paarfamilien, in denen beide Elternteile erwerbstätig sein können mit einem Kind unter drei Jahren. Offenbar ist es die Vereinbarkeit von Familie und Beruf und die Unterstützung der elterlichen Erziehung der Kinder durch öffentliche Einrichtungen, die Paaren die Entscheidung für eine Familiengründung erleichtert.

In den wirtschaftlich hoch entwickelten Gesellschaften tritt die Entscheidung für ein Kind aber auch immer häufiger in Konkurrenz zu anderen Lebenszielen von Menschen in Paarbeziehungen. Ursache hierfür sind die veränderten ökonomischen, kulturellen und biografischen Bedingungen. So verlängern sich, wie bereits erläutert wurde, die Bildungs- und Ausbildungszeiten von Frauen und Männern. Wichtige biografische Entscheidungen, unter ihnen auch die Entscheidung für oder gegen Kinder, verlagern sich hierdurch im Lebenslauf. Beide Partner warten heute meist bis zum Ende der Ausbildung und zum

Beginn der ersten Berufsphase ab, also bis zu einem Zeitpunkt, zu dem ihnen die Ausgangssituation für die Entscheidung für ein Kind als optimal erscheint (Bertram/Ehlert 2011). So liegt das durchschnittliche Alter bei der Erstgeburt einer Frau bei rund 30 Jahren (ohne wesentlichen Unterschied zwischen Ost- und Westdeutschland).

Durch das Aufschieben werden die Anforderungen an die Entscheidung komplexer, weil in dieser »Hauptverkehrszeit« biografischer Vorgänge (»rush hour of life«) sehr viele Weichenstellungen zu beachten sind. Frauen sind heute ganz überwiegend berufstätig, wenn sie vor der Entscheidung für oder gegen ein Kind stehen. Sie müssen sich fragen, welche Konsequenzen sich aus einer positiven Entscheidung ergeben, und zwar sowohl im Hinblick auf ihre weitere berufliche Laufbahn und ihre finanzielle Absicherung als auch auf das weitere Bestehen der Paarbeziehung. Das Ergebnis ist in vielen Fällen der Verzicht auf ein Kind.

Die gestiegenen Kosten von Kindern

Die Entscheidung für ein Kind ist unter anderem auch mit finanziellen Risiken für ein Paar verbunden. Wer ein Kind hat, muss im Vergleich zu Nichtfamilien erhebliche zusätzliche Belastungen in Form von Betreuungs-, Ernährungs- und Versorgungskosten von Kindern in Kauf nehmen, die sich bis zum Abschluss der Ausbildung auf mehrere Hunderttausend Euro belaufen können. Auch deshalb zögern viele Paare, sich für ein Kind zu entscheiden (Kaufmann 1995).

Weil ökonomische Vorteile (Geschäftsübernahme, Altersversorgung) bei der Entscheidung für ein Kind heute weitgehend bedeutungslos geworden sind (oder sogar umgekehrt gelten), wird von Paaren geprüft, wie groß die emotionale Befriedigung, die lebensperspektivische Sinnerfüllung, der Grad der Selbstverwirklichung und das

gesteigerte Erleben der eigenen Verantwortung durch ein Kind sind. Positiven Entscheidungen liegen deshalb meist psychische und biografische und nicht ökonomische Motive zugrunde. Mütter und Väter versprechen sich von einem Kind einen Gewinn für ihre eigene Persönlichkeitsentwicklung und emotionale Befriedigung. Es ist ihnen aber bewusst, dass sich hieraus finanzielle Nachteile ergeben können.

Anders als vor der Industrialisierung tragen Kinder heutzutage nicht mehr zur Optimierung des materiellen Wohlbefindens ihrer Eltern bei, sondern belasten die Haushaltskasse. Auch wirken sie nicht mehr bei der Absicherung gegen Risiken des Lebens der Eltern mit. Nur noch in seltenen Fällen arbeiten sie als Produktionskräfte in der Landwirtschaft und helfen in Familienbetrieben des Handwerks mit. Auch ihre Mithilfe bei der Haushaltsführung und der Versorgung von jüngeren Kindern ist die Ausnahme. Bei der Absicherung gegen Krankheit, Katastrophen, Arbeitslosigkeit und Verdienstaussfall wegen Pensionierung haben sie ebenfalls keine maßgebliche Funktion.

Es ist deshalb nicht verwunderlich, dass Familien heute zu den Haushalten zählen, die stärker von ökonomischen Engpässen betroffen sind als andere. Wer Kinder hat, ist statistisch stärker von relativer Armut bedroht als Kinderlose. In der »World-Vision-Kinderstudie« von 2010 geben 13 Prozent der Eltern eine unbefriedigende wirtschaftliche Situation ihres Haushalts an. Dieser Wert deckt sich ungefähr mit den Daten der Armutserfassung des Statistischen Bundesamtes, wonach sogar rund 19 Prozent der Bevölkerung von Armut oder sozialer Ausgrenzung gefährdet sind. Die »World-Vision-Studie« zeigt, dass zu diesen 13 Prozent von Eltern, die ihre Situation subjektiv als wirtschaftlich außerordentlich schwierig einschätzen, noch einmal etwa zwölf Prozent hinzukommen, die sich im Vergleich zu den anderen Eltern

in einer sehr ungünstigen wirtschaftlichen, bildungsmäßigen und kulturellen Lebenssituation befinden (World Vision Deutschland 2010, S. 74).

Im internationalen Vergleich zeigt sich, dass die Länder den besten Finanzausgleich zwischen Haushalten mit und ohne Kindern herstellen können, die beiden Eltern – oder im Fall der Ein-Eltern-Familien dem einen Elternteil – eine Berufstätigkeit mit eigenem Einkommen ermöglichen. Die Politik Deutschlands, welche durch Steuervorteile und Kindergeldzahlungen die finanziellen Nachteile von Familienhaushalten zu kompensieren versuchen, ist hingegen nur mäßig erfolgreich.

Die Gefahr von sozialer Isolierung und Armut

Von Benachteiligung, relativer Armut und sozialer Ausgrenzung können alle Familien und Familienformen betroffen sein. Anteilsmäßig häufiger, als es ihrer durchschnittlichen Verbreitung entspricht, sind unter ihnen allerdings Familien von Alleinerziehenden und solche mit einem Zuwanderungshintergrund vertreten. In diesen Familien fällt es den Eltern aus strukturellen Gründen besonders schwer, berufstätig zu sein und den nötigen finanziellen Lebensunterhalt zu verdienen. Bei den Ein-Eltern-Familien ist die Vereinbarkeit von Beruf und Kindererziehung besonders schwierig, bei den Familien mit Zuwanderungshintergrund sind vor allem diejenigen betroffen, in denen die Eltern nur einen geringen Bildungsgrad und wenige berufliche Qualifikationen mitbringen.

Reichen die Unterstützungsleistungen der familiären Netzwerke nicht aus, dann müssen institutionalisierte Hilfeangebote an ihre Stelle treten. In Deutschland existiert zwar ein breites Angebot an Beratung und Hilfe für Familien in Krisenlagen, aber die sozialen und psychischen Barrieren beim Aufsuchen von Beratungsstellen sind gerade bei bedürftigen Eltern und

den betroffenen Kindern und Jugendlichen sehr hoch. Bei Trennung und Scheidung der Eltern, bei organisatorischen und finanziellen Schwierigkeiten und Spannungen, aber auch bei Erziehungsproblemen mit den Kindern und – in wachsendem Ausmaß – Überforderung durch die Betreuung älterer Familienangehöriger fehlt es deshalb oft an geeigneter Hilfe. Psychosoziale Problemlagen sind ein wesentlicher Faktor, der ausgehend von einem Familienmitglied in den Familien viele Belastungen und auch Hilfebedarfe produziert.

Ein Beispiel für familiäre Belastungen – Kinder psychisch erkrankter Eltern

Ein Beispiel der steigenden Belastungen und Hilfebedarfe sind die psychischen Erkrankungen eines Elternteils. Entgegen dem Eindruck, den man erhalten kann, wenn von psychischen Störungen bekannte Persönlichkeiten der Öffentlichkeit betroffen sind, können psychische Erkrankungen noch lange nicht als ein normales Thema begriffen werden. Jüngere Studien zeigen beispielsweise, dass die Stigmatisierung und Ausgrenzung Betroffener immer noch eher zu- als abnimmt. Dabei sind viele der Störungen näher an unsere Lebenswelt herangerückt. Depressionen und Burnout erweisen sich als so etwas wie die Kehrseite der Leistungs- und Konkurrenzgesellschaft. Und dennoch fehlen immer noch viele Antworten darauf, wie die Normalisierung erfolgen soll und Betroffene dazu gebracht werden, gute Hilfe erhalten zu können. Die durchschnittliche Dauer von dem Auftreten erster Symptome bis zur Krankheitseinsicht und dem Aufsuchen von Hilfesystemen beträgt rund acht Jahre. 70 Prozent derjenigen mit einem komplexen Störungsbild suchen keine Hilfe auf, bei den »einfachen« Störungen sind es sogar knapp 90 Prozent. Dies sind dramatische Hinweise darauf, wie viel im Verborgenen, im Bereich eines Dunkelfeldes verbleibt. Dieses umfasst die Perspektive auf die Partner

und Angehörigen der Betroffenen und hier vor allem die Situation der Kinder psychisch erkrankter Eltern.

Internationale Studien weisen seit vielen Jahren nach, dass das Risiko von Kindern psychisch erkrankter Eltern um ein Vielfaches erhöht ist, selbst eine gesundheitliche oder psychische Störung auszubilden. Rund ein Drittel der Kinder aus Familien mit einem erkrankten Elternteil ist selbst dauerhaft und chronisch betroffen, ein Drittel vorübergehend und nur ein Drittel unbelastet. Allein in Deutschland gehen konservative (also sehr zurückhaltende) Schätzungen davon aus, dass etwa 3 Millionen Kinder mit einem psychisch erkrankten Elternteil zusammenleben. Das ergibt rund ein Viertel der Kinder und Jugendlichen im deutschen Schulsystem. Regionalstudien zeigen, dass Familien, die Leistungen der Jugendhilfe erhalten, zu dem überwiegenden Teil mit der Problematik der Erkrankung mindestens eines Elternteils belastet sind. Inzwischen ist klar, dass dieses Ausmaß der betroffenen Familien und vor allem der Belastung der Kinder systematisch unterschätzt wurde und immer noch wird.

Besonders schwerwiegend an der mangelnden Sichtbarkeit dieser Problematik ist, dass bisher kaum Handlungsansätze existieren, um den betroffenen Kindern wirksam zu helfen. Die Dunkelziffer der Betroffenen in den Familien bleibt seit vielen Jahren stabil. In der Versorgung dieser Familien haben wir einen »Treatment-Gap«, das heißt, Therapien für Erwachsene und Präventionsangebote für Kinder werden kaum in Anspruch genommen. Dass Kinder in der Schule auffällig werden, also uns als belastet auffallen, ist dabei überhaupt nicht die Regel. Die problematischen Fälle erwachsen aus Loyalitätskonflikten in den Familien, einer Tabuisierungsneigung oder sogar dem Zwang zum Verschweigen, den negativen Etiketten der Krankheit, den extremen Ängsten der Kinder vor Rückfällen und Verschlimmerungen der elterlichen Symptomatik, der Angst vor einer eigenen Erkrankung, der

extremen Verunsicherung, den Informationsdefiziten (der viel beschriebene Glaube an die Monster im Kopf eines betroffenen Elternteils), der Desorientierung, den Schuldgefühlen für die Krankheit der Eltern, dem zumeist eklatanten Betreuungsmangel in den Familien und – besonders dramatisch – der Übernahme der Sorgefunktion von den Kindern für die Eltern.

Diese Art der Umkehrung der Sorgebeziehung, der so bezeichneten »Parentifizierung«, entspricht dem Rollentausch zwischen Eltern und Kindern. Dieser ist dramatischerweise unauffällig, er geht mit einer ernsthaften und verantwortungsbewussten Haltung der betroffenen Kinder einher. Aber gerade diese Überbeanspruchung der Kinder ist bekannt dafür, dass sie in der weiteren Entwicklung besonders vulnerabel für eigene gesundheitliche Störungen macht (als Weiterführung hierzu Brockmann/Lenz 2016; Lenz 2014).

Die Belastungsperspektive geht von der Familie aus

Wenn familiäre Belastungen in den Blick genommen werden, dann sind es natürlich im engeren Sinne Beziehungsdynamiken in der Familie (Walper et al. 2015). Wie das Beispiel der Familien mit einem psychisch erkrankten Elternteil darüber hinaus zeigt, sind die Lebensbedingungen einer Familie aber auch von äußeren Faktoren abhängig. Hierzu gehören Unterstützungsmöglichkeiten der Familie, die Wohn- und Lebenslage, das Einkommen, Hilfe und Versorgung und natürlich die familiären und nicht-familiären Netzwerke. Eine komplexe Untersuchungsperspektive muss immer in diesem Geflecht von unterschiedlichen Faktoren Orientierung finden. Dazu bedarf es natürlich auch der Berücksichtigung der dominanten Einflüsse auf das Familienleben. Zu diesen gehören nach allen vorliegenden Erkenntnissen immer noch die Bedingungen der sozialen ökonomisch benachteiligende Lebenslagen. Sie können zu

einer Absenkung des Lebensstandards führen, die zudem Auswirkungen auf die Erziehungs- und Beziehungsqualität in den Familien hat.

Arme Eltern, die durch langanhaltende Arbeitslosigkeit den in ihrem sozialen Umfeld üblichen durchschnittlichen Lebensstandard nicht aufrechterhalten können, sind durch ihre starken Belastungen auch pädagogisch verunsichert. Sie ziehen sich und ihre Familie oft auch sozial zurück und rutschen dadurch in eine soziale Isolation. Die Anregungen aus Nachbarschaft und öffentlichem Raum werden auf diese Weise immer geringer, und darunter leidet auch die emotionale und soziale Entwicklung der Kinder (Walper 2008, ausführlich hierzu die Beiträge in Quenzel/Hurrelmann 2019).

Alle diese Prozesse führen häufig auch zu Formen der Bildungsbenachteiligung in der Kindergruppe. Wie die bereits erwähnte »World-Vision-Kinderstudie« dokumentiert, streben nur rund 20 Prozent der Kinder aus relativ armen Elternhäusern das Abitur als Schulabschluss an, während der Anteil bei Kindern aus besonders wohlhabenden Schichten bei über 80 Prozent liegt (World Vision Deutschland 2010, S. 162). Wie sehr die Eltern selbst verunsichert sind, lässt sich an anderen Befunden der Studie ablesen. So kontrolliert nur die Hälfte der Eltern aus den unteren Schichten regelmäßig die Hausaufgaben ihrer Kinder, während es bei den oberen Schichten fast alle tun. Bei den benachteiligten Kindern verändert sich hierdurch die Einstellung zur Schule: Sie wird zunehmend negativ oder zumindest distanziert, und entsprechend wird auch die Bereitschaft geringer, sich auf Anforderungen und Impulse einzulassen, die von den Lehrkräften ausgehen (World Vision Deutschland 2010, S. 178; Breyvogel 2010).

Auf die Auswirkungen der sozialen Ungleichheiten und vor allem sozialer Benachteiligung wird in den folgenden Ausführungen noch ausführlicher eingegangen. Hier kann aber schon festgehalten werden, dass gerade arme

Familien einen viel höheren Unterstützungsbedarf im Familienleben und in der Bildungsbiografie zeigen als weniger benachteiligte. Im Vergleich zu anderen Ländern besteht in Deutschland noch immer ein zu geringes Angebot an Kinderkrippen, Horten, Kindertagesstätten, Kindergärten und Schulen mit Nachmittagsunterricht («Ganztagschulen»), die diese Problemlagen der Kinder und der Familien mit Zeit, Geld und vernetzten Hilfen aufnehmen können. Benachteiligt sind die Kinder aus relativ armen Familien auch durch die meist kinderunfreundliche Gestaltung ihrer sozialen Umwelt. Diese Benachteiligung reicht von den schlechten Wohnbedingungen, den höheren Belastungen in der Familie bis zu den unzureichenden Freizeitangeboten für Kinder und Jugendlichen gleichermaßen. Die Bedürfnisse und Wünsche dieser Kinder werden in ihrem Umfeld kaum beachtet. In der Forschungslandschaft sind diese dominierenden Faktoren, die durch räumliche Segregation (also durch die Entmischung von Wohngebieten und die Abdrängung von armen oder, umgekehrt, wohlhabenden Gruppen) bedingt werden, gut bekannt (Keller 2007). Inzwischen finden sie auch Eingang in die Familienforschung.

## 7.2 Siebtes Prinzip zur Bedeutung der Bildungsinstitutionen

Das siebte Prinzip fokussiert auf die Ebene der sekundären Sozialisationsinstanzen, die als Institutionen des Erziehungs- und Bildungssystems zum einen eine Qualifikationsfunktion, zum anderen eine Selektions- (Auslese) und Allokationsfunktion (Statuszuweisung) einnehmen. Durch sekundäre Sozialisationsinstanzen werden die Erfahrungsräume erweitert und es werden erstmals verlässliche Interaktionsräume außerhalb der Familie geschaffen. Schülerinnen und Schüler bauen ein Selbstkonzept auf, das auf den Bewertungen von Bildungsinstitutionen basiert.

## Gegenstand und Verortung

Die Darstellung zum sechsten Prinzip zeigt, wie stark sich die sozialen Funktionen der Familie im Laufe der letzten einhundert Jahre verändert haben. Familien sind kleine und spezialisierte soziale Systeme geworden, die neben der Sicherung der Beziehung des Elternpaares fast nur noch die Aufgabe der Betreuung der Kinder, aber auch die deutlich eingeschränkt, haben. Wichtige gesellschaftlichen Funktionen, etwa die der Arbeit, des Haushaltens und der sozialen Absicherung bei Krankheit und Austritt aus dem Arbeitsleben, Pflege und Versorgung, sind bereits oder auf dem Weg, aus der Familie in spezialisierte Systeme ausgelagert zu werden.

So haben sich auch die Aufgaben von Erziehung und Bildung in den letzten Jahrzehnten Schritt für Schritt aus den Familien ausgelagert und sind in spezialisierte Institutionen übergegangen. Auf diese Weise ist ein ausdifferenziertes Erziehungs- und Bildungssystem von den Kinderkrippen über Grundschulen bis hin zu Hochschulen entstanden, das sich seit der Industrialisierung und besonders stark seit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht um 1900 zeitlich und sozial immer weiter ausgedehnt hat. Heute begleitet es ein Gesellschaftsmitglied während der gesamten Zeit in den Lebensphasen Kindheit und Jugend und spielt mit Einrichtungen der Berufs- und Weiterbildung zunehmend auch im Erwachsenen- und Seniorenalter eine wichtige Rolle (Rauschenbach 2009).

Zu den sekundären Sozialisationsinstanzen gehören öffentliche Erziehungs- und Bildungsinstitutionen wie Kindertagesstätten, Horte, Schulen, Ausbildungseinrichtungen, Hochschulen, sozialpädagogische Institutionen sowie Einrichtungen der beruflichen Aus- und Weiterbildung. Während in der Sozialisationsinstanz Familie Mütter und Väter als

»Laienerzieher« tätig sind, arbeiten im Erziehungs- und Bildungssystem professionell ausgebildete Berufsgruppen. Dabei ist zusätzlich zu beachten, dass der deutsche Sonderweg im Bildungssystem nachwirkt. Vor allem im internationalen Vergleich fällt auf, dass in Deutschland ein immer noch konservatives Wohlfahrtsstaatsdenken nachwirkt, das traditionell wenig Bildungsinvestitionen vornimmt und wenig auf Chancengleichheit setzt.

## DAS SIEBTE PRINZIP UNTER DER LUPE

Grundlegende Bedingung für die gestiegene Bedeutung des Bildungswesens in den Dienstleistungsökonomien sind unterschiedliche Entwicklungen. Diese können wiederum mit Verweis auf die Sozialtheorie von Pierre Bourdieu recht gut erläutert werden. Hierzu bedarf es eines kurzen Exkurses zur Bedeutung der historischen Entwicklungslinien, die verständlich machen, warum der Bildungssektor so an Bedeutung zunehmen konnte. Hierdurch wird deutlich, wie der Prozess einer wachsenden Arbeitsteilung, des Bedarfs nach höher qualifizierten Arbeitskräften und der spezifische Konkurrenzmodus um kulturelles Kapital zu der Ausformung von Bildungsstrukturen beigetragen hat, wie wir sie heute kennen.

In den westlichen Gesellschaften hat vor allem seit dem zweiten Weltkrieg ein »Umstrukturierungsprozeß in der Wirtschaft« (Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin 1981, S. 26) stattgefunden. Durch Zunahme der Wirtschaftseinheiten, die Bürokratisierung der Wirtschaftsbeziehungen sowie interne Veränderungen der Betriebsorganisation hat sich der Modus der Betriebsführung sehr grundsätzlich gewandelt (ab hier in Anlehnung an Bauer 2012). Die Betriebsleitung durch einen einzelnen Wirtschaftsmagnaten ist seither mehrheitlich – mit Größe und Potenz des Betriebs zunehmend – durch die

Tätigkeiten einer großen Gruppe von Managern und leitenden Angestellten ersetzt worden. An die Stelle des »ownerships« (der Eigentümerschaft) ist die Funktion des »managerships« (der Leitung durch Manager) getreten. Profitabschöpfung erfolgt nicht mehr durch den einzelnen Kapitaleigner, sondern durch die von Bourdieu so bezeichnete »proletaroiden Intelligenzschicht« derjenigen, die in Management und Bürokratie die Unternehmen leiten (Boltanski 1990 und Bourdieu 1996).

Überraschend helllichtig wird damit schon vor über 50 Jahren eine Entwicklung antizipiert, die später Tertiarisierungswelle (die Verdrängung der körperlichen Arbeiten durch den Dienstleistungsbereich) genannt wird:

**»Als ausschlaggebende Qualitäten treten Diskussions- und Verhandlungsgeschick, Fremdsprachenkenntnisse und vielleicht vor allem die durch gesellschaftlichen Schliff und Feingefühl gekennzeichneten Umgangsformen in den Vordergrund, die im krassen Gegensatz zu der ruppig-energischen Raubeinigkeit stehen, die den kämpferischen Unternehmer alter Schule zumindest idealtypisch kennzeichnete. Der Spitzenbeamte (als moderne Version des ›Diplomaten‹) ersetzt den Truppenführer im Fundus gesellschaftlicher Leitbilder [...].«  
(Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin 1981, S. 41 f.)**

Die neue leitende Dienstleistungsschicht setzt sich nicht mehr nach einem ständischen oder mechanischen Prinzip der Nachfolge in der Familie zusammen. Die Herkunftsfamilie ist keine ausreichende Bedingung mehr für sozialen Aufstieg. Mit dem wirtschaftlichen Feld wandeln sich auch die Anforderungen an neue Tätigkeiten. Auf der Ebene der Führungskräfte werden neue Qualifikation verlangt, zu denen vor allem solche gehören, die zur Ausübung administrativer Tätigkeiten befähigen und eine gute, zumeist universitäre Ausbildung zur Voraussetzung machen (Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin 1981, S. 28 ff.). Der Bildungstitel dient dabei als Nachweis darüber, dass die Qualifikation jene Eigenschaften aufweist, die die Ausübung einer

Führungstätigkeit erfordert. Auslese und Aufstieg im Unternehmensbereich machen das Erlangen des Bildungstitels zur notwendigen Eintrittsvoraussetzung. Wenn auch, wie Hartmann (1995, 1996) in seinen Arbeiten zur Elitenreproduktion gezeigt hat, der Bildungstitel allein nicht ausreicht und persönliche Netzwerke doch noch zu einem Vorteil im Statuswettbewerb werden, haben Bildungsbiografien den Familienstammbaum abgelöst.

Die Reproduktion sozialer Ungleichheiten durch Familie und Schule

Das Besondere dieser Entwicklung ist nach Bourdieu, dass trotz des Wandels im Bildungsbereich soziale Ungleichheiten, die mit der sozialen Herkunft verbunden sind, immer noch weiterwirken. Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg ist nicht festgelegt (die familiäre Herkunft bestimmt nicht, welche Chancen man hat), aber er sorgt dennoch für ungleiche Startchancen. Weil Bourdieu zu diesem Themenkomplex als Pionier gilt, soll noch einmal auf seine Arbeiten Bezug genommen werden:

**»Doch was ihr [der Familie] weggenommen wird, erhält sie zugleich in anderer Form, über die Klassenschiene, wieder zurück, und zwar vermittelt der weniger sicht- baren Mechanismen der Sozialstatistik, die - eben weil sie nach der Wahrscheinlichkeit funktioniert - der Klasse im ganzen jene Eigenschaften zu verleihen imstande ist, die sie dem einen oder anderen Klassenmitglied im Einzelfall verweigert.« (Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin 1981, S. 45)**

Im Gegensatz zur direkten Statusvererbung in der Familie erfüllt der schulische Reproduktionsmodus eine legitimatorische Funktion. Die Schule wird zur rechtmäßigen Instanz, die die soziale Selektion vornehmen darf. Sie trifft damit aber auch eine wesentliche Entscheidung darüber, wer sozial auf- oder absteigt. Nach Bourdieu stellen der schulische und familiale Reproduktionsmodus daher keinen Gegensatz dar. Wie aber erreichen die Privilegierten die Erhaltung und

Reproduktion ihrer sozialen Lage, wenn der Bildungstitel notwendige Voraussetzung und der Zugang zur Bildung tatsächlich formal offen ist?

Nach Bourdieus Bildungssoziologie ist der schulische Reproduktionsmodus mit dem System der sozialen Ungleichheit direkt vermittelt. Der Habitus garantiert, dass der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Bildungschancen im Erwachsenenalter, trotz des Wandels vom familialen zum schulischen Reproduktionsmodus, weiter fortbesteht. Mit dem Habitusbegriff wird überhaupt erst verständlich, warum etwa die Unterprivilegierten »unmotiviert« dem Schulsystem gegenüberstehen, die Privilegierten dagegen »hochmotiviert« und in der Lage sind, lukrative Strategien des Bildungserwerbs zu verfolgen. Und dieses Erklärungsmuster ist – so betagt die Theorie dahinter auch sein mag – unvermindert aktuell.

Das Bildungssystem ist für Bourdieu ein gutes Beispiel dafür, weil hier Schulbildungsferne im engeren Sinne bedeutet, dass ein Habitus durch die Herkunftsstrukturen weniger auf das vorbereitet ist, was in der Schule gefordert wird und deswegen Schüler\*innen mit schulbildungsferner Herkunft Schwierigkeiten in der Adaption an Lern-, Sprach- und Interaktionsgewohnheiten haben. Vielleicht ist hier noch einmal das Beispiel des 100-Meter-Laufes sinnvoll. Auch der Habitus ist so etwas wie ein Startvorteil, der einem viele Meter abnimmt. Sind die Regeln, die über den Prozess der Habitusbildung verinnerlicht werden, mit dem kompatibel, was in der Schule erfordert wird? Wenn ja, dann bedeutet dies einen Startvorteil. Dieser kann die Sprache betreffen (die Nähe zur Bildungssprache), die Motivations- und Begeisterungsfähigkeit, manchmal aber auch einfach den Mut, in der Schule etwas sagen zu können oder sich nicht zu trauen.

Bourdieu hebt in diesem Zusammenhang immer wieder hervor, wie die im Herkunftsmilieu einmal erworbenen habituellen Muster ein Handeln in all jenen Räumen und

Situationen ermöglichen, die diesen Ersterfahrungen gleichkommen. Er spricht hier von »Homologien« also Räumen, die »homolog« = »übereinstimmend« sind und meint damit die Ähnlichkeiten zwischen Umgebungen, in denen Menschen sich bewegen müssen. Mit der »Sicherheit eines Instinkts«, mit der Selbstverständlichkeit eines – wie Bourdieu sagt – Fisches im Wasser könne ein Mensch sich verhalten, wenn er auf eine vertraute, weil habituell bekannte Umgebung trifft. Dies meint wiederum genau die Situation, in der der Habitus in der Schule auf Erwartungen trifft, die ihm eher fremd oder, anders herum, nahe sind. Diese Sicherheit wird allerdings zu einem Hindernis, wenn in wichtigen gesellschaftlichen Bereichen, die für den sozialen Aufstieg von Bedeutung sind, andere Muster des Handelns erforderlich werden. Wie weit Habitus an andere soziale Umgebungen anpassbar sind, ist damit für den Erfolg oder das Scheitern eines sozialen Aufstiegs entscheidend.

Der Soziologe Michael Hartmann (geb. 1952) hat auf dieser Basis sehr eindrucksvoll nachgewiesen, wie die Ähnlichkeiten zwischen den Habitus zu einer sicheren Basis für die Reproduktion der ökonomischen Eliten wird, wenn der Nachwuchs in die Führungsetagen der Macht rekrutiert wird (Hartmann 2007, 2013). In einer anderen Publikation wurde ein Beispiel vorgestellt, das zeigt, wie Menschen, wenn die Orte ihres Handelns sich ändern, unterschiedlich gut an veränderte Bedingungen angepasst sind. Dies gilt insbesondere dann, wenn neue Orte mehr kulturelles und ökonomisches Kapital voraussetzen. Dieses Beispiel wird hier noch einmal wiedergegeben (in Anlehnung an Bauer 2012):

Das Essen in einer Imbissbude etwa zwar nur geringer kultureller Vorkenntnisse und ökonomischer Ressourcen. Und dennoch: Wenn die mit den dort anerkannten

Praktiken nicht vertraute Bildungs- oder Besitzbürgerin statt dem Plastikgäbelchen »richtiges Besteck« verlangt, sich nicht ordentlich »hinfletzt«, »Konversation betreiben« will und schließlich »um die Rechnung bittet«, ist er höchstens dem versteckten Hohn der an diesem sozialen Ort »Arrivierten« (also der typischen Imbiss-Besucher\*innen) ausgesetzt. Das kümmert sie kaum, solange sie auf die Anerkennung der dort Ansässigen oder etwaige Vergünstigungen und Hilfeleistungen nicht angewiesen ist – was als die Regel angenommen werden darf. Umgekehrt hingegen wird das Mahl im ausgewiesenen Gourmetrestaurant zur sozialen Reifeprüfung. Wer dort isst, ist etwas, will etwas werden oder erhalten. Das Zusammentreffen an »exklusiven« sozialen Orten wird für die Unterprivilegierten zu einer unbewältigbaren Herausforderung. Ihr fehlendes ökonomisches Kapital schließt sie regelmäßig von den kulturell legitimierten Praktiken aus. Verschlägt es sie doch einmal dorthin, eliminieren sie sich auch noch selbst in den gesellschaftlichen Distinktionskämpfen. Sie sind »ungalant«, »unschick« und »unbeholfen« (haben »keine Manieren«, reichen etwa dem Ober den *zu* vollständig geleerten Teller), verhalten sich demütig gegenüber den Gastgeber\*innen (die vielleicht potenzieller Arbeitgeber\*innen sind) und dokumentieren damit ihr Ausgeschlossensein von den Sphären der Macht, die deren Einübung von Kindesbeinen an zur Einschlussbedingung machen. Der spielerische Umgang mit den gesellschaftlichen Mindestanforderungen des guten Benehmens kennzeichnet den distinguierten Geschmack einer gehobenen sozialen Schicht, das Bemühte zeigt zumindest noch den guten Willen der Mittelschichten, die Angehörigen aus benachteiligten Gruppen meiden diese Orte.

In der Bildungsforschung werden eine Vielzahl von Ansätzen versammelt, die zu erklären versuchen, wie der Zusammenhang zwischen dem Bildungssystem, sozialen Ungleichheiten und Prozessen der Sozialisation beschaffen ist. Einen sehr guten Überblick dazu gibt der langjährige Bildungsforscher Wulf Hopf (geb. 1944) in seinen Arbeiten. Hopf (2015) geht ebenfalls davon aus, dass die Epoche von Bourdieus Arbeiten zur sozialen Ungleichheit im Bildungswesen vor rund 50 Jahren besonders fruchtbar für die Analyse war. Nicht nur Bourdieus eigenen Ansatz, auch die Arbeiten zur ungleichen Behandlung der durch die Schule belegen das in der Forschung vielfach beschriebene Problem der »Passung« zwischen dem, was Schülerinnen und Schüler mitbringen und dem, was die Schule erwartet.

## Basil Bernsteins Soziolinguistik

In diesem Sinne ist auch der Bezug auf eine Unterscheidung des Soziolinguisten Basil Bernstein (1924–2000) immer noch aktuell, die ebenfalls bereits rund 50 Jahre alt ist. Bernsteins Unterscheidung in einen »restringierten« und einen »elaborierten« Sprachcode, der die schulische Leistungsbereitschaft beeinflusst, kann als Beispiel dienen. Bernstein war Bildungsforscher, Linguist und Sprachsoziologe. Seine soziolinguistische Forschung schließt an Erkenntnisse zu sozial bedingten Ungleichheiten im Sprachgebrauch an und beschreibt die schichtspezifische Verwendung unterschiedlicher Sprachcodes (hierzu noch einmal in Anlehnung an Bauer 2012, wo die Wirkung von Sprache in der Schule beschrieben wird).

Bernstein (1972a, b, 1977) vertritt die Annahme, dass sich bildungsnahe und bildungsferne Schichten durch ihren Sprachcode unterscheiden. Er differenziert dabei einen restringierten (eingeschränkten) von einem elaborierten (erweiterten) Sprachcode. Der restringierte Sprachcode steht für ein geringes Sprachniveau, der elaborierte für das hohe Niveau. Bernsteins eigene Untersuchungen mit Bildergeschichten, die von Kindern nacherzählt werden, unterlegen diese Unterschiedlichkeit im Sprachgebrauch, die zu einem unterschiedlichen Grad der Passung an Sprachanforderungen in der Schule führen. Im Folgenden zeigen dies zwei Beispiele für den »elaborierten« und »restringierten« Sprachcode auf.

»Drei Jungen spielen Fußball und ein Junge schießt den Ball und er fliegt durch das Fenster der Ball zertrümmert die Fensterscheibe und die Jungen schauen zu und ein Mann kommt heraus und schimpft mit ihnen weil sie die Scheibe zerbrochen haben also rennen sie fort und dann

schaut diese Dame aus ihrem Fenster und sie schimpft hinter den Jungen her.«

Dieses erste Beispiel ist typisch für den »elaborierten« Sprachcode. Die Sprache enthält eine universelle Orientierung, ist situations-unspezifisch, verwendet explizite Bedeutungen (auch ohne Kenntnis der Situation verständlich), komplexere grammatikalische Strukturen, einen komplizierten Satzbau, Nebensätze, dagegen kaum Konjunktionen, aber viele erklärende Substantive, die den Erzählfluss strukturieren. Wie »elaboriert« diese Sprachverwendung zeigt das Beispiel für den »restringierten« Sprachcode.

»Sie spielen Fußball und er schießt ihn und er fliegt rein dort zertrümmert er die Scheibe und sie schauen zu und er kommt raus und schimpft mit ihnen weil sie sie zerbrochen haben deshalb rennen sie weg und dann sieht sie raus und sie schimpft hinter ihnen her.«

Dieses zweite Beispiel zeigt die – nach Bernstein – typischen Einschränkungen (Restriktionen) im Sprachgebrauch. Eine partikuläre Orientierung, das situationsspezifische Erzählen, das auf implizite Bedeutungen setzt (die nur aus der Situation heraus verständlich sind), es werden einfachere grammatikalische Strukturen verwendet, einfache und unvollständige Sätze, Nebensätze werden selten verwendet, dafür viele Konjunktionen und Pronomen statt Substantive.

Obwohl die Soziolinguistik in der Zeit nach Bernstein sozial bedingte Sprachcodes differenzierter unterscheidet (Trudgill 2000; Veith 2005), ist die Grundüberlegung ungebrochen aktuell. Wenn Menschen einen unterschiedlichen Sprachgebrauch bewerten, fällt sofort

auf. In der Weise, wie Sprache wahrgenommen, klassifiziert und diejenigen, die sprechen, sozial eingeordnet werden, werden soziale Ungleichheiten sichtbar. In sozialen Interaktionen erkennen Handelnde selbst in kleinen Textfragmenten den Grad der Bildungsnähe ihrer Interaktionspartner. Auch wenn heute nicht mehr im schulischen Kontext sofort gefolgert wird, dass der »restringierte« Code für eine Person steht, die als unbegabt angesehen werden muss, so wird doch auf bestimmte Merkmale der Lebenslage geschlossen, die zu Bildungskarrieren ungleich befähigen. Für den »restringierten« Code bedeutet dies: bildungsferne Herkunft, Aufwachsen in einem ressourcenschwachen Milieu. Und umgekehrt: die »elaborierte« Ausdrucksweise: tendenziell bildungsnah, eher ein ressourcenstarkes Herkunftsmilieu im Hintergrund, die Eltern selbst akademisch. Diese Grundüberlegung, die heute der Soziolinguistik zu verdanken ist, dient als Leitunterscheidung für die Wirkung unterschiedlicher sozialer Kontexte.

Was wäre wenn? Hip Hop als sprachliche Leitnorm in der Schule

Diese Besonderheit der Bewertung von Sprachtypen ist natürlich willkürlich. Sie hängt davon ab, wer Sprache und ihre Verwendung bewertet. Wäre Hip Hop-Sprache die Leitnorm und Capital Bra für das Bildungssystem verantwortlich, würden Kinder aus benachteiligten Stadtteilen vielleicht Startvorteile haben. Das System würde sich umdrehen, und die typische Ausstattung des »Bildungsadels« (lässige Jacketts in der Hochschule, Funktionskleidung in der Schule) sähe auf einmal deplatziert aus, dann sind die akademischen Curricula Vitae (die akademischen Lebensläufe), Auslandsaufenthalte, der bilinguale Unterricht auf der Eliteschule, der Vater als Arzt, die Mutter als Apothekerin gar nicht mehr so hochrangig. Sie würden nicht mehr die

Norm eines akademischen Habitus darstellen. Auch nicht, dass am Wochenende einen Kurztrip nach Berlin gemacht wird, um endlich mal die Museumsinsel besuchen zu können. Eine Leitfrage muss darum gestellt werden. Hat erfolgreiche Bildung immer etwas mit einem bestimmten Bildungsideal zu tun, an dem erfolgreiche Bildungsprozesse bemessen werden?

Diese mit dieser Frage verbundene Denkfigur ist wichtig, sie lässt sich weiter ausformulieren. Denn: Bildungsnähe und Bildungsferne werden von bestimmten Standards abhängig gemacht, die nicht konstant sind, sich demnach auch verändern. Dennoch aber wird angenommen, es existiere so etwas wie eine Konstante des richtigen Zugangs zu Bildung, der Bildungsaneignung und des Umgangs mit Bildung. Das aber, was hinter diesen Prozessen der Wahrnehmung und Bewertung von Bildungspraktiken steckt, bleibt häufig unbemerkt. Es ist ein Prozess der Anziehung und Abstoßung. Das, was das Gourmetrestaurant ist, könnte auch die Schule sein. Die einen sind habituell angepasst, die anderen nicht.

Ein weiteres Beispiel zu diesem Aspekt, der Besuch einer Kollegin im Hochschulbereich: Der erste Blick fällt auf das Bücherregal, am besten eine Antiquität, vornehmlich ein Gegenstand vom Flohmarkt. Groß, sichtbar, Mittelpunkt der Wohnung, von außen durch die Fenster auch für alle, die nur vorbei gehen, zu erkennen. Der Fernseher so klein wie möglich, kein Flachbildfernseher. Das gesamte kulturelle Kapital wäre mit einem Schlag entwertet, würde sich die Kollegin als Konsummensch entpuppen, es sei denn, sie kann es als Interesse an der Medienforschung ausgeben. Am besten aber noch immer gar kein Fernseher. Den Apparat im Schrank zu verschließen, ist indes nicht mehr modisch in den Bildungsmilieus, das wirkt spießig. Die Küche ist der zentrale Wohnort. Man kocht gerne, kein Fast-Food, sondern vegan oder mindestens vegetarisch. Im akademischen Feld wird ein ganz bestimmter kultureller

Code gepflegt, sprachlich sowieso, aber auch unabhängig davon. Hier genauer hin zu schauen, offenbart äußerst Interessantes: Jede noch so zufällige Geste ist ein Ausweis von bestimmten Bildungspraktiken, die nicht offen, sondern nur verklausuliert benannt werden dürfen, wenn sie erfolgreich wirken sollen, um kulturelles Kapital aufzubauen.

## Kulturelles Kapital und soziale Eliminierung

Im akademischen Feld wird auf diese Weise miteinander konkurriert, es wird um Anerkennung gerungen. Es finden aber auch permanent Modernisierungen statt. Wenn ein junger Professor oder eine junge Professorin vor den Studierenden steht und in lockerer Kleidung (kaum von der der Studierenden zu unterscheiden) spricht, wirkt das wie eine Liberalisierung des Bildungsfeldes. Tatsächlich ist es aber nicht so. Die Machtmechanismen bleiben erhalten, nur in anderer Form. Professorinnen und Professoren, die ohne Manuskript reden können, alte Schuhe tragen, eine Jeanshose (keine Anzughose) oder Lederjacke, halten einen bestimmten Code ein, an den man sich zu halten hat. Es ist ein permanentes Spiel mit Signalen, die andeuten, wo wir jemanden einordnen. Bildungsnah oder bildungsfern, erfolgreich im Bildungsfeld oder doch ein Mitläufer, welche Art von Milieuzugehörigkeit liegt vor usw.

Man würde nie auf die Idee kommen, dass Universitätsprofessorinnen für Soziologie oder Erziehungswissenschaften ein Auto fahren, das jünger als zwei Jahre ist. So wird ohne Pause kategorisiert, und durch diesen Mechanismus werden auch Schülerinnen und Schüler eingeordnet. Der kleine Junge mit der Sporthose, der nicht die adäquate Schulkleidung trägt, das kleine Mädchen, das immer ihr Handy fixiert, das andere Mädchen, das gern liest und ein Instrument spielt. Das sind die Signale und damit verbundene Zuschreibungen, mit denen soziale Zugehörigkeit bestimmt wird und eine Voraussage über das getroffen, was jemand erreichen kann (weil die soziale Laufbahn immer schon vorausgesehen wird).

An dieser Stelle sind Sprachbarrieren in der Schule ganz eng mit dem kulturellen Kapital verbunden, das eine Person hat. Diejenigen Leserinnen und Leser, die aus bildungsfernen Milieus stammen, kennen das aus ihrer

eigenen Erfahrung. Sie sprechen im schulischen und universitären Milieu anders als im Kontext der Familie und Freunde (und hier geht es um den Sprachcode, nicht um die Amtssprache). Es handelt sich um einen Bruch, der sich aus den unterschiedlichen Sprachanforderungen und Sprachnormen ergibt. Woran diese Überlegungen – hier einmal etwas beschleunigt – nun angeschlossen werden sollen, ist das Motiv der sozialen »Eliminierung«.

Eliminierung ist ein analytischer Begriff der soziologisch geprägten Ungleichheitsforschung, über den versucht wird zu beschreiben, wie bestimmte Gruppen in bestimmten Institutionen, zum Beispiel im Bildungswesen, aussortiert werden. Die Kernfrage ist, wie »überleben« bestimmte Gruppen den Konkurrenzkampf und über welche Mechanismen werden andere »selektiert«. Die Bedeutung des Eliminierungsbegriffes ist dabei eine doppelte: Zum einen »Fremdeliminierung«, also Aussortierung durch Andere, zum anderen »Selbsteliminierung«, als Form des Aussortierens durch eigenen Verzicht. Und genau hierfür gibt die Sprachcodeforschung viele Beispiele. Ein bestimmter Code, eine bestimmte Art des Ausdrucks (»Isch«, »Ey Alter«) wird fremd eliminiert. Wer so spricht, wird abgewertet, das kommt in den Institutionen der Bildungsvermittlung nicht an. Genau komplementär aber funktioniert der Mechanismus der »Selbsteliminierung«. Wenn man mit seiner Sprache nicht ankommt, wächst die Wahrscheinlichkeit, dass man sich zurückzieht. Also auch ohne Fremdurteil, als Ergebnis einer eigenen Entscheidung, als Entschluss, der für alle weiteren Handlungen vermeiden will, dass ein Gefühl von Nicht-Anschlussfähigkeit, von Unpassend-Sein, des Ausgesondert-Werdens oder von Scham auftritt.

Die Mechanismen beider Formen der Eliminierung bewirken, dass die »Eliminierten« ihre Selektion als selbst- und nicht als fremdverschuldet wahrnehmen. Es ist ein Prozess der sanften oder der schmerzlosen Eliminierung,

der nicht erst des generellen Ausschlusses der Unterprivilegierten aus dem Bildungswesen bedarf. Er reproduziert jedoch mit der gleichen Wirksamkeit Sozialhierarchien, obwohl das Prinzip formaler Chancengleichheit existiert. Hierbei fungiert der »Bildungsmarkt als Hauptschlachtfeld des Klassenkampfes« (Bourdieu/Boltanski/de Saint Martin 1981).

Bildungsprozesse im Spiegel gesellschaftlicher Differenzierung

Es wird im Folgenden noch einige Bereiche der Darstellung geben, in denen deutlich wird, wie eng die Bereiche der Familie, der Bildungsprozesse und der sozialen Ungleichheiten miteinander verwoben sind. Dies darf aber nicht den Detailblick auf die Institutionen des Bildungswesens, die darin stattfindenden Prozesse und Interaktionen versperren. Denn tatsächlich muss heute Berücksichtigung finden, was sich im Laufe der Entwicklung des Erziehungs- und Bildungssystems verändert hat und permanent weiter verändert.

Aus den ursprünglich kleinen und überschaubaren, mit einer breiten Palette von Erziehungs- und Bildungsaufgaben beauftragten »Volksschulen« sind heute hochprofessionelle Institutionen geworden, die vom Kleinkindalter an bis in das Erwachsenenalter hinein spezielle Angebote für Erziehung, Bildung, Weiterbildung und Fortbildung machen. Sie unterscheiden sich vor allem danach, welche Altersgruppe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen sie ansprechen und als Mitglieder einbeziehen. Es lassen sich die folgenden Teilsysteme unterscheiden:

- Erziehungseinrichtungen für Kinder im Vorschulalter: Kinderkrippen, Kindergärten, Kindertagesstätten, Kinderhorte, Heime, Kinderfreizeiteinrichtungen
- Schulen für die sechs bis sechzehn Jahre alten Kinder und Jugendlichen: Grundschulen für die sechs bis zehn Jahre alten Kinder, danach weiterführende Schulen bis zum qualifizierten mittleren Schulabschluss nach neun oder zehn Schuljahren
- Oberstufen des Schulsystems mit der Qualifizierung zum Abitur als Hochschulzugangsberechtigung, in der Regel für die etwa siebzehn- bis neunzehnjährigen Jugendlichen

- Berufsbildung: Berufsschulen in Kombination mit betrieblicher Ausbildung (Duales System) sowie Vollzeitberufsschulen für die etwa Zwanzig- bis Dreiundzwanzigjährigen
- Hochschulen: Duale Hochschulen, Fachhochschulen und Universitäten für die etwa Zwanzig- bis Siebenundzwanzigjährigen
- Fort- und Weiterbildungseinrichtungen: Volkshochschulen, berufliche Bildungsstätten und Berufsakademien für alle Altersgruppen, vor allem die im Erwachsenen- und Seniorenalter.

Heute sind ca. drei Millionen Kinder in den Einrichtungen des Vorschul- oder Elementarbereichs. Dagegen besuchen etwa elf Millionen Kinder, Jugendliche und junge Erwachsenen allgemeinbildende oder berufliche Schulen. All diese Einrichtungen haben in den letzten Jahrzehnten Schritt für Schritt immer mehr Komponenten der Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen aus dem Verantwortungsbereich der Familie übernommen und – in Reaktion auf die steigenden Qualifikationsanforderungen auch im Erwachsenenalter – einen ständig größer werdenden Anteil der gesamten Bevölkerung in sich aufgenommen.

Dieser Trend ist universal und global. Alle hochentwickelten arbeitsteiligen Gesellschaften gehen mit ihm den Weg von einer »naturwüchsigen«, von nahen Angehörigen und Blutsverwandten (neben anderen Alltagsaktivitäten) durchgeführten, zur gesellschaftlich geplanten und organisierten Erziehung durch professionell geschulte Fachleute in speziell hierfür eingerichteten Institutionen. Allerdings lassen sich von Land zu Land unterschiedliche Umsetzungen und Zeitpläne beobachten.

Die unterschiedliche Gewichtung der Teilsysteme

Pädagoginnen und Pädagogen erhalten für ihre Arbeit in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen eine spezielle Ausbildung. Deutschland gehört zu den Ländern, die einen besonders großen Unterschied zwischen den Ausbildungen für die verschiedenen Teilsysteme machen: Erzieherinnen und Erzieher in einer Kinderkrippe haben die kürzeste und einfachste, Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer in der Universität die längste und komplexeste Ausbildung. Entsprechend differieren auch die Bezahlung und das berufliche Prestige, also die Anerkennung des Berufes in der Öffentlichkeit.

Damit wird ein klares gesellschaftspolitisches Signal gesetzt: Je älter die Klientel der Bildungseinrichtungen, desto anspruchsvoller ist die Ausbildung und desto höher ist auch die Bezahlung der Pädagoginnen und Pädagogen. Die für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung grundlegende Erziehungs- und Bildungsarbeit am Beginn des Lebenslaufs wird also schlecht bezahlt und gesellschaftlich wenig geschätzt. Diese Arbeit wird von dem formal am geringsten qualifizierten professionellen Personal ausgeübt.

Diese Weichenstellung vernachlässigt die fundamentale Erkenntnis der Sozialisationsforschung, dass grundlegende Entwicklungsschritte in der Kindheit gemacht und alle weiteren Ausprägungen der Persönlichkeit auf diesen ersten Schritten aufbauen. Die meisten europäischen Länder gehen hier andere Wege als Deutschland. In ihnen halten sich die Kinder in diesen Einrichtungen deutlich länger auf, meist über den gesamten Tag hinweg. Dahinter steht zum einen die pragmatische Erkenntnis, dass viele Eltern mit der alleinigen Erziehung ihrer Kinder überfordert sind, zum anderen aber auch der politische Grundsatz, jedem Kind die Möglichkeit einer persönlichen Entwicklung auch unabhängig von der Erziehung im

Elternhaus einzuräumen. Auf diese Weise soll die Abhängigkeit der Leistungsentwicklung eines Kindes von seiner sozialen Herkunft minimiert werden, um gleiche Bürgerrechte für alle Gesellschaftsmitglieder zu sichern.

In Deutschland wird traditionell die Familie als Zentrum des »natürlichen« sozialen Netzwerkes von Kindern angesehen, das so weit wie möglich vor jedem staatlichen Eingriff, auch dem des Erziehungs- und Bildungssystems, zu verschonen ist. Damit wird der Familie und nicht dem Staat die oberste Verantwortung für die Persönlichkeitsentwicklung eines Kindes gegeben. Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird ausdrücklich festgelegt, dass die Pflege und Erziehung der Kinder das »natürliche Recht« der Eltern seien. Eine solche Verfassungsregel dürfte weltweit einmalig sein.

Die Konsequenz aus diesen Festlegungen ist, dass der Bildungspolitik im Vergleich zur Familien- und sozialen Sicherungspolitik (Absicherung gegen Krankheit, Arbeitslosigkeit und Berufsunfähigkeit sowie Sicherung der Pensionen) ein nachgeordneter Stellenwert zugesprochen wird (Hurrelmann/Quenzel/Rathmann 2011).

Die Kooperation von Familie und Bildungssystem

In Europa können drei Traditionen der Verbindung von Familien- und Bildungspolitik unterschieden werden, die von jeweils unterschiedlichen Modellen der »Wohlfahrt« für die Bevölkerung ausgehen (Esping-Andersen 1990).

Die skandinavische Tradition ist darauf ausgerichtet, gleich stark in die individuelle Bildung jedes einzelnen Gesellschaftsmitglieds und in dessen Absicherung gegen Risiken im Lebensverlauf zu investieren. Diese Tradition eröffnet jeder Bürgerin und jedem Bürger unabhängig von der Herkunftsfamilie einen Spielraum für die Entfaltung eigener beruflicher Möglichkeiten, also für den »Statuserwerb«. Gleichzeitig gewährt sie ein hohes Niveau garantierter Lebensqualität, also eine »Statussicherung«,

für alle diejenigen, die bereits ihre Ausbildung beendet und einen Status, vor allem einen beruflichen, innehaben. Schweden ist ein Beispiel dafür.

Die marktorientierte angelsächsische Tradition verfolgt einen stimulierenden Förderansatz und ist von ihrer Grundphilosophie her ebenfalls geneigt, intensiv in die Bildung des einzelnen Gesellschaftsmitglieds zu investieren, damit es sich einen starken Status und eine gute Position am Arbeitsmarkt aufbauen kann. Die Chancengleichheit von Kindern aller Herkunftsgruppen wird stark betont. Im weiteren Lebenslauf jedoch werden den Bürgern zur Statussicherung nur wenige soziale Transferleistungen zugestanden. Das gilt auch für die Familien. Der Staat sichert ihnen zwar eine gute Ausgangsposition zu, den weiteren Lebensweg sollen sie aber im Wettbewerb mit anderen am Markt selbst gestalten. Großbritannien ist maßgeblich von dieser Tradition geprägt.

Das deutsche Modell der Wohlfahrtspolitik unterscheidet sich von diesen Ansätzen. Es spricht der sozialen Sicherung die eindeutig größte Bedeutung zu, und diese Sicherung wird überwiegend über die Familie vorgenommen, indem der »Broterwerber«, meist der berufstätige Vater, der Empfänger von Versorgungsleistungen für alle Familienmitglieder ist. Der öffentlichen Bildungspolitik kommt in dieser Tradition eine eher geringere Rolle zu. Die zugrunde liegende Wohlfahrtsvorstellung ist, dass die Förderung des Statuserwerbs über Bildung in den ersten Lebensjahren des Kindes eindeutig die Sache der Familien sei. Erst ab dem sechsten Lebensjahr werden Eltern hierbei von (Halbtags-)Schulen unterstützt. Den Familien wird zugetraut, am besten über das Wohl ihrer Mitglieder bestimmen zu können.

Die Unterschiede dieser drei gesellschaftspolitischen Modelle sind deutlich. In Deutschland als Prototyp eines »konservativen« Wohlfahrtsstaates sind die Investitionen in

die öffentliche Bildung vergleichsweise niedrig, weil die ganze Aufmerksamkeit des Staates darauf gerichtet ist, die Familien als »Keimzellen« des sozialen Lebens zu stärken. Den Familien wird so viel Verantwortung für das Wohlbefinden ihrer Mitglieder wie möglich überlassen. Damit verbunden ist die Absicht, das jeweilige Niveau der Lebensqualität der Bürgerinnen und Bürger zu sichern, das sie im Laufe ihres Lebens erworben haben. Entsprechend investieren Länder wie Deutschland traditionell erheblich mehr in die soziale Sicherung und die Familienförderung als in die Bildung. So investieren zum Beispiel auch die meisten anderen EU-Länder (etwa drei Viertel) einen weit höheren Anteil an Finanzen in den Bildungssektor. Rund sieben Prozent des Bruttoinlandsproduktes (BIP) für Bildungsausgaben bei den europäischen Spitzenreitern stehen etwa vier Prozent des BIP (das als Indikator für die Wirtschaftskraft eines Landes verwendet wird) in Deutschland gegenüber.

Dies ist der Hintergrund dafür, dass in Deutschland vor allem im Vorschulbereich die Rolle der öffentlichen Bildung schwach ausgeprägt ist. Im Vergleich zu den anderen Ländern ist dadurch der Einfluss des Elternhauses auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung der Kinder sehr groß. Entsprechend bestehen große Unterschiede zwischen den Familien, wenn es um die Förderung der Kinder und ihre Vorbereitung auf die Schule geht.

Die Kinder in Deutschland sind sozusagen »auf Gedeih und Verderb« auf ihre Eltern angewiesen. Sind die Eltern erziehungskompetent, dann stimulieren sie ihr Kind und machen es fit für die Schule (s. unten ein Beispiel zur Erziehungsforschung von Annette Lareau im neunten Prinzip). Sind die Eltern in dieser Hinsicht nicht ausreichend vorbereitet, dann ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass ihr Kind einen schlechten Schulstart haben wird. Erst in den letzten zehn Jahren zeigt sich ein spürbarer Wandel, der die öffentliche Erziehung und den

früheren Start in den Bildungseinrichtungen stärkt. Damit verändert sich allmählich das konservative deutsche Modell, das auch in anderen Bereichen wie etwa der Arbeitsmarkt- und Sozialpolitik, dem Gesundheitsbereich und der Altenpflege einen Wandel eingeleitet hat, der als »Vermarktlichung« oder »Ökonomisierung öffentlicher Wohlfahrt« diskutiert wird.

Nach Angaben des statistischen Bundesamtes ist die Zahl der Privatschulen in den 25 Jahren nach dem Schuljahr 1992/1993 um über 80 Prozent gestiegen. Es kann heute davon ausgegangen werden, dass es nach 30 Jahren eine Verdoppelung gegeben haben wird. Das heißt in der Konsequenz, dass das unattraktive öffentlich Bildungswesen private Gegenspieler bekommen hat. In vielen Ballungsräumen mit ihren »abgehängten« Einzugsgebieten zeigen sich die Folgen schon. Die Mittel- und Oberschichten zweigen Geld ab und bezahlen Schulgeld. Dafür bekommen sie eine Schulausbildung für ihre Kinder, der sich von der mageren Bilanz überlasteter öffentlichen Schulen absetzt. Durch diese allmähliche Verschiebung von öffentlich zu privat verlieren die öffentlichen Schulen ihre ambitionierte Schülerschaft und machen den privaten Schulsektor ebenso schleichend attraktiver.

## Der Aufbau des deutschen Bildungssystems

Auch ohne diesen Aufbau einer Parallelstruktur der Privatschulen neben dem öffentlichen Schulsektor besitzt das deutsche Schulwesen eine Besonderheit. Es ist von fast allen internationalen Bildungssystemen darin unterschieden, dass die Bildungslaufbahnen sehr früh getrennt werden. Nach der Grundschulzeit (in den meisten Bundesländern nach dem vierten Schuljahr) werden die Schülerinnen und Schüler in das mehrgliedrige Schulsystem entlassen, das immer noch sehr deutlich durch die frühe Auffächerung in die einfache, mittlere und gehobene Bildung getrennt ist.

Viele Differenzierungen tragen dem Umstand Rechnung, dass sich die Bildungsgänge in den 16 Bundesländern mitunter sehr deutlich unterscheiden. So sind Haupt- und Realschulen nur noch in einer Minderheit der Bundesländer in nennenswerter Zahl vertreten. Dennoch weht der »Geist« der alten Dreigliedrigkeit (Hauptschule, Realschule und Gymnasium) in Deutschland weiter. Trotz der internationalen Entwicklung in die Richtung des gemeinsamen Lernens und trotz der Parallelwelt eines deutschen Schulsystems in der DDR, haben sich alte Strukturen behauptet. Dies hat natürlich auch mit der schwierigen Steuerung des Bildungswesens zu tun, weil Kultusanangelegenheiten (zu denen der Bildungssektor gehört) in der Hoheit der Bundesländer verbleiben und damit immer auch von den multiplen Vorstellungen unterschiedlicher Bundeslandregierungen und politischer Konstellationen abhängen.

Heute kann man sagen, dass das deutsche Bildungssystem so etwas wie ein »natürliches Labor« in der internationalen Bildungslandschaft ist. Es ist so besonders, dass sogar viel daraus gelernt werden kann. Dabei ist es nicht nur so, dass alle diejenigen, die in diesem System tätig sind (Lehrende wie Lernende) gar nicht bemerken,

wie »sonderbar« unsere Rolle ist. Ein Beispiel dazu: Der Anteil der schulischen Absolventinnen und Absolventen mit Abitur ist inzwischen auf einen Wert von rund 40 Prozent im Bundesdurchschnitt gestiegen. In der allgemeinen Wahrnehmung wird dies als »Abiturschwemme« empfunden. Und es gibt nicht wenige, die fragen, wohin sollen denn all diese Absolventinnen und Absolventen einmal vermittelt werden?

Tatsächlich aber ist die deutsche Abiturquote ein Sonderfall im internationalen Vergleich. Nicht, weil sie besonders hoch, sondern weil sie immer noch so niedrig ist. Denn obwohl in den mit Deutschland vergleichbaren Ländern, also den hoch entwickelten Dienstleistungsökonomien, eine Abiturquote von über 70 Prozent normal ist und mitunter auch über 80 Prozent eines Jahrgangs die Hochschulzugangsberechtigung erwerben, überwiegt in Deutschland die Vorstellung, dass nur eine Minderheit studieren sollte. Vielleicht ist das ein Überbleibsel des alten Denkens, das darin besteht, nur der sozialen Elite den Zugang zum Gymnasium zu gewähren?

Nichtsdestotrotz lässt die deutsche Bildungslandschaft noch eine weitere Besonderheit erkennen. Nämlich der Blick auf das, was nach dem Abitur oder parallel dazu erfolgt. Dies ist der Weiterbildungs- und der berufliche Bildungsbereich, der Bereich der nachholenden Bildung, was zusammengenommen auch als zweiter und dritter Bildungsweg bezeichnet wird. Auf diese Möglichkeiten, sich nachträglich zu qualifizieren und zwar mehrfach und bis zum Ziel der Hochschulzugangsberechtigung verzichten die meisten anderen Länder. Wir sprechen hier von der berühmten »zweiten Chance« des deutschen Bildungssystems, die im internationalen Vergleich ebenfalls fast einzigartig ist und die eine enorme soziale Mobilität (also vor allem soziale Aufstiegsprozesse) auch dann noch zulässt, wenn die Chance auf das Abitur verpasst wurde (hierzu Groh-Samberg et al. 2012).

## Bildungsbilanzen und Bildungsvergleiche

Es lohnt sich, noch einmal den Blick von der bloßen Struktur zu den Erträgen im deutschen Bildungssystem zu verschieben. Im internationalen Vergleich sind die Bildungserfolge nicht so gut wie sie für ein rohstoffarmes, von seinem technischen Fortschritt abhängiges Land wie Deutschland erwartet werden könnte. Eine empirisch gut abgesicherte Möglichkeit, die Bildungsbilanzen unterschiedlicher Länder zu vergleichen, bieten die Schulleistungsstudien des »Programme for International Student Assessment« (PISA). Die Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) führt mit PISA detaillierte Analysen der Kompetenz fünfzehnjähriger Schülerinnen und Schüler durch und misst den Einfluss des sozioökonomischen Status auf ihren Bildungserfolg. Damit lässt sich das Leistungsniveau der Schülerschaft ebenso wie die Leistungsungleichheit nach sozialer Herkunft feststellen – und zwar von Beginn der Messungen an (Deutsches PISA-Konsortium 2002). Die Kritik an den PISA-Studien, die rund 20 Jahren durchgeführt wurden, ist unüberhörbar geworden. Darum auch sollten die Ergebnisse sehr vorsichtig interpretiert werden.

Grundsätzlich kann aus den vorliegen Erkenntnissen aus internationalen Vergleichsstudien gefolgert werden, dass die skandinavischen Länder beim Mittelwert der Leistungen fast durchgängig am besten abschneiden. Zugleich ist in diesen Ländern der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Schulleistungen am geringsten. Die ausgewogene Familien- und Bildungspolitik dieser Länder führt dazu, dass sie im Vergleich das höchste Leistungsniveau der Schülerschaft und zugleich die geringste Leistungsungleichheit nach familiärem Hintergrund der Schülerinnen und Schüler erreichen. Großbritannien als marktwirtschaftlich geprägtes Land

schneidet im Vergleich schlechter ab, weil nach der Förderung gleicher Startbedingungen die weitere Absicherung der Berufslaufbahnen ausbleibt.

Für Deutschland ist die Bilanz gespalten. In der Regel schneidet Deutschland bezüglich des durchschnittlichen Leistungsniveaus in den Naturwissenschaften, Mathematik sowie im Lesen und Schreiben durchschnittlich bis leicht überdurchschnittlich ab (nach einer Steigerung bis 2015 sind die Leistungen im internationalen Vergleich aber wieder rückläufig). Zugleich weist Deutschland im Vergleich aller teilnehmenden Länder eine sehr hohe Quote der Leistungsunterscheide auf, die durch Herkunftsungleichheiten bedingt sind. In kaum einem anderen Land mit einer hohen Produktivkraft sind Leistungsunterschiede im Bildungswesen so stark von der sozialen Herkunft, also den Erziehungsimpulsen des Elternhauses, abhängig. Diese Unterschiede ziehen sich durch das gesamte Bildungssystem und sind bis in die Hochschulbildung hinein zu identifizieren (Becker 2016).

Kombinationen aus familiärer und öffentlicher Erziehung

An Ergebnissen wie diesen, die durch zahlreiche andere Untersuchungen bestätigt werden, lässt sich ablesen, dass sich das Fehlen eines frühen und zeitlich ausgedehnten Besuchs von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen ungünstig auf die Leistungsfähigkeit der Kinder und Jugendlichen auswirkt. Kinder, die lange unterschiedlich gefördert werden, haben den genannten Vorsprung bzw. Rückstand in einem 100 m-Lauf. Die wichtigste Schlussfolgerung ist darum, auch in Deutschland die Eltern darin zu unterstützen, schon im Vorschulalter ihrer Kinder eine Kooperation mit den öffentlichen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im Sinne einer Erziehungspartnerschaft einzugehen. Umgekehrt sollte das Fachpersonal so geschult werden, dass es sensibel auf die Wünsche und Bedürfnisse der Eltern eingehen und sie an

der Konzeption von pädagogischen Programmen beteiligen kann (Fried/Roux 2006). In der Fachsprache wird hier von einer »Geh-Struktur« der Bildungsangebote gesprochen. Wenn die Grenzen der Teilnahme derjenigen Familien erreicht ist, die höhere Bedarfe haben, dann müssen sich Erziehungs- und Bildungssysteme selbst auf den Weg machen, nicht mehr auf die auf sie »zukommenden« Eltern warten, sondern selbstständig auf die Bedarfe dieser Gruppen »zugehen«.

Für die Bildungsbilanz der Kinder zahlt es sich aus, Eltern bei der Förderung der Bildung ihrer Kinder nicht allein zu lassen, sondern sie öffentlich zu unterstützen. Dazu gehören ausreichende und qualitätsvolle Angebote von Kinderkrippen, Kindertagesstätten und Kindergärten mit einem gut strukturierten und rhythmisierten Ganztagsbetrieb. Erfahren die Eltern hierdurch Entlastung, können sie sich viel besser auf ihre eigenen Fähigkeiten der persönlichen und emotionalen Stärkung der Kinder konzentrieren. Sie erleben die öffentlichen Einrichtungen als unterstützende Miterzieher, als Verbündete bei der Sicherung des Wohls der Kinder.

Pädagogisch gut konzipierte Kindergärten mit professionell ausgebildeten Fachkräften erweisen sich nicht nur als wertvolle und notwendige Ergänzung der familiären Erziehung, sondern als Sozialisationsinstanzen, die Kinder bei der Erschließung der gesamten sozialen und physischen Umwelt unterstützen und damit auch Kompetenzen für die schulische Bildung fördern. Sie können zudem bei der sozialen Integration von Nachbarschaften eine wichtige Rolle spielen, indem sie Kontakte zwischen den Kindern aus Zuwanderer- und einheimischen Familien und ihren Eltern stiften, die Eltern aus eigener Initiative nicht herstellen könnten.

Für die sehr kleinen Familien, insbesondere die Ein-Eltern- und die Ein-Kind-Familien, können im Kindergarten durch soziale Gruppenarbeit Lernfelder für Solidarität und

soziale Verantwortung eröffnet werden, die inhaltlich wichtige Ergänzungen zur Familienerziehung darstellen. Kinder können sich als Teil einer altersgruppenübergreifenden Gemeinschaft erleben und aktive Rollen in der Gestaltung ihres Wohnumfeldes übernehmen. Diese Entwicklung kann dadurch unterstützt werden, dass familienbezogene Beratung, psychologische Hilfe und medizinische Betreuung in den Kindergarten integriert werden. Hierdurch können Kindergärten für die Familien mit Vorschulkindern zu Nachbarschaftszentren werden, über die viele Kontakte und Informationen laufen. Ein gemeindeorientierter Kindergarten ermöglicht es Kindern, sich die Kompetenz anzueignen, erste Schritte in den öffentlichen Raum zu machen und mit der Erweiterung ihres sozialen Aktionsradius Kontakte zu erschließen, die über die in der Familie hinausgehen. Wenn Eltern laut Grundgesetz eine Schlüsselrolle für die Förderung der Kinder eingeräumt bekommen, dann müssen sie also auch in die Lage versetzt werden, sie kompetent auszufüllen.

Nach Abschluss des Kindergartens beginnt für alle Kinder in den meisten Gesellschaften der gesetzlich verpflichtende Schulbesuch. Der Kindergarten hat die Aufgabe, den Sozialisationsprozess der ersten fünf bis sechs Lebensjahre zusammen mit den Eltern zu gestalten und die Kinder auf den Übergang in die Schule vorzubereiten. Mit der Schule beginnt dann der Ernst der Bildungsqualifizierung.

Die vier Ebenen der Sozialisation in der Schule

Der Übergang von der Erziehungsinstitution Kindergarten in die Bildungsinstitution Schule ist aus diesem Grund in den meisten Gesellschaften ein Wechsel zwischen zwei sozialen Welten, die sich in ihren Umgangsformen und Arbeitsweisen deutlich unterscheiden (hierzu bereits Hurrelmann 1975 und aktuell Graßhoff et al. 2013).

Die sozialen Rollenbeziehungen in der Schule lassen sich idealtypisch veranschaulichen. Es existieren viele stabile Faktoren im System Schule: Sie hat als Teil des organisierten Bildungswesens eine Schulaufsicht, die staatliche Vorgaben umsetzt. Diese werden von der Schulleitung aufgenommen, die für die Steuerung aller Abläufe innerhalb der Schule zuständig ist. Die eigentliche Bildungsarbeit erfolgt in den Schulklassen, in denen jeweils professionelle Pädagoginnen und Pädagogen (also zumeist ausgebildete Lehrkräfte) einer größeren Gruppe von Schülerinnen und Schülern zugeordnet ist. Die Lehrkraft ist von den Vorgaben der Schulleitung abhängig und richtet das Handeln an Lehrplänen und Leistungstests aus, die feste Lernziele und oft auch spezielle Arbeitsformen zum Erreichen der Lernziele vorgeben.

Die Lehrkraft baut zur Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler ebenso eine Beziehung auf. Die Schülerinnen und Schüler bilden als Kollektiv ein soziales Untersystem («Schüler\*innensystem»), in dem viele Interaktionen ablaufen, und sie sind auch in kleineren Netzwerken miteinander verbunden, die freundschaftlichen Charakter haben können («Schüler\*innenbeziehungen»). Insgesamt ergibt sich hieraus ein vielschichtiges Geflecht von Beziehungen und Einflussnahmen. Die Schule übt ihre Bildungs- und Sozialisationsfunktion auf vier verschiedenen Ebenen aus:

1. **Direkte Person-zu-Person-Beziehung zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern:** Pädagoginnen und Pädagogen interagieren mit den Kindern und Jugendlichen der jeweiligen Schulklasse, um das Wissen, die Einstellungen und die Verhaltensdispositionen zu beeinflussen.
2. **Beziehung zwischen Lehrkräften und dem gesamten Kollektiv der Schülerinnen und Schüler:** Lehrkräfte müssen immer die Interessen und Bedürfnisse der

gesamten Gruppe berücksichtigen, wenn sie eine gestaltende Rolle beibehalten wollen. Daraus ergeben sich Grenzen für die Intensität der persönlichen Beziehung zu einzelnen Schülerinnen und Schülern und somit auch für die persönliche Förderung.

3. **Schüler\*innenschaft untereinander:** Die Sozialisation in einer Schule ist nicht nur durch die jeweiligen persönlichen Eigenschaften und Verhaltensweisen der Lehrkräfte, sondern auch durch die übrigen Mitglieder der Schüler\*innenschaft beeinflusst. Das Kollektiv der Schüler\*innenschaft übt Sozialisationsfunktionen aus. Der Anpassungsdruck der Mitschüler als direkte »peers« (den meist gleichaltrigen Bezugsgruppen) kann in manchen Phasen des Schullebens mehr Einfluss ausüben, als es die von den Lehrkräften ausgehenden Impulse vermögen.
4. **Organisationsstruktur:** Die Bildungseinrichtung Schule ist eine große und komplexe Organisation mit formal festgelegten Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten. Diese Organisationsstruktur wirkt auf die Verhaltensweisen aller Menschen ein, die sich in der Schule aufhalten. Sie schafft bestimmte Verhaltensspielräume für die Pädagoginnen und Pädagogen und ebenso für die Schülerinnen und Schüler und legt damit Einstellungen und Normen fest, die sich in Spannung oder sogar Widerspruch zu denen befinden können, die vom Pädagogen in der direkten Beziehung angestrebt werden. Kurz: Die Schule als Institution erzieht.

Auf diesen vier Ebenen übt die Schule als Bildungsinstitution ihre Sozialisationsfunktionen aus. Durch den spezifischen Zuschnitt ihrer Beziehungs- und Organisationsstruktur kann die Schule eine Sozialisationsfunktionen wahrnehmen, die wiederum unterschiedliche Dimensionen unterscheidet. Wir folgen

hierzu einmal der analytischen Differenzierung, die der österreichische Pädagoge Helmut Fend (geb. 1940) vornimmt. Er unterscheidet hierbei vier Dimensionen bzw. Aufgaben der Schule als Sozialisationsinstanz (hierzu Fend 2008):

1. **Die Funktion der Leistungsorientierung:** Die erste Funktion der Einführung in die vorherrschenden gesellschaftlichen Werte der Leistungsorientierung wäre der Sozialisationsinstanz Familie nicht möglich, weil sie zu sehr auf harmonischen und gefühlsmäßigen persönlichen Beziehungen aufbaut. In der Schule aber sind die Beziehungen rollenbetonter und distanzierter. Hier werden vom ersten Tag an Leistungen unter Wettbewerbsbedingungen gefordert und mit Zensuren und Zeugnissen sowie permanentem Loben und Tadeln bewertet und eingestuft. Auf diese Weise wird den Kindern vermittelt, wie man in einer Gruppe einen sozialen Status erwirbt und verteidigt. Sie lernen zugleich nachzuvollziehen, dass allein die individuelle Leistung nach vorab definierten Kriterien der Ausgangspunkt für den Erwerb eines Status ist, und werden darin eingeübt, einen gerechten Wettbewerb durchzuhalten und die Ergebnisse als legitim hinzunehmen.

Damit wird über die schulische Sozialisation der gesellschaftliche Wert der Chancengleichheit vermittelt. Da formal alle Kinder die gleiche Ausgangssituation haben, werden hiermit zugleich die ungleichen Leistungsergebnisse legitimiert, besonders bei denjenigen, die schlecht abgeschnitten haben und deshalb zu den Verlierern im Wettbewerb gehören.

1. **Die Funktion der Selektion:** Hieraus ergibt sich die zweite Sozialisationsfunktion, die Vorbereitung und

»soziale Sortierung« (Selektion) der Schülerinnen und Schüler für spätere gesellschaftliche Positionen. Die Schule vergibt Zeugnisse und Abschlusszertifikate, die Zugangsvoraussetzungen für nachfolgende Ausbildungseinrichtungen und spätere Berufspositionen sind. Durch diese Vorgehensweise bildet sie über die Rollenstrukturen und Verhaltensanforderungen bestimmte Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler heraus und klassifiziert diese Merkmale zugleich nach Kriterien der Wettbewerbsgesellschaft als mehr oder weniger wertvoll für künftige berufliche Karrieren.

Die schulische Leistungsfähigkeit ist in den hochentwickelten Ländern zur strukturell wichtigsten Basis für das berufliche Fortkommen geworden. Das gilt besonders stark in solchen Gesellschaften, die wie Deutschland von einem formalen Laufbahnprinzip, also von klaren Berechtigungen für den Eintritt in bestimmte Berufslaufbahnen ausgehen. Eine gute Schulausbildung mit einem hochwertigen Abschluss ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für einen sicheren und hohen Berufsstatus. Weil immer mehr Angehörige eines Jahrgangs hohe Abschlüsse erwerben, kommt der Qualität der sich anschließenden beruflichen oder hochschulischen Ausbildung eine zunehmend wichtige Rolle im Statuswettbewerb zu.

## **1. Die Funktion der Vermittlung von sozialen**

**Umgangsformen:** Schulen übernehmen drittens die Sozialisationsfunktion der Vermittlung der in der Gesellschaft vorherrschenden sozialen Umgangsformen. Als gesellschaftlich autorisierte Bildungseinrichtungen sind sie bemüht, durch geplante und gesteuerte Impulse ihres professionellen Personals die Persönlichkeitsentwicklung ihrer »Klient\*innen« gezielt

zu beeinflussen. Die pädagogischen Fachkräfte und ihre Klient\*innen sind Inhaber sich ergänzender sozialer Rollen. Sie verrichten mithin gemeinsam eine inhaltliche pädagogische und eine kommunikative Beziehungsarbeit, die auf die Förderung einer selbstständigen und leistungsfähigen Lernpersönlichkeit zielt. Man kann bildhaft von einer »sozialisatorischen Ko-Produktion« der Persönlichkeit durch die Schule sprechen.

Schulen stellen einen gesellschaftlichen Mikrokosmos dar, der einige der wesentlichen Komponenten der Makrogesellschaft repräsentiert. Sie sind in diesem Sinne Bestandteil der äußeren Realität. Sie erziehen und bilden das Klientel der Schüler\*innen nicht nur in ihrer Eigenschaft als sozialer Arbeits- und Erfahrungsraum, sondern auch als gesellschaftlich organisierte Bildungsinstanz. Der Organisationszweck der Bildungseinrichtung Schule besteht darin, die produktive Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit ihrer inneren und äußeren Realität zu stimulieren und ihnen dadurch die Aneignung von Körper und Psyche ebenso wie von sozialer und räumlicher Umwelt zu ermöglichen. Die Schule bietet Orientierungen für die Auseinandersetzung mit der inneren und der äußeren Realität an. Sie vermittelt Informationen und Wissen zur Bewältigung der Entwicklungsaufgaben. Die Schülerinnen und Schüler bauen sich in der Schule ihre eigene soziale Kontaktwelt mit festen Ritualen und Bedeutungen auf, die sie vor den Lehrerinnen und Lehrern abzuschirmen versuchen. Entsprechend üben die Kontakte der Schülerinnen und Schüler untereinander eine starke Sozialisationswirkung aus und können die von den Lehrkräften gesetzten Impulse je nach Ausrichtung verstärken oder konterkarieren.

## 1. Die Funktion der Vermittlung von Wissen und

**Fertigkeiten:** Schließlich lässt sich die Sozialisationsfunktion der Wissens- und Kompetenzvermittlung identifizieren. Die Vermittlung von Fertigkeiten zur Analyse fachlicher Zusammenhänge ist dabei nicht nur von den konkreten Inhalten abhängig, sondern auch von der Art und Weise der Vermittlung und Präsentation dieser Inhalte durch die Lehrkräfte. Im Unterricht eignen sich Schülerinnen und Schüler nicht nur Wissensbestände und Methoden an, sondern lernen zugleich, wie man sich mit den Anweisungen und Eigenarten der Lehrkräfte arrangieren kann, dass die zu erbringenden Leistungen innerhalb von bestimmten Zeitabschnitten erledigt sein müssen und wie durch Allianzen mit anderen Schüler\*innen die Kriterien für die Leistungsbeurteilung durch Lehrkräfte beeinflusst werden können.

Individueller und gesellschaftlicher Nutzen von Bildung

Die fachliche und pädagogische Ausbildung der Lehrkräfte spielt eine große Rolle für ihre Kompetenz bei der Gestaltung der Interaktion in den pädagogischen Settings und der Vermittlung von Lern- und Unterrichtsinhalten. Das gilt besonders in den heutigen Zeiten, in denen schnell und einfach auf interaktive Informations- und Kommunikationsmedien zugegriffen werden kann. Die ideale Rolle der Lehrkräfte ist in dieser Hinsicht die von Moderatorinnen und Moderatoren für selbst organisierte Lernprozesse. Je mehr Bildungs-Selbstmanagement diese betreiben können, desto besser fällt ihre Lernbilanz aus.

Das Konzept des zuvor erörterten Zieldreiecks der Erziehung im sechsten Prinzip lässt sich in Ansätzen auch auf die Schule übertragen, denn auch das Handeln von Lehrkräften ist im Idealfall durch die ausgewogene

Kombination von Anerkennung, Anregung und Anleitung gekennzeichnet. Man kann in diesem Sinne von einem Zieldreieck der pädagogischen Beziehungen sprechen. Eine autoritäre, permissive, vernachlässigende oder überbehütende Beziehungsgestaltung ist auch in den organisierten Bildungseinrichtungen nicht zielführend.

Die differenzierten Blickwinkel, aus denen Bildungs- und Erziehungsprozesse bisher thematisiert wurden, machen deutlich, dass unterschiedliche Blickwinkel auf die Bereiche Erziehung und Bildung und ihre individuellen und gesellschaftlichen Funktionen existieren. Die Theorie von Bourdieu zum Beispiel sieht Schule und Bildung fast durchgehend als Wettbewerb, bei dem die Frage der Produktion und Reproduktion von Ungleichheiten im Mittelpunkt steht. Fend's Ansatz dagegen ist beschreibender und versucht die Breite dessen in Blick zu nehmen, was in den pädagogischen Settings passiert. Diese Unterschiedlichkeit der Perspektiven wird durch andere Blickwinkel noch ergänzt.

Bildung wird gemeinhin als Grundlage für den materiellen Wohlstand und die wirtschaftliche und politische Funktionsfähigkeit einer Gesellschaft angesehen. Ohne ein leistungsfähiges Erziehungs- und Bildungssystem, das Wissen und Kompetenzen vermittelt und die für das Fortbestehen von Wirtschaft und Gesellschaft bedeutsamen Informationen und Wissensbestände auswählt, sind komplexe Informations- und Wissensgesellschaften nicht mehr handlungsfähig (Stehr 1994; Bittlingmayer 2005). Angesichts der riesigen Fülle von Informationen kommt dem Bildungssystem dabei immer mehr die Aufgabe der Strukturierung und Gewichtung von Informationen nach ihrem Wissensgehalt und ihrer Bedeutung für die Entwicklung der Persönlichkeit zu.

Historisch gesehen wird ein hohes Maß an Bildung als Zielsetzung des Sozialisationsprozesses verstanden, um individuelle Autonomie und Freiheiten zu gewährleisten.

Dieses Bildungsverständnis hat auf den ersten Blick mit dem heutigen Charakter einer pragmatisch und funktionalistisch ausgerichteten Bildung relativ wenig zu tun. Tatsächlich aber ist der Wert von Bildung offenbar nicht unmittelbar mit den Lerninhalten verbunden, vielmehr steht das Ergebnis einer Bildungslaufbahn im Mittelpunkt. Ein hoher Bildungsabschluss ist ein Kapital, das in gesellschaftlichen Verteilungskämpfen eingesetzt wird. Autonomie und Freiheit bedeuten in dieser Hinsicht, dass die Stufenleiter emporgestiegen werden kann. Oben angekommen sind die Tätigkeiten weniger fremdbestimmt, die Gratifikation als Gehalt ist umfangreicher und Anerkennung und Autonomie der Lebensführung sind leichter zu erlangen.

Sozialisation in der Hochschule und beruflichen Bildung

Angesichts dieser Tendenzen ist in allen hochentwickelten Gesellschaften ein Trend zur Hochqualifizierung zu erkennen, der sich insbesondere in dem wachsenden Anteil von Studierenden im Hochschulsystem ausdrückt.

Deutschland ist – wie bereits argumentiert – im internationalen Vergleich eher ein Schlusslicht und die akademische Bildung an Hochschulen ist noch kein dominierendes Muster. Angelsächsische Länder wie die USA und Australien, aber auch die skandinavischen Länder kennen weit höhere Quoten, die im Durchschnitt um die 70 Prozent liegen (OECD 2010, S. 56).

Ungefähr eine halbe Million Jugendliche nimmt jährlich ein Hochschulstudium neu auf. Pro Jahr wandern aber auch ca. eine Million Jugendliche in einen Bildungsgang innerhalb des beruflichen Ausbildungssystems. Dobischat und Düsseldorf (2015, S. 469) rahmen diese Zahlen, indem sie den Charakter der an die Schulbildung anschließenden Bildungsetappen erörtern: »Der Auftrag der institutionellen Akteure ist dabei nicht allein, fachliches Wissen und berufliche Kompetenzen zu vermitteln, sondern sie

repräsentieren zugleich ein relevantes Erfahrungsterrain für die individuelle Entwicklung und Entfaltung, das nicht nur in direkter Abhängigkeit von der umgebenden sozialen Lebenswelt steht, sondern von vorgelagerten familial oder schulisch geprägten Sozialisationserfahrungen unterlegt ist.«

Im Unterschied zur beruflichen Bildung sind die Bildungsimpulse an Hochschulen systematischer und theoretischer Natur. Schaut man auf die Entstehungsgeschichte der beruflichen Bildung, war diese Abgrenzung wahrscheinlich auch ein wesentliches Ziel der Vorbereitung auf praktische Tätigkeiten im Berufsfeld. Dobischat und Düsseldorff (2015, S. 473 f.) führen hierzu weiter aus: »Historisch betrachtet war die Berufsbildung und ihre sukzessive Institutionalisierung ein im 18. Jahrhundert beginnender und dauerhafter Prozess der sekundären Sozialisation. Es ging darum, die Sozialisationsfunktion der handwerklichen Ausbildung der Ständegesellschaft qualifikatorisch den sich entwickelnden Produktivkräften schrittweise anzupassen (18. Jahrhundert), dabei eine Identifikationsbasis für das in der Entstehung begriffene System industriell-gewerblicher Arbeitsmärkte in der Phase der Protoindustrialisierung (ab den 1830er Jahren) zu schaffen und später die in der Phase der Hochindustrialisierung diagnostizierte Erziehungslücke bei männlichen Jugendlichen der Unterschicht an der Übergangzone zwischen Volksschulentlassung und Militärdienst zu schließen, um die Transformation einer traditionell handwerklich und merkantilistisch verfassten zu einer bürgerlich-kapitalistischen Gesellschaft zu flankieren und Integrations- und Identifikationsleistungen für die herrschenden politischen Machtverhältnisse zu vollbringen.«

Im Unterschied dazu sind die formalen Rahmenbedingungen für die Sozialisation in Hochschulen mit denen in allgemeinbildenden Schulen eher

vergleichbar. Effekte für die Persönlichkeitsentwicklung entstehen durch die direkte Interaktion mit dem professionellen Ausbildungspersonal, parallel dazu aber auch durch die institutionellen und räumlichen Gegebenheiten einschließlich der nicht geplanten und curricular fixierten Impulse, die von den Mitauszubildenden gesetzt werden. Zwischen verschiedenen Hochschulen und ihren jeweiligen Fachbereichen bestehen deutliche Unterschiede in der Ausprägung von Lernanforderungen, Partizipations- und Kommunikationsstilen, Arbeitsformen, überfachlicher Orientierung und Praxisbezügen. Entsprechend prägen sich Einstellungen und Lebensstile, Routinen in der Entwicklung von Problemwahrnehmungen, Lösungsperspektiven und Arbeitstechniken aus, die zum Beispiel Kunststudierende von Maschinenbaustudierenden nachhaltig unterscheiden.

Wegen der anwachsenden Bedeutung von systematischer Reflexion und komplexer Kombination im beruflichen Alltagsleben sowie der gleichzeitigen Zunahme von Kommunikations- und Moderationskompetenzen gewinnt in den letzten Jahren die theoretische, eng an wissenschaftlichem Arbeiten ausgerichtete akademische Komponente der Hochschulausbildung im tertiären Sektor des Bildungssystems immer mehr an Gewicht. Um den Berufsbezug dennoch sicherzustellen, werden bestimmte Komponenten der beruflichen Ausbildung als Studienleistungen im akademischen Betrieb anerkannt. Außerdem werden zunehmend Studienangebote unterbreitet, die praktische Trainingseinheiten in die wissenschaftliche Schulung einbeziehen. In Deutschland gehören die Dualen Hochschulen dazu, die ein Studium mit der praktischen beruflichen Ausbildung verbinden.

## Sozialisation in Arbeit und Beruf

Mit dem Eintritt in den Beruf ergeben sich Veränderungen von Handlungskompetenzen und Selbstdefinitionen. Im Rahmen der betrieblichen Arbeit werden unter Ergebnisdruck neue Einschätzungen der weiteren beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten und Karriereperspektiven aufgebaut. Die während der Ausbildung entwickelten Vorstellungen müssen nun auf die vorgefundenen Bedingungen abgestellt werden, was häufig zu schmerzlichen Korrekturen führt. Dies kann in einen Prozess der »Abkühlung« hochfliegender Karrierepläne oder alternativ in ein »Aufschaukeln« von Ehrgeiz und Motivation münden (hierzu bereits Heinz 1991). Dabei ist der Übergang vom Bildungs- in den beruflichen Sektor ein zentraler Sozialisationsvorgang, der auf eine Angleichung oder Passung ausgerichtet ist: »Passung ist dabei herzustellen im Hinblick auf die Verkehrsformen, mit denen Menschen ihre Reproduktion betreiben (wesentlich: Sprache, Kompetenzen, Qualifikationen, Wissen, mentale Muster, Handhabungs- und Gestaltungspraktiken, Reflexivität). In den Verkehrsformen drücken sich ihre Beziehungen zur übrigen Natur und zu anderen Menschen als Arbeit aus. Insofern äußert sich in den Verkehrsformen das Leben als produzierendes und gestaltendes gesellschaftliches Sein und als wechselseitiger Austausch von Aktivitäten und Kommunikation.« (Huisinger 2015, S. 492)

Nicht nur dieser Laufbahn- und Passungseffekt mit seinem biografischen Stellenwert macht die Bedeutung der beruflichen Sozialisation aus, sondern auch der strukturierende Effekt der Art der Arbeitstätigkeit nach Selbstständigkeitsgrad, Typ der Beschaffenheit der Arbeit und Einbindung in eine Betriebshierarchie. Das »Betriebsklima« mit seiner spezifischen technisch-organisatorischen und kommunikativen Strukturierung

bildet über die gesamte Zeit der Erwerbstätigkeit hinweg ein nachhaltig wirkendes Sozialisationsmilieu, einen zentralen Bereich der äußeren Realität, mit vielen persönlichen Kontakten zu Berufskollegen und Abstimmungen von Werten und Lebensansprüchen.

Arbeitsbedingungen üben einen starken Einfluss auf die Persönlichkeitsmerkmale und die Lebensplanung aus. Die physischen Arbeitsbedingungen, die Möglichkeiten des Einsatzes der eigenen Fähigkeiten, der Rhythmus der Arbeitstätigkeiten und ihr Abwechslungsgehalt, das Tempo und die Intensität der Arbeitsabläufe, die sozialen Bedingungen und interaktiven Beziehungen, das Prestige und die Beförderungsmöglichkeiten, der Bezahlungsmodus und das Gesamteinkommen erweisen sich als ausschlaggebende Faktoren.

Die berufliche Entwicklung zum Arbeitskraft-Unternehmer

Im Zuge der Einführung von modernen Informations- und Kommunikationstechniken in den Arbeitsalltag verschieben sich die beruflichen Anforderungen in Richtung eines individualisierten Qualifikationsprofils von Erwerbstätigen, verbunden mit der Notwendigkeit einer permanenten Anpassung an veränderte Arbeitsbedingungen. Das setzt die Bereitschaft zur Selbstkontrolle der eigenen Arbeitsleistung voraus.

Allmählich bildet sich hierdurch ein neuer Idealtypus der Erwerbstätigkeit heraus, der dadurch gekennzeichnet ist, dass Berufstätige nicht mehr in erster Linie ihr Arbeitsvermögen im Rahmen von vorstrukturierten Arbeitsplätzen anbieten (»verkaufen«), sondern vorwiegend als Auftragnehmer für im Einzelnen vereinbarte Arbeitsleistungen handeln. Die »Arbeitskraft-Unternehmer«, wie sie genannt werden, können (Pongratz/Voß 2004) und müssen in der Lage sein, den täglichen Arbeitsablauf selbstständig zu planen und zu strukturieren. Das gilt für die zeitliche Ebene ebenso wie

für die räumliche, wobei in beiden Fällen ein hohes Ausmaß an Flexibilität charakteristisch ist. An welchem Ort und zu welcher Zeit die vereinbarte Arbeitsleistung erbracht wird, das liegt in Zeiten der Erreichbarkeit über Mobiltelefone und E-Mails im Verantwortungsbereich des Arbeitenden.

Ein solches Anforderungsprofil verlangt eine ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstmotivation und die Bereitschaft zur fachlichen Flexibilität, verbunden mit einer hohen Sensibilität für sich abzeichnende Veränderungen im Arbeitsablauf. Arbeitskraft-Unternehmer werden gewissermaßen zu aktiven Maklern der eigenen Fähigkeiten und individuellen Qualifikationen. Die eigene Arbeitskraft wird permanent am wirtschaftlichen Nutzen und am spezifischen Bedarf des Unternehmens orientiert, wobei die persönliche Bewertung des Nutzens stark einfließt.

Typischerweise hat der »Arbeitskraft-Unternehmer« gegenüber dem klassischen Typus des abhängig Erwerbstätigen viel größere zeitliche und räumliche Freiräume und verfügt über ein deutlich höheres Maß an Autonomie in der Gestaltung der Arbeitsabläufe. Er sieht sich allerdings durch die starke Selbstdisziplinierung einem hohen Leistungsdruck ausgesetzt und ist gezwungen, die Fähigkeit des selbst organisierten Arbeitens und Lernens in den Vordergrund seines Lebens zu rücken. In nicht nur einer Hinsicht können wir hierin auch die Überforderung moderner Bildungs- und Arbeitsbiografien erkennen. Der französische Soziologe Alain Ehrenberg (geb. 1950) hat hierfür bereits vor rund 20 Jahren die Formulierung »Das erschöpfte Selbst« (Ehrenberg 2004) geprägt, die heute zum geflügelten Wort für die Beschreibung der Arbeitsfixierung und ihrer Auswirkungen auf die mentale Vulnerabilität (Verletzlichkeit) moderner Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer geworden ist.

Wohin steuert das Erziehungs- und Bildungssystem?

Die Ausführungen haben gezeigt, mit welcher Intensität Bildungsprozesse unser Leben heute begleiten. Dies beginnt inzwischen weit vor dem Eintritt in die Grundschule – es endet lange nach Austritt aus dem allgemeinbildenden Schulbereich. Auch Arbeitsplatz und Beruf sind längst zu einem Bereich geworden, in dem Bildung immer wieder eine Rolle spielt. Auffällig ist, dass Bildung heute in aller Munde ist und Bildungsansprüche laufend neu formuliert und hochgesetzt werden. Weniger auffällig ist, dass das deutsche Bildungswesen in internationalen Vergleichen immer wieder eine Sonderrolle spielt. Es kommt mit weniger Mitteln aus den öffentlichen Haushalten aus, es ist abhängig von unzähligen regionalen und Bundesregelungen und es schneidet für ein Land mit einer hochentwickelten Dienstleistungsökonomie, das auf die vielleicht bekannteste Bildungstradition weltweit zurückblickt, überraschend mager bei den internationalen Vergleichsuntersuchungen zum schulischen Lernen ab.

Neben der Formel eines lebensbegleitenden Lernens und den Versuchen, eine Bildungselite zu erzeugen, erleben aber auch das Gegenteil. Wir sprechen von 7,5 Millionen funktionalen Analphabetinnen und Analphabeten (also Menschen, die auch trotz Schulbesuch manifeste Lese- und Schreibprobleme haben) in Deutschland und dies vor allem, weil sich die Anforderungen an Grundfertigkeiten des Lesens, Schreibens und Rechnens immer weiter erhöht haben. Diente zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Fähigkeit, den eigenen Namen schreiben zu können, als Kriterium für eine ausreichende Alphabetisierung, wird von der Beherrschung der literalen Basiskompetenzen heute sehr viel mehr erwartet.

Um dieser Entwicklung gerecht zu werden, steht jedes Gesellschaftsmitglied – vom Kindergarten an über die Schule bis hin zur Weiterbildung – vor der Herausforderung, eine individuelle Bildungsbiografie zu komponieren. Es geht um ein lebenslanges Lernen, womit

deutlich wird, wie weit sekundäre Sozialisationsinstanzen in der Biografie verankert sind. Das muss nicht immer positiv gesehen werden. Skeptische Stimmen fragen: Ist das noch Bildung, was wir in Bildungsinstitutionen vermitteln? Erleben Schülerinnen und Schüler nicht einen ständigen Wettbewerb und ein »teaching to the test«?

Die Kritik am deutschen Schulsystem ist inzwischen allgegenwärtig. Ein Strang dieser Kritik bezieht sich auf die fehlende Chancengerechtigkeit, die durch die Struktur des deutschen Bildungswesens (die unterschiedlichen Schulformen) einerseits und schlechte Förderpraxis andererseits bedingt wird. Ein anderer Strang bezieht sich auf die Inhalte und Ziele von Bildung. Ist Bildung hiernach vielleicht ein Merkmal von Konkurrenzgesellschaften geworden, in denen junge Menschen lernen, das liberale Werte wie der Humanismus nur noch Hüllen darstellen und der Lehrbetrieb in Wahrheit eine Ellenbogenmentalität erzeugt, in eine Form der sozialen »Kälte« eingeübt wird, die nur durch Bildungsfloskeln verdeckt wird? Diese Position stammt aus einer gesellschaftskritischen Perspektive, ist mit den Vertretern der Frankfurter Schule und wird interessanter in den vergangenen Jahrzehnten immer wieder aufgenommen (Gruschka 1994; Heinrich 2001) und für aktuell befunden.

Ohne hier auf die Kritik im Einzelnen eingehen zu wollen, kann aus dem bisher Thematisierten geschlossen werden, dass Erziehungs- und Bildungseinrichtungen als sekundäre Sozialisationsinstanzen eine enorme Reichweite haben. Zudem wird in der öffentlichen, aber auch der wissenschaftlichen Debatte immer wieder Zweifel an der Entwicklungsrichtung öffentlicher Erziehung und Bildung geäußert. Die Reformierbarkeit der komplizierten und hierarchischen schulischen Strukturen ist die eine Herausforderung (Hurrelmann 2013). Die Enge schulischer Wissensvermittlung, bei der die volle Breite des

Bildungsbegriffs unausgeschöpft bleibt, die andere (Hurrelmann 2018; Bauer/Bittlingmayer 2005).

### 7.3 Achstes Prinzip zur Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt

Informelle Kontexte wie die intime Partnerschaft, der Freundes- und Bekanntenkreis oder die Nutzung analoger und digitaler Medien bilden den Alltag der Menschen ab und sind gerade dadurch, dass sie nicht auf Sozialisierungseffekte zielen, sozialisierungswirksam. Menschen leiten aus ihren lebensweltlichen Erfahrungen Handlungswissen ab. Dadurch wird Gewissheiten über das erzeugt, was als Selbstverständlichkeit der Lebensführung vorausgesetzt wird. Es werden Lebensstile geformt, Motivationsstrukturen und Gruppenbildungsprozesse beeinflusst.

## Gegenstand und Verortung

Nachdem in den beiden vorangegangenen Prinzipien zum MpR Familien und Bildungsinstitutionen als die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen analysiert wurden, richtet sich nun der Blick auf solche sozialen Systeme, die nicht ausdrücklich mit dem Ziel der Beeinflussung der Persönlichkeitsentwicklung ihrer Mitglieder etabliert wurden, aber dennoch von großer Relevanz für die Sozialisation sind. Es handelt sich hierbei um Erfahrung in der alltäglichen Lebenswelt, die als »tertiäre Sozialisationsinstanzen« fungieren.

Familien sind die »primären Sozialisationsinstanzen«, weil sie die Grundstrukturen der Persönlichkeit eines Menschen prägen und den Aufbau der Fähigkeit zur Verarbeitung der inneren und der äußeren Realität unterstützen. Öffentliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen sind »sekundäre Sozialisationsinstanzen«, weil sie auf der Sozialisations- und Erziehungsarbeit der Familien aufbauend auf systematische Weise die für das gesellschaftliche und berufliche Leben wichtigen Sozial- und Leistungskompetenzen vermitteln. Die »tertiären Sozialisationsinstanzen« wurden in dieser Logik lange Zeit übersehen. Sie haben in den komplexen und stark differenzierten Gesellschaften der Gegenwart eine große Bedeutung erlangt und sind eng mit den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen verflochten. Zum Beispiel wirkt die berufliche Erwerbsarbeit von Eltern ebenso wie die gemeinsame Nutzung der Massenmedien in Familien direkt und indirekt auf die Sozialisation der Familie ein und stellt für diese einen gesellschaftlichen Kontext dar. Die Sozialisationseinflüsse sind deshalb auch im Einzelnen oft gar nicht voneinander zu unterscheiden. Auch die Rolle digitaler Medien ist ein Beispiel, das zeigt, wie schnell sich Entwicklungen Bahn brechen und

Lebensbereiche verändern. Die jüngeren Altersgruppen wachsen heute selbstverständlich mit der Nutzung der digitalen Medien auf. Sie verbringen zumeist mehr Zeit vor einem Bildschirm (Smartphone, Tablet) als in der Schule. Der Verzicht auf diese Medien, den »Erwachsene« häufig verlangen, bedeutet für sie den Verzicht auf eine Lebenswelt, die für sie so natürlich ist wie für eine ältere Generation der Rekurs auf eine analoge Erfahrungswelt.

Damit ist eine weitere Kernannahme des MpR in der Sozialisationstheorie umschrieben. Das **achte Prinzip der Bedeutung der alltäglichen Lebenswelt** hebt darauf ab, dass neben den primären und sekundären Sozialisationsinstanzen ein breites Spektrum von sozialen Systemen existiert, deren wesentliche gesellschaftliche Funktion nicht in Erziehung, Bildung und Qualifizierung besteht. In das Spektrum der tertiären Instanzen gehören neben der beruflichen Erwerbsarbeit, dem Freundes- und Bekanntenkreis, dem Konsum- und Freizeitsektor, den Medien auch die religiös geprägten Vergemeinschaftungs- und die politischen Beteiligungsformen. Sie alle sind zur alltäglichen Lebenswelt eines Menschen zu zählen und üben jeweils auf andere Weise einen erheblichen Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung aus.

## DAS ACHTE PRINZIP UNTER DER LUPE

Die erste Annäherung macht bereits deutlich, wie eng die primären und sekundären Sozialisationsinstanzen mit den tertiären der sozialisationsrelevanten Lebenswelt verflochten sind. Alle Dimensionen der sozialisationsrelevanten Lebenswelt wirken auf die Persönlichkeitsentwicklung ein und spielen eine unterschiedliche Rolle für jeden Menschen. Gleichzeitig ist hier schwer zu pauschalisieren. In jeder Biografie und in jeder Lebenswelt finden sich große Unterschiede der Instanzen, die Einfluss nehmen. Einige Lebenswelten

werden frei gewählt (so vor allem im Konsumbereich), andere sind einfach vorhanden und vor allem für junge Menschen kaum zu verändern (wie die sozial-ökologische Umwelt, der Politikbereich oder die Glaubensrichtung).

Es wird noch zu zeigen sein, welche Bedeutung gerade solche Bedingungen haben, die nicht immer frei wählbar sind und dadurch eine hohe belastende Wirkung haben. Gleichzeitig beschränkt sich die Darstellung wie so oft auf einen Ausschnitt der Biografie. Auch wenn der Prozesse der Sozialisation als ein lebenslanger verstanden werden muss, setzt die Darstellung in der jüngeren Generation ihren Schwerpunkt.

Milieustudien (wie die des SINUS Instituts, die später noch eingeführt werden) erlauben einen sehr detaillierten Einblick in die alltäglichen Lebenswelten junger Menschen. Sie basieren auf einem breiten Hintergrundverständnis der Lebensbedingungen und kombinieren mit Erhebungsverfahren, die Weltsichten und Lebensstile junger Menschen aufzunehmen im Stande sind. Von hier aus erschließen sich auch jene Themen, die für Jugendliche von besonderer Bedeutung sind. Wir haben schon vorher immer wieder auf die Bedeutung von Bindungen und Partnerschaften hingewiesen, die traditionellerweise eine hohe gesellschaftliche Beachtung erfahren. Entsprechend kann auch aus einer sozialisationstheoretischen Perspektive die enorme Bedeutung enger intimer Beziehungen erkannt werden.

#### Der Einfluss von Partnerschaft und Familie

Die Partnerschaft, das enge Zusammenleben zweier Menschen über einen längeren Zeitraum hinweg, prägt die Persönlichkeit beider an der Beziehung Beteiligten. Durch das enge Zusammensein entsteht ein gleichartiger oder sogar identischer Tagesrhythmus. Daraus ergibt sich in der Regel eine Angleichung der Geschmacks- und Kleidungspräferenzen ebenso wie der Ernährungs- und

Bewegungsmuster. Es kommt zu einem intensiven Austausch von Auffassungen und Einstellungen, einer Annäherung oder sogar Übereinstimmung von Lebensstilen und Werthaltungen, religiösen und politischen Positionen oder Freizeit- und Konsumgewohnheiten. Da die Partnerbeziehung – unabhängig davon, ob sie gleich- oder gemischtgeschlechtlich ist – eine erotische und sexuelle Basis hat, sind alle diese Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung von großem Gewicht.

Die Partnerschaft kann in eine Familie integriert sein; Familien entstehen in der Regel aus dem intimen Zusammenleben von zwei Menschen in einer Liebesbeziehung. Sobald Kinder geboren werden, verändert die Partnerschaft der Eltern ihren Charakter, bleibt aber als relativ autonomes Untersystem im Gesamtsystem der Familie bestehen. Vor der Familiengründung und nach dem Auszug der Kinder aus der Familie ist diese Partnerschaft ein soziales System, das keine Erziehungs- und Bildungsaufgaben erfüllt, sondern der Lebensgestaltung zu zweit dient. In allen Fällen ist die Partnerschaft ein sozialisationsrelevantes System, das starken Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nimmt.

Die befragten Jugendlichen der Shell Jugendstudie aus der jüngsten Erhebungswelle im Jahr 2019 bestätigen diese hohe Bedeutung der Partnerschaften sehr deutlich (Hurrelmann et al. 2019). Sie artikulieren eine enge Bindung zu ihren direkten Bezugsgruppen, vor allem zu denen, denen sie familiär verbunden sind. Bezüglich der Einschätzung zu der partnerschaftlichen Beziehung in der Familie lässt sich im Zeitvergleich über 17 Jahre hinweg sogar noch eine Steigerung unter den Zustimmungswerten der Jugendlichen erkennen, wenn es darum geht, das eigene Verhältnis zu den Eltern als gut oder bestens zu bewerten. Haben im Jahr 2002 bereits 90 Prozent von einem durchweg positiven Verhältnis zu denen eigenen Eltern berichtet, sind es im Jahr 2019 sogar 92 Prozent. Das

sind Ergebnisse, die den bereits genannten Wandel in den Erziehungspraktiken noch einmal sehr deutlich machen. Eltern sind immer weniger Autoritäten, die überwunden werden müssen, sondern partnerschaftlich im Prozess des Aufwachsens mit ihren Kindern verbunden. Ebenso gut erkennbar wird dies bei der Beantwortung der Frage, ob die Eltern als Erziehungsvorbilder dienen. 69 Prozent der Jugendlichen bestätigen dies im Jahr 2002 und sogar 74 Prozent im Jahr 2019.

Auch der Blick auf das, was Jugendliche als wichtig erachten, zeigt wie wichtig Beziehungen in der Lebenswelt sind. Hier rangieren nach den Erkenntnissen der Shell Jugendstudie 2019 gute Freunde und eine vertrauensvolle Partnerschaft ganz vorn. Materielle Interessen und die Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse sind dagegen viel weniger bedeutsam in der Prioritätensetzung.

Der Einfluss der beruflichen Erwerbsarbeit

Mit einem Perspektivwechsel zur beruflichen Erwerbsarbeit wird auf Sozialisationsprozesse fokussiert, die neben denen der Familie und der Partnerschaften liegen. Dieser Bereich wird von den Jugendlichen als nicht weniger bedeutsam eingeschätzt. Die berufliche Erwerbsarbeit sichert die ökonomische Existenz eines erwachsenen Gesellschaftsmitglieds und nimmt deshalb in der Lebensgestaltung einen herausragenden Stellenwert ein. Durch die inhaltliche Beschaffenheit der Arbeit, ihren zeitlichen Rhythmus und ihre soziale Einbindung werden viele Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst. Das ist in Zeiten der allumfassenden Verfügbarkeit durch Informations- und Kommunikationsmedien besonders wichtig, weil sich nur schwer Grenzen zwischen Berufs- und anderen Lebenstätigkeiten ziehen lassen. Die berufliche Arbeit kann auf diese Weise zur absolut dominanten Beschäftigung über weite Strecken des Lebenslaufs hinweg werden und Einstellungen und Handlungen des Alltags prägen, die eigentlich anderen sozialen Regeln folgen (»déformation professionnelle«).

Obwohl die Gefahr, dass die Erwerbsarbeit alles überschattet und von der Schule über die Freizeit alles dem Qualifikationsregime untergeordnet wird, noch nicht gebannt ist, zeigen sich zumindest Einspannungen auf dem Arbeitsmarkt, die auch veränderte Einstellungen gegenüber dem Arbeitsmarkt bedingen könnten. Die heute jüngste »Generation Z« löst die »Babyboomer« ab und damit hinterlassen sehr geburtenstarke Jahrgänge einen Arbeitsmarkt, dessen Bedarfe durch die Angehörigen der »Generation Z« kaum zu sättigen sind. Entsprechend entspannt schaut die nachwachsende Generation ihrer beruflichen Zukunft entgegen. Auch die Erwartungen an die Erwerbsarbeit sind von einem hohen Maß an Motivation und Gestaltungswillen geprägt. Sichere und

sinnvolle Tätigkeit werden erwartet, während eine hohe Leistungsmotivation vollkommen selbstverständlich neben dem Bedürfnis nach Freizeit und Work-Life-Balance artikuliert wird.

Aber es sind nicht nur die Erwartungen an die Erwerbsarbeit, die eine Rolle für die produktive Realitätsverarbeitung im Jugendalter spielen. Ähnlich wie bei den organisierten Bildungseinrichtungen lassen sich bei der beruflichen Erwerbsarbeit Sozialisationseffekte auf mehreren Ebenen ausmachen: der direkten Person-zu-Person-Beziehung, den kollektiven Kontakten zwischen den Arbeitnehmern als Team, den Beziehungen zwischen Vorgesetzten und Arbeitnehmerinnen und indirekt über die Organisationsstruktur. Immer bedeutsamer wird aber angesichts von unsicheren Arbeitsverhältnissen und sich schnell wandelnder Berufsanforderungen die Orientierung an selbstständigen Tätigkeiten und die Umstellung auf die Haltung eines »Arbeitskraft-Unternehmers« (Pongratz/Voß 2003). Hierdurch kann es zu einer besonders intensiven Identifizierung mit den Arbeitsinhalten und einer ängstlichen Fixierung auf die Sicherung der beruflichen Existenz kommen, was prekäre Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung verstärkt.

## Der Einfluss der Freundesgruppe

Vom Kindes- und Jugendalter an führen Freundes- und Gleichaltrigengruppen Menschen mit ähnlichen Bedürfnissen und Orientierungen zusammen und erfüllen ihr Verlangen nach Gemeinschaft und Beteiligung. Diese Gruppen begleiten die Emanzipation von den Eltern, ergänzen die Impulse der Schule und bereiten auf soziale Anforderungen in der Freizeit- und Konsumwelt vor.

In der Freundesgruppe ist ein Austausch von Sichtweisen und Gefühlen unter Personen gleichen Rangs und mit vergleichbarem Erfahrungshorizont möglich. Es geht um Sorgen und Probleme, die mit der Bewältigung lebenslaufspezifischer Herausforderungen zusammenhängen. Freundesgruppen bemühen sich um Verständnis und Solidarität und unterstützen sich gegenseitig darin, ihre soziale Lebenswelt zu gestalten. Aufgrund ihrer Vertraulichkeit können sie auch Themen aus dem emotionalen und sexuellen Bereich aufgreifen, die in der familiären oder partnerschaftlichen Kommunikation meist ausgespart bleiben. Freundesgruppen sind daher für die Vermittlung von Hilfe und Unterstützung unverzichtbar (Harring/Böhm-Kasper/Rohlf 2010; Albisser/Buschor 2011).

Ein Blick auf die Freizeitaktivitäten der in der SHELL Studie befragten Jugendlichen zeigt entsprechend, dass neben Musik-, Fernseh- und Filmkonsum das Treffen mit den peers eine große Rolle spielt. Sie dominieren nicht, sind aber, angereichert durch den Austausch über social media der zentrale Anker von Kontakt- und Austauschbedürfnissen in Freundeskreisen. Gerade soziale Netzwerke ermöglichen eine freie Gestaltung von Beziehungen und Kontakten unterschiedlichster Form und Dichte, die so im direkten persönlichen Austausch von Angesicht zu Angesicht gar nicht möglich wären. Durch die weltweite Vernetzung werden traditionelle soziale

Beschränkungen aufgehoben. Die Netzwerke eröffnen Kommunikationsmöglichkeiten, mit denen räumliche Entfernungen überbrückt und Unterschiede der sozialen Herkunft, des biologischen Alters und der Sprache überwunden werden können.

Durch digitale Medien ergeben sich also bisher ungeahnte soziale Kontaktreichweiten, die eine Bereicherung der Persönlichkeitsentwicklung darstellen und viele Anregungen für eine Erweiterung des Erfahrungsradius bereithalten. Die problematische Seite dieser Entwicklung ist, dass sich viele Menschen dem Druck ausgesetzt sehen, ein möglichst breites und großes Netzwerk von vielfältigsten Kontakten zu entwickeln und aufrechtzuerhalten, das den eigenen Bedürfnissen nicht notwendigerweise entspricht. Wer sich in den Netzwerken mit innerer Unsicherheit und ungefestigter Identität bewegt, kann in kritische Kommunikationssituationen und Bindungen hineingezogen werden. Dazu gehören die Ausgrenzung und Abwertung von teilnehmenden Personen bis hin zu aggressiven Beleidigungen und Angriffen (Mobbing), die Anbahnung von Geschäftskontakten, bei denen in betrügerischer Absicht falsche Personenangaben gemacht werden, und der Missbrauch des Netzwerks für erotische und sexuelle Kontakte. Es ist offensichtlich, dass sich hieraus Gefahren für die weitere Persönlichkeitsentwicklung ergeben können.

Der Einfluss des Freizeit- und Konsumsektors

Virtuelle Netzwerke können aber auch eine limitierende (also beschränkende) Rolle für den direkten, sozusagen »analogen« Kontakt zu Freundinnen und Freunden haben. In der »Children's Worlds+« Studie der Bertelsmann Stiftung berichten noch rund 80 Prozent der 8-jährigen, dass sie ausreichend Zeit für Freundinnen und Freunde haben, während dieser Wert mit zunehmendem Alter sinkt (Andresen/Wilmes/Möller 2019, S. 41). Es sind noch 70

Prozent der 11-jährigen und nur noch rund 65 Prozent der 14-jährigen. Obwohl also die Freundesgruppen mit steigendem Alter wichtiger werden, wird Zeit für sie subjektiv gesehen immer weniger.

Es kann nur spekuliert werden, was dieses Empfinden von Zeitmangel bedingt. Naheliegend erscheint, dass durch längere Schulzeiten und eine Zunahme der Angebote im Freizeit- und Konsumsektor Gefühle von Zeitmangel wahrscheinlich keine Seltenheit bleiben. Die souveräne Nutzung von Konsum-, Medien- und Freizeitangeboten gehört daher heute zu einer der zentralen Aufgaben in jeder Lebensphase. Und »souverän« heißt in dieser Hinsicht vor allem, dass Zeitbudgets nicht durch die Übernutzung der digitalen Medien eingeschränkt werden. Vielleicht gerade weil die Belastungen in den anderen Lebensbereichen als anforderungsreich empfunden werden, entsteht eine große Nachfrage nach Unterhaltung, Ablenkung und Regeneration. Das hat dazu geführt, dass derartige Angebote von vielen verschiedenen Anbietern vorgehalten, mit immer größerer Raffinesse beworben und zunehmend kommerzialisiert werden. Dadurch wird das Angebot unterbreitet, Entspannung und Fitness, Muße und Genuss »einkaufen« zu können, ohne aktiv darauf hinarbeiten zu müssen.

Diese Haltung geht damit einher, Imagepflege zu betreiben und ein bestimmtes Bild der eigenen Persönlichkeit zu entwerfen. Konsumgüter haben damit für die Entwicklung des Selbstbildes enorm an Bedeutung gewonnen. Mithilfe eines Produkts suchen Menschen Zugang zu einem Lebensstil oder einem Status, den sie für sich erstreben. Der Jugendforscher Claus Tully (geb. 1949) spricht von einer Kommerzialisierung des Jugendalters, die bereits im Kindesalter beginnt und durch Online-Suchverhalten junge Menschen bereits sehr früh zu »clevereren Konsumenten« erzieht (Tully 2018). Die Hersteller von Konsumartikeln – vom Kleidungsstück über

gemietete Autos bis zur Wohnungsausstattung – machen sich diese Einstellungen zunutze und bemühen sich durch Design und Werbung, Markenartikel zu etablieren, zu denen ihre Kunden eine enge Bindung aufbauen können. Ihr Angebot besteht darin, den Markenartikel demonstrativ als eine Art »zweite Haut« nutzen und damit die Identität eines Menschen mit einem begehrenswerten Lebensstil annehmen zu können. Dieser Mechanismus des »Einkaufens einer Identität« ist in konsumorientierten Gesellschaften vor allem für Menschen verlockend, die Probleme bei der Entwicklung der Ich-Identität haben und sich selbst und die soziale Umwelt von diesen Problemen ablenken möchten (Unverzagt/Hurrelmann 2001).

## Der Einfluss der Medien

Die nach dem Jahr 2000 Geborenen sind »Digital Natives«, die mit Smartphone und Computer groß werden und diese als Bestandteil ihres Körpers empfinden. Die Angehörigen der »Generation Z« sind damit digital durchwirkte Persönlichkeiten. Die Nutzung digitaler sozialer Netzwerke wie Facebook und Plattformen wie »Instagram« oder »Snapchat« und »Houseparty« ist absolut selbstverständlich. Andere Kommunikationskanäle versiegen – wie etwa die Zeitung. Über Massenmedien wie Radio, Fernsehen und Internet ist heute eine informationelle Teilhabe an praktisch jedem Lebensbereich möglich. Vor allem die interaktiven Internetmedien setzen dafür aber auch eine hohe Kompetenz der Nutzung voraus.

Die unerschöpfliche Fülle der angebotenen Informationen verlangt nach Kriterien der richtigen Decodierung, Auswahl und Bewertung der Inhalte für die eigenen Bedürfnisse. Dazu müssen Nutzerinnen und Nutzer in der Lage sein, die Botschaften der Texte und Bilder und ihre Bedeutung zu erkennen und in den eigenen Erfahrungshorizont zu übertragen. Häufig ist genau dies nicht der Fall oder zumindest sehr schwer: »Insbesondere Onlinewerbeformen zeichnen sich durch technische und inhaltliche Besonderheiten, gegenüber analogen Werbeformen aus, von denen anzunehmen ist, dass sowohl die Reichweite der Werbung gesteigert als auch ein substanzieller Beitrag zur Persuasion und damit zur Kaufabsicht geleistet wird. Neben offensichtlichen Formen von Werbeanzeigen, Bannern und Buttons auf Webseiten wird der Rezipient vermehrt mit versteckten und unkontrollierten Werbebotschaften, wie Pop-ups oder Cookies konfrontiert. Darüber hinaus ermöglicht Interaktivität einen Dialog mit den potenziellen Kunden. So kann zur Produktentwicklung beigetragen werden, in dem etwa die Kommentarfunktion auf der Fanpage der

Lieblingssüßigkeit genutzt wird.« (Sander/Kamin 2018, S. 7)

Bei der Suche nach Informationen müssen also Relevanz und Glaubwürdigkeit der Inhalte eingeschätzt werden können, wenn die Nutzerinnen und Nutzer nicht verzerrten oder falschen Aussagen von durch kommerzielle, politische oder religiöse Absichten geleiteten Anbietern aufsitzen wollen (hierzu grundlegend von Gross/Meister/Sander 2015). In sozialisationstheoretischer Perspektive ist eine den eigenen Bedürfnissen entsprechende Nutzung das entscheidende Kriterium für die Frage, ob Medien einen positiven Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, also vor allem auf die Bewältigung der lebenslaufspezifischen Herausforderungen, die Verbindung von Individuation und Integration und die Festigung der Ich-Identität, ausüben oder nicht. Auch für die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit wird Medienkompetenz zu einer immer wichtigeren Größe, weil sie für Bildungsleistungen und berufliche Tätigkeiten und zunehmend auch für Konsum- und Politikaktivitäten immer selbstverständlicher vorausgesetzt wird.

Die Medien bieten vielfältige Orientierungspunkte für die Selbstinszenierung und Identitätsdefinition an, denn sie ermöglichen die Produktion eigener Inhalte. Eigene künstlerische Werke, Artikel in elektronischen Lexika und Beiträge zu Produkten und Dienstleistungen können einem beliebig großen Kreis von Interessenten angeboten werden. Die Voraussetzung für diese kreative und selbsttätige Nutzung ist, dass Nutzerinnen und Nutzer über eine breite Mischung aus Medienwissen, -gestaltung und -reflexion verfügen. Werden Menschen hingegen durch die überwältigende Fülle und Dynamik der medialen Formen und Botschaften in eine passive Konsumentenrolle gedrängt, kann es zu einer »Instrumentalisierung« der Bedürfnisse und Interessen kommen. Das Ergebnis können

gestörte, unausgewogene Persönlichkeits- und Identitätsstrukturen sein (Lukesch 2008).

Gefahren durch Social Media, Smartphones & Co

In der öffentlichen Debatte wird die Situation der internetgestützten Mediennutzung zwiespältig diskutiert. Offensichtlich ist, dass gestiegene Möglichkeiten der Vernetzung und Information zur Verfügung stehen, die es in dieser Form bisher noch nicht gegeben hat. Informationen über Finanzen, die eigene Gesundheit oder Bildungsinhalte sind so offen verfügbar wie noch nie. Zweifellos ist das auch eine Demokratisierung des Zugangs zu lebenswichtigem Wissen. Wenn wir dabei über eine Generationen sprechen, die jetzt das erste Mal von Geburt an mit diesem neuen Medien sozialisiert werden, dürfen wir nicht vergessen, dass auch die »älteren« Generationen »Y« und »X« natürlich extensive Nutzerinnen und Nutzer der digitalen Angebote sind. Gesellschaftlich ließe sich heute kaum ein Lebensbereich aufrechterhalten, der nicht von den digitalen Medien unterstützt wird. Wird also über Gefahren durch Internetnutzung geredet, darf nicht nur von einem Problem der Übernutzung gesprochen werden. Eine Diskussion über die Nicht-Nutzung führt an den gesellschaftlichen Bedingungen vorbei, in denen sich eine Gesellschaft des 21. Jahrhunderts befindet.

Die bekannteste Kritik an einer expansiven Nutzung digitaler Medien stammt von dem deutschen Neurowissenschaftler und Hirnforscher Manfred Spitzer (geb. 1958). Spitzer spricht provokativ von einer »digitalen Demenz« (Spitzer 2012), die durch digitale Vielnutzung vor allem in der nachwachsenden Generation entsteht. Was Spitzer populärwissenschaftlich publiziert, trifft den Zeitgeist einer kritischen Begleitung der Digitalisierung heutiger Lebenswelten. Dies treibt im Moment einen Keil zwischen die Generationen. Bevor eine solche Kritik aber zu einem Intervenieren in Klassen- und Kinderzimmer

führen sollte, sollte die Kritik Spitzers im Detail angesehen werden.

In einem im Jahr 2015 erschienenen Artikel (Spitzer 2015a) in der Zeitschrift »Nervenheilkunde« berichtet Spitzer die Ergebnisse vielfältiger empirischer Studien, die sich kritisch mit der Nutzung von Smartphones auseinandersetzen und sogar einen Zusammenhang zu der Entstehung von Angststörungen erkennen (zu Sozialverhalten und anderen Aspekten berichtet er ebenfalls (Spitzer 2014a, b und 2015b, c). In den von Spitzer zusammengetragenen Daten heißt es:

- junge, erwachsene Smartphone-Nutzer senden im Jahr 2015 täglich durchschnittlich 109,5 Textnachrichten und schaut etwa 60 Mal pro Tag auf das Telefon
- die mit der Smartphone-Nutzung verbundenen sozialen Medien schüren die Angst vor sozialem Aufschluss, Spitzer bezieht sich hier auf das **FoMO-Syndrom** (engl. für **Fear of Missing Out**), also die Angst, etwas zu verpassen, was in den sozialen Medien berichtet wird
- das Handy wird häufig in das Bett mitgenommen und Smartphones sind das digitale Endgerät, auf deren Nutzung man am wenigsten verzichten kann und bei deren Nicht-Verfügbarkeit nach kurzer Zeit Angstzustände klinisch gemessen werden können.

Spitzers Analysen zeigen ein Horror-Szenario der Nutzung von digitalen Medien auf. Heute kann aktualisiert werden, dass die Situation im Jahr 2015 (dem Erscheinungsjahr von Spitzers Argumentation) eine durchaus andere war. Waren damals noch ca. 46 Millionen Smartphone-Nutzerinnen und Nutzer vom Statistischen Bundesamt ermittelt worden, wird die Zahl heute über 60 Millionen geschätzt. 25 Prozent mehr Smartphonennutzung in der Bevölkerung, mehr Angebote im Konsumbereich und eine Umstellung

fast aller Kommunikationswege auf digitale Optionen? Gibt es da auch positive Einschätzungen?

Die Unterscheidung nach Nutzungsverhalten

Tatsächlich kann man auch andere Einschätzungen als die Spitzers finden. Die Debatte über ein pro und contra wird ein sicherer Begleiter in den nächsten Jahren sein. Es bleibt darum viel Zeit, differenzierte Urteile zu treffen – und genau dies ist heute wichtig. Ein Blick auf das Nutzungsverhalten digitaler Medien zeigt dies. Mit Daten der bereits genannten SHELL Jugendstudie 2019 lassen sich unterschiedliche Nutzungstypen unterscheiden. Hiernach lassen sich unterschiedliche Formen der Inanspruchnahme erkennen, die allein bezüglich der Unterhaltungsangebote von den »zurückhaltenden« bis zu den »Intensiv-Allroundern« und dauernden »Unterhaltungs-Konsumenten« reicht. Auch bezüglich der Dauer der Nutzung zeigen sich große Unterschiede.

Vielnutzerinnen sind fast durchgehend online, Geringnutzer dagegen so gut wie kaum. Bei der Gerätepräferenz liegt das Smartphone uneinholbar vorne. 75 Prozent der weiblichen und 65 Prozent der männlichen Jugendlichen bevorzugen das Handy. Der tiefergehende Blick zeigt, dass wiederum Messengerdienste (80 Prozent Nutzung mehrmals am Tag) weit vor den sozialen Netzwerken (so Facebook oder YouTube mit weniger als 50 Prozent Nutzung mehrmals am Tag) und Musikplattformen oder der Suche nach Informations- und Bildungsangeboten liegen.

Für eine sozialisationstheoretische Perspektive ergeben sich hieraus viele Ansatzpunkte. Einer ist, dass nicht nur Risiken bezüglich der Nutzung digitaler Medien sichtbar werden müssen. Dennoch ist der alltägliche Umgang mit den Phänomenen der Viel- und Übernutzung in unserer Wahrnehmung dominierend. Viele Eltern sind hier an der Grenze ihrer erzieherischen Möglichkeiten. Die Konsolen-, Online-, Tablet-, Handy- und Computerspiele scheinen eine psychische Abhängigkeit, einen Suchtmechanismus

einprogrammiert zu haben. Über 90 Prozent der Jugendlichen spielen regelmäßig, der Sog des Mitmachens ist überwältigend. Das wirkt es so, als sei eine übermenschliche Macht am Werk. Kinder drängeln und quälen, um digitale Medien nutzen zu können, dagegen können Eltern kaum ankommen. Minecraft, Candy Crush und FIFA sind für junge Menschen faszinierend, zwischenzeitlich schlugen Fortnite und Warzone alles um Längen, aktuell sind bereits neue Verkaufsschlager auf dem Vormarsch.

Wie Adrian Kreye in einer Reportage in der SZ am 9.2.2019 herausarbeitet, haben die psychologisch und kommunikativ geschulten »Verhaltensformer« im Silicon Valley Algorithmen mit Anreizprogrammen entwickelt, die die Nutzer und Nutzerinnen so geschickt mit Belohnungen und Leistungspunkten, aber auch mit Alarmsignalen versorgen, dass sie in andauernde, große innere Erregung versetzt werden und nicht mehr aufhören können. Spielerinnen und Spieler fühlen sich gezwungen, in die nächste Runde zu gehen, weil sie sonst nicht zur Ruhe kommen. In Wirklichkeit werden sie dabei immer unruhiger. Die Spiele-Produktionen spielen mit der menschlichen Psyche und ihren untergründigen Antrieben. Ihre Ware besteht nicht aus Substanzen (»Stoffen«) wie Alkohol, Tabak, Kokain, Crack oder Amphetaminen, sie erzielen »nichtstofflich« die gleichen oder noch stärkere Abhängigkeits- und Suchteffekte, die krankhafte Auswirkungen haben können: Aufmerksamkeits- und Konzentrationsstörungen, Schlafstörungen, Mangelernährung. Das wirkt sich aus in Depressionen, Vereinsamung, sozialer Verwahrlosung und schulischem Leistungsabfall.

Für jeden Vater und jede Mutter ist das eine Angstvorstellung. Aber: Kinder- und Jugendstudien rücken das Bild zurecht. 60 Prozent der Kinder und Jugendlichen kommen nach eigenen Angaben mit den digitalen

Herausforderungen gut zurecht, überwiegend jene mit hoher bis sehr hoher Bildung. Sie können virtuos mit digitalen Geräten und Angeboten umgehen, intuitiv und unbefangen. Sie beherrschen die mobile Kommunikation, geraten nicht in Abhängigkeitsschlaufen bei Videospiele, nutzen die sozialen Medien zu ihrem Vorteil, sind dabei teilweise erfindungsreich und kreativ. Sie mischen virtuelle und reale Kontakte und behalten trotzdem die soziale Bodenhaftung. Sie können sich sowohl in Onlineshops sicher bewegen, als auch mit aggressiver Werbung umgehen. In die Begeisterung für das Digitale mischt sich bei ihnen eine kritische Distanz und die Sorge vor persönlicher Ausbeutung. Sie wissen um die kommerziellen Interessen der großen Anbieter und achten nach eigenen Angaben darauf, nicht zu viel von sich im Internet preiszugeben.

Der Mehrheit der jungen Nutzerinnen ist es demnach gelungen, die Risiken einer Überdosis von digitalen Impulsen abzuwehren. Dies ist nicht durch einen Bann, durch ein striktes Verbot der Nutzung von Smartphone und Laptop gelungen, sondern durch das Erlernen und Einüben eines kompetenten Umgangs mit den Geräten, den Plattformen und den Spielen. Zusammen mit ihren Eltern haben sie trainiert, sich selbst Grenzen zu setzen, Auszeiten zu nehmen, die Dosis des Konsums zu regulieren. Sie schaffen es, trotz der ungeheuren psychischen Verlockungen der virtuellen, fiktiven Welt ihre Kontakte in der realen Welt nicht zu vernachlässigen. Ebenso wie sie mit den Suchtstoffen umzugehen gelernt haben - bekanntlich ist der Alkohol- und Tabakkonsum in der jungen Generation auf einem historischen Tiefstand - gelingt ihnen das mit den nichtstofflichen, verhaltensbezogenen suchtfährdenden Angeboten. Sie schaffen es, gegen die Algorithmen der Konsumenten-Psychologie zu leben.

Neben diesen souveränen Nutzerinnen und Nutzern gibt es 20 Prozent, die keine kompetente Nutzung schaffen. Sie rutschen immer in die Abhängigkeitsmechanismen hinein, können sich aber nach einiger Zeit auch wieder daraus befreien. Ihre psychische Gesundheit und ihre soziale Kontaktfähigkeit stehen auf der Kippe. Sie sind schnell abgelenkt und durch virtuelle Umgangsformen nicht mehr gewohnt, sich in realen sozialen Situationen angemessen zu verhalten, Höflichkeitsregeln einzuhalten und dem Gegenüber ins Auge zu sehen. Weil Konzentrationsfähigkeit und Ausdauer leiden, sinkt ihre Leistungsfähigkeit ab. Aber sie sind nicht krank im Sinne der Definition von »Internet Addiction Disorder« oder »Gaming Disorder« der Weltgesundheitsorganisation, sondern verhaltensgestört. Sie brauchen Unterstützung und Hilfe von Elternhaus und Umwelt, dann können sie sich fangen.

Es gibt aber auch eine Gruppe von noch einmal etwa 20 Prozent, die aus passiven, nicht-souveränen Nutzerinnen und Nutzer von Medien und Netzwerken besteht. Für sie ist das Suchtpotential der kommerziell aufgeladenen Anwendungen mit ihren ständig neuen Anreizen zu groß. Unter ihnen sind die wahrscheinlich zwei bis drei Prozent krankhaft Onlinesüchtigen und Videospielesüchtigen. Nach Schätzungen können das um die 500.000 junge Leute unter 20 Jahren in Deutschland sein. Die große Mehrheit sind Jungen und junge Männer. Der sozialpsychologische Hintergrund ist oft durch desolate Familienkonstellationen, Bildungs- und Bindungsarmut gekennzeichnet, oft sind Ursache und Wirkung nicht zu unterscheiden.

Ganz offensichtlich sind die Eltern dieser beiden zuletzt genannten Gruppen überfordert. Sie können den Kindern und Jugendlichen in die Welt des Internet und der Spiele nicht mehr folgen: Was früher die Straße war, in der man von Eltern unkontrolliert potentiell gefährlich spielt, ist heute das Internet. Auch Ballerspiele und sexuelles Mobbing gehören zu den Gefahren. Diese Eltern, aber auch

alle anderen, benötigen dringend professionelle Hilfe. Bei den stoffbasierten Süchten ist das in Kindergarten und Schule inzwischen recht gut gelungen. Mit der gleichen Intensität sollten präventive Ansätze jetzt im nichtstofflichen Bereich der Internetsucht eingeleitet werden.

Abseits des Digitalen - die Beziehung zu religiösen Werten

Der differenzierende Blick auf das Nutzungsverhalten im digitalen Raum zeigt zweierlei: Zum einen, dass »Nutzung nicht gleich Nutzung« bedeutet. Digitale Medien über einen Kamm zu scheren, wäre aus diesem Grund fahrlässig. Schon die Nutzung des Smartphones oder internetbasierter Konsumangebote zeigen, dass viele Differenzierungen eine Rolle spielen. Von einer Generation der Gleichartigkeit kann also kaum gesprochen werden. Zum anderen zeigt sich aber auch, dass viele Unterschiede der Nutzung erkennbar sind, aber selten Formen der Nicht-Nutzung. Dies ist der Anhaltspunkt, der verdeutlicht, dass eine Welt ohne die (wahrscheinlich auch noch deutlich zunehmende) Vielfalt digitaler Medien nicht mehr vorstellbar ist.

Was bedeutet das aber für Werte in der Lebenswelt von Jugendlichen? Lassen sich traditionelle Werte mit modernen verbinden? Auch hier muss eine Antwort sehr differenziert ausfallen. Technisch weit entwickelte Gesellschaften des industrialisierten Nordens zeichnen sich dadurch aus, dass Religion im Leben der meisten Menschen eine immer geringere Rolle spielt. Zwar gehören in Deutschland noch gut über 50 Prozent der Bevölkerung einer der beiden christlichen Kirchen oder den anderen Religionen (wobei es ca. 6 Prozent Muslime sind) an, aber nur etwa die Hälfte von ihnen ist religiös in dem Sinne, dass sie an einen persönlichen Gott glauben. Diese Einstellung ist in der Bevölkerung inzwischen deutlich in der Minderheit.

Die Mehrheit stellt sich Sinngebungs- und Wertemuster nach persönlichen Vorstellungen zusammen oder ist areligiös. Die Religionsgemeinschaften erreichen mit dem eigentlichen Kern ihrer inhaltlichen Botschaft auch nur noch kleine Teile der Bevölkerung. Bei der Mehrheit herrscht religiöse Unsicherheit, Gleichgültigkeit oder ein unpersönliches Gottes- oder Glaubensverständnis vor. Parallel wächst die Gruppe der Menschen, die sich als Atheisten bezeichnen. Entsprechend wächst auch der Anteil unter Jugendlichen, die von sich behaupten, dass der Glaube an Gott immer weniger wichtig ist. Sagten in den SHELL Erhebungen im Jahr 2002 noch über 50 Prozent der Jugendliche, dass der Gottesglaube ihnen wichtig sei, sind es in der letzten Erhebung im Jahr 2019 nur noch unter 40 Prozent. Interessanterweise ist die noch anders bei muslimischen Jugendlichen: Für 73 Prozent von ihnen ist der Gottesglaube wichtig. Ähnliche Muster zeigen sich bei der Religionsausübung. Nur 18 Prozent der katholischen, 13 Prozent der evangelischen, aber 60 Prozent der muslimischen Jugendlichen beten mindestens einmal pro Woche (Hurrelmann et al. 2019).

Vor diesem Hintergrund der Emanzipation von Tradition und Glaube werden Religionsgemeinschaften von vielen Jugendlichen zwar immer noch als gesellschaftliche Instanzen der Wertsetzung grundsätzlich akzeptiert, um wichtige persönliche und biografische Lebensschritte und Krisen einordnen und begleiten zu können. Ihre konkrete Bedeutung für die Gestaltung des täglichen Lebens, die Auseinandersetzung mit Alltagskonflikten, die Bewältigung lebenslaufspezifischer Anforderungen oder den Aufbau einer Ich-Identität ist aber begrenzt. Trotzdem befindet man sich heute nicht in der Situation des Bruches mit den religiösen Werten vorheriger Generationen, sondern in der Phase des Übergangs. 69 Prozent der Jugendlichen finden es daher gut, dass es die Kirche gibt (75 der katholischen,

79 der evangelischen und sogar 45 Prozent der konfessionslosen Jugendlichen).

Die sich dagegen durchsetzende Wertorientierung ist die einer pragmatischen Ausrichtung auf die im Alltag zu bewältigenden Herausforderungen. Auffällig ist eine Synthese von alten und neuen Werten: Fleiß und Ehrgeiz, Macht und Einfluss sowie Sicherheit erleben als »materialistische« Werte eine Renaissance. Sie werden aber mit den postmaterialistischen Selbstverwirklichungswerten Kreativität, Unabhängigkeit, Lebensgenuss und Lebensstandard kombiniert. Wie die Shell-Jugendstudien zeigen, ist sich die Mehrheit der jungen Leute angesichts von globalen wirtschaftlichen Krisen bewusst, dass die Sicherung der materiellen Basis im Vordergrund ihrer Lebensführung zu stehen hat. Sie sind entsprechend aufstiegsorientiert und zielen selbstbewusst und mitunter durchaus eigennützig auf die Umsetzung eigener Interessen. Verbreitet ist aber gleichzeitig die Bereitschaft für ein soziales Engagement.

Erfahrungsgemäß sedimentieren sich die Wertmuster der jungen Generation nach einiger Zeit in der gesamten Bevölkerung. Demnach herrscht eine pragmatische und konstruktive Lebenshaltung vor, die von hoher Leistungsmotivation und Ehrgeiz geprägt ist. Zugleich existiert eine große Sehnsucht nach Absicherung der Lebensexistenz, Wahrung der Umweltressourcen, Zugehörigkeit zu sozialen Netzwerken und Eingliederung in harmonische Beziehungen. Kirchen und Religionsgemeinschaften werden in diesem Zusammenhang von der Mehrheit der Bevölkerung als ein Wertsetzungsangebot unter anderen empfunden. Wer hierauf nicht zurückgreift, bastelt sich selbst sein subjektives Modell der Sinnggebung des Lebens zusammen.

## 7.4 Neuntes Prinzip zur Bedeutung intersektionaler Ungleichheiten

Auch hochentwickelte Wohlstandsgesellschaften sind durch ein großes Ausmaß an ökonomischer, sozialer und kulturell-symbolischer Ungleichheiten gekennzeichnet. Dadurch kommt es zu Unterschieden in den Sozialisationsprozessen der Bevölkerungsgruppen. Existierende Ungleichheiten bedingen die Tendenz zur Reproduktion von einer Generation zur nächsten durch das Zusammenspiel von Praktiken der Selbst- und Fremdeliminierung.

## Gegenstand und Verortung

Mit der Unterscheidung von Kontexten der Sozialisation, die teilweise als aktiv steuernde, teilweise eher passiv strukturierende Räume der Entfaltung für die Persönlichkeit fungieren, hat die Erforschung von Ungleichheiten ein neues Blickfeld eröffnet. Jedes Setting ist demnach mit einer unterschiedlichen Ausstattung verbunden (räumlich wie sozial), bietet unterschiedliche Anforderungen für das Handeln und stimuliert Entwicklungspotenziale auf unterschiedliche Weise. Auf diesem Pfad wird ein Zentralthema der Sozialisationstheorie berührt, der Einfluss von ungleichen Lebensbedingungen auf die Ausprägung der Persönlichkeit und damit auf den Modus der produktiven Realitätsverarbeitung.

Die Fragen nach den Kontexten der Sozialisation war von Beginn an sensibel für die Einflüsse sozialer Nahumwelten. Die Lebensbedingungen in der Familie, die Bedeutung der Herkunftsressourcen, der Einfluss der Wohnumwelt, das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital der Eltern müssen in einem Orchester der unterschiedlichen Kontexteinflüsse gesehen werden. In Zeit der schichtspezifischen Sozialisationsforschung vor rund 50 Jahren dominierte hier die Frage nach den Einflüssen der sozialen Schicht auf die Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen, wobei unter Lebenschancen meistens die Bildungschancen verstanden wurden. Heute sind die Zugänge der Forschung oder – wenn man so will – die Orchesterarrangements komplexer geworden. Es wird schon lange nicht mehr nur auf die Auswirkungen der sozialen Ungleichheit im Bildungsbereich geschaut.

Genauso meint Ungleichheit keineswegs nur die soziale Herkunft der Eltern einer Familie (wobei auch nicht mehr nur auf den Beruf des Vaters geschaut wird). Heute wird auf »Flugbahnen« einer Familie fokussiert (steigt die

Familie sozial ab oder steigt sie auf), auf die erweiterten milieuspezifischen Lebensbedingungen, temporäre oder dauerhafte Erwerbslosigkeit, Eltern- und Geschwisterkonstellationen, Wohnumfelder, besondere Belastungen in der Familie durch Krankheit, Scheidung oder Tod eines Familienmitgliedes, Diskriminierungs-, Flucht- oder Migrationserfahrungen (wobei dann auch wieder die soziale Herkunft im vorherigen Lebenskontext eine Rolle spielt), geschlechtliche Ungleichheiten, Diversität u. v. m. Insofern ist auch die Kontextbedingung soziale Ungleichheit »mehrdimensional« zu verstehen.

Die analytische Perspektive auf Ungleichheiten musste also in den vergangenen Jahren angepasst werden an die besonderen Lebensbedingungen einer Gesellschaft, in der bestimmte Formen der Lebensführung, Ressourcen und vorgefundenen Bedingungen einen Vorteil oder entsprechend auch einen Nachteil für die Verwirklichung der eigenen Lebenschancen darstellen können. Diese führt zu einem weiteren Schwerpunktbereich des MpR, der die Bedeutung ungleicher Kontexte auf die Frage der sozialen Ungleichheit und ihre vielfältigen Dimensionen konzentriert.

## DAS NEUNTE PRINZIP UNTER DER LUPE

In der Sozialisationsforschung hat die Forschung zu der Produktion und Reproduktion sozialer Ungleichheiten eine lange Tradition. Heute geht die Frage der Ungleichheitsreproduktion weit über die Frage der ökonomischen Verteilungsungleichheiten hinaus. Der Fachbegriff der Intersektionalität (im Englischen »intersectionality«) ist in dieser Hinsicht ein wesentlich neues Element in der Debatte. Er bezeichnet die Überschneidung von unterschiedlichen Benachteiligungs- oder Diskriminierungsformen. Hierzu gehören das Vermögen, der Bildungsgrad, die ethnisch-kulturelle und

geschlechtliche Heterogenität. Das heißt, dass beispielsweise Männer auch arm oder ethnisch diskriminiert sein können, Frauen aber auch einer weißen Mehrheit angehörend und wohlhabend, Ungleichheiten sich also »ausgleichen«, aber auch verstärkt werden können wie im Falle von Frauen aus ethnisch diskriminierten Gruppen mit wenig ökonomischen, kulturellen oder sozialen Ressourcen.

Wenn Intersektionalität die Überschneidung von unterschiedlichen Benachteiligungs- oder Diskriminierungsformen bezeichnet, dann ist damit wird damit die Komplexität von Ungleichheiten aufgeschlossen, die vor allem in der sozialisationstheoretischen Perspektive relevant werden (Walgenbach 2017). Wenn dabei explizit sozialisationstheoretisch argumentiert wird, so ist das dazugehörige Hintergrundverständnis klar erkennbar: Sozialisation ist der Prozess der Interaktion mit **kontextuell** und **kompositorisch** differenzierten Umweltstrukturen, in denen Erfahrungen gesammelt werden. Diese sind wiederum die Grundlage für die Ausbildung von Handlungsorientierungen und Kompetenzen. Intersektionalität ist so etwas wie das Kondensat einer Theoriefigur, die nicht mehr auf die Beschreibung von Ungleichheiten in einer eindimensionalen Form beschränkt bleibt. Ohne Zweifel wird der Ungleichheitsblick damit viel komplexer als bei der alleinigen Betrachtung von Ungleichheiten auf der sozioökonomischen Ebene. Auch der Diskurs über klassische Verteilungsungerechtigkeiten wird auf diese Weise in die viel breitere Perspektive sich überlagernder und wechselseitig beeinflussender Ungleichheiten überführt.

Die Ungleichheit von Sozialisationsprozessen

Zu der Bedeutung intersektionaler Ungleichheiten existiert inzwischen eine breite Palette empirischer Forschung.

Diese betont, dass in entwickelten

Dienstleistungsökonomien wie Deutschland der durchschnittliche Lebensstandard der Bevölkerung und damit ihr materieller Wohlstand ebenso wie ihr subjektives Wohlbefinden einschließlich der Gesundheit immer weiter anwächst, aber gleichzeitig die Unterschiede im Lebensstandard zwischen den sozial privilegierten und den benachteiligten Gruppen der Bevölkerung zunehmen, sich also die Lebenschancen in der Gesellschaft polarisieren.

In der Perspektive einer solchen sozialstrukturellen Polarisierung (Groh-Samberg 2019) lassen sich kontextuelle und kompositorische Differenzierungen in der Gesellschaft unterscheiden. In dem Eingangsbeispiel des jungen Mannes in einer U-Bahn-Station wurde auf diese Unterscheidung bereits hingewiesen. Zur Erinnerung hierzu: **Kontextuelle** Faktoren betreffen die materielle Ausstattung, die symbolische Besetzung und Normierung eines Raumes, in dem Menschen handeln. **Kompositorische** Faktoren bezeichnen die Zusammensetzung der Gruppe, denen Menschen angehören oder in denen sie handeln. Beide Dimensionen – Kontexte (als Umwelten, soziale und räumliche Bedingungen) und Kompositionen (Gruppenzusammensetzungen) – bilden bereits Operationalisierungen dessen, was wir als Ungleichheiten verstehen.

Die Diagnose einer sozialstrukturellen Polarisierung beinhaltet in diesem Kontext, dass die Unwucht zwischen den sozialen Lebenslagen in den vergangenen drei Jahrzehnten auch in den reichen Ländern zunimmt. Die Sozialstruktur- und Ungleichheitsforschung hebt horizontale und vertikale Muster der Ungleichheiten hervor, stellt den hoch entwickelten westlichen

Gesellschaften aber vor allem das Zeugnis einer neuen Hierarchiebildung aus und sieht in der Perspektive auf Sozialisationsprozesse den Schlüssel zum Verständnis der Weitergabe sowohl von Privilegierungen als auch Benachteiligungen von der einen zur anderen Generation (Becker/Solga 2012).

Die Mehrdimensionalität von Ungleichheit

Im Gegensatz zu früheren Thematisierungen von Ungleichheit wird in der aktuellen Debatte von vielschichtigen Ungleichheiten ausgegangen. Während bis in die 1970er Jahre ein Ungleichheitsverständnis aktuell war, das noch stark die Betonung von Schicht- oder Klassenungleichheiten beinhaltete, wurde im Anschluss eine Erweiterung der Diskussion erreicht. So ist es heute ganz selbstverständlich, dass über Ungleichheiten in der Hinsicht gesprochen wird, dass sowohl klassische Verteilungsungleichheiten in den Blick genommen werden (Vermögen, Einkommen, Besitz), daneben aber auch die Bedeutung des Bildungsabschlusses (ein Aspekt des von Bourdieu so bezeichneten kulturellen Kapitals), der sozialen Netzwerke, Mentalitäten und Lebensstile.

Auf diese Weise wird auf sehr allgemeine Weise von einer gesellschaftlichen Dynamik der Lebenslagen einer Gesellschaft gesprochen, die ungleiche Chancen gewährt und Benachteiligungen bzw. Privilegierungen zulässt. Gleichzeitig wird es aber leichter zu differenzieren, wie Ungleichheiten auftreten, wodurch Benachteiligungen bedingt werden, wie Ungleichheiten hergestellt und auf Dauer gestellt, also produziert und reproduziert werden.

In früheren Ansätzen der Sozialisationstheorie wurde Ungleichheit eindimensional auf einer Rangordnung von gesellschaftlichem Oben und Unten gemessen. Die traditionelle »schichtenspezifische Sozialisationsforschung« räumte der Ausstattung mit ökonomischen Ressourcen die alleinige Bedeutung für die

Position einzelner Bevölkerungsgruppen im gesellschaftlichen Gefüge der Hierarchie ein. Die Einflüsse von kulturellen, sozialen und ökologischen Bedingungen wurden übersehen oder zu wenig beachtet, oft auch die von Subkulturen mit ihren kontextuellen und kompositorischen Parametern wie etwa jugendlicher Gleichaltrigengruppen, der Familien- und Geschwisterkonstellation sowie der Schul-, Nachbarschafts- und Wohnumwelt, ebenso die von Erziehungsstilen und Bildungspotenzialen (Choi 2012). Auf dieses Defizit wiesen schon 1980 Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann hin: Um den vollständigen Strukturzusammenhang der gesellschaftlichen Sozialisationsbedingungen erfassen zu können, sollten die »horizontale, kontextuelle Einbettung der einzelnen Momente innerhalb jeder Betrachtungsebene, technisch gesprochen die Kovarianzen und die Interaktionseffekte zwischen ihnen, berücksichtigt werden« (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 56).

Inzwischen ist die Mehrdimensionalität der Sozialisationsfelder, Sozialisationsinstanzen und Wirkungen sorgfältig erforscht und wird die Fokussierung auf Kovarianzen und Interaktionseffekte mit dem Einfluss sozialökologischer Modellvorstellungen in Verbindung gebracht (Grundmann/Lüscher 2000). Ein besonderer Schwerpunkt der sozialökologischen Forschung liegt auf dauerhaften und alltäglichen (Sozialisations-)Kontexten, in denen Menschen interagieren, ohne dass sie von abstrakten Einflüssen wie der Schichtzugehörigkeit Kenntnis nehmen. Diese Einschätzung zehrt insbesondere davon, dass die Menschen selbst ihre persönliche Lebenslage nicht als »klassentypisch« oder »schichtkonform« beschreiben. Die Vorstellung, dass keine »klassentypischen« oder »schichtkonformen« Lebenswelten existieren, wird allerdings seit geraumer Zeit kritisch gesehen. Dagegen spricht, dass ungleiche Sozialisationsbedingungen in der konkreten Nahumwelt

eines Menschen sehr wohl mit der Zugehörigkeit zu spezifischen Großgruppen in Verbindung stehen. Dies unterlegt das Beispiel der in »bestimmten« Wohngegenden konzentrierten oder, wie der Fachterminus lautet, »segregierten« einkommensschwachen und ethnisch marginalisierten Bevölkerungsgruppen (Keller 2005).

Konsequenzen für die Lebensführung

In den Wachstumsgesellschaften (vor allem des globalen Nordens) wird die kompositorische Zusammensetzung hinsichtlich der ethnischen Zugehörigkeit und der nationalen Herkunft immer diversifizierter. Wegen des hohen Lebensstandards der reichen Länder und der international verflochtenen Arbeitsmärkte ist der Anteil der Zuwanderer aus anderen Ländern und Kulturen in den letzten fünfzig Jahren in den meisten westlichen Gesellschaften kontinuierlich angewachsen. In Deutschland liegt er bei rund einem Viertel der Gesamtbevölkerung, in der jüngsten Generation schon bei knapp der Hälfte (wenn der Migrationshintergrund in der Eltern- und Großelterngeneration einbezogen wird).

Für einen großen Teil der Zuwandererinnen und Zuwanderer waren die Voraussetzungen für die Bewältigung lebenslaufspezifischer Herausforderungen in den Prozessen Bildung, Qualifikation und Erwerbsarbeit in der Regel schlechter als für die Einheimischen. Sind Menschen mit Migrationshintergrund sozial und kulturell schlecht integriert, verfügen sie auch nicht über die sozialen Ressourcen, um die für die jeweilige Lebensphase typischen Belastungen bewältigen zu können. Entsprechend groß ist das Risiko, dass soziale und gesundheitliche Entwicklungsstörungen auftreten.

Mit dem Bezug auf dynamische gesellschaftliche Bedingungen der Ausprägung von kontextuellen und kompositorischen Ungleichheiten, die eine hohe Relevanz für die Ausprägung von Lebenschancen besitzen, geht eine

intensive Forschungsdebatte einher, in der sich die Positionen mitunter heftig widersprechen. Der historische Blick in die Entstehungsgeschichte des sozialisationstheoretischen Denkens in den ersten abschnitten zeigte schon, dass bereits in der Gründungsphase der Soziologie, am Ende des 19. und zu Beginn des 20. Jahrhunderts, die Wahrnehmung sozialer Ungleichheiten zunimmt und Ungleichheiten damit ein Thema von hoher disziplinprägender Bedeutung werden. Ab der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg wechseln sich dann Wellenbewegungen der Thematisierung ab, die um die gegensätzlichen Diagnosen der Verschärfung und Verringerung von Ungleichheiten gruppiert sind. Daneben haben sich in den vergangenen drei Jahrzehnten immer deutlicher die Konturen eines autonomen Feldes der Ungleichheitsforschung und Sozialstrukturanalyse herausgebildet, in der nichtsdestotrotz (und paradoxerweise) das Ungleichheitsthema fast vor dem Verschwinden stand, weil soziologische Ansätze das Ende der klassischen Verteilungsungleichheiten vermuteten (Beck 1983, 1986; hierzu die Beiträge in Bittlingmayer/Bauer 2006). Am weitesten scheint darum heute eine Perspektive zu reichen, die die Bedeutung einer ungleichen Ressourcenausstattung mit der Perspektive auf individuelle Lebensstile verbinden kann.

## Materielle und immaterielle Ungleichheiten

Soziale Ungleichheiten werden als Forschungsgegenstand von einem alltagsweltlichen Ungleichheitsverständnis abgehoben. Im Unterschied zu der Perspektive auf die Phänomene sozialer Differenzierung und ubiquitärer (also überall vorhandener) Unterschiede zwischen Individuen werden als »strukturierte soziale Ungleichheiten« (Kreckel 1992) solche verstanden, die systematisch erzeugt oder reproduziert werden und soziale Konsequenzen nach sich ziehen, also Konsequenzen für die individuelle Lebensführung oder den Zugang zu bestimmten Gütern und Ressourcen haben. Ungleichheiten werden in dieser Hinsicht unterschieden in materielle Ungleichheiten (verstanden als ungleiche materielle Ausstattung bei der Verfügbarkeit über Geld, Vermögen, und Besitz), Ungleichheiten der Lebensführung, Präferenzbildung und Lebensstile sowie schließlich Ungleichheiten der Netzwerkorientierung und -bildung (Vester et al. 2001). Die Orientierung auf allen drei Ebenen wird mit Bezug zur soziologischen Theorie von Bourdieu auch als Unterscheidung zwischen ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital diskutiert.

Ein entscheidender Schritt der Perspektiverweiterung in der Ungleichheitsforschung ist, dass Ungleichheiten nicht nur materiell verstanden werden (also als Geld und Vermögen im Sinne des ökonomischen Kapitals), sondern immateriell als kulturelle Ressource oder nach Bourdieu als kulturelles Kapital. Die Frage nach der dominanten Ressourcen- oder Kapitalform kann aber nicht einwandfrei beantwortet werden. Vor allem makrosoziale Bedingungen (gesellschaftliche Kräfteverhältnisse, Zustand des Wohlfahrtsstaates, ökonomische Ausgangsbedingungen oder der Einfluss von sozialen Bewegungen) können Schwankungen im Grad der Spreizung der Ungleichheitsstruktur bedingen. Als relevante

Lebensbereiche der Ausprägung von Ungleichheiten werden in der wissenschaftlichen Diskussion traditionell am stärksten der Bildungs- und Erwerbsbereich (Becker/Lauterbach 2016) sowie der Gesundheitsbereich (Richter/Hurrelmann 2016; Bauer et al. 2008) thematisiert.

Die Suche nach Ausprägungen sozialer Ungleichheiten für die Lebensführung, aber auch der Ursachen von Ungleichheiten macht sensibel für weitere Differenzierungen. Immaterielle Ungleichheiten eröffnen die Perspektive der Diversität. Diversität bezeichnet in der Fachdiskussion zumeist solche Differenzierungen, die mit dem Geschlecht, der sexuellen Orientierung, dem Alter, der ethnischen Zugehörigkeit, einer Behinderung oder der religiösen und weltanschaulichen Ausrichtung verbunden sind.

## Sex und Gender

Für die Sozialisationstheorie von besonders großer Bedeutung ist die geschlechtliche Diversität (Bilden/Dausien 2006). Sie strahlt in praktisch alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung aus. Männer und Frauen unterscheiden sich nach ihren Geschlechtschromosomen und Geschlechtshormonen (englischsprachig wird mit »sex« die biologische Seite des Geschlechts beschrieben). In rein physiologischer Hinsicht ist das Ergebnis ein unterschiedlicher Bau der Geschlechtsorgane, des Körpers und des Gehirns sowie ein unterschiedlicher hormoneller Haushalt. Diese körperliche Dimension wird aber stark durch stereotype kulturelle und erzieherische Einflüsse überlagert (Zuschreibungen, die englischsprachig als »gender«, also als eine Art »soziales« Geschlecht beschrieben werden).

Noch immer lassen sich durch die »Sex-und-Gender-Brille« auch für die fortgeschrittenen westlichen Gesellschaften sehr typische und konservative Rollenzuschreibungen erkennen. Selbstverständlich sind diese nicht so stark wie in einigen traditionell und patriarchal verfassten Gesellschaften (zumeist des globalen Südens), in denen Frauen häufiger nicht die gleichen Rechte eingeräumt werden, Gewalt gegenüber Frauen eher toleriert wird und Abweichungen von geschlechtlichen Festlegungen mitunter sogar »rechtlich« verfolgt werden. Männer nehmen aber auch in den Ländern, in denen soziale Bewegungen von Frauen wichtige Erfolge errungen haben, traditionell die Rolle ein, machtvoll und überlegen für die Sicherung der eigenen Lebensgrundlagen und der ihrer Angehörigen zu sorgen. Zum »typisch männlichen« Verhalten gehören die Durchsetzung gegen Konkurrenten, das Bemühen um Dominanz, Selbstbehauptung, die Abgrenzung von anderen, die Ausweitung des Selbst und Eroberung des sozialen Raumes.

Diesem Muster steht die »typisch weibliche« Orientierung gegenüber, die als gemeinschaftsorientiert bezeichnet werden kann. Frauen spielen traditionell die Rolle der Haushälterin, die auf sozialen Zusammenhalt und das Funktionieren des Gemeinwesens achten. Zum »typisch weiblichen« Verhalten zählen das Bemühen, ein Teil der Gemeinschaft sein und diese formen und gestalten zu wollen, das intensive Bestreben um Kooperation mit und Bindung an andere Menschen sowie der Aufbau von Beziehungen und Netzwerken. Diese Zuschreibungen sind »wackelig« geworden und ihre Lockerung verursachen neue Freiheitsgrade. Nicht alle sind aber damit zufrieden. Gegenüber der alten Festlegung der Geschlechter bedeuten neue »Gelechterordnungen« auch eine neue Aushandlung, die Infragestellung von Routine, Privilegien und der vorgegebenen Natürlichkeit unseres Verhaltens als Mann und Frau - wenn nicht sogar die »binäre« Ordnung, nach der es entweder Männer oder Frauen gibt, gleich zerbrechlich wird.

## Geschlechtliche Sozialisation

Die Geschlechterforscherin Andrea Maihofer (geb. 1953) beschreibt sehr anschaulich, dass sich heutige Annahmen zur Entstehung der Geschlechter gegen den Essentialismus (die Annahme fester Geschlechtszuordnungen, die sich zum Beispiel aus der Biologie ableiten lassen) und die Zweigeschlechtlichkeit wenden (die Aufteilung lediglich in das weibliche und männliche Geschlecht). »Wird von Individuen als von Frauen oder Männern, als männlich oder weiblich gesprochen, bedeutet das also nicht zwangsläufig, sie seien idealtypisch. Es impliziert lediglich, dass die Individuen soweit den herrschenden Normen von Weiblichkeit oder Männlichkeit entsprechen, dass sie als Frauen und Männer erkennbar, intelligibel sind und als solche anerkannt werden.« (Maihofer 2015, S. 648)

Wird also eine Form der geschlechtlichen Diversität in der Realitätsverarbeitung angenommen, heißt das zunächst, dass Gesellschaften ihre Mitglieder nach bestimmten Merkmalen unterschiedlichen Gruppen zuordnen. Eine besonders typische Zuordnung ist die nach Geschlecht, wobei binär (also zweiseitig) unterschieden wird. Die Annahme feststehender Merkmale von Menschen, die einer solchen »definierbaren« Gruppe angehören, unterliegt einer sozialen Konstruktion. Diese legt einen Bereich von erwarteten Verhaltensweisen und Mustern für die Bewältigung lebenslaufspezifischer Herausforderungen fest. Weiblichkeit und Männlichkeit werden gelebt und individuell hergestellt, indem ein Mann oder eine Frau mit der jeweils angelegten physiologischen Ausstattung, der körperlichen Konstitution, den psychischen Grundstrukturen und den zugeschriebenen Erwartungen individuell arbeitet und diese mit der sozialen und physischen Umwelt in eine Passung bringt (»doing gender«). Trotz aller Spielräume bei der individuellen Ausgestaltung setzen sich darum im Alltag immer noch

eher typisch weibliche und typisch männliche Muster der produktiven Realitätsverarbeitung durch.

Es lässt sich nicht immer genau unterscheiden, was an diesen Vorgaben für die Rollengestaltung von Frauen und Männern anlage- und was umweltbedingt ist.

Forschungsrichtungen wie die Gendermedizin gehen zwar auch von biologischen Unterschieden aus, die bestimmte biochemische Prozesse des Körpers geschlechtlich unterscheidbar machen (und relevant sind z. B. bei der Medikamenteneinnahme). Die enorme Variabilität, die »typisch« männliche und weibliche Verhaltensweisen aufweisen (allein, wenn man auf die Umwälzungen der Geschlechtsrollen in den vergangenen fünfzig Jahren schaut), deuten jedoch auf den weit höheren Anteil an konstruierten, also von der Umwelt (einschließlich der primären, sekundären und tertiären Sozialisationsinstanzen) erwarteten und durch die Umwelt stimulierten Verhaltensweisen hin. Die angeborene genetische Ausstattung, die die Unterschiede in Körperbau und Organen bedingt, wird durch kulturelle Vorstellungen von Männlichkeit und Weiblichkeit »überformt«.

Die Differenz der Geschlechter ist zu einem erheblichen Teil durch solche sozialen Einflüsse bedingt. Viele geschlechtsspezifischen Persönlichkeitsmerkmale und Verhaltensweisen sind offensichtlich erlernt und werden im Verlauf des Sozialisationsprozesses herausgebildet. Die genetische Ausstattung und die Anlage der Persönlichkeitsmerkmale dienen dabei nur noch als Ausgangslage und als Möglichkeitsraum für die geschlechtsspezifische Entfaltung. Die geschlechtliche Sozialisation ist somit keinesfalls nur ein Akt der Unterwerfung, der mit Zwang hergestellt wird. Geschlechter werden angewählt, sie entwickeln eine Attraktivität und sind Möglichkeiten der Welterschließung, der Anerkennung und Teilhabe:

**»Von Geburt an (und heute aufgrund einer hochentwickelten pränatalen Diagnostik vermehrt bereits davor) werden als männlich oder weiblich identifizierte Individuen mit den hegemonialen Geschlechternormen (für beide Geschlechter) konfrontiert, durch die gesellschaftlich-kulturellen Verhältnisse, in denen sie leben, die Erwartungen und Verhaltensweisen der Personen, mit den sie alltäglich zu tun haben, die Institutionen, in denen sie sich aufhalten (Kindergarten, Schule) und nicht zuletzt durch die Medien (Werbung, Kinder- und Schulbücher, Filme, Internet) [...]. Sie lernen nach und nach die damit verbundenen Verhaltensweisen, Körperpraxen und Gefühlsweisen, aber auch Berufs- und Lebensperspektiven kennen und beziehen sie auf ihr »eigenes« Geschlecht. So erfahren sie - verstärkt durch Praxen der Anerkennung und Sanktionierung -, welche Verhaltens- und Darstellungsweisen als Junge respektive Mädchen für sie selbst und andere angemessen und normal sind oder nicht. Sie entwickeln die Kompetenz, andere unmittelbar als Mann oder Frau zu identifizieren und zu wissen, wie sie agieren und sich darstellen müssen, um in ihrem Geschlecht (an)erkannt zu werden, sozial intelligibel zu sein. Allemal ist gerade in jungen Jahren, aber nicht nur dann, das Begehren nach Anerkennung und damit nach Konformität sehr ausgeprägt. Das Herstellen von Eindeutigkeit ist dafür, wie angesprochen, eine zentrale Norm, die erfüllt werden muss.« (Maihofer 2015, S. 649 f.)**

#### Geschlechtsspezifische Muster der Lebensführung

Mit Blick auf die Wirkung von Sozialisationsprozessen auf die Persönlichkeitsentwicklung ist es geradezu beispielhaft, wie sich Geschlechts- bzw. Genderunterschiede auswirken. Es existieren in den meisten industriell entwickelten Ländern Lebenserwartungsunterschiede (Frauen leben hierzulande durchschnittlich fünf Lebensjahre länger), von denen angenommen wird, dass sie mit geschlechtsspezifischen Verhaltensmustern zusammenhängen (Erhart/Hurrelmann/Ravens-Sieberer 2008). In den letzten rund vier Jahrzehnten lässt sich aus sozialwissenschaftlichen Studien ablesen, dass vor allem Frauen im Jugend- und frühen Erwachsenenalter intensivere Bemühungen als Männer unternehmen, um sich aktiv auf die gegenwärtigen Anforderungen in allen Lebensbereichen einzustellen und ein flexibles Verständnis ihrer Geschlechtsrolle zu entwickeln. Die jungen Frauen streben an, ihren Dispositionsspielraum zu vergrößern und

sich aus den traditionell für sie vorgesehenen gesellschaftlichen Positionen herauszulösen.

Mit dem bereits genannten Bild von den Lebensbereichen »Küche«, »Kirche« und »Kinder« lässt sich das illustrieren. Die drei »Ks«, welche die traditionellen Segmente der Frauenrolle definieren, sind bei der Mehrzahl der jungen Frauen nach wie vor wichtige Orientierungspunkte. Die Mehrheit der jungen Frauen hat diese drei »Ks« flexibel weiterentwickelt, in ihrem Verhältnis zueinander neu bestimmt und zusätzlich ein viertes »K« erobert, die »Karriere«. Die Lebensführung der Frauen ist damit auf vielfältige Rollen ausgerichtet. Diese Orientierung scheint es zu sein, die Frauen fit macht für die neuartigen Lebensbedingungen moderner Gesellschaften. Die Mehrfachorientierung führt konsequenterweise auch dazu, dass junge Frauen stark in die eigene Bildung investieren, weil diese eine grundlegende Voraussetzung für den Einstieg in eine berufliche Karriere ist.

Anders ist die Ausgangslage bei den jungen Männern. Sie sehen gegenwärtig noch keinen Vorteil darin, ihre genetisch und kulturell prädisponierte Geschlechtsrolle neu auszulegen. Sie zögern, zu dem traditionellen »K« der männlichen Rolle, der »Karriere«, die anderen drei »Ks« hinzuzufügen. Die Orientierung an der Karriere hat ihren Vätern und Großvätern bisher Vorteile gebracht, sie in wirtschaftliche und gesellschaftliche Machtpositionen geführt, und die Mehrheit der jungen Männer möchte das für sich reproduzieren. Bis weit in das 20. Jahrhundert hinein war die typisch männliche Art der Lebensbewältigung offenbar die durchsetzungsfähigere und führte dazu, dass Männer in den entscheidenden Lebensbereichen Politik, Wirtschaft und Kultur die dominante Rolle einnahmen und diese durch Herrschafts- und Homogamie-Effekte auch zu erhalten wussten. In den letzten drei Jahrzehnten scheint sich hier endlich eine Wende anzubahnen.

Das Problem für die jungen Männer wird dadurch größer, dass sich die beruflichen Anforderungen durch die Integration der neuen Informations- und Kommunikationstechniken in den Alltag stark umgeschichtet haben und dass die gesellschaftlichen Lebensbedingungen offener als noch vor dreißig Jahren strukturiert sind. Feste Verhaltensstandards sind dadurch entfallen, während der Stellenwert der sozialen Sensibilität, der flexiblen Anpassung an neue Bedingungen und der Kommunikationsnetzwerke gestiegen ist. Traditionelle männliche Stärken wie das durchsetzungsorientierte Kämpfen und kraftvolle Machtausüben sind obsolet geworden. An ihre Stelle tritt Teamarbeit mit Interessenausgleich und Verhandlungsgeschick.

Junge Männer, die unter diesen Umständen weiter auf die eng zugeschnittene traditionelle Geschlechtsrolle setzen, bauen sich damit unbeabsichtigt ein soziales Rollengefängnis, das ihre weitere Entwicklung blockiert (Böhnisch 2013) oder in die Situation des Widerstandes gegen die Geschlechtergerechtigkeit, also einen strengen geschlechterbezogenen Konservatismus bringt. Das zeigt anschaulich die von Anja Mays (2012) durchgeführte, empirisch breit fundierte Untersuchung, nach der enge Rollenvorstellungen und sexistische Haltungen bei Männern mit niedriger Bildung und traditionellen Rollenmustern der Eltern einschließlich der mütterlichen Nicht-Berufstätigkeit zusammenhängen. Die so sozialisierten jungen Männer werden den veränderten Anforderungen im Berufsleben ebenso wenig gerecht wie der in den modernen Gesellschaften immer weiter voranschreitenden engen Verzahnung von instrumentell orientiertem Berufs- und emotional orientiertem Privatleben. Sie ignorieren die Symbiose von Beruf und Familie, die sich hieraus ergibt.

In Zeiten eines omnipräsenten Wettbewerbs und gestiegenen Anforderungen an die Leistungs- und Teamfähigkeit steigen aber auch die Anforderungen an die Akzeptanz von Diversität in geschlechtlicher Hinsicht (Quenzel/Hurrelmann 2010). Dass die jungen Frauen ihre Bildungsleistungen auf allen Stufen des Bildungssystems in den letzten dreißig Jahren stetig verbessert haben und Männer das erste Mal häufiger zu den Bildungsverlierern gehören, scheint in dieser Situation auch die Bereitschaft zu erhöhen, Ressentiments und Vorurteile gegenüber der Forderung nach Geschlechtergerechtigkeit auszubilden.

Die Erweiterung der binären Geschlechterperspektive

An Komplexität gewinnt eine Genderperspektive dann noch, wenn weitere Formen der Vielfalt und Vervielfältigung mitgedacht werden. Für junge Menschen ist die geschlechtliche Sozialisation heute bereits mit einer viel größeren Selbstverständlichkeit damit konfrontiert, dass Lebenspartnerschaften aus homosexuellen Paaren bestehen können und die geschlechtliche Zuordnung im Lebenslauf variieren kann. Noch stehen wir hier am Beginn einer Dekonstruktion der Zwei-Geschlechterordnung. Aber dass bereits LGBTQ oder LGBTQIA+ (als Abkürzungen für lesbische, schwule, bisexuelle, transsexuelle, transgender, queere, intersexuelle und asexuelle Menschen) Gemeinschaften von Jugendlichen wahrgenommen werden, ist Zeichen einer weiteren Transformation. Noch ist deutlich, dass die Akzeptanz dieser weiteren Aufweichung der biologischen Geschlechtsperspektive sehr gering ist. Jugendliche, die sich einer »queeren« Identität zuordnen, machen Diskriminierungserfahrungen und können und haben kaum Zugang zu Normalität im Umgang mit ihrer geschlechtlichen Identität.

Watzlawik/Salden/Hertlein (2017, S. 170) berichten aus eine solche Perspektive aus der Befragung von Jugendlichen im Alter von 15 bis 21 Jahren: »Eine zweite

Annahme, die viel gesellschaftlichen Konsens erfährt, besagt, dass innerhalb des binären und eindeutigen Geschlechtersystems Frauen sich (nur) in Männer verlieben bzw. diese begehren, und Männer sich (nur) in Frauen verlieben bzw. diese begehren. Wer in seinem Begehren dieser Annahme widerspricht, erfährt auch hier häufig Diskriminierung. Die Verwendung des Wortes ›schwul‹ als Schimpfwort und die damit einhergehende Botschaft, schwul sein sei etwas Schlechtes, nannten relativ viele Teilnehmende der Fokusgruppen als eine häufige negative Erfahrung.«

#### Ethnische Diversität und Intersektionalität

Der Begriff der Diversität findet bei der Beschreibung von Geschlechterdifferenzen ein breites Anwendungsfeld. Daneben lassen sich auch ethnische Zuschreibungen mit dem Diversitätsbegriff fassen. Ethnische und kulturelle Diversität wird durch das hohe Ausmaß an Immigration und Emigration, also Einwanderung und Auswanderung zwischen verschiedenen Ländern mit ihren unterschiedlichen Kulturen, immer auffälliger. Solche migrationsbedingten Differenzierungen der Lebensführung liegen quer zu allen anderen; sie treten zu den schon existierenden Differenzierungen nach sozioökonomischem Status, Bildungsgrad, Geschlecht, Alter und Region hinzu. Auf diese Weise korrespondieren ökonomische, soziale, biologische und ethnisch-kulturelle Ungleichheiten miteinander. Diese intersektionale Perspektive geht wie gesagt davon aus, dass sich diverse Ungleichheitslagen gegenseitig verstärken oder auch abschwächen können; sie hängen von der Zusammensetzung der Merkmale ab, von der Mischung oder, in dem schon verwendeten Bild, dem Orchester des Zusammenspiels unterschiedlicher Benachteiligungen und Privilegierungen, das den Ausschlag für die Lebenschancen eines Menschen gibt.

Der Begriff der Diversität ist also auch in der intersektionalen Perspektive auf unterschiedliche Differenzierungslinien ausgerichtet, die mit körperlichen Merkmalen oder Beeinträchtigungen (Alter, Geschlecht, Aussehen) als den sogenannten »askriptiven« (zugeschriebenen und als unveränderlich geltenden) Merkmalen sowie mit Gruppenzugehörigkeiten und Mentalitäten verbunden werden, die als »deskriptiv« und damit als veränderlich gelten. Formen ethnischer Stigmatisierung können dabei auf beide Differenzlinien zurück gehen. Hinweise hierauf ergeben sich aus zahlreichen Untersuchungen, deren Erkenntnisse international diskutiert werden, und die für Zugangsbarrieren und Diskriminierungsmuster im Bildungs- und Gesundheitsbereich bereits gut aufbereitet sind. Bezüglich solcher Unterschiede, die mit ethnischen Ungleichheiten assoziiert sind (etwa die Benachteiligung im Bildungssektor), muss aber genau geprüft werden, wie weit ein eigenständiger ethnischer Faktor als der reale Wirkfaktor angesehen werden kann. In den meisten Fällen sind es das ökonomische und soziale Profil einer Gruppe, das die ethnischen Besonderheiten immer noch zu überragen scheint, wie Detailstudien aufzeigen können. Das heißt, dass eigentlich der soziale Status und die Ressourcenverfügbarkeit Formen der Benachteiligung bedingen und nicht die ethnische Zugehörigkeit.

In der Tat weisen viele Beispiele darauf hin, dass zum Beispiel schlechtere Leistungen in der Schule nicht immer einen Zusammenhang mit dem Zuwanderungsstatus aufweisen. Wenn Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit Gleichaltrigen verglichen werden, die keinen Migrationshintergrund haben, aber das gleiche Sozialprofil (zum Beispiel der gleiche Bildungs- und Berufsabschluss der Eltern), dann fallen die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund nicht mehr auf. Ihr Migrationshintergrund als Determinante für schulische

Leistungen wird also häufig überschätzt (Dollmann 2017). Unterschätzt wird dagegen, wie in der Schule die Leistungsfähigkeit von Kindern mit Migrationshintergrund geringer bewertet wird und damit Effekte der institutionellen Diskriminierung ausgelöst werden (Glorius 2014).

Für die öffentliche Diskussion ist dies natürlich sehr bedeutsam, weil häufig falsch rückgeschlossen wird auf migrationsbedingte Faktoren. Das Gleiche gilt interessanterweise auch für den umgekehrten Fall der Bildungsprivilegierten: Bildungs- und ausbildungsstarke Elternhäuser haben Kinder, die selbst wiederum zu einer Bildungselite gehören, und der eigene ethnische oder Migrationshintergrund spielt hier praktisch keine Rolle. In Deutschland sind die aus Iran stammenden Flüchtlinge ein Beispiel, die nach der radikalen religiösen »Islamischen Revolution« im Jahr 1979 als gut etablierte, säkulare Bildungselite das Land verlassen und von heute auf Morgen in Deutschland Fuß fassen musste. Über viele Jahre hinweg waren die Kinder dieser Geflüchteten einer der bildungserfolgreichsten migrantischen Gruppen im deutschen Bildungssystem.

Warum reden wir also über ethnische Diversität?

Solche Beispiele für das Verschwinden der Bedeutung einer ethnischen Zugehörigkeit finden wir sehr oft. In der öffentlichen Wahrnehmung hat sich diese Erkenntnis aber noch nicht durchgesetzt. Es gibt immer noch eine starke Tendenz, Unterschiede in den Fähigkeiten, Leistungen oder Mentalitäten Gruppenmerkmalen zuzuschreiben. Sie werden als natürliche Merkmale einer Gruppe angesehen oder, in der Fachsprache, »naturalisiert«. Dafür gibt es im Alltag viele Beispiele. Wenn ein Schüler, dessen Eltern aus Italien stammen, zum Beispiel etwas zu laut wird, dann ist es sein »heißblütiges Temperament«. Diese Wahrnehmung kennzeichnet ihn dann lange, ohne dass er eine solche

Etikettierung seiner Person ebenso leicht, wie sie vorgenommen wurde, wieder neutralisieren kann. Dabei verweisen die Erkenntnisse, die wir einer sozialisationstheoretischen Perspektive zuordnen, auf die genaue Gegenteilstendenz. Mentalitätsmuster ethnischer Gruppen sind enorm variabel. Die Anpassung an veränderte kulturelle Räume (also Kontexte) erfolgt sehr schnell (Zick 2010) und die Sozialprofile (ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital) sind viel bedeutsamer für die Ausprägung einer spezifischen Mentalität als angenommene »natürliche« (und damit feststehende und unbewegliche) Merkmale einer Gruppe.

Von hier aus eröffnet sich ganz notwendig die Problematisierung dessen, was als ethnische Diversität diskutiert wird. Ihre Thematisierung ist aus der Ungleichheitsperspektive lohnenswert, weil ethnische Zuschreibungen auch als eigenständige Quelle von Benachteiligungen wirken können. Ethnische Marginalisierung, der Ausschluss aufgrund von Gruppenzugehörigkeiten, Diskriminierung und Rassismus sind Bestandteil der Erfahrungen vieler Gruppen, die von außen als migrantisch geprägt definiert werden.

Der Psychologe und Migrationsforscher Hacı-Halil Uslucan (geb. 1965), der u. a. als Mitglied der Fachkommission der Bundesregierung zu den Rahmenbedingungen der Integrationsfähigkeit tätig ist, erörtert eine Zangensituation, in der sich Menschen mit Migrationshintergrund befinden. »Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer« (Uslucan 2011) thematisiert Ausgrenzungs- und Stigmatisierungserfahrungen wie etwa auf dem Wohnungsmarkt, wenn ein ausländischer Name bereits ein Ausschlusskriterium ist, oder in der Schule, wenn kollektive Stigmata auf einzelne Personen angewendet werden. Zum anderen gibt es Gegen- und Abgrenzungsbewegungen innerhalb der Minderheit. Je

mehr »Stress« mit der Akkulturation (im Sinne der Anpassung an eine neue Kultur) verbunden ist, desto geringer ist eine Akkulturationsbereitschaft. Diese Stresssymptome treten notwendig ein, wenn Migration stattfindet, sie können aber verlängert werden, wenn Akkulturation auf hohe Hürden trifft. Dann verbarrikadieren sich auch die Minderheiten hinter einer Tendenz zur Vereinheitlichung. »Stillschweigend wird hier eine Homogenität der Mehrheitsgesellschaft und ihrer Leitwerte sowie eine Einheitlichkeit der Minderheiten und ihrer familialen Orientierungen unterstellt, die so jedoch kaum gegeben ist.« (Uslucan 2011, S. 43)

Heute wird mehr und mehr und mehr öffentlich diskutiert, dass die Integrationsfähigkeit gerade türkeistämmiger Zuwanderer viel höher ist als es in der öffentlichen Diskussion wahrgenommen wird. Der Soziologe Aladin El-Mafaalani (geb. 1978) spricht diesbezüglich von einem »Integrationsparadox« (El-Mafaalani 2018), weil erst in der Jetztzeit offen thematisiert wird, was unterhalb der Schwelle der öffentlichen Wahrnehmung über Jahre hinweg, über ein bis zwei Generationen auf dem Rücken von Migrantinnen und Migranten ausgetragen wurde. Es darf nicht unterschätzt werden, mit welcher Macht die Folgen eines solchen Missverstehens, wie sie El-Mafaalani und Uslucan beschreiben, auf gesellschaftliche Beziehungen und das Austarieren von Normen durchschlagen. Uslucan hat Recht, wenn er eine intersektionale Perspektive verlangt, die den sehr differenzierten Lebensbedingungen von Menschen Rechnung trägt und in der Migration und Ethnizität eine wichtige, aber nicht die einzige Bedingung für die Ausprägung von Diversität darstellen.

Im Zusammenhang mit der Sozialtheorie Bourdieus ist schon einmal auf das Verhältnis von »Fremdeliminierung«, also der Aussortierung durch Andere, und »Selbsteliminierung«, als Rückzugsverhalten

benachteiligter Gruppen, bei der Erklärung sozialer Ungleichheiten verwiesen worden. Hier könnte das Begriffspaar abermals dienlich sein. Intersektionale Ungleichheiten sind in diesem Sinne sichtbar als das Zusammenspiel unterschiedlicher Faktoren, die die Fremd- und Selbsteliminierung beeinflussen. Sie dienen nicht nur der Wissenschaft als analytische Brille. Sie sind auch praktisch wirksam und entscheiden darüber mit, wie Ausgrenzungs- und Anerkennungserfahrungen gemacht, eigene Handlungsperspektiven entwickelt und damit Ausschlussprozesse erlebt werden.

Ungleichheit und Diversität in der Sozialisationsforschung

Es lassen sich bereits viel Verbindungen erkennen, die das Thema der intersektionalen Ungleichheiten an die Sozialisationsperspektive anschließen. Die Verbindung mit der Forschung zu divergierenden Erziehungsarrangements ist ein solcher Anknüpfungspunkt. Herwartz-Emden, Schurt und Waburg (2010) können in einer Studie zeigen, wie sich soziale, geschlechtliche und ethnisierte Ungleichheiten in der familialen Sozialisation vermischen. Diese Vermischung bedeutet auch die Nicht-Festlegung auf ein dominierendes Merkmal sozialer Ungleichheit. Wiederum verweist dieses Ergebnis auf die Bedeutung intersektionaler, also verschiedener und sich gegenseitig beeinflussender Ungleichheitserfahrungen. Sozial-ökologisch divergierende Sozialisationsräume müssen also sehr genau nach kontextuellen und kompositorischen Merkmalen unterschieden werden.

Solche kontextuellen und kompositorischen Merkmale der räumlichen Umgebung scheinen die Zugangsmöglichkeiten zu zentralen Gütern im Bildungs- und Gesundheitssektor zu regulieren. Dabei zeigt sich in einer Untersuchung von Kirby und Kaneda (2006): Wenn individuelle Merkmale als Ursache ausgeschlossen werden (also personengebundene Kompetenzen gleich sind),

nehmen genau diese sozial-ökologischen Faktoren eigenständig Einfluss auf die Zugangschancen. Hieraus ergeben sich Rückschlüsse auf die Effektkette sozialer Benachteiligung. Merkmale der Stigmatisierung (Zugehörigkeit zu bestimmten Gruppen) rücken in den Vordergrund, die genauso wie infrastrukturelle Faktoren (Entfernung zum Arzt, zu einer guten Schule etc.) für die Ausprägung von Ungleichheiten oder Zugangsbarrieren relevant werden können.

Das neunte Prinzip zur Bedeutung intersektionaler Ungleichheiten versucht dieses sehr komplexe Geschehen an die Stelle einfacher, monokausaler Ursachenannahmen über die Ausbildung sozialer Ungleichheiten zu stellen. Die damit verbundene analytische Reichweite geht über die Frage reiner ökonomischer Verteilungsungleichheiten selbstverständlich weit hinaus.

Ein Zugang, der die Komplexität ungleicher Lebenslagen empirisch zu fassen versucht, ist der der milieuspezifischen sozialen Ungleichheiten von Choi (2012), der für die Analyse von Erziehungsarrangements genutzt wird. Der Ansatz der milieuspezifischen Erziehungsstildifferenzierung wird von Choi an die sogenannten SINUS-Milieus angelehnt. Hierfür wird eine Milieuperspektive mit der Betrachtung der elterlichen Erziehungsstile verbunden (Merkle/Wippermann/Henry-Huthmacher 2008). Das Ergebnis dieser Untersuchungen knüpft an Grundannahmen der sozialökologischen Differenzierung an, konzentriert sich aber auf die Unterscheidung von elterlichen Mentalitäten (also zumeist Einstellungsmustern), die milieuspezifisch variieren und dann als unterscheidbare Erziehungsstilmerkmale erkennbar werden. Tabelle 6 fasst die Ergebnisse auf der Grundlage der Darstellung von Choi (2012) zusammen und verweist darauf, wie eng die Perspektive der familialen Sozialisation im sechsten Prinzip des MpR mit der der Ungleichheiten im neunten Prinzip verbunden ist.

**Sinus-Milieu****Merkmale der Erziehung**

Etablierte

Autoritativer Erziehungsstil mit Tendenz zu Strenge; ambitionierte Erziehungsarbeit; hohe Ansprüche an die Entwicklung des Kindes; Setzen auf Fachliteratur und Ratgeber

---

**Sinus-Milieu****Merkmale der Erziehung**

Postmaterielle

Autoritativer Erziehungsstil;  
selbstkritische Erziehungsarbeit;  
hohe Ansprüche an eigene  
Leistung; Kinder als Geschenk

---

**Sinus-Milieu****Merkmale der Erziehung**

Moderne Performer

Autoritative Erziehung mit klarer Vorgabe und Orientierung an Vorschriften und Regeln; selbstbewusste, von eigener Intuition geprägte Erziehungsarbeit; hohe lern- und leistungsorientierte Anforderungen an das Kind

Bürgerliche Mitte

Aufopfernde Erziehungsarbeit; Behüten und Beschützen; umfassende Information; Risiken meiden; starkes Engagement vor allem der Mütter

**Sinus-Milieu****Merkmale der Erziehung**

Experimentalisten

Permissiver Erziehungsstil,  
Maxime der Gleichstellung in der  
Erziehung, intuitives Vorgehen;  
innovative pädagogische Ansätze;  
freie Entfaltung des Kindes;  
Selbstständigkeit

---

**Sinus-Milieu****Merkmale der Erziehung**

Konsummaterialisten Permissiv-vernachlässigender Erziehungsstil,  
Erziehungsverständnis stark auf bestrafende Elemente reduziert;  
keine expliziten Erziehungsziele;  
frühe Selbstständigkeit;  
Medienkonsum hoch; Konsum ist Fürsorge

---

Sinus-Milieu	Merkmale der Erziehung
Hedonisten	Konzeptloses »Laissez-faire«; Erziehung ist negativ belegter Begriff und gilt als anstrengend; viel Freiheit und Verantwortung für das Kind

**Tab. 6:** Soziale Milieus und ihre Erziehungsstile. Quelle: Merkle/Wippermann/Henry-Huthmacher 2008.

Für die Verbindung der Ungleichheits- und Sozialisationsperspektive sind diese Ergebnisse von hoher Relevanz. Sie zeigen, dass in der horizontalen und vertikalen Gliederung einer Gesellschaft sich Ungleichheiten der Verfügbarkeit über Ressourcen und entsprechende Mentalitäten überschneiden. Einmal beispielhaft hierzu: Während sich die Erziehungsstile der »Etablierten«, »Postmateriellen« und »Modernen Performer« (den Trägern von viel ökonomischem und kulturellem Kapital) zwar unterscheiden, sind sie im Merkmal der deutlichen Leistungsorientierung eng miteinander verbunden. Dem behütenden Erziehungsstil der »Bürgerlichen Mitte« (der als Bremse der Entwicklung individueller Selbstständigkeit fungieren kann), stehen die auf Permissivität und Laissez-faire ausgerichteten Erziehungsstile der »Experimentalisten«, »Konsummaterialisten« und »Hedonisten« am unteren Ende der sozialen Hierarchie gegenüber. Hier wird deutlich, dass dieser wenig involvierte Erziehungsstil in der Realität nur selten praktiziert wird. Wenn er eingesetzt wird, dann nicht von den erfolgsorientierten, ressourcenstarken Milieus, sondern von den Eltern, die in unterprivilegierten oder prekären Lebensverhältnissen erziehen. Hiermit wird ein hochinteressanter Blick auf den

Zusammenhang zwischen ungleichen Lebensbedingungen, Mentalitäten und Erziehungsstilen geworfen. Gleichzeitig könnte in diesem Zusammenhang auch eine Ursache für die Reproduktion von Ungleichheitslagen begründet sein.

Dennoch bleiben diese Erkenntnisse in der Forschungsdiskussion nicht unwidersprochen. Choi selbst rekurriert darauf, dass es fraglich ist, wie homogen die Erziehungsmuster in den einzelnen Milieus anzunehmen sind. Die Empirie kann für eine starke Homogenitätsannahme auf Grundlage der SINUS-Milieus keine ausreichenden Hinweise bieten (Choi 2009). Die Milieuperspektive lässt in der vorgestellten Form also nur erste Anknüpfungspunkte für die weitere Diskussion erkennen.

Die empirische Beschreibbarkeit (das, was in der Forschung als »Operationalisierung« einer Theorie bezeichnet wird) von Lebens- und Umweltbedingungen, die an sozial-ökologische Prämissen anschließbar ist, scheint also nicht ohne Schwierigkeiten zu sein. Zumindest muss die Annahme vorsichtig eingesetzt werden, dass sozialisatorische Einflüsse mit der hierarchischen Struktur ungleicher Lebensbedingungen im Erwachsenenalter identisch seien. Vorstellungen über die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen als direkter Spiegel der elterlichen Lebensbedingungen ist als funktionalistisches Erbe der Soziologie (im Sinne der Theorie von Parsons, die bereits vorgestellt wurde) in der Sozialisationsforschung anzusehen. Der Vorwurf an diese Perspektive ist, dass sie der Vorstellung »eigenständiger« Lebenswelten der Heranwachsenden keinen Raum lässt.

Muster der intersektionalen Differenzierung verweisen dennoch auf die Bedeutung von Lebensstil- und Mentalitätsmustern Lebenswelten von Kindern und Jugendliche, die mit der Verteilung des ökonomischen und kulturellen Kapitals im Herkunftsmilieu zusammenhängen (Büchner/Brake 2006; Kramer/Helsper 2010). Auch hier

gilt, dass die Milieuherkunft die individuellen Lebens- und Erziehungsstile nicht ohne Ausnahme vorhersagen kann. Wie stark der Zusammenhang von Milieu und Erziehung ist, kann aber nur empirisch beantwortet werden.

Für die weitere Argumentation ist dies ein wichtiger Ansatzpunkt. Bisher ist nur darauf verwiesen worden, Sozialisationsräume nicht aus ihrer Verankerung im sozialstrukturellen Gefüge herausgelöst werden können (hierzu auch Bauer/Vester 2015). Im Folgenden sollen für diese Annahme, die in der ungleichheitsorientierten Sozialisationsforschung immer noch eine große Rolle spielt, auch weiterhin Erkenntnisse empirischer Forschung herangezogen werden.

Soziale Ungleichheit und Erziehungsstile im Ansatz von Annette Lareau

Der wohl prägnanteste Versuch, die Ungleichheitsperspektive mit Sozialisations- und Erziehungsarrangements zu verbinden, erfolgte durch die US-amerikanische Soziologin Annette Lareau (geb. 1952). Lareau (2003) untersucht Erziehungspraktiken und Muster der Eltern-Kind-Interaktion in sozial differenzierten Milieus (»Unequal Childhoods«). Lareaus Methode – der Vergleich zwischen Arbeiter- und Mittelschichtsfamilien – zeigt klare Mentalitätsunterschiede, die sich in den Praktiken der Kindererziehung reproduzieren. Das Besondere ist dabei, dass die Unterschiede durch teilnehmende Beobachtung (die Anwendung der ethnografischen Methode) erfasst werden. Damit werden vor allem solche Ungleichheiten im Erziehungsverhalten relevant, die unterschiedliche, zumeist symbolische Praktiken (wie etwa die Aufmerksamkeitszuwendung und die Bestrafung durch Nicht-Beachtung) repräsentieren, die in einer sonst typischen standardisierten Befragung (so mit der Fragebogenmethode) nicht erfasst werden können.

Lareau bestätigt mit ihren Untersuchungen ein traditionelles Muster der ungleichheitsorientierten

Sozialisationsforschung, differenziert aber noch weiter auf der Ebene der Beschreibung von Erziehungsstilen wie sie Choi vorgenommen hatte. So identifiziert sie in den gehobenen Milieus der US-amerikanischen Mittelschicht ein übergreifendes Erziehungsmuster, das sie die »konzertierte Kultivierung« (**concerted cultivation**) nennt. Sie beschreibt hiermit einen spezifischen Typ der elterlichen Erziehungspraktiken, der vor allem auf die Co-Organisation aller schulischen und außerschulischen Aktivitäten der Kinder durch die Eltern zielt. Die Eltern sind hiernach in alle Entscheidungsprozesse der Kinder einbezogen, sie organisieren die Schulwahl und das Schulleben und sind die Hauptansprechpartner ihrer Kinder in allen Fragen der Schulvorbereitung, Lernüberwachung und Freizeitgestaltung.

Am deutlichsten wird diese Form der konzertierten Vorbereitung am gezielten Training, mit dem Kinder auf die Umgangsformen in den gehobenen Dienstleistungssegmenten eingestellt werden: der höfliche Umgang, die gezielte Ansprache, aber auch das selbstständige Kommunizieren mit Ärzten, anderen Eltern und das forschende und interessierte Fragen im Schulbereich. Demgegenüber ist der Erziehungsstil der Arbeiterfamilien durch etwas gekennzeichnet, das Lareau als die Bereitstellung von Bedingungen des »natürlichen Aufwachsens« bezeichnet (**accomplishment of natural growth**).

Lareau stellt mit diesem sehr defensiven Erziehungsstil ein bereits bekanntes Muster vor, in dem die Eltern ihren Einfluss auf die Erziehungspraktiken nur sehr partiell geltend machen. Die Orientierung an der Bereitstellung von Bedingungen des »natürlichen Aufwachsens« ist gekennzeichnet durch einen besonders geringen Grad an Einflussnahme auf die Freizeitgestaltung, aber auch auf schulische Angelegenheiten. Es ist ein der konzertierten Kultivierung diametral entgegengesetztes

Erziehungsmuster. Der Entwicklungsprozess wird nicht überwacht, der Vorbereitungsfunktion der häuslichen Erziehung wird keine große Bedeutung verliehen, der schulischen Erziehungsarbeit wird viel Verantwortung übertragen, und damit wird auch das akzeptiert, was die Schule als Bewertung der Kinder anbietet.

Lareaus Forschungserkenntnisse haben in der Debatte über ungleiche Sozialisationsbedingungen zweifellos wichtige Annahmen der älteren schichtspezifischen Forschung nach dem Vorbild beispielsweise von Bernstein wieder aufnehmen können. Wenn sie im Rahmen der ethnografischen Forschung die Kinder und Jugendlichen auf dem Weg in die Arztpraxis begleitet, beobachtet, wie die Jugendlichen den Ärzten die Hand geben und in die Augen schauen, wie sie versuchen zu folgen, worüber gesprochen wird, sie sich in die Konversation einmischen, Mut entwickeln, wenn es darum geht der eigenen Lehrerin zu widersprechen usw., ist dies ein bedeutsamer Hinweis auf die Bedeutung von Ressourcenungleichheiten. Diese sind nicht nur ein limitierender Einfluss von außen, sondern stellen auch für die Faktoren, die eng mit der Persönlichkeit verbunden sind (wie z. B. die Selbstwirksamkeitserwartungen), ein starkes Element des Zusammenspiels von Benachteiligung und Privilegierung dar.

## Die kumulative Wirkung von Ungleichheiten

Aktuell vergrößern sich die Unterschiede zwischen Familien, die ihren Kindern sehr gute materielle Lebensbedingungen, eine gute Ausstattung an Wohnung und Kleidung, reichhaltige Freizeit- und Bildungsimpulse, gesunde Ernährung und eine gute Erziehung auf der Basis einer sicheren Bindung bieten können, und Familien, die in allen diesen Bereichen Einschränkungen haben. Diese Unterschiede in der Ausprägung der sozialen Ressourcen in den primären Sozialisationsinstanzen werden in die produktive Verarbeitung der äußeren Realität einbezogen und wirken sich auf die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder aus.

Kinder aus sozial privilegierten Familien starten auf diese Weise mit ungleich besseren Voraussetzungen für die Bewältigung der lebenslaufspezifischen Herausforderungen als die aus sozial benachteiligten Familien. Dies zeigen eindrucksvoll die Erkenntnisse von Lareau oder anderer Detailstudien, etwa für das Gesundheitsverhalten und das Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit (Kroll 2010, S. 72 ff.; Weyers 2011), den Umgang mit Medien- und Konsumangeboten (Stecher 2005) oder das Ernährungsverhalten in den Mittelpunkt stellen (Oncini 2019). Die Traumatisierung durch Fluchterfahrungen, die Erfahrung von schwerer Krankheit oder der Tod eines Angehörigen bedeuten Sonderfälle der Beeinflussung der eigenen Bewältigungsfähigkeit. Obwohl diese Erfahrungen nicht an die Zugehörigkeit zu einem bestimmten Milieu gekoppelt ist, haben auch diese Erfahrungen Auswirkungen auf die Lebensführung. Treten sie in das Orchester der unterschiedlichen, intersektionalen Einflüsse sozialer Ungleichheit ein, sind sie zumeist ein Verstärker der Wirkung von belastenden Lebensbedingungen.

Es kann also nicht genau gesagt werden, wie Ungleichheiten wirken, weil die individuelle Mischung unterschiedlicher Erfahrungen mit Ungleichheit und dem dazugehörigen Modus der produktiven Realitätsverarbeitung, der auch den Umgang mit Belastungen reguliert, nicht voll verstanden ist. Aus einer Perspektive, die nicht auf das einzelne Individuum, sondern auf die großen Zahlen der Statistik schaut, lassen sich dagegen Folgerungen formulieren. Hiernach ist deutlich, dass im weiteren Verlauf des Lebens die Startunterschiede für die Persönlichkeitsentwicklung nur in den seltensten Fällen ausgeglichen werden. Bei der Mehrheit der Kinder kommt es vielmehr zu einer Verstetigung und ständigen Verstärkung des einmal eingeschlagenen Pfades der Persönlichkeitsentwicklung. Den sekundären Sozialisationsinstanzen gelingt es nur bei einem kleinen Teil der Kinder aus den sozial benachteiligten Familien, die Weichenstellungen des Elternhauses so zu verändern, dass die fehlende Nähe zum kulturellen Kapital, was sich als Rückstände in der Leistungs- und Kompetenzentwicklung bemerkbar macht, in der Förderung ausgeglichen werden können.

Auch die tertiären Sozialisationsinstanzen verstärken in der Regel die bereits vorhandenen Ungleichheiten, weil – um nur ein Beispiel zu nennen – Freizeit- und Medienangebote mit den bereits durch die Familie geformten Einstellungs-, Wahrnehmungs- und Fähigkeitsunterschieden und damit zusammenhängenden Verhaltenserwartungen aufgenommen werden. Der »soziale Habitus« ist mithin meist schon so stark ausgebildet, dass er sich gewissermaßen immer wieder selbst reproduziert.

Ungleichheiten wirken ungleich – und nicht immer direkt

Bei der Mehrzahl der Kinder aus privilegierten sozialen Bevölkerungsgruppen kommt es auf diese Weise zu einer

Kumulation von Bevorzugungen, bei denen aus unterprivilegierten zu kumulierten Benachteiligungen. Natürlich ist in beiden Gruppen der Prozess der Realitätsverarbeitung produktiv in dem Sinne, dass er individuell suchend und sondierend abläuft. Das jeweilige Ergebnis dieses Prozesses – gemessen an der Fähigkeit, Individuation und Integration miteinander zu verbinden und eine Ich-Identität zu entwickeln – fällt allerdings höchst unterschiedlich aus. Die Faustregel lautet: Je privilegierter die Lebenssituation, desto weniger Risiken in der Ausbildung von Fähigkeiten und Kompetenzen. Den entscheidenden Faktor bilden die individuellen Ausgangsbedingungen, die über die Resilienz (also die Widerstandsfähigkeit) und Fähigkeiten zur Bewältigung ungünstiger Belastungen entscheiden. Von hier aus betrachtet kann tatsächlich gesagt werden, dass Ungleichheiten nicht immer gleich wirken. Zwei weitere Faktoren sind hierfür ausschlaggebend:

- Zum einen sind die Wirkungen von Ungleichheiten nicht immer kausal, also direkt zu verstehen. Es existiert die Tendenz, immer von einem unmittelbaren Einfluss der sozialen Ungleichheit auf Belastungen und Einschränkungen eines Menschen auszugehen. Forschungsarbeiten, die untersuchen, wie sich Ungleichheiten auf die Gesundheit auswirken, verfolgen einen anderen Ansatzpunkt. Sie gehen nicht von direkten Wirkungen aus, sondern Auswirkungen der »Verwitterung« (im Englischen »weathering«) aus, die beinhaltet, dass gerade Dauerbelastungen und Stress zunächst eine Sammel Tendenz haben und dann beschleunigt die Verschlechterung der Gesundheit bewirken (Allanen et al. 2019).
- Zum anderen sind Ungleichheiten immer relativ. Auch in sehr wohlhabenden Gesellschaften zeigen sich deutliche Auswirkungen von Ungleichheiten und Armut.

Dies mag auf den ersten Blick überraschend sein. Tatsächlich sind ja selbst wenig verdienende und arme Menschen in Deutschland zumeist nicht wohnungslos oder müssen hungern. Trotzdem lehren uns empirische Erkenntnisse, dass sich Deprivationserfahrungen (Deprivation wird häufiger psychologisch verwendet und bezeichnet die Auswirkungen von Mangel und Verlusten auf eine Person) immer relativ, also in Vergleichen zu anderen Menschen herstellen. Menschen machen Vergleiche und stellen dabei fest, dass sie weniger haben, weniger bekommen oder weniger können. Diese Vergleichsprozesse sind schon einmal angesprochen worden, als es um Resilienz gegenüber hoch belastenden Faktoren der Lebensführung ging, die das Individuum mit Blick auf das Wohlergehen und die Gesundheit unterschiedlich stark beeinflussen. Schon hier ist auf die wegweisenden Untersuchungen der Gesundheitsforschung hingewiesen worden, die beinhalten, dass Ungleichheiten krank machen – nicht weil sie Mangel erzeugen, sondern weil sie Menschen mit der enormen Spanne an Möglichkeiten konfrontieren, die sie selbst nicht realisieren können (Wilkinson/Pickett 2010).

Der Umgang mit Ungleichheit und Diversität

Die Annahmen dazu, wie sich soziale Ungleichheiten über Erziehungs- und Sozialisationsprozesse in der Familie auf Kinder und Jugendliche übertragen, sind weiterreichend. Der Ansatz der intersektionalen Ungleichheiten beinhaltet, dass Ungleichheiten sich in vielen anderen Dimensionen als nur einer ökonomischen ausprägen können, sich überlagern und gegenseitig beeinflussen können. Dieses Verständnis ist wichtig, um in der Debatte über Gegenmaßnahmen auch die richtigen Hebel bewegen zu können. Denn: Nur wer Ungleichheiten und ihre Entwicklung versteht, kann auch dagegen angehen.

Für die intersektionale Perspektive ist ebenso entscheidend, dass die Ähnlichkeiten zu der Wirkweise »typischer« sozialer Ungleichheiten erkannt werden. Vieles von dem, was über die »Übertragung« sozialer Ungleichheit bisher bekannt ist, trifft auch intersektionale Ungleichheiten. Pierre Bourdieu hat dazu sehr umfangreich argumentiert, indem er die Entstehung von Ungleichheiten mit der Akzeptanz der eigenen Position in einem sozialen Gefüge in Verbindung bringt.

**»Bekanntlich verdankt die soziale Ordnung ihre Beständigkeit zumindest teilweise der Tatsache, daß sie Klassifizierungsschemata durchsetzt, die - da sie sich den objektiven Klassifizierungen anpassen - zu einer bestimmten Form der Anerkennung dieser Ordnung führen, derjenigen nämlich, die mit der Verkennung der Willkür ihrer Grundlagen einhergeht: Die Korrespondenz zwischen objektiven sozialen Gliederungen und Klassifizierungsschemata, zwischen objektiven sozialen Strukturen und mentalen Strukturen, ist Grundlage einer Art Ur-Bejahung der bestehenden Ordnung. Politik beginnt eigentlich erst mit der Aufkündigung dieses für die ursprüngliche Doxa charakteristischen und unausgesprochenen Vertrags über die Bejahung der bestehenden Ordnung; mit anderen Worten Politische Subversion setzt kognitive Subversion voraus, Konversion der Weltsicht.« (Bourdieu 1990, S. 104)**

Bourdieu ist hier besonders deutlich: Benachteiligungen wirken, weil sie als legitim anerkannt werden; sie gehen mit Klassifizierungen einher, die sich durchsetzen und auf die Menschen sich in ihrem Handeln beziehen. Den Zusammenhang von »Beschreiben und vorschreiben« nennt Bourdieu dies und meint, dass die soziale Welt, indem sie Ungleichheiten akzeptiert, quasi-natürliche Gesetze, Vorgaben und Vorschriften anbietet. Die Realität bietet viele diesbezügliche Beispiele: Mädchen sind nicht so analytisch, Jungen sind eher aggressiv und Italiener heißblütig. Wer diese Beschreibung hört, ist bereits dafür vorgesehen, Klassifizierungen der sozialen Welt anzuerkennen. Dies meint die von Bourdieu so bezeichnete »Ur-Bejahung« der gesellschaftlichen Ordnung, die in

Köpfen aller Menschen vorhanden ist (und die Dominanz dieser einen Weltsicht nennt Bourdieu »Doxa«).

Erkennen wir also über Sprache und Kommunikation bestimmte Beschreibungen von Herrschaftsverhältnissen an, akzeptieren wir auch die damit verbundenen Ungleichheitsprinzipien. Aber kann man dagegen ankommen? Kann man die Akzeptanz verweigern? »Konversion«, die Umwandlung der Weltsicht, ist für Bourdieu die Lösung. Mädchen lassen sich nicht mehr auf die Beschreibung ein, dass sie zurückhaltend sind, Jungen müssen nicht hart sein, Migrantinnen und Migranten sind nicht emotionaler und bildungsferne Kinder nicht ungeeignet für die Schule, weil sie die Verhaltens- und Sprachcodes der bildungsnahen Familien nicht beherrschen.

Die Beschreibung der Mechanismen, die Ungleichheiten befördern und erhalten, und jenen, die Ungleichheiten unterbrechen und aufheben können, passt zum MpR. Auch der Modus der produktiven Realitätsverarbeitung geht davon aus, dass Erfahrungen mit der sozialen Welt und ihren Klassifizierungsprinzipien das Handlungsrepertoire anfüllen. Gleichzeitig heißt produktive Realitätsverarbeitung aber auch, dass eine »Konversion« stattfinden kann und sich damit Handlungsoptionen ändern. Mit Blick auf die hohe Bedeutung sozialer Ungleichheiten ist diese Umkehroption wichtig. Ein hohes Ausmaß an sozialer Ungleichheit und Diversität, das zu Benachteiligungen führt, stellt für eine Gesellschaft ein Risiko für den Zusammenhalt dar. Die Spaltung in arme und reiche Bevölkerungsgruppen wird wie die Unterscheidung in ein mächtiges und ein ohnmächtiges Geschlecht als ungerecht empfunden und untergräbt das Gefühl der Zusammengehörigkeit in einem Gemeinwesen.

Alle hochentwickelten Gesellschaften sollten deshalb ein Interesse daran haben, soziale Ungleichheiten auf ein möglichst geringes Maß zu reduzieren. Interventionen in

den Prozess der Sozialisation sind dafür besonders geeignet, weil damit die Kompetenzen der Gesellschaftsmitglieder beeinflusst werden können. Je früher im Lebenslauf unterstützende und ausgleichende Interventionen einsetzen, desto eher können sie ungleiche Ausgangsbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung überwinden helfen. Beispiele dafür existieren heute bereits vielfach, vor allem, um Toleranz in Fragen der Geschlechtervielfalt zu fördern (Mayerhoffer 2018).

#### Die Bedeutung früher Förderung

Frühe Förderung gegen soziale Ungleichheiten, ist eine viel gehörte Forderung. Aber wie? Der Unterstützung von Eltern bei der Betreuung und Erziehung ihrer Kinder und ihrer Kooperation mit den vorschulischen Erziehungs- und Bildungsangeboten kommt hierbei zweifellos eine besonders wichtige Rolle zu (Brake/Büchner 2010).

Chancengerechtigkeit setzt aber auch voraus, jedes Kind unabhängig von den Merkmalen wie Herkunft, Prestige und Vermögen der Eltern, Wohnort, Religionszugehörigkeit, Hautfarbe oder politischer Einstellung gezielt individuell zu fördern. Länder, die ein breit ausgebautes System von vorschulischen Einrichtungen mit geschultem Personal zur individuellen Leistungs- und Sozialförderung der Kinder haben, sind im internationalen Vergleich bisher am besten in der Lage, das Ausmaß der schicht- und migrationsspezifischen Ungleichheit der Verteilung von Bildungsabschlüssen zu reduzieren. Wie deutlich wird, hat Deutschland in dieser Hinsicht immer noch einen Nachholbedarf.

Der diesem Zielhorizont korrespondierende Capability-Ansatz (Otto/Ziegler 2009) entwickelt das Spannungsverhältnis zwischen individuellen Verwirklichungschancen auf der einen und Chancenstrukturen, die gesellschaftlich zu Verfügung gestellt werden, auf der anderen Seite. Im Zuge dieser

Diskussion wurde immer wieder konstatiert, dass tatsächliche Realisierungschancen eines guten Lebens für jedes Mitglied einer Gesellschaft von der Verfügbarkeit über ausreichende Bildungschancen abhängen (Albus et al. 2009). In dem Maße, in dem nach den schulischen Mechanismen der Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus ressourcenschwachen Gruppen gefragt wird, rücken damit mehr und mehr die schulischen Kompensationspotenziale in den Mittelpunkt einer Praxisperspektive.

Gemessen an dem Ziel der Förderung individueller Bildungs-, Lebensgestaltungs- und Teilhabemöglichkeiten mahnen die Ergebnisse internationaler Vergleichsuntersuchungen in Deutschland seit Langem politischen Gestaltungswillen an. Die Chancenstrukturen des deutschen Bildungssystems verhindern hiernach die Normen universaler Chancengerechtigkeit; die Selektionsfunktion des Bildungssystems privilegiert bildungsnahe und ressourcenstarke Gruppen (OECD 2010). Die soziale »Sortierung nach Herkunft« (Vester 2013) und die »Vererbung« von Armut« (Edelstein 2006) sind kein Zufallsprodukt. Sie sind mit der Funktionsweise des Bildungssystems verbunden. Leistungsschwache oder verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler werden systematisch abgeschult, also an rangniedrige Schulformen bis zu den Förderschulen überwiesen. Die erfolgreiche Förderung von Chancengerechtigkeit dagegen fällt, wenn die vorliegenden Befunde zusammengefasst werden, mit integrativ angelegten Schulsystemen zusammen, die individuell angepasste Bildungswege eröffnen. Sie sind in Deutschland aber immer noch die Ausnahme.

Herausforderungen für die Kompetenzen von Lehrkräften

Wenn in der Ungleichheitsforschung heute Sozialmilieus identifiziert werden, die Heranwachsenden unterschiedliche Wissensformen, Verhaltensweisen,

Einstellungen und Erwartungsmuster vermitteln, dann können wir von der Erwartung ausgehen, dass diese differente Ausbildung von Dispositionen zu ungleichen Chancen der Bildungsaneignung führt. Schülerinnen und Schüler bildungsferner Gruppen sind in dieser Hinsicht als ressourcenschwach einzuschätzen (Kramer/Helsper 2010) und unterliegen am Ehesten der so bezeichneten Passungsproblematik in schulischen Lernprozessen.

Diesen ungleichen Chancen durch schulbildungsferne Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler korrespondiert eine Form der Ungleichbehandlung durch die Schule. Die Forschung zu institutioneller Diskriminierung hat dazu geführt, die institutionalisierte Handlungspraxis von Lehrkräften als Bestandteil schulischer Selektionsmechanismen zu bewerten, die schulbildungsferne Milieus nicht nur nicht fördern kann, sondern zusätzlich benachteiligt. Die Einschränkung von Chancengleichheit im Setting Schule lässt sich in dieser Hinsicht in doppelter Weise pointieren: Zum einen können schulbildungsferne Gruppen in ihrer Ressourcen- und Kompetenzausstattung nicht entsprechend gefördert werden. Zum anderen sind die Urteile von Lehrkräften von engen Schulbildungsnormen geprägt, die Partizipationsmöglichkeiten zusätzlich einschränken. Diese Perspektive bedeutet für die Ausbildung professioneller Lehrerkompetenzen eine Erweiterung, die bisher kaum diskutiert wurde (Bittlingmayer/Reith/Bauer 2008). Zudem bleibt die Diskussion über Lebensbedingungen, die negative Auswirkungen auf Bildungschancen haben können, auf wenige Einflussfaktoren beschränkt. Insbesondere aber für die Entwicklungsdynamik besonders vulnerabler Bildungsprozesse in den ersten vier Jahren der Primarstufe ist festzustellen, dass problematische Lebensbedingungen polyvalent zur Ausprägung gelangen.

Die in den schulbildungsfernen Verhältnissen aufwachsenden Kinder tragen ein erhöhtes Risiko, von

besonderen Schwierigkeiten wie Arbeitslosigkeit der Eltern oder anderen familiären Belastungen betroffen zu sein (World Vision Deutschland 2010). Das gilt insbesondere für Verläufe und die Ausbildung von Lese-Rechtschreibproblemen (Drucks et al. 2011). Diese verstärken bei den Lehrkräften den Eindruck, dass Kinder für höhere Schulformen nicht geeignet zu sein scheinen. Die »erkannte« Risikobiografie wird durch die so bezeichnete Abschulung und Dauererfahrungen des Scheiterns aktiv hergestellt (Breyvogel 2010). Die Verinnerlichung von Erfahrungen des Scheiterns erfolgt parallel zu dem »Abkühlen« der Bildungs- und Berufsaspirationen; dieser Negativzirkel wird vor allem bei Lese- und Rechtschreibschwächen verstärkt (Bauer/Bittlingmayer 2012).

Solche Risikokonstellationen werden aber nur in seltenen Fällen von Lehrkräften als symptomatisch für bestimmte Benachteiligungslagen erkannt. Zudem fehlen gute Standards der wohlwollenden Unterstützung, ohne dass damit eine Diskriminierung der Lernfähigkeit einhergeht (wie das bei dem sonderpädagogischen Förderbedarf der Fall sein kann). Aber auch wenn eine wohlwollende Haltung von Seiten der Lehrkräfte entsteht, sind Maßnahmen zur individuell angemessenen Förderung selten vorhanden und belassen die Lehrkräfte in einem Schwebезustand der Entscheidung für oder gegen diese Form der schulischen Absonderung. Während etwa im finnischen Bildungssystem der Nachhilfeunterricht unentgeltlich und durch die Schule gut koordiniert angeboten wird, ist in Deutschland der Schritt in den Förderbedarf eine organisatorische und zumeist auch finanzielle Herausforderung gerade für jene Familien, die selbst über wenig Kompetenzen im Umgang mit dem Bildungssystem verfügen (Birkelbach/Dobischat/Dobischat 2017).

## Heterogenität und gezielte Förderpolitiken

Wenn über Heterogenität, Ungleichheiten oder Diversität gesprochen wird, heißt das zugleich, über Förderpolitiken nachzudenken, die nicht diskriminieren und so gut konzeptioniert sind, um Bedarfsstrukturen genau zu treffen. Ein großer Teil der Bevölkerungsgruppen mit einem Zuwanderungshintergrund braucht diese passgenaue individuelle Unterstützung. Die Eingliederung ihrer erwachsenen Mitglieder in das Erwerbsleben und die Unterstützung der Eltern in diesen Familien bei der Betreuung und Förderung der Kinder in enger Zusammenarbeit mit Vorschul- und Schuleinrichtungen sind die effektivsten Strategien zur gesellschaftlichen Teilhabe. Da moderne Gesellschaften wegen ihrer demografischen Entwicklung auf die Zuwanderung von jungen Bevölkerungsmitgliedern aus anderen Ländern angewiesen sind, müssen sie der Förderpolitik in diesem Bereich einen hohen Stellenwert einräumen.

Verringert eine Gesellschaft die wirtschaftliche und soziale Ungleichheit, wächst das Ausmaß an sozialem Zusammenhalt (Kohäsion), steigt die Bereitschaft der Mitglieder, solidarisch füreinander einzutreten, und sinkt langfristig das Niveau von Konflikten und Spannungen. Eine hohe soziale Kohäsion führt in einem Gemeinwesen zu einem erhöhten Maß an geteilten und anerkannten Werten, einer übereinstimmenden Deutung der gesellschaftlichen Verhältnisse und einem Verantwortungsgefühl für die Gemeinschaft mit der Bereitschaft zum Engagement für öffentliche Angelegenheiten. Hierdurch wird nicht nur die Persönlichkeit jedes einzelnen Gesellschaftsmitglieds gestärkt, sondern auf der gesellschaftlichen Ebene steigt gleichzeitig die kollektive Innovations- und Produktionskraft, weil die Menschen sich als Bestandteil eines Gemeinwesens empfinden. Der Sozialisation kommt hierbei eine zentrale Rolle zu, und deshalb sind

Interventionen in den Prozess der Sozialisation, wie sie zumindest beispielhaft angesprochen wurden, von großer Bedeutung.

## 8 Aktuelle Herausforderungen der Sozialisation

Das MpR hat im Laufe seiner Entwicklung immer wieder Modifikationen erfahren. Damit bleibt es als sozialisationstheoretisches Modell zeitgemäß und kann aktuelle gesellschaftliche Veränderungen aufnehmen. Einer dieser Veränderungen trägt auch die vorliegende Fassung Rechnung. Die Prinzipien sind nicht nur aktualisiert und präzisiert worden. Das neunte Prinzip wurde an den Forschungsstand zur Debatte über intersektionale Ungleichheiten angepasst und das abschließende zehnte Prinzip nimmt darauf Bezug, dass globalisierte gesellschaftliche Lebensbedingungen als unsicher wahrgenommen werden und die nachwachsende Generation ihre Rolle von der des pragmatischen Mitmachens zu der einer fordernden Mitbestimmung verändert.

### 8.1 Zehntes Prinzip zur Bewältigung gesellschaftlicher Herausforderungen

Das zehnte Prinzip hebt darauf ab, dass alle Menschen in der Gesellschaft von wirtschaftlichen, ökologischen und politischen Herausforderungen global betroffen sind. Die Auseinandersetzung mit der realen und medial vermittelten Krisenwahrnehmung ist zu einem festen Bestandteil der Entwicklung der Persönlichkeit geworden, wozu auch Phänomene der Opposition und Abwehr gehören, mit denen Praktiken der wirtschaftlichen,

ökologischen und politischen Nachhaltigkeit abgelehnt werden.

### **Gegenstand und Verortung**

Überlegungen zur Krisenbearbeitung tragen das zehnte und letzte Prinzip des MpR. Es ist an die vorangegangenen Prinzipien direkt angeschlossen, weil es die Aspekte bündelt, die für Sozialisationsprozesse entweder besonders neu oder aus Sicht der Persönlichkeitsentwicklung als besonders herausfordernd betrachtet werden. Die Lösung komplexer Krisenphänomene ist in den Prinzipien zur Produktion der eigenen Persönlichkeit, aber zur Gestaltungsfähigkeit im Lebenslauf bereits auf einer individuellen Ebene erörtert worden. Auf der gesellschaftlichen Ebene hängt der Modus der Krisenverarbeitung von einer gemeinsamen Gestaltungsfähigkeit ab, die auch als kollektive Form der Realitätsverarbeitung verstanden werden kann.

Es ist auffällig, dass Kinder und Jugendliche ein globales Krisenbewusstsein bereits ausgebildet haben und sich dieses auch artikuliert. Dabei ist nicht entscheidend, dass Krisenphänomene heute zum Grund für eine intensivere Auseinandersetzung mit politischer Gestaltungsfähigkeit geworden sind (die vergangenen 20 Jahre zeigen das sehr eindrücklich, weil das Interesse für Politik in der jüngeren Generation immer stärker zunimmt). Mitunter ist auch das Gegenteil, der Rückzug und die Opposition, der Hang zu Populismus und einer Politik der starken Hand, ein Beispiel für die zunehmende Bedeutung globaler Krisenphänomene in den Erfahrungswelten einer heranwachsenden Generation. Die äußere Realität ist jetzt nicht nur Herausforderung der produktiven Realitätsverarbeitung auf einer individuellen, sondern auch auf der gesellschaftlichen Ebene. Hierüber sind sich junge Menschen im Klaren. Einige brechen bereits mit

eingespielten Routinen, sie stellen Bildung, Ausbildung und den starren Takt von Ökonomie und Arbeitsleben in Frage.

Das zehnte Prinzip geht explizit auf die Wahrnehmung und Verarbeitung gesellschaftlicher Krisenphänomene ein. In der Sozialisationsforschung wird immer deutlicher, dass die nachwachsende Generation normierte Lebenslaufentscheidungen (Qualifikation, Job, Familie) immer mehr in Frage stellt. Viel stärkere Priorität bekommt, wie gesellschaftliche Normen wahrgenommen und bewertet werden. Was über zwei bis drei Generationen hinweg als selbstverständliche Abfolge im Lebenslauf anerkannt wurde, gilt vielen darum heute nicht als Teil der Lösung, sondern als Teil des Problems.

## **DAS ZEHNTE PRINZIP UNTER DER LUPE**

Eine analytische Perspektive, die hier entwickelt werden soll, ist vielgestaltig. Sie ist dazu gezwungen, viel Komplexität aufnehmen müssen, weil auf sehr unterschiedliche Ausprägungen des Modus der produktiven Realitätsverarbeitung in der Jetztzeit reagiert. Die Herausforderungen sind gerade dadurch begründet, dass gesellschaftliche Konfliktherausforderungen im Fokus des zehnten Prinzips stehen, die einen mehrheitlich neuen Charakter haben. Heute sind die Erfahrungen einer Generation eng an den technologischen Fortschritt, die sozialen Bedingungen und globale Verflechtungen gekoppelt. Natürlich ist keine Generation ohne ihre Kontexte und gesellschaftlichen Ausgangsbedingungen zu verstehen. Für die heutigen Lebensbedingungen ist aber entscheidend, dass das Ausmaß globaler Interdependenzbeziehungen zugenommen hat. Ökonomische, soziale und ökologische Herausforderungen, aber auch gesundheitliche Krisen wie Pandemien zeigen diesen Charakter der vielfältigen Verflechtungen an.

Der generationale Wandel ist in diese Vielfältigkeit eingebunden. Man kann beinahe sagen, dass die »unruhige« Zeit des kalten Krieges leichter war zu bewältigen. Sie bestand aus einer Durchsichtigkeit politischer Systemunterschiede. Sie kannte gesellschaftliche Ungleichheiten, die als einfache Schicht- oder Klassenungleichheiten wahrgenommen wurden, und kannte Solidarität, die aber national begrenzt wurde. Heute hat die Komponente der globalen Vernetzung zugenommen. Menschen agieren global und genau so müssen auch Sozialisationsprozesse analysiert werden. Eine nationale und kulturelle Zentrierung von Sozialisationsforschung ist zwar immer noch dominierend, aber nicht mehr zeitgemäß. Sozialisationsprozesse in Frankreich, Spanien, Estland, Russland, Argentinien, Südafrika, Namibia, Saudi-Arabien, Iran, Neuseeland etc. bieten ständige Vergleichspunkte.

Die Ergebnisse eines solchen relationalen (also vergleichenden) Vorgehens sind beachtenswert. Es existieren Ähnlichkeiten, die die Bildungssysteme oder den Konsumsektor in globaler Perspektive betreffen. Was noch nicht ähnlich ist, ähnelt sich an. Daneben sind aber auch Gegenbewegungen zu beobachten. Es existieren »Brechungen« weltweiter Trends auf der lokalen Ebene. Trends mögen universal sein, sie treffen aber auf Bedingungen, die diese Trends sehr unterschiedlich wirksam werden lassen. Der Trend zur geschlechtsspezifischen Chancengerechtigkeit hängt von der gesellschaftlichen Reformfähigkeit traditioneller Geschlechterbeziehungen ab. Die steigende Bedeutung des Bildungssektors hängt von der Entwicklung, konkurrenzorientierter Dienstleistungsökonomien ab. Die Brechungen von gesellschaftlichen Standardisierungsprozessen sind vielfältig. Zumeist sind sie mit dem Erhalt von lokalen Gewohnheiten gegen Prozesse der Hyperglobalisierung oder mit politischen Widerständigkeiten gegen Tendenzen der internationalen

Verflechtungen verbunden. Manchmal greifen sie auf traditionelle Muster der Lebensführung zurück, manchmal konstruieren sie aber auch »authentische« Identitäten, die in eine Widerstandshaltung eingehen sollen.

Die Erfahrungen der »Generation Greta« spiegeln diese Heterogenität. Weltweit existiert heute eine neu politisierte junge Generation, die sich nicht sicher ist, wie sie globale Politik- oder Ökologieprobleme lösen soll, die aber ihren Unmut deutlich macht. Gesellschaften erleben eine unruhige Generation, für die Bildung nur noch Ausbildung ist und als eine Vorbereitung auf den Beruf gesehen wird. Diese Generation kennt frühen Konkurrenz- und Leistungsdruck, reagiert aber nicht stromlinienförmig. Interessanterweise sind junge Menschen gerade in den erfolgreichsten Ökonomien heute nicht mehr bereit, ihre gesamte Lebenszeit Karriere und Beruf unterzuordnen. Es gibt Suchbewegungen, die nicht einfach an die Orientierungen anschließen, die von der Elterngeneration vorgelebt werden. Es existieren säkulare Grundüberzeugungen, die direkt neben den konservativen Werten stehen. Es gibt Formen der politischen Beteiligung, die als moderat und reformfreudig erscheinen. Daneben wachsen radikale Gegentendenzen, die sich mit demokratischen Grundwerten nicht einverstanden erklären wollen. Sind das die Zeichen von Sozialisation im Zeitalter der Polarisierung?

**Gibt es eine Generation Z und wenn ja, wer ist das?**

Um zu verstehen, wie eine nachwachsende Generation heute Lebenswelten erfährt, lohnt der Blick auf das, was charakteristisch ist für die Epoche, in der heutiges Aufwachsen stattfindet. In der sozialwissenschaftlichen Diskussion ist man sich zwar einig darüber, dass die Vorstellung einer zusammenhängenden, einheitlichen Generationenerfahrung verkürzt ist. Dennoch kann man sagen, dass es durch spezifische Lebensbedingungen und

Ereignisse gemeinsame Prägungen gibt, die eine Altersgruppe miteinander verbindet. In der Soziologie bezieht man sich dabei gerne auf den »Generationen«-Begriff von Karl Mannheim (1893–1947). Von gemeinsamen »Generationserlebnissen« spricht in Kindheit und Jugend, wenn diese einen Einfluss auf Geburtsjahrgänge oder ganze Geburtskohorten haben. Die Abgrenzung von Generationen ist also so etwas wie ein hilfreicher Kunstgriff. Jede junge Generation, könnte man sagen, ist durch ihre historisch einmaligen Lebensumstände geprägt. Daraus ergeben sich wiederum starke Impulse für gesellschaftliche Veränderungen. In diesem sehr allgemeinen Verständnis unterschiedlicher Generationserlebnisse kann man für die Zeit in Deutschland nach dem Zweiten Weltkrieg sechs unterschiedliche Generationsmuster beschreiben, die durch unterschiedlich prägende Einflüsse gemeinsame Erfahrungen teilen.

Die erste Generation, die der 1925 bis 1940 Geborenen, ist die »skeptische Nachkriegsgeneration«. Sie teilt die Weltkriegserfahrung und die Besonderheiten von völkischem Nationalismus, seiner Verdrängung, ökonomischem Mangel und einer demokratischen Wiedergeburt. Die nachfolgende ist die der 1940 bis 1955 Geborenen, sie sind die »politisch rebellische 68er Generation«, die kaum noch die unmittelbare Kriegszeit erlebt hat und von Demokratie und wirtschaftlichem Aufschwung viel erwartet – so viel, dass sie die gesellschaftlichen Verhältnisse vor allem politisch und kulturell auf den Kopf stellt. Die dritte Nachkriegsgeneration ist die der 1955 bis 1970 geborenen »Babyboomer«, die Wohlstand, Bildungsexpansion und glänzende Aussichten eines gesellschaftlichen Fortschritts ohne erkennbares Ende erfahren haben. Weniger optimistisch ist die 1970 bis 1985 geborene »Generation X«, die das erste Mal nicht mehr optimistisch und pragmatisch

orientiert war, die mit den Konsumgütern der Film- und Musikindustrie sozialisiert wurde und den Beginn der politischen Ernüchterung verarbeitete.

Heutige Formen der Distanzierung und Ernüchterung nehmen in dieser Zeit ihren Ausgang. Zum einen durch eine beginnende ökologische Krisenwahrnehmung, zum anderen, weil die Konfrontation von kapitalistischen und kommunistischen Regimen eine eingespielte, aber kaum noch zu irritierende politische Situation erzeugte.

Die 1985 bis 2000 geborene »Generation Y« ist die skeptische Nachfolgeneration (Das »Y« steht in diesem Fall auch für das englisch gesprochene »Why«). Sie hinterfragt den Lebenslaufrythmus typischer Erwerbsbiografien und ist die erste Generation der Internet-, Handy- und Smartphonenuutzer, die sich nicht nachträglich an die neuen Medien adaptieren musste.

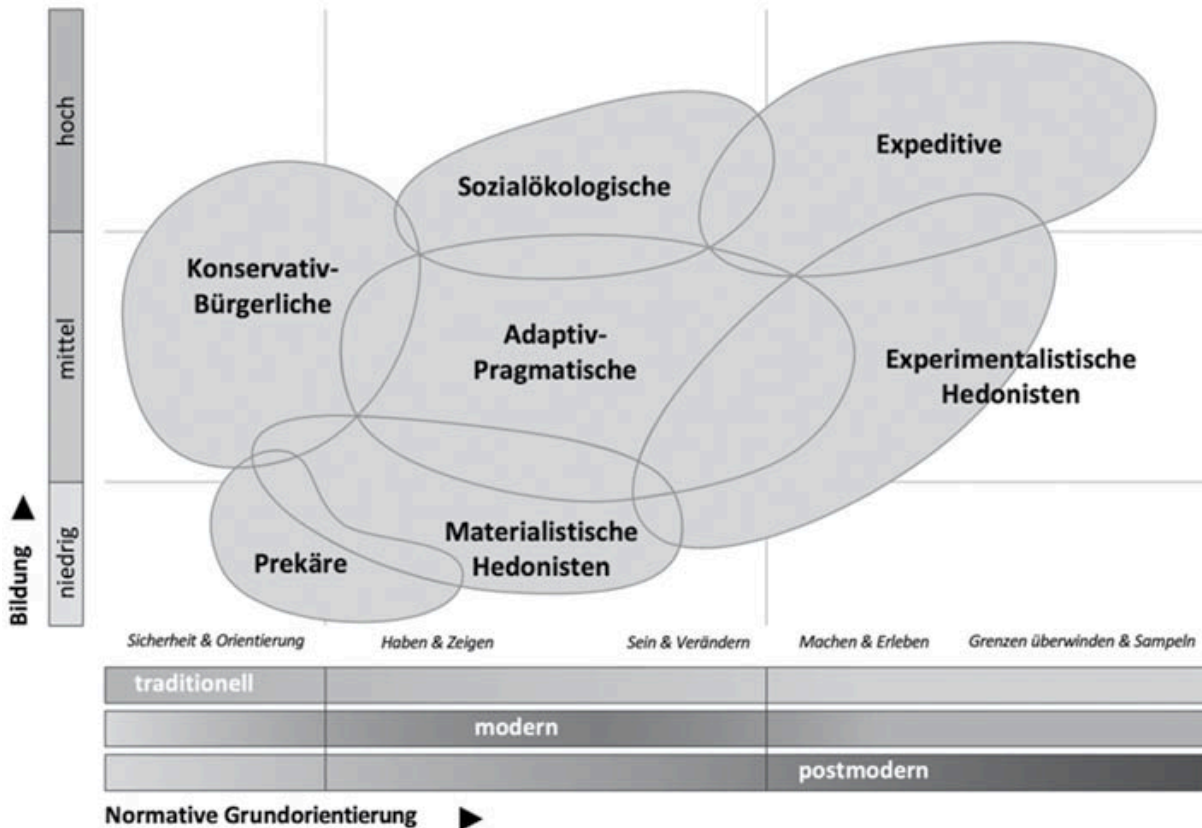
Jetzt strömt eine neue Generation von jungen Leuten in die Schulen und danach in die betriebliche Ausbildung, die Hochschulen und die Betriebe. Sie wurden nach der Jahrtausendwende geboren, sie sind die »Post-Millennials«. Als vorläufige Bezeichnung für diese Generation hat sich der Name »Generation Z« eingebürgert. So wenig die vorherigen Generationenbeschreibungen im Detail beschreiben können, wie Menschen und unterschiedliche Gruppen ihre Epoche erleben, so sehr sind die Generationenlabels auch nur Annäherungen an gesellschaftliche Ausgangsbedingungen in den Erfahrungswelten junger Menschen. Weil »Generation Z« nun ein wenig sprechendes Label ist, wurde auch schon eine Alternativbezeichnung eingeführt, die »Generation Greta« (hierzu ausführlich Hurrelmann/Albrecht 2020).

Was wissen wir über diese Generation »Z« oder »Greta«? Kinder- und Jugendstudien, darunter die World Vision Kinderstudien, die Shell Jugendstudien, die McDonald's Ausbildungsstudien, die Sinus Milieustudien und die JIM-Medienstudien, nehmen umfangreiche, zumeist

repräsentative Befragungen vor. Ein paar Basisdaten aus diesen Umfragen: Die »Generation Greta« stellt nur ungefähr 15 Prozent der deutschen Bevölkerung, also etwa zwölf Millionen Menschen. Die Generation ist zahlenmäßig darum nicht besonders stark. Aber ihr Einfluss wird ungeheuer groß sein, weil die Generation der »Babyboomer« in den nächsten Jahren aus dem beruflichen Leben ausscheidet und damit die Hälfte aller Arbeitsplätze frei macht.

### **Wie ticken die Angehörigen der »Generation Greta«?**

Verschiedene Jugendstudien erlauben eine Annäherung an die Lebensstile und Lebenswelten Jugendlicher. Die Grundlage, die wir zunächst vorstellen wollen, stammt aus der SINUS Jugendstudie aus dem Jahr 2016 (Calmbach et al. 2016), eine neuere Fassung aus dem Jahr 2020 empfehlen wir als gute Aktualisierung der Befunde (Calmbach et al. 2020). Die SINUS Studien versammeln erprobte und über viele Jahre eingesetzte Befragungsinstrumente, mit denen die Wahrnehmungen Jugendlicher erfasst werden. Das SINUS Lebensweltenmodell in Abb. 3 ist eine Zusammensetzung aus dem Wissen über die Lebenslagen der Jugendlichen (vor allem Bildungsverläufe und Wohlstandsniveau) sowie die Lebensstile, Einstellungen und Mentalitäten (hier die normativen Grundorientierungen) genannt.



**Abb. 3:** Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen in Deutschland. Quelle: SINUS Markt- und Sozialforschung (im Original farbig).

Mit den Lebenswelten ist die Mischung aus Lebensbedingungen und Mentalitäten gemeint. Die SINUS Studien unterscheiden insgesamt acht dieser »Stile«, sich werte- und mentalitätsmäßig zu orientieren. Ein Beispiel hierzu direkt aus dem Buch, das die gesellschaftliche Mitte beschreibt. Dies sind zum Beispiel Jugendliche aus einem konservativ-bürgerlichen Milieu, mit mittleren Bildungsorientierungen und einer eher traditionell orientierten Werthaltung: »Konservativ-bürgerliche Jugendliche sind sehr heimatnah und regional verwurzelt. Beispielsweise folgt man häufig den großen Sportvereinen aus der Region. Unter den Migranten und Migrantinnen dieser Lebenswelt besteht meist ein enger Draht in die Heimatregion der Eltern. Viele sind auch mit Blick auf das

Herkunftsland der Eltern Lokalpatrioten. Auch die autochthonen Deutschen sind in dieser Lebenswelt patriotisch – oder haben zumindest überhaupt kein Verständnis dafür, dass andere Jugendliche es befremdlich finden, wenn man Deutschlandfahnen bei Fußballspielen schwenkt.« (Calmbach et al. 2016, 41)

Man erkennt, dass die Beschreibung Ähnlichkeiten zu Pierre Bourdieus Theorie zu den milieuspezifischen Prägungen des Habitus aufweist. In der Tat ist dies kein Zufall. Bourdieus Beschreibung der Zusammenhänge von Herkunftsressourcen, Bildungsorientierungen, Lebensstilen und Mentalitäten ist sehr eng mit dieser Art der Sozialforschung verwandt. So sind auch die Beschreibungen im Detail sehr ähnlich. Das Besondere ist hingegen, dass Bourdieu so detailliert niemals zu den jugendlichen Lebenswelten geforscht hat. So entsteht ein erstmaliges Bild davon, wie eng jugendliche Lebensstile an das gebunden sind, was sie in ihren Herkunftsmilieus vorfinden. Meistens sprechen wir bei diesen Bindungen an das Herkunftsmilieu von den Ressourcen der Menschen. Tatsächlich aber ist dies weit mehr als der Bildungsgrad oder der Geldbeutel der Eltern. Häufig sind damit verschiedene Mentalitäten verbunden, selbstverständliches Wissen oder das Selbstvertrauen und der eigene Status in der Gesellschaft.

Es lassen sich unterschiedlich stark ausgeprägte Hemmungen oder Schamgefühle erkennen. Aber auch das Gegenteil: der lockere Umgang mit den Anforderungen in der Schule, das übermäßige Vertrauen in sich selbst oder die Erwartung, dass man einmal eine Führungsposition in der Gesellschaft übernehmen wird. Dabei gilt wiederum eine Faustregel. Je mehr Kinder und Jugendliche schon von Kindesbeinen an die Selbstverständlichkeit erfahren, sich in »gehobenen« Kreisen der Gesellschaft zu bewegen, desto einfacher fällt es ihnen, sich später selbst in diesen Milieus zu etablieren.

Es gibt aber auch andere, regelrechte Kontrastmilieus zu dem der »konservativ-bürgerlichen Jugendlichen«. Die »Expeditiven« stammen bereits aus einem sehr gut gebildeten Herkunftsmilieu und sind in ihrer Werteorientierung modern oder sogar postmodern (was bedeutet, dass sie vorgegebene Stile ablehnen und Innovation und Seltenheit ihrer Ausdrucksformen suchen): »Typisch für Expeditiv ist ein buntes Wertepatchwork. Sie legen großen Wert auf eine Balance zwischen Selbstverwirklichung, Selbstentfaltung, Selbständigkeit sowie Hedonismus einerseits und Pflicht- und Leistungswerten wie Streben nach Karriere und Erfolg, Zielstrebigkeit, Ehrgeiz und Fleiß andererseits. Von allen Jugendlichen sind sie mit die flexibelsten, mobilsten, pragmatischsten, innovativsten. Viele sind auch sehr kompetitiv und akzeptieren die Wettbewerbsgesellschaft.« (Calmbach et al. 2016, S. 150).

Man sieht hier, dass vieles in diesem Milieu an die »Generation Greta« erinnert. Das macht darauf aufmerksam, dass Generationsbeschreibungen häufig nur die sichtbarste, obere soziale Schicht einer Generation abbilden. Meistens wird nach diesem Oberflächeneindruck nicht mehr nach den Schattierungen und Differenzierungen gefragt. Wenn doch, dann wird erkennbar, wie tastend solche Beschreibungen sind. Ein Beispiel: Die sogenannte »68er Generation« ist eine Gruppe Studierender gewesen, die auch in der Gesamtheit aller Studierenden eine Minderheit darstellte. Studierende insgesamt stellten in den 1960er Jahren eine sehr kleine Gruppe dar. Weniger als zehn Prozent eines Jahrgangs besucht überhaupt eine Hochschule. Obwohl also über eine gesellschaftliche Kleingruppe gesprochen wird, prägt diese die gesellschaftliche Wahrnehmung einer Generation. Generationenbegriffe sind demnach nicht immer treffend und weisen eine soziale Unwucht auf. Die Sichtbaren sind zumeist auch diejenigen, die über viel kulturelles und

ökonomisches Kapital verfügen, sie haben die Mittel in der Hand, auf sich aufmerksam zu machen und gesellschaftlich prägend zu wirken.

In gewisser Weise ist das heute auch so, wenn über aktuelle Generationenleitbilder gesprochen wird. Das zeigt ganz beispielhaft das Nachbarmilieu zu den »Expeditiven«, das »Sozialökologische Milieu«. Dessen Angehörige sind noch gebildeter und gleichzeitig stärker sozial und ökologisch orientiert: »Sozialökologische Jugendliche verfügen über ein großes Repertoire an sozial- und systemkritischen Positionen. Man empfindet Sympathie und Solidarität mit einer – etwas romantisch verklärten – ›Unterschicht‹. Man übt teilweise fundamentale Kritik am politischen und sozialen System und befürwortet Bürgerprotest, lehnt jedoch ›Stres‹ und Rechtswidrigkeiten ab. Einige pflegen die traditionelle postmaterielle amerikakritische Grundhaltung.« (Calmbach et al. 2016, S. 133) Hier wird noch deutlicher die Nähe zur »Generation Greta«, weil der fürsorgliche und helfende Charakter hervorgehoben wird. Gleichzeitig sucht man auch wieder nach Abgrenzungen zu einem einfachen oder profanen Geschmack. »Expeditiv selbst distanzieren sich von Menschen, die sie als zu langweilig, gleichgeschaltet, banal, kindisch und spießig verstehen: »Reihenhausbesitzer«, »Ballermann-Touris«, »Normalos«, »Prolls«, »Kleintierzüchter«. Auch von weniger leistungsfähigen und -willigen Jugendlichen grenzt man sich ab – v. a. wenn sie ihnen persönliche Nachteile bereiten, z. B. im Kontext von Schule und Lernen. Dies kommt zum Ausdruck in einer deutlich kritischen Haltung gegenüber »Hartzern« oder der Aussage, dass man mit Haupt- und Realschülern lieber nichts zu tun haben möchte.« (Calmbach et al. 2016, S. 169)

Dagegen sind »sozialökologisch« geerdete Jugendliche ohne aggressive Abgrenzungs- und Hierarchisierungstendenz. Ein Beispiel aus einem

Interview mit einer 15-jährigen Jugendlichen aus dem Material der SINUS Studien zeigt das sehr deutlich:

**»Ich denke sehr sozial. Ich finde Rastalocken schön, ich finde es gut, wie vegetarische Menschen leben und will das vielleicht selber mal ausprobieren. Ich achte auch auf meine Umwelt, wenn jemand einen Becher wegschmeißt, ich so: Heb den bitte auf oder gib ihn mir, ich schmeiß den in den Müll. Ich will auch Blutspenden gehen, und dieses Knochenmark will ich auch spenden. Ich will mir auch später einen Organspendeausweis holen und so etwas. Also, viel für andere leben und für unsere Welt, damit die erhalten bleibt.« (Calmbach et al. 2016, S. 137)**

### **Der Einfluss des politischen Systems**

Die Ergebnisse der SINUS Studie zeigen, dass Jugendliche auf keinen Fall unpolitisch sind. Vielmehr spiegeln sie eine Entwicklung, die das Verhältnis zur Politik über alle Generationen hinweg kennzeichnet. Demokratie als Staats- und Gesellschaftsform wird von der großen Mehrzahl der Bevölkerung befürwortet, aber die von den politischen Parteien umgesetzte heutige demokratische Praxis erzeugt Unbehagen und führt zu einer großen Distanz gegenüber der parlamentarischen Demokratie. Diese Distanz wächst an, wenn die eigene Lebenssituation als ungünstig eingeschätzt wird. In dieser Lebenslage sinkt das Vertrauen, dass Politik und Parteien eine persönliche Benachteiligung jemals ausgleichen können (Rippl 2008).

Auf diese Weise stellt sich in breiten Schichten der Bevölkerung eine Zurückhaltung dem politischen »Apparat« gegenüber ein. Die Parteien werden als in sich abgekapselte Systeme wahrgenommen, die nur wenige persönliche Mitbestimmungsmöglichkeiten eröffnen. Viele Menschen sind zwar bereit, in Maßen Verantwortung zu übernehmen und sich für humanistische Ziele und die Verbesserung von Lebensbedingungen einzusetzen, aber sie möchten nicht in den Strukturen eines unübersichtlichen Parteiapparats agieren.

Das politische Engagement mit der Bereitschaft, sich an der Gestaltung der Lebensbedingungen zu beteiligen, ist aus diesen Gründen zurückhaltend. Die Mehrheit der Bevölkerungsmitglieder partizipiert am Gemeinwesen über den Erfolg in der Leistungsgesellschaft, also überwiegend im beruflich-wirtschaftlichen Bereich. Hier ist man auch bereit, sich einzubringen und zu engagieren. Die individuelle Bewältigung von Problemen im privaten und schulisch-beruflichen Alltag war der großen Mehrheit wichtiger als die Arbeit an übergreifenden Zielen der Gesellschaftsreform. Die Selbstorganisation der eigenen Persönlichkeit und das Biografie-Management kosten ganz offensichtlich viel Kraft, die aus dem politischen System abgezogen wird.

Politikerinnen und Politiker werden vielfach nicht mehr als »Sprachrohr« für die Belange und Bedürfnisse der Gesellschaftsmitglieder verstanden, sondern als Funktionäre eines abgehobenen Kartells von Parteien und Regierungsapparaten wahrgenommen. Viele Bürgerinnen und Bürger haben den Eindruck, wenig Einfluss auf die Entscheidungen der Politikerkartelle ausüben zu können. Hier entsteht ein gefährliches Gemisch von Hilflosigkeit und Entfremdung, verbunden mit Gefühlen der Ohnmacht und der Irritation. Weitverbreitet sind Ängste, dass soziale und wirtschaftliche Fehlentwicklungen nicht erkannt und politisch nicht gesteuert werden können. Es besteht eine reale Gefahr der Abwendung nicht nur der jungen Generation vom politischen System und der mangelnden Identifizierung mit den heutigen politischen Strukturen und Parteien. Die Ansprechbarkeit und Mobilisierbarkeit sind zwar potenziell vorhanden, müssen allerdings noch mit geeigneten Auslösern und Initiationsbewegungen verbunden werden.

### **Die Re-Politisierung der jungen Generation**

Aber es existieren auch wahrnehmbare Gegentrends. Politisch wächst die »Generation Greta« in unsicheren Zeiten auf. In Europa und den USA ist das etablierte repräsentativ-demokratische System ins Wanken geraten. Parteien bieten keine Garantie für klare inhaltliche Positionen mehr. In mehreren europäischen Ländern sind rechtspopulistische Parteien entweder in Regierungsverantwortung oder mit einem hohen Maß an Einflusspotenzial ausgestattet. Großbritannien hat die Europäische Union formal verlassen. Das Votum zum Brexit war aber ein Symptom für unterschiedliche politische Haltungen der Generationen und die sich daraus ergebende prekäre Generationengerechtigkeit politischer Entscheidungen in allen westlichen Demokratien. Weil jeder Mensch eine Stimme hat, unabhängig von seinem Alter, wird der Einfluss der älteren Wählerinnen und Wähler immer größer. Ihre Chance, in demokratischen System Interessen durchzusetzen, wachsen strukturell von Jahr zu Jahr, weil sie wegen der demographischen Entwicklung immer mehr werden.

Das prägt die politischen Entscheidungen auch in Deutschland, wo das demographische Gewicht der älteren Generationen deutlich höher ist. Die spezifischen Interessen der jüngeren Bevölkerung im Bereich von Bildung und Ausbildung, Infrastruktur und Ökologie werden notorisch vernachlässigt, wie ein Blick in marode Kindergärten und Schulen, auf Straßen oder die mangelnden Investitionen in die erneuerbaren Energien deutlich macht. Es ist zu erwarten, dass sich eine junge Generation mehr Gehör verschaffen kann. Es gibt eine neue politische Beteiligung, die Umweltthemen und Klimapolitik zum Gegenstand macht. Das Interesse der unter 20-Jährigen steigt. Zum ersten Mal seit Jahren lassen sich große politische Aktionen erleben, die von jungen Menschen getragen werden. Die Daten der SHELL Jugendstudie 2019 zeigen, dass der Anteil der

Politikverdrossenen sehr hoch, gleichzeitig aber auch das Interesse an Politik seit 2002 kontinuierlich gestiegen ist und seit 2015 auf hohem Niveau verbleibt – die politische Engagementbereitschaft sogar weiter zunimmt.

### **Die Schablonen einer nachwachsenden Generation**

Die Außen- und Innensicht der nachwachsenden Generation stimmen nicht notwendig überein. Kinder und Jugendliche nehmen Krisen wahr, aber nicht nur durch die Schablonen Älterer (Lee 2020). Immer wieder stößt man auf diesen Unterschied, der einen Keil zwischen die Generationen treibt. Vielleicht ist genau das für die »Generation Z« repräsentativ, dass der Erwartung einfach nicht entsprochen wird, eine dass Kinder und Jugendliche Anspruch auf eine eigene Stimme haben. Gleichzeitig wird von der älteren Generation zumeist nicht gesehen, wie der Umgang mit der Digitalisierung, den sozialen Medien und einer veränderten Form der Lebensplanung die Generation herausfordert. Die Perspektive einer älteren Generation ist hier abweisend, zumeist uninformiert und konservativ. Ein Beispiel hier ist der Kommunikationskanal der »Memes«. Ein »Meme« fasst Medieninhalte, meist ironisch gebrochen zusammen. Memes sind Teil einer Kommunikationskultur, die mit den sozialen Medien und den Möglichkeiten digitaler Kommunikation verbunden ist. Für ältere Nutzerinnen und Nutzer ist es ein bisschen überraschend, in den Jugendkulturen ist es das aber nicht.

Das Brechen eines ernstes Inhaltes gehört zu den sozialen Medien dazu, nirgends sehen wir das so komprimiert wie in den Memes. Die Welle der Memes, die die Sorge um einen Dritten Weltkrieg ausdrücken (nach der USA-Iran-Krise im Jahr 2020), ist Ausdruck davon. Es ist ein Bestandteil von wirklicher Sorge und einer gewissen Überforderung mit den Ereignissen. Viele der Jugendlichen, die in den sozialen Medien aktiv sind, schöpfen lediglich Schlagzeilen aus der Nachrichtenkultur

einer Erwachsenenengesellschaft ab. In diesem Fall genügt das, um zu erkennen, dass es sich um etwas Folgeschweres handelt, wenn zwei Staaten mit Krieg drohen (und die Medien ein Weltkriegsszenario beschreiben). Es greift dann die typische Kommunikationsschablone der sozialen Medien.

Natürlich wurden viele dieser »WW3«-Memes von besorgten Jugendlichen versendet, aber ironisch gebrochen und wenn auf diese Ironie mit Ironie geantwortet wird, wirkt das entlastend. Aber auch hier gilt: Diejenigen, die überhaupt aktiv sind und sichtbar werden, stellen eine Minderheit da. Natürlich ist Gewalt und Terrorismus ein sehr großes Thema unter Jugendlichen. Aber nicht alle Jugendlichen ticken gleich oder nutzen die sozialen Medien in der gleichen Häufigkeit. Es finden sich »Digital Outsiders« und »Digital Natives«, diejenigen, die nur konsumieren und diejenigen, die Inhalte produzieren. Es äußern sich nicht die klassischen bildungsnahen Milieus, es sind aber nicht die abgehängten Gruppen. Es sind in gewisser Weise neue und experimentelle Schablonen einer Jugendkultur, die zwischen Konsum und Hedonismus, aber auch Interesse und Beteiligung hin und her pendeln.

Das zunehmende Interesse an Politik fällt zusammen mit dem abnehmenden Vertrauen in die Vertreterinnen und Vertreter der politischen Repräsentation in der analogen Epoche. Das Smartphone ist historisch gesehen das Scharnier zu neuen Formen der Beteiligung. Einer älteren Generation ist das nicht unmittelbar verständlich. Die Inhalte der Memes aber nur als oberflächliche Kommunikation abzutun, ist zu einfach. Immerhin ist es das erste Mal seit langer Zeit, dass Themen wie Krieg nicht nur in einer politisch hoch motivierten Öffentlichkeit artikuliert werden (oder von Jugendlichen, die selbst zumeist aus Elternhäusern stammen, die politisch motiviert sind). Diese massenweise Verbreitung dieser Informations- und Kommunikationsformen ist das wirklich interessante.

Zumal gerade aus der Perspektive der Krisenbearbeitung deutlich wird, dass seit zehn Jahren die sozialen Medien aus den sozialen Bewegungen weltweit nicht mehr wegzudenken sind.

### **Die Semantiken der Krise**

Heute werden Reaktion auf etwas gezeigt, was als Krise zumeist medial erfahren wird. Menschen reagieren auf einen bestimmten Filter, durch den globale Entwicklungen gespiegelt werden. Diese Filter legen durchgehend nahe, dass globale Krisen durchlebt werden – obwohl dies nicht immer stimmt. Von einer Finanzkrise in Deutschland wird noch heute gesprochen, obwohl selbst in den Krisenjahren 2007 bis 2009 in Deutschland keine Auswirkungen auf die Lebensqualität festzustellen waren. Im Gegenteil, Lebensqualität und Konsum sind in dieser Zeit sogar gestiegen. Dagegen machen uns Bilder Angst und auch Krisenberichte, ohne dass konkrete Anlässe in unserer Alltagswelt dafür zu finden sind. Analytisch gesprochen sind es »Semantiken« (also über Kommunikation vermittelte Bedeutungen) der Krise und diese sind durchaus wirksam, vor allem in den Jugendmilieus. Es wird also über Krisen gesprochen und das, was medial kommuniziert wird, kommt als Krisendiagnose an.

Gleichzeitig wird deutlich, dass die Häufigkeit der Diskurse über Krisen und ihre Intensität in gewisser Hinsicht abhärtend wirken und desensibilisieren. Jugendliche Lebenswelten sind ohnehin stark dominiert von Konkurrenz und Konsum. Es bleibt sehr wenig Zeit für vertiefte Auseinandersetzung mit politischen Themen. Aus dieser Perspektive ist jede Form der Reaktion auf Krisen ein Zeichen dafür, dass Jugendliche sich sorgen. Darum ist es wichtig, dass diese Äußerungen wahrgenommen und Angebote für eine weitere Auseinandersetzung geschaffen werden. Es wäre fatal, wenn Kinder und Jugendliche mit

diffusen Angstangeboten allein blieben und es wäre sehr bedauerlich, wenn dem damit verbundenen Interesse an Lösungen keine Angebote gemacht werden können, um die Eigenaktivität zu fördern. Bleibt eine ältere Generation passiv, wird eine Generation von frustrierten jungen Menschen erzeugt, die dann nur noch für Alternativangebote offen ist. Hier lauern einfache Welterklärungen, Angebote aus Verschwörungstheorien und Fatalismus. Ab diesem Moment müsste sich eine Gesellschaft große Sorgen machen über den Mainstream in der Jugendkultur. Unmittelbar bevor steht das nicht, aber es ist sehr deutlich zu erkennen, dass eine Gesellschaft für die Probleme, die heute von einer Jugendgeneration wie ein Seismograph wahrgenommen werden, nicht gerüstet ist.

Interessanterweise sind Memes aber nicht das bevorzugte Kommunikationsmedium der »Fridays-for-future«-Bewegung. Gerade im deutschsprachigen Raum sind viele Jugendliche besorgt, engagiert sind aber eher die Kinder aus ökologisch orientierten Milieus. »Fridays-for-future« hat bereits einen hohen Organisationsgrad, die Bewegung ist sehr konkret – dies alles ist so etwas wie das genaue Gegenteil der eher diffusen Memes-Kommunikation. Memes können entlasten, appellieren, ein Interesse lebendig halten. Sie können aber nicht das erzeugen, was eine Bewegung benötigt, die bereits informiert ist, klare Ziele formuliert und längst die Öffentlichkeit erreicht hat.

### **Kinder und Jugendliche fordern »Voice«**

Der Geist von »Fridays-for-future« ist also etwas, was schon formierter auftritt und über die diffuse Kommunikation hinaus geht. Hier wird sehr besorgt auf ein Bevölkerungswachstum geschaut (seriöse Prognosen lassen ein Bevölkerungswachstum von derzeit rund 8 Milliarden Menschen auf rund 10 Milliarden im Jahr 2050 erwarten und eine weitere Verdoppelung bis zum Ende des

Jahrhunderts) und damit verbundene Probleme vor allem des ökologischen, aber auch des sozialen Gleichgewichts. Ob Kinder und Jugendliche sich als »Generation Greta« fühlen oder nicht, sie merken, dass die Sorgen ihrer Zukunft nicht ernst genommen werden. Über Twitter wird von einem bekannten Politiker im Jahr 2019 in der Hochzeit der »Fridays-for-future«-Demonstrationen eine Einschätzung öffentlich gemacht, die den eben bezeichneten Keil zwischen den Generationen noch einmal deutlich macht: »Ich finde politisches Engagement von Schülerinnen und Schülern toll. Von Kindern und Jugendlichen kann man aber nicht erwarten, dass sie bereits alle globalen Zusammenhänge, das technisch Sinnvolle und das ökonomisch Machbare sehen. Das ist eine Sache für Profis.«

Diese Perspektive formt Konfliktbeziehungen zwischen den Generationen. Kinder und Jugendliche spüren dies und gehören mehr und mehr zu den »Entfremdeten« heutiger Politik. Erwachsene bedienen das Narrativ der Erfahrung, Kinder und Jugendliche stellen genau dieses in Frage. Typischerweise (und in alten Konstellationen) würde man hier von der Systemfrage sprechen. Dies ist aber in vielfacher Hinsicht eine veraltete Deutung. Neue Protestformen halten sich nicht mehr strikt an die uniformierten Links-Recht-Konstellationen. Sie wollen Alternativen, auch in den Ausdrucksformen. Das Bestehen auf Hörbarkeit ist das politisch so bezeichnete Drängen in Richtung »Voice«. Dieses kennt weniger politische Uniformierung als das noch eine Generation zuvor der Fall war. So sind junge Menschen auch nicht mehr äußerlich als »Kritisch« oder »Alternative« erkennbar. Es scheint, also ob die Ausgangsvoraussetzung einer Gegenbewegung, die sich auf das Erbe systemkritischer Ideen (wie der klassischen protest-linken Gruppen) inhaltlich und äußerlich bezieht, als lähmend empfunden wird. Man

möchte auch keine vorgefertigten Antworten geben, sondern das Recht haben, Fragen zu stellen.

Für die neuen und extrem konservativen Bestrebungen kann das Spektrum nicht ganz so leicht abgegrenzt werden. In vielen Gesellschaften erhalten heute traditionelle Sozialmilieus wieder vermehrt Aufmerksamkeit, die ähnliche Orientierungen aufweisen, aber sehr unterschiedlich motiviert sind. Es finden sich darunter vor allem traditionelle, religiös geerdete und gegen einen modernen westlichen Lebensstil revoltierende Mentalitäten. Diese teilen mit orthodox Gläubigen nahezu aller Konfessionen diese Abneigung. Hier verbindet sich die Rhetorik radikaler Christen in den USA mit den Islamisten vieler muslimischer Länder. Ihre Opposition gegen die Durchmischung und Auflösung gruppenbezogener Zugehörigkeiten (zu Geschlecht, Religion oder Ethnie) weist große Ähnlichkeiten auf, ihr Streben nach Identitäten wird aber auch instrumentalisiert von rechtsextremistischen Gruppen. So entstehen schnell zwei Lager und nationale Artikulationen finden an der Grenze der demokratischen Tolerierbarkeit statt. Konservative in den zu Systemprotest gesteigerten Gruppierungen sehen sich mitunter auch sehr schnell als Gegner offener Demokratien.

Radikale Demokratiegegner finden sich in den nationalistischen Bewegungen, die an faschistische Vorbilder anschließen wollen und die zumeist nicht religiös motiviert auftreten, dafür aber eine klare Orientierung an Führerfiguren vertreten (wiewohl viele religiöse Bewegungen auch dieser Tendenz sehr nahekommen). Beide demokratiefeindlichen Bewegungen überraschen einen großen Teil der demokratischen Öffentlichkeit, weil sie unhinterfragte Gewissheiten der individuellen Freiheitsrechte in Frage stellen. Ein Mittel dieser Radikalisierung breiter Bevölkerungsgruppen ist die Hinterfragung der Legitimität demokratischer Prozesse.

Diese »Populisten auf dem Vormarsch« (Leggewie 2019) schließen an konstruktivistische Methoden an, sie hinterfragen die Sprecherinnen und Sprecher und kritisieren, dass eine herrschende Sprache Wirklichkeiten erzeugt, die Alternativen nicht zulassen.

Hiergegen wendet sich ein erwachender Kritikgeist in der nachwachsenden Generation. Er geht davon aus, dass Sprache Wirklichkeit schafft (also damit auch durch Sprache beeinflussbar ist), gleichzeitig aber Wirklichkeiten auch ohne Sprache existieren. Kinder und Jugendliche pochen auf ihr Recht, diese Wirklichkeit, die sie als Naturzerstörung und Gewalt wahrnehmen, zu gestalten und lebenswert zu machen. Das radikale Infragestellen ist eine Protestform, die nicht nur daran denkt, dass Gruppeninteressen formuliert werden, um im Konflikt mit anderen Gruppen zu konkurrieren. Hier geht es um mehr. Das Ringen um Klimanachhaltigkeit ist wahrscheinlich nur der Höhepunkt dieser Infragestellung.

### **Das Verhältnis von Bewegung und Beharrung**

Die »Fridays-for-future« Proteste sind interessanterweise nicht vorausgesagt worden. Noch als sie einsetzten, waren sich viele Kommentare darüber einig, dass es ein Verhältnis zum Aktionismus von kurzer Dauer sein würde. Heute ist die Diskussion weiter, die Forschung stellt sich auf die Generation »Z« bzw. »Greta« ein und damit werden auch Fragen der Theoriebildung neu entfacht. Welche der theoretischen Perspektiven passt hierzu? Welche kann erklären, dass jungen Menschen an das gebunden sind, was sie als gesellschaftliche Bedingungen vorfinden und gleichzeitig dazu in der Lage sind, Grenzen zu überschreiten? Wie flexibel sind heutige Strukturen des Lebenslaufs? Welche Möglichkeiten für das Überschreiten eines Möglichkeitsraums hat das individuelle Subjekt? Was bedingt, dass beharrliche gesellschaftliche Strukturen aufgebrochen werden können?

Nur wenige der vorgestellten Basistheorien der Sozialisation vermögen, das Verhältnis von Bewegung und Beharrung in dieser Weise berücksichtigen zu können. Die Sozialtheorie Bourdieus gehört zu dieser Auswahl. Sie ist darauf ausgerichtet, gesellschaftliche Wandlungsphänomene zu untersuchen, wofür Bourdieu mehrfach die französische und die algerische Gesellschaft mit Blick auf die Transformationserfahrung zu einer kapitalistischen Ökonomie (in Algerien in der Phase der Dekolonialisierung) in den Blick genommen hat. Weil Bourdieu damit auch den generationalen Wandel von Lebensläufen thematisiert, kann seine Theorie dafür genutzt werden, die vielfältigen empirische Phänomene, die mit dem zehnten Prinzip des MpR verbunden sind, einzuordnen.

Ein Beispiel hierzu: Jugendliche aus einem Elternhaus mit politisch interessierten Eltern reagieren auf politische Voice-Situationen mit viel Sicherheit. Das gilt vor allem für Familien mit viel kulturellem Kapital, die aus Deutschland stammen oder aus politischen Gründen geflüchtete Menschen gleichermaßen. Sie können Kritikformen mit etwas verbinden, was in ihren Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata bereits angelegt ist. Sie filtern aber auch durch diese bereits vorhandenen Schablonen. Damit ist die Ausdrucksform »Kritik« eine, die mit Vorerfahrungen verbunden werden kann.

Dagegen sind Jugendliche, die aus Familien stammen, in denen die Infragestellung von Autoritäten nie erfolgt ist, anders voreingestellt. Sie sind habituell nicht auf »Voice« vorbereitet. Im Gegenteil sogar, sie lehnen Voice häufig sogar intuitiv ab oder fühlen sich zumindest nicht »ermächtigt«, an Kritik beteiligt zu sein oder sie zu initiieren. Das bedingt Unsicherheit im Umgang mit Protestgruppen, vielleicht auch Abwehr und Fremdscham. Es bedeutet aber auch Probleme in der Kommunikation und Rechtfertigung der eigenen Praxis. Man kann sich das

leicht vorstellen. Jugendliche, die in einem Milieu zu Hause sind, in denen Voice und Selbstermächtigung zu Kritik nicht gefordert wird, können das, was sie tun, kaum artikulieren. Sie haben Schwierigkeiten, sich selbst zu rechtfertigen, in der eigenen Familie, unter ihren Peers und vor sich selbst. Die Brucherfahrung, die damit verbunden ist, ist eine ganz andere als die derjenigen, deren Habitus bereits mit der »Zutat« Kritik & Protest ausgestattet ist.

Das Beispiel ist mitten in der Matrix von Bourdieu. Es zeigt, warum bestimmte Praktiken nach Bourdieu eher wahrscheinlich oder unwahrscheinlich sind und warum sie zu ungleichen Befähigungen der Akteure führen. Es gibt aber auch den Grund dafür, warum Bourdieu Habitusformen als Ausdruck der Unterschiede beschreibt, die den Herkunfts- und Existenzbedingungen »in Form von Systemen differentieller Abstände eingegraben sind« (Bourdieu 1982, S. 279). Dauerhafte Dispositionen, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsschemata sind Ausdruck der Beharrung, weil sie träge sind. Sie erzeugen Sinn für die Situation, in der Menschen leben. Dadurch kann sich ein Habitus spielend leicht an Bedingungen anpassen, in denen können. Sinn ist eine Ressource, die in Praxis eingesetzt wird und mit der das eigene Handeln gerechtfertigt wird. Hier können Sicherheiten entstehen (wie im Falle der mit Protest und Kritik sozialisierten Jugendlichen) oder auch Unsicherheiten. Bourdieu kommt mit dieser Argumentation interessanterweise den soziologischen Ansätzen von Berger und Luckmann, aber auch dem von Krappmann sehr nahe, weil er von Kontinuitäten und von einem sich aufschichtenden Erfahrungswissen in der Biografie ausgeht, das immer vermitteln muss zwischen dem vorhandenen Wissen und Anforderungen, die neu sind, also Ambivalenz fördernden Strukturen. Im vierten Prinzip des MpR zur Bildung einer Ich-Identität ist bereits ähnlich argumentiert worden. Die Grundregel ist: Je näher an den vorhandenen Erfahrungen

Bedingungen sind, in denen ein Habitus handeln muss, desto sicherer kann ein Mensch agieren.

Es ist in diesem Buch schon an anderer Stelle hervorgehoben worden, dass Bourdieus Denken häufig vorgeworfen wurde, dass es zu »deterministisch« sei. Dies meint für die Frage des Lebenslaufs, dass die Entwicklung durch Strukturen festgelegt ist und Freiräume kaum vorhanden sind. Bourdieu selbst argumentiert dagegen, indem er darauf verweist, dass sich die sozialen Bedingungen, unter denen einmal ausgeprägte Habitus zum Einsatz kommen, von denen unterscheiden, in denen diese Habits entstanden sind. Der Habitus muss sich also permanent auf neue Lebenswelten einstellen. Es gibt keine Stagnation, sondern der Wandel ist in die Theorie des Habitus von Beginn an »eingebaut«. Für das zehnte Prinzip zum Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen hat dies wichtige Konsequenzen. Jede Generation erlebt seit mehreren Jahrhunderten veränderte Lebensbedingungen. Von Kriegen über die Veränderung von Herrschafts- und Regierungsverhältnissen bis zu den technischen Revolutionen der vergangenen 250 Jahre (also von der Dampfmaschine bis zum digitalen Zeitalter) zeigt die historische Entwicklung ein Dauerkonjunktur des Neuen. Auch wenn man nicht historisch, sondern nur auf die Jetztzeit schaut, fällt auf, dass in einem einzelnen Land und in einer einzelnen Epoche die Lebensbedingungen niemals gleich sind. In allen Gesellschaften zeigen sich zu jedem Zeitpunkt ganz unterschiedliche Lebensrealitäten parallel bzw. nebeneinander. Es gibt traditionelle Lebensumfelder, regionale Unterschiede, geschlechtliche Disparitäten und vor allem ökonomische und soziale Ungleichheiten, die die Lebensläufe von Menschen entscheidend beeinflussen.

Für jeden einzelnen Menschen besteht die Herausforderung in jeder Lebensphase darin, sich dauerhaft auf Ungewissheiten und Unwägbarkeiten mit ihren positiven und negativen Überraschungen

einzurichten. Diese sind für hochentwickelte, global vernetzte Gesellschaften sogar charakteristisch geworden. Ausprobieren und Dazulernen, mit Provisorien leben und Spannungen zwischen widersprüchlichen Erwartungen aushalten – diese zuvor vielleicht nur für die Lebensphase Jugend charakteristischen Verhaltens- und Einstellungsmuster sind heute in jeder Phase des Lebens unentbehrlich. Dies gilt für Bildung und Beruf ebenso wie für Freizeit und Privatleben.

### **Von Objekten zu Subjekten der Forschung**

Das MpR berührt mit dem zehnten Prinzip eine zunehmend relevantere Bedingung des Aufwachsens jüngerer Altersgruppen. Diese war immer vorhanden, Krisen und der Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen werden heute jedoch wieder expliziter. Aber wie reagiert der Forschungsbereich darauf? Über viele Jahrzehnte hinweg war das MpR Instrument einer analytischen Betrachtung von außen. Inzwischen haben sich Forschungsdiskurse und Methoden gewandelt. In der Kindheits- und Jugendforschung, aber auch in anderen Zugängen innerhalb der Sozial- und Erziehungswissenschaften haben sich sehr sensible Verfahren herausgebildet, um die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen aufzunehmen. Dazu gehört auch, dass Kinder und Jugendliche in die Entwicklung von Forschungsdesigns aktiv aufgenommen werden. Dies ist der so genannte partizipative Aspekt innerhalb der Forschungsmethoden. Er ist zugleich Bestandteil einer Demokratisierung, weil Kindern und Jugendliche nicht mehr nur beforscht werden, sondern diese Forschung selbst anleiten sollen und davon profitieren.

In kaum einer anderen Zeit scheint dieser Wandel der Zugangsweisen von Forschung sinnvoller als in der der permanenten Herausforderung durch gesellschaftliche und globalen Krisenphänomene. Im Rahmen des MpR ist damit

verbunden, dass insbesondere die nachwachsende Generation auf sich selbst und ihre Lebensumstände reflektieren kann. Im Anwendungsfall einer sozialisationstheoretischen Perspektive, die in der Schule oder der Universität gelehrt wird, ist das ebenfalls von hoher Relevanz. Das MpR beinhaltet deswegen die analytische Perspektive, um zu verstehen, welche Kontextbedingungen die Entwicklung beeinflussen. Sie betont aber gleichzeitig die Perspektive der produktiven Realitätsverarbeitung, die das direkte Eingreifen und Aktivwerden beinhaltet.

In diesem Sinne soll das zehnte Prinzip auch eine inhaltliche Öffnung vornehmen, die als Chance zur Partizipation gesehen werden soll. Kinder und Jugendliche in Schule und Ausbildungsgängen sollen in Unterrichtseinheiten erarbeiten, a) welche Krisenphänomene sie sehen und wie sie sich Formen der Krisenbearbeitung vorstellen, b) Herausforderungen eines Zusammenwirkens globaler Konflikte, ökonomischer und ökologischer Anforderungen begegnen wollen und c) welche Chancen bzw. Risiken sie in den neuen Technologien einer digitalisierten Welt sehen. In dem Maße, in dem heute von den Herausforderungen einer Gesellschaft im Zeitalter des Einflusses der künstlichen Intelligenz auf menschliche Gesellschaften gesprochen wird, ist das zehnte Prinzip die Frage nach den Möglichkeiten des menschlichen Gestaltungswillens in der Welt eines exponierten Bevölkerungswachstums und der sozial-ökonomisch-ökologischen Krisenphänomene.

Dieser veränderte Zugang, durch den Kinder und Jugendliche von Objekten zu Subjekten der Forschung werden, ist eine Antwort auf die Forderung nach mehr Rechten von Kindern und Jugendlichen in der Gesellschaft. Sie ist selbstredend die richtige Antwort darauf, dass die nachwachsende Generation die globalen Herausforderungen einer nachhaltigen Entwicklung in den

nächsten Jahrzehnten lösen muss. Sie ist damit aber eine Art partizipative Leitlinie für das MpR. Die Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen, aber auch die Herausforderungen und Krisensymptome müssen mehr als bisher aus ihren Perspektiven aufgenommen werden.

## 8.2 Herausforderungen für das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung

Der Ausblick auf die Herausforderungen schließt in jeder Auflage die aktuelle Diskussion rund um das MpR ab. In den vergangenen Auflagen haben wir hier ein Gespräch der beiden Autoren abgedruckt, das zu einer ständigen Veränderung des MpR und vor allem dazu geführt hat, dass das zehnte Prinzip in dieser 14. Auflage neu hinzugefügt wurde. Einige Inhalte dieses Gesprächs werden hier noch einmal wiedergegeben. Darüber hinaus wurden die Linien für eine Diskussion gelegt, die das MpR in der Analyse und Anwendung im Forschungs- und Lehrkontexten begleiten sollen.

### **Weiterentwicklungen des MpR**

Das MpR hat in der Sozialisationsforschung eine ununterbrochene Anwendung gefunden. Der besondere Wert des Modells zeigt sich auf vielen Ebenen. Dabei sind die Modifikationen der zentralen Modellannahmen, die als Thesen, Maxime oder jetzt als Prinzipien diskutiert wurden, mannigfaltig. Besonders interessant sind die kritischen Stellungnahmen zum MpR, die in den vergangenen Jahrzehnten auch immer wieder vorgebracht wurden. Am stärksten trägt die Kritik, dass das MpR zu stark auf das individuelle Subjekt bezogen ist. Eine Folge davon ist, dass

Sozialisationsprozesse zu stark aus der Perspektive der Persönlichkeitsentwicklung betrachtet werden.

Man kann sagen, dass dies in der gegenwärtigen Formulierung des MpR keine wirkliche Problematik mehr darstellt. Es kann vielmehr heute von einem Gleichgewicht gesprochen werden, das die analytische Ebene des Subjektes mit der analytischen Ebene der Umfeld- und Kontextfaktoren verbindet. Auch die Kritik am Konzept der Entwicklungsaufgaben ist inzwischen in das Modell eingegangen. Eine zögerliche Betrachtung der Bedeutung sozialer Ungleichheiten ist ebenfalls nicht mehr Gegenstand der Kritik von außen, da die Frage der Produktion und Reproduktion ungleicher Lebenschancen eine tragende Säule der Argumentation im MpR darstellt.

Es gibt aber auch maßgebliche Weiterentwicklungen in der sozialisationstheoretischen Diskussion. Hierzu gehört, dass nicht mehr nur noch die Psychologie und Soziologie als theoretische Inputgeber gelten. Heute haben die Neurowissenschaften und die Genetik zusätzlich ihren Platz im Spektrum der Theoriebildung gefunden. Die Funktion, die sie einnehmen, ist indes eine andere als zunächst gedacht. Sowohl die Neurowissenschaften als auch die genetischen und verhaltensbiologischen Ansätze sind nicht so weit gekommen, wie noch vor wenigen Jahren, zu Beginn ihrer Diskussion, erwartet wurde. Wie sich genetische und epigenetische Einflüsse auf die sich entwickelnde Persönlichkeit auswirken, ist zwar heute plastischer geworden. Das Gleiche gilt für den Aufbau und die Funktion der neuronalen Vernetzung.

Für beide Bereiche gilt aber gleichermaßen, dass an der grundlegenden Ausrichtung der Sozialisationsforschung, wenn sie nach dem Einfluss von stimulierenden Umweltfaktoren auf die Genese basaler Hirn- und Körperfunktionen oder der emotionalen und Kompetenzentwicklung fragt, keine Änderung erfolgte. Im Gegenteil sogar: Gerade die »neue« interdisziplinäre

Verkopplung im Bereich der Sozialisationsforschung scheinen ältere Annahmen zur Bedeutung der Umwelteinflüsse wieder aktuell werden zu lassen.

Aktuell ließe sich auf der eher naturwissenschaftlichen Grundlage der Diskussion über Sozialisation sogar behaupten, dass die Sozial- und Erziehungswissenschaften eine zu geringe Vorstellung davon haben, wie frühe Prägungsvorgänge in die weitere Biografie hineinreichen und sehr stabile Dispositionen zur Ausbildung gelangen, die eine hohe lebenslaufbegleitende und transsituative Konsistenz aufweisen. Selbst epigenetische Veränderungen können durch Erfahrungen in der Kindheit ausgelöst werden. Gegen die »einfache« Annahme, dass Kontexte das Verhalten beeinflussen, scheint sich heute also die neurowissenschaftliche und verhaltensgenetische Ansicht durchzusetzen, dass frühe Stimulationen durch die gesellschaftliche Umwelt eine nicht mehr zu löschende Spur in den Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklungen hinterlassen.

### **Gesellschaftliche Schlüsselprobleme**

Abseits der Zugänge, die in der Sozialisationsforschung gewählt werden, ist eine andere Frage die des Gegenstands. Wofür interessiert sich die Sozialisationsforschung? Natürlich steht hier an erster Stelle die Relevanz der Forschungsergebnisse und ein gesellschaftlicher Nutzen. Wissenschaftliche Forschung ist aber sicher niemals nur ein utilitaristischer Verwertungszusammenhang; und doch hat gerade das MpR immer eine Perspektive eingenommen, die pragmatisch an gesellschaftlichen Schlüsselproblemen ausgerichtet ist.

Eine der aktuellen Perspektiven ist zweifellos die der sozialen und intersektionalen Ungleichheit, die als wachsend wahrgenommen werden muss. Wenn Kinder unterschiedlich ausgestattet werden durch den Rucksack, der mit der sozialen Herkunft vollgepfropft ist – also zum

Beispiel der Fähigkeit, sich an die Schulregeln anzupassen, so zu sprechen wie ein Mitglied des akademischen Milieus, die Ausstattung eines guten Zuhauses zu haben, Urlaub im Ausland machen zu können –, dann ist das ein Zeichen von ungleicher Privilegierung oder, umgekehrt, ungleicher Benachteiligung. Dann muss damit angefangen werden, die Bedingungen der Benachteiligten zu verbessern, damit diese Rückstände sich nicht in die Ungleichheit der Lebenschancen lebenslang übersetzen.

Eine typische Lösungsstrategie dafür, die Lebenschancen der Benachteiligten anzupassen, lässt aber das normierte System der Anforderungen unangetastet. Zensuren und Zeugnisse entscheiden aber nachhaltig über die weitere Zukunft junger Menschen. Das heißt, Forschung arbeitet wie im Moment, wenn sie nur an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler ansetzt, lediglich an der Oberfläche. Darunter liegende Ungleichheiten werden nicht nur vergrößert, sondern zementiert. Lehrerinnen und Lehrer müssen zum Beispiel ihre Bewertungspraxis kaum hinterfragen. Eine Anpassung an eine sensible Balancierung zwischen Herkunftsvoraussetzungen und schulischen Leistungspotenzialen schaffen nur gut ausgebildete Lehrkräfte, die in ihren Schule Rückhalt für eine solche Praxis erhalten. Selbst wenn Lehrkräften nun die Fertigkeit vermittelt würde, Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu erkennen, die aus benachteiligten Milieus kommen, wird auch das irgendwann nur zu einer Feigenblattpolitik. Auch so können Ungleichheiten nicht verringert werden, wenn Barrieren im Hintergrund unangetastet bleiben, die durch eine finanzielle Verteilungspraxis aufgestellt werden und die in soziale und räumliche Trennungen der Gesellschaft führen. Der lange Arm der sozialen Herkunft ist ein zentrales Ergebnis der Forschung zur Wirkung von Ungleichheiten, die mit der Lebensweise und den zur Verfügung stehenden Lebenschancen verbunden sind. Der

Druck zur Kompensation dieser Ungleichheiten kann nicht lediglich auf der Schule und den in ihr arbeitenden Lehrkräften abgeladen werden. Das wäre nicht nur Feigenblattpolitik, sondern bereits falsche Praxis, die falsche Konflikte in der Gesellschaft heraufbeschwört.

Die Makro-Perspektive des MpR stellt solche Bedingungen der gesellschaftlichen Struktur, die gemeinhin für »gesetzt« und »natürlich« gehalten werden, daher immer mit zur Disposition. Der Grund dafür ist, dass nachgewiesen werden kann, dass gegen stark strukturierende Hintergrundbedingungen Interventionen der Praxis nicht ankommen, deren Wirkungsradius nicht auch gesellschaftliche Strukturbedingungen erreicht. Die Diagnose für Initiativen, die nur am Verhalten und der Einsicht ansetzen, ist schlecht. Sie beinhaltet, dass Symptome bearbeitet werden, teures Nachbearbeiten der sozialen Folgekosten im Vordergrund steht, und im schlechtesten Falle von »kleinen« Interventionen nur denjenigen profitieren, die dafür in einem boomenden Bereich der Angebote sozialer Prävention und Intervention zuständig sind.

In der Gesundheitsforschung finden wir für weitere Belege für die These, dass nicht alles automatisch nützt und ein zu kleiner Radius der Interventionen in die Praxis auch das Gegenteil bewirken kann. So ist die Einkommensstruktur, also die Verteilung von Einkommensniveaus zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen, die zentrale Stellschraube für die Ungleichheit der Gesundheit. Wer wenig Einkommen hat, ist häufiger krank und hat eine kürzere Lebensdauer (Lampert et al. 2016). Gegen diese Stellschraube kommt nichts an. Da ist weit weniger entscheidend, wie die Gesundheitssysteme ausgestattet sind oder wie Strategien der Gesundheitsförderung angesetzt werden. Es zählt primär, wie viel finanzielle Ungleichheit in einer Gesellschaft in welchem Ausmaß existiert. Dagegen sind

alle bewussten, auf die Gesundheit zielenden Maßnahmen wie Gesundheitsförderungsprogramme und Anleitungen zum richtigen Verhalten ziemlich wirkungslos.

### **Der Blick aufs Ganze**

Deshalb muss eine Intensivierung des Denkens darüber vorgenommen werden, welche Forderungen gestellt werden, damit Chancengerechtigkeit wirksamer hergestellt werden kann; und zusätzlich, dass über den Sinn bestimmter Systeme der Verteilung neu nachgedacht wird. Bisher werden Forschende gefragt: Wie wird die Ausbildung von Schülerinnen und Schülern effizienter? Wie werden Ungleichheiten in der Bildung verringert? Wie werden Lernwege verkürzt?

Überlegungen zu diesen Fragen sind natürlich sinnvoll, aber auch häufig sehr kurz gegriffen. Aus der Perspektive des MpR heißt das, es muss immer auch danach gefragt werden, wie die Umwelt beschaffen ist, in der die Individuen handeln, und nach welcher Logik sie sich entwickelt. Die Logiken sozialer Systeme passen nicht immer zu dem, was für einen einzelnen Menschen sinnvoll ist oder was für eine Gesellschaft im Ganzen zu wünschen wäre. Manchmal ist auch subjektiv sinnvolles Handeln in gesellschaftlicher Hinsicht nicht sinnvoll. Auf solche Situationen trifft die Debatte über Sozialisation häufig: Wenn eine Jugendliche sich gut ausbilden lässt, um hervorragend auf Selektions- und Allokationsprozesse vorbereitet zu sein, riskiert sie damit den Wert des jugendlichen Moratoriums, weil Zeit fehlt, die in Konkurrenz- und Statuskämpfe investiert wird. Mehr noch, sie treibt damit die Standards für die Übernahme von beruflichen Positionen immer weiter in die Höhe. Unfreiwillig wird auf diese Weise unfreiwillig die Ausgangsposition verschlechtert, Konkurrenz und Positionierungskämpfe setzen immer früher ein.

Für die Ausbildung anderer Fertigkeiten bleibt aus dieser Sicht wenig Platz. Jugendliche, die bereits früh Selektions- und Allokationszwänge voraussehen, sehen sich in der Zwickmühle zwischen Mitmachen und Aussteigen. Sie stehen unter Druck und haben ihren Horizont notwendig eingeschränkt. Das ist aus gesellschaftlich gesehen irrational, obwohl es aus der Perspektive der Handelnden durchaus rational ist. Und genauso ist es umgekehrt. Irrationale Muster können heute rational sein. Die Jugendliche könnte sich gegen Konkurrenz entscheiden und auf Verzicht setzen. Verzicht zum Beispiel auf Karriere, Urlaubsflüge, lange Ausbildungszeiten und Konkurrenz. In gewisser Hinsicht ist das vor dem Hintergrund globaler Probleme vielleicht eine ganz rationale Strategie. Nun bekommen diejenigen, die sich für so etwas entscheiden, nicht unbedingt in dieser Weise aus ihrer Umwelt mitgeteilt, dass sie sinnvoll handeln. Das Gegenteil ist der Fall. Der Rechtfertigungsdruck in Familie und Umfeld ist so hoch, dass sie nur in kleinen, selbst gewählten Gemeinschaften eine Möglichkeit haben zu existieren.

Indem die Sozialisationsforschung daran mitwirkt und Kategorien für gelingende und nicht gelingende Biografien aufstellt, ist sie auch an der Normierung von Lebensläufen beteiligt und entscheidet mit über die Bewertung von »Rationalität« und »Irrationalität« von Lebensführungen.

Hier stellt sich auch die Frage der praktischen Anwendbarkeit der Erkenntnisse der Sozialisationstheorie. Übersetzt heißt dies: Es muss ein Blick aufs Ganze der gesellschaftlichen Entwicklung geworfen werden. Was als gelingende oder misslingende Form der Lebensgestaltung gesehen wird, muss in der Sozialisationsforschung mit verhandelt werden.

### **Erkenntnisse über Sozialisation praktisch machen**

Sozialisationstheorie in der hier vorgestellten Form kann ein wichtiges Instrument sein, um über den analytischen

Blick hinaus Anwendungsbezüge herzustellen und damit direkt praktisch zu wirken. Um hierfür konkrete Vorschläge unterbreiten zu können, müssen Daten gesammelt werden, systematisch ausgewertet und in Beratung im öffentlichen Bereich eingebracht werden. Dies ist ein Modell nach dem Vorbild der internationalen Cochrane Collaboration. Hier finden sich aus dem Bereich der Gesundheits- und Krankheitsforschung zahlreiche Beispiele für die Aufbereitung von Wissen zur Bewertung von konkreten Interventionen. Alle Untersuchungen zusammenzustellen, die - um ein Beispiel zu nennen - empirisch abgesicherte Aussagen darüber machen, wie Kinder aus sozial benachteiligten Familien am besten in Kindergarten und Schule gefördert werden, und diese Untersuchungen verständlich und klar aufzubereiten - das wäre das Ziel.

So ein Vorgehen ist in den Sozial- und Erziehungswissenschaften im Unterschied zur Medizin und Therapie immer noch nicht umgesetzt. Natürlich hat es Schwächen. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass Wissen über das Soziale so aufbereitet werden kann wie das Wissen über naturwissenschaftliche Zusammenhänge oder Experimente mit Medikamenten etc. Die Erkenntnisse über das Soziale basieren auf Wissen über ungefähre Zusammenhänge und Wahrscheinlichkeiten. Wirklich Regelsätze gibt es (wahrscheinlich zum Glück) nicht, wenn über menschliches Handeln in sozialen Zusammenhängen gesprochen wird. Dafür sind Menschen zu variabel in ihren Entscheidungen und die Entwicklung eines Menschen hängt von zu vielen Einflüssen ab, die kein Modell einfangen könnte. Trotzdem sollte man aus der Not keine Tugend machen. Einiges an Wissensbasis ist vorhanden und kann zusammengetragen werden. Auf solche Erkenntnisse kann zurückgegriffen werden, wenn man sich orientieren möchte - aber natürlich nicht, um ein Kochbuchwissen umzusetzen.

Mit einem solchen Vorgehen wäre ein erster Schritt getan, die Erkenntnisse der Sozialisationsforschung systematisch aufzunehmen, gegeneinander abzuwägen und von hier aus eine Wissensbasis bereitzuhalten, die für politische Entscheidungen wegweisend sein kann. In einigen Bereichen gibt es immerhin Ansätze dazu, zum Beispiel in der Gesundheitsförderung für sozial Benachteiligte oder in der Einrichtung früher Hilfsmaßnahmen. Von hier aus ist es nur ein kleiner Schritt, um runde Tische einzurichten, die direkt in die Politikberatung hineinwirken. Dies wäre dann ein aktiver Schritt in die Expertisierung der Sozialisationsforschung.

Wenn man in diese Richtung weiterdenkt, dann müssen natürlich auch die Fachgesellschaften zusammenarbeiten, damit der Austausch unter den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern und mit der Fachöffentlichkeit zunimmt. Hier haben die Deutschen Gesellschaften für Soziologie und Erziehungswissenschaften eine große Bedeutung. In beiden spielt Sozialisation eine viel zu geringe Rolle. Neben die Aufgabe, eine gute Datenbasis zur Verfügung zu stellen, um praxisnah beraten und steuern zu können, gehört also die Aufgabe, das Thema Sozialisation wieder in den Fachgesellschaften zu verankern.

Schließlich sollte auch die Lehramtsausbildung verstärkt in eine solche Strategie einbezogen werden. Der Bedarf ist hier sehr groß. Die positiven Anteile eines allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Studiums sollen nicht kleinredet werden. Sie sind wichtig und stellen eine immer noch zentrale Bedingung dar, um Lehrkräfte für die Arbeit mit unterschiedlichen Zielgruppen zu befähigen. In der Darstellung zum MpR sind ja hier schon spezifische Herausforderungen wie die Belastungen von Kindern psychisch erkrankter Eltern benannt. Das war früher für die Sozialisationsforschung kein Thema, ein Tabu und wenn überhaupt ein psychologisch relevanter Zugang. Dies ist in der Schule eine große Problematik, die vollkommen dunkel

bleibt. Hier liegen die Ursachen für zahlreiche abweichende und problematische Schulkarrieren, zudem wirken unterschiedliche Belastungen zusammen, zum einen der sozialen Herkunft und zum anderen besonderer kritischer Lebensereignisse.

Ähnlich ist das Thema der Entstehung von funktionalem Analphabetismus. Die besonderen Lebenslagen der Heranwachsenden sind hier der Schlüssel für gute unterstützende Angebote. Lehrkräfte wissen dies aber zumeist überhaupt nicht. Hier fängt eine Expertise an, die die Sozialisationsforschung anbieten kann. Sie beinhaltet ein Wissen über die Wirkungen unterschiedlicher Systeme und Kontextebenen. Als Fach ist dieses Wissen aber noch nicht etabliert, es steht gewissermaßen zwischen den Fächern, denen Studierende in der Ausbildung begegnen. Dabei sind auch für die Ausbildung Hilfen und Praxisanleitungen schnell formuliert. Keine der Lehrkräfte muss später für diese Zwecke selbst eine psychologische oder therapeutische Expertise haben. Ganz im Gegenteil: Es geht darum, genau zu wissen, wo man mit dem eigenen Laienwissen nicht mehr weiterkommt und besser an Fachleute abgeben sollte. Diese explizite Verringerung einer Problemlast, die in der Schule akkumuliert wird, ist für die Sozialisationstheorie ein gutes Anwendungsfeld.

### **Die Offenheit der sozialisationstheoretischen Debatte**

Über viele Jahre hin weg war die Sozialisationstheorie nur noch ein Ort, wo über Theorien gesprochen wurde, die zum einen sehr alt waren und zum anderen eigentlich nur eine akademische Bedeutung hatten. Auf diese Weise hatte man sich allmählich abgeschirmt gegen eine politische Instrumentalisierung. In Erinnerung bleibt die hitzige Diskussion, die nach der Zeit der politisierten Wissenschaft ab 1968 das Thema Sozialisation erfasste. Die Frage, wie Menschen zu dem werden, was sie sind, war zu diesem Zeitpunkt eine regelrecht politische. Hier hatte dann aber

auch das Fach viel von seiner Neutralität und Wissenschaftlichkeit eingebüßt. Dazu kamen einige andere Gründe, wie die unzureichende Verankerung im Fächerkanon der Sozialwissenschaften und die ganz eigenständige Diskussion, die die Psychologie seither über Sozialisation führt. Vor allem aber war es die Angst, noch einmal in die Falle einer normativ vereinnahmten Wissenschaft zu tappen. Dieser Reputationsverlust wog schwer und es ist kein Zufall, dass in den Jahren darauf erst einmal die »trockene« Aufarbeitung der verfügbaren Theorien im Mittelpunkt vieler Forschenden stand.

Heute ist dies nicht mehr notwendig. Im Fächerkanon der Sozial- und Erziehungswissenschaft hat eine enorme Differenzierung stattgefunden. In vielerlei Hinsicht lässt sich auch hier eine Tendenz beobachten, die sonst aus den Naturwissenschaften bekannt sind. Also eine Bewegung dazu, in immer kleineren Feldern zu immer kleineren Gegenständen zu arbeiten. Wo früher Sozialisationsforschung als Schirm ausreichte, findet man heute viele deutlicher abgegrenzte Forschungsfelder: die Kindheits- und Jugendforschung, die Familienforschung, die Bildungsforschung, Kultur- und Sozialstrukturforschung, die Forschung zu Unterricht, Elementar-, Primar- und Sekundarbereich und eine Vielzahl mehr an Differenzierungen. Der Vorteil einer solchen Strategie liegt auf der Hand. Es bringt mehr Aufmerksamkeit für den Gegenstand und eine spezialisierte Fachdebatte. Der Nachteil ist indes genauso offensichtlich. Ein Fach wie Sozialisation, das auf mehrere Analyseebenen orientiert ist und unterschiedliche Systeme (so die Mikro-, Meso-, Makro-Differenzierung Bronfenbrenners) in ihrer Wechselwirkung untersucht, ist ganzheitlicher ausgerichtet. Forschungsfragen sind immer mit sozialen Ausgangsbedingungen, Theorien über Gesellschaft, den Menschen und Interaktionsstrukturen und einem empirischen Zugriff verbunden. Das ist eine bleibende

Herausforderung der Sozialisationsforschung, die sie heute lebendiger denn je macht.

# Anhang - Texte und Materialien zur Arbeit mit dem MpR in der Schule

Die folgende Sammlung an Texten und Materialien umfasst im Wesentlichen aktuell zugängliche Quellen, die das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (MpR) darstellen, erläutern, auf einen bestimmten Gegenstandsbereich fokussieren, es für den akademischen oder schulischen Unterricht und das Selbststudium aufbereiten. Auswahl und Annotierung sind notwendig selektiv.

Die jetzt vollständige Aktualisierung der bereits in den vorherigen Auflagen begonnenen Sammlung hat Michael Willemsen vorgenommen. Er ist Lehrer für die Unterrichtsfächer Mathematik, Erziehungswissenschaft und Praktische Philosophie am Mindener Herder-Gymnasium. Er ist Mitherausgeber der Schulbuchreihe »Perspektive Pädagogik« und Fachberater für das Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft.

Wissenschaftliche Lehrbücher, Sammelbände und Aufsätze

Abels, H. (2019): Einführung in die Soziologie. Bd. 2: Die Individuen in ihrer Gesellschaft. 5. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Im ersten Band der »Einführung in die Soziologie« wirft Abels einen »Blick auf die Gesellschaft«, während er sich im zweiten Band mit den »Individuen in der Gesellschaft« befasst. Hier verortet er auch das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (S. 86-88).

Abels, H., König, A. (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.

Gut verständliche Darstellung und Kommentierung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung in Kapitel 18 (S. 171-180) im Kontext der wichtigsten Ansätze der Sozialisationstheorie.

Andresen, S., Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim: Beltz.

- Eine Einführung in die Kindheitsforschung, bei der nach einer Darstellung unterschiedlicher theoretischer Ansätze die Sozialisationstheorie als integrierender Ansatz für das Verständnis kindlicher Lebenswelten und Entwicklungsprobleme gewählt wird.
- Bauer, U. (2012): Das sozialisationstheoretische Paradigma. In: Bauer, U., Bittlingmayer, U. H., Scherr, A. (Hg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 473-490.
- Bauer ordnet das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung als ein wesentliches Beispiel für die Wende soziologischer Erklärungsansätze von einer Strukturzentrierung (Systemtheorie wie Marxismus) auf die Integration in die Gesellschaft zu einer Subjektorientierung auf die Individuation in den 1980er Jahren ein.
- Bauer, U. (2012): Sozialisation und Ungleichheit. Eine Hinführung. 2. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bisher ausführlichste Darstellung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung in der Fachliteratur mit exakter Bibliografie aller wissenschaftlichen Publikationen hierzu. Kritische Auseinandersetzung mit dem MpR und Kontrastierung des Modells mit dem Habitusmodell von Pierre Bourdieu.
- Bauer, U. (2013): Erziehung und soziale Ungleichheit. In: Andresen, S., Hunner-Kreisel, C., Fries, S. (Hg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart/Weimar: Metzler, S. 281-290.
- Bauer, U., Hurrelmann, K. (2007): Sozialisation. In: Tenorth, H.-E., Tippelt, R. (Hg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim: Beltz, S. 672-675.
- Bauer, U., Hurrelmann, K. (2015): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung in der aktuellen Diskussion. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 35, Nr. 2, S. 155-170.
- Beer, R. (2007): Erkenntniskritische Sozialisationstheorie. Kritik der sozialisierten Vernunft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Auf den Seiten 51-53 nimmt Beer eine theoriegeschichtliche Einordnung des MpR vor.
- Beushausen, J. (2013): Gesundheit und Krankheit in psychosozialen Arbeitsfeldern. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (UTB).
- Das MpR wird hier als »integratives Modell« zur Beschreibung von Gesundheit und Krankheit beschrieben, wobei der durch das Modell ausgedrückte Zusammenhang von Ressourcen, selbstgesteuerter

Persönlichkeitsentwicklung und Copingverhalten besonders betont wird.  
(S. 224)

Bründel, H., Hurrelmann, K. (2017): Kindheit heute. Lebenswelten der jungen Generation. Weinheim: Beltz.

Die Beschreibung heutiger Kindheit mit Hilfe empirischer

Forschungsergebnisse und verschiedener theoretischer Ansätze orientieren sich am MpR, das im Kontext der Darstellung kindlicher

Entwicklungsaufgaben in einem eigenen Abschnitt referiert wird ( S. 23 ff).

Drieschner, E. (2007): Erziehungsziel »Selbstständigkeit«. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kompakte Darstellung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung vor dem Hintergrund des Sozialisationsbegriffs um die Jahrtausendwende, inklusive kritischer Diskussion und Problematisierung des MpR (S. 54-55).

Ecarius, J., Eulenbach, M., Fuchs, T., Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Im Kapitel über die theoretischen Grundlagen der Jugendforschung wird u. a. auf das MpR als ein interdisziplinärer Ansatz verwiesen, um die Sozialisation Jugendlicher zu erklären (S. 43-46).

Endruweit, G., Trommsdorff, G., Burzan, N. (Hg.) (2014): Wörterbuch der Soziologie. 3. Aufl. Konstanz: UVK (UTB).

Knappe Beschreibung des MpR als Unterkapitel zum Stichwort »Sozialisation« (S. 448 f.).

Faulstich-Wieland, H. (2008): Sozialisation. In: Faulstich-Wieland, H., Faulstich, P. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek: Rowohlt, S. 58-81.

Ableitung eines Sozialisationsbegriffs, der sich dem pädagogischen Handeln nicht verschließt und zugleich in der pädagogischen Praxis zu berücksichtigen ist (S. 58-81). Dabei werden historisch-gesellschaftliche Bedingungen ebenso wie soziale Milieus und individuelle Biographien berücksichtigt.

Griese, H. M. (2015): Sozialisation. In: Jordan, S., Schlüter, M. (Hg.): Lexikon Pädagogik. Hundert Grundbegriffe. Stuttgart: Reclam, S. 269-273.

Der sozialisationstheoretische Ansatz der produktiven Realitätsverarbeitung wird als Ausgangspunkt für die Stellung der Sozialisation als eigenständiger Forschungsdisziplin gewertet (Griese 2015, S. 272).

Grundmann, M. (2011): Sozialisation und Entwicklung. In: Kade, J. u. a. (Hg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Stuttgart: Kohlhammer (Grundriss der Pädagogik/Erziehungswissenschaft, Bd. 5), S. 28-35.

Der Artikel nimmt sowohl in seiner Definition des Sozialisationsbegriffs (S. 29) als auch in seiner Skizze der Sozialisationsforschung und ihrer Ergebnisse (S. 33 f.) auf das MpR Bezug (S. 28-35).

Gudjons, H., Traub, S. (2016): Pädagogisches Grundwissen. Überblick - Kompendium - Studienbuch. 12., aktual. Aufl. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (UTB).

Das MpR wird als wichtiger Ausgangspunkt der interdisziplinären Sozialisationsforschung dargestellt (S. 161) und als Bezugspunkt verschiedener psychologischer und soziologischer Erklärungsansätze gewertet (S. 159-163).

Hoyer, T. (2011): Vermittelnde Formen pädagogischen Handelns. In: Mertens, G. u. a. (Hg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. 2: Allgemeine Erziehungswissenschaft II. Studienausg. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 503-524.

Der Artikel referiert kurz das MpR und verweist auf die Folgen eines aktiv seine (auch erzieherischen) Umwelteinflüsse verarbeitenden Zöglings für die Annahme der Wirksamkeit pädagogischer Einflüsse (vgl. S. 506 f.).

Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 3. Jahrgang, Heft 1, S. 91-103.

Initialer Aufsatz, in dem das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts zum ersten Mal ausformuliert und als metatheoretischer Ansatz der Sozialisationsforschung proklamiert wurde.

Hurrelmann, K. (2008): Sieben Maximen der Sozialisationstheorie. In: Baumgart, F. (Hg.): Theorien der Sozialisation. Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (UTB) (Studienbücher Erziehungswissenschaft, Bd. III), S. 19-27.

Beitrag mit Ausschnitten aus der Einführung in die Sozialisationstheorie aus dem Jahr 1986 (S. 70-81) Aufgaben zum Lektüreverständnis (S. 27 f.).

Hurrelmann, K. (2013): Das »Modell der produktiven Realitätsverarbeitung« in der Sozialisationsforschung. In: ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 33. Jahrgang, Heft 1, S. 82-98.

Artikel, in dem dreißig Jahre nach seinem initialen Aufsatz die Geschichte und Weiterentwicklung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung und seine theoretische und empirische Umsetzung in den Bereichen der Kindheits-, Jugend-, Familien- und Schulforschung sowie der Gesundheits-/Krankheitsforschung erläutert wird.

Hurrelmann, K., Bauer, U. (2015): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts. In: Hurrelmann, K., Bauer, U., Grundmann, M., Walper, S. (Hg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim: Beltz, S. 144-161.

Darstellung der Entstehung des Modells der produktiven Realitätsverarbeitung mit anschließender Erläuterung des Modells in zehn Thesen, die sich auf den theoretisch-epistemologischen Rahmen, den Modus der Realitätsverarbeitung im Lebenslauf sowie Kontexte und Diversitäten der Sozialisation beziehen.

Hurrelmann, K., Quenzel, G. (2016): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 13. Aufl. Weinheim: Beltz Juventa.

Die Lebensphase Jugend wird aus Sicht des interdisziplinären sozialisationstheoretischen Modells der produktiven Realitätsverarbeitung dargestellt. Eingebettet in die Betrachtung jugendlicher Entwicklungsaufgaben aus individueller wie aus gesellschaftlicher Perspektive werden die Grundannahmen des Modells in zehn Maximen auf die Persönlichkeitsentwicklung in der Lebensphase Jugend übertragen.

Hurrelmann, K., Richter, M. (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. 8. Aufl. Weinheim: Beltz, Juventa.

Das Konstrukt der produktiven Realitätsverarbeitung wird als integratives Konzept sowohl zur Definition als auch zur Erklärung von Gesundheit und Krankheit neben das Modell der Salutogenese gestellt. Mit Hilfe des MpR werden die für Gesundheit und Krankheit relevanten sozialen und personalen Faktoren und das aktive Gesundheitsverhalten zur Bewältigung altersspezifischer Entwicklungsaufgaben erläutert. Abschließend werden konsensfähige Definitionen von Gesundheit und Krankheit und acht darauf bezogene Maximen formuliert (S. 138-148).

Niederbacher, A., Zimmermann, P. (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. 4. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bei der Erläuterung interdisziplinärer und multiperspektivischer Ansätze und bei der Darstellung der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter werden substantielle Bezüge auf das MpR vorgenommen (S. 15 ff. u. S. 134 ff.)

Raithel, J. (2011): *Jugendliches Risikoverhalten. Eine Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung wird hier als interdisziplinäres und mehrdimensionales belastungstheoretisches Sozialisationsmodell verstanden und beschrieben, mithilfe dessen sich das Zustandekommen von jugendlichem Risikoverhalten erklären lässt (S. 67-72).

Raithel, J., Dollinger, B., Hörmann, G. (2009): *Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Auf das MpR Bezug nehmend wird eine gelungene Sozialisation normativ als erfolgreiche produktive Verarbeitung innerer und äußerer Einflüsse auf das Subjekt beschrieben (S. 64-65).

Spies, A., Stecklina, G. (2015): *Pädagogik. Studienbuch für pädagogische und soziale Berufe*. München: Ernst Reinhardt (UTB).

Ausgang nehmend von der Bestimmung des Sozialisationsprozesses als produktive Realitätsverarbeitung wird die Notwendigkeit von Grundkenntnissen über strukturbedingte Barrieren und Widerstände für den pädagogischen Prozess betont (S. 25-28).

Trabandt, S., Wagner, H.-J. (2020): *Pädagogisches Grundwissen für das Studium der Sozialen Arbeit. Ein Kompendium*. Opladen: Barbara Budrich (UTB).

Das Buch enthält einen Abschnitt zum MpR (S. 31 f.), eingebettet in die Unterscheidung von psychologischen und soziologischen Sozialisationsstufen (S. 23 ff.) und der primären, sekundären und tertiären Stufen der Sozialisation (S. 33 f.).

## Lehrwerke für den Pädagogikunterricht

Bauer, Ullrich / Püttmann, Carsten / Weinberg, Nils (2021) *Produktive Realitätsverarbeitung als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Fünf Zugänge zu Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung im PU. Schüler\*innenband*. (=Reihe: Propädie), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Berkemeier, A. u. a. (2013): Kein Kinderkram! Erzieherinnen- und Erzieherausbildung. 2 Bde. 3. Aufl. Braunschweig: Westermann.

**Im ersten Band wird der Prozess der Sozialisation als aktive Auseinandersetzung mit der inneren und äußeren Umwelt erläutert (S. 226-229). Im zweiten Band wird mit Rückgriff auf das Buch »Lebensphase Jugend« die These der Eigenständigkeit der Jugendphase und damit die Notwendigkeit einer autonomen Jugendarbeit herausgearbeitet.**

Böcher, H. (Hg.) (2017): Erziehen, bilden und begleiten. Die sechs Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher in Ausbildung und Beruf. Köln: Bildungsverl. EINS.

**Im Abschnitt über Entwicklung und Sozialisation wird das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung als Zentrum der Sozialisationsforschung bestimmt (S. 440-447).**

Bubolz, G. (Hg.) (2014): Kursbuch Erziehungswissenschaft. Berlin: Cornelsen.  
**Mit einem Auszug aus der »Lebensphase Jugend« wird das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung eingeführt. Anschließend werden die Maximen des MpR erläutert und die Frage aufgeworfen, ob das Modell tatsächlich eine Metatheorie sei (S. 380-390).**

Bubolz, G. (Hg.) (2018): Kursbuch Erziehungswissenschaft. Zentralabitur NRW ab 2020. Berlin: Cornelsen.

**Mit Auszügen aus den Büchern »Sozialisation« und »Lebensphase Jugend« wird die Identitäts- und Autonomieentwicklung Jugendlicher im Spannungsfeld von Individuation und Integration erläutert. Ein Schwerpunkt liegt dabei auf der Ablösung der Jugendlichen von den Eltern (S. 8-15).**

Dorlöchter, H., Stiller, E. (2015): PHOENIX - Der etwas andere Weg zur Pädagogik. Ein Arbeitsbuch. Bd. 2. Paderborn: Schöningh (Bildungshaus Schulbuchverlage).

**Wesentlich aufbauend auf Auszügen aus dem Buch »Sozialisation« werden Grundzüge des MpR und die zehn Thesen dargestellt, mit den Ergebnissen des SINUS-Lebenswelt-Modells konfrontiert und auf pädagogische Handlungsfelder - etwa in der Familie - bezogen (S. 210-241).**

Durt, M. (2011): Hurrelmanns Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Entwicklung, Sozialisation und Identität im Jugendalter. Materialsammlung. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (PROPÄDIX, 8).

**Ausgehend von den Maximen im Buch »Lebensphase Jugend« werden biographische Beispiele gegeben. Es folgen systematisch angelegte graphische Übersichten, die zum Teil der »Einführung in die Sozialisationstheorie« entnommen sind. Mit Hilfe von Aufgaben werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, den Zusammenhang zwischen den jeweiligen Maximen und den Beispielen herzustellen.**

Gartinger, S., Janssen, R. (Hg.) (2020): Erzieherinnen + Erzieher. Bd. 1: Professionelles Handeln im sozialpädagogischen Berufsfeld. Berlin: Cornelsen.

**Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung wird als abschließender Ansatz vorgestellt, um den Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft zu erklären.**

Jansen, P., Peters, R., Uerlings, O. M.; Wit, A. de (2018): Abi-Box Erziehungswissenschaft: Entwicklung, Sozialisation und Erziehung. Interdependenzen und Differenzen. Schülerarbeitsbuch, 1. Halbjahr der Qualifikationsphase. Hannover: Brinkmann, Meyhöfer.

**In diesem Buch werden die Maximen und die Auslistung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters nach der »Lebensphase Jugend« ausführlich wiedergegeben. Daran schließt sich die Erläuterung und Analyse praktischer Beispiele zur Interdependenz von Streben nach Autonomie und sozialer Verantwortlichkeit an (S. 1-53).**

Jaszus, R., Ackermann, A., Klemens, G. (2015): Psychologie und Pädagogik. Lehrbuch für berufliche Gymnasien. Stuttgart: Holland + Josenhans/Handwerk und Technik.

**Die Autoren erläutern den Sozialisationsbegriff des MpR und grenzen ihn vom engeren Erziehungsbegriff ab (S. 463-466).**

Jaszus, R., Büchin-Wilhelm, I., Mäder-Berg, M., Gutmann, W. (2014): Sozialpädagogische Lernfelder für Erzieherinnen und Erzieher. 2. Aufl. Stuttgart: Holland + Josenhans/Handwerk und Technik.

**Mit Rückgriff auf »Lebensphase Jugend« wird auf die Eigenständigkeit der Jugendphase, die Entwicklungsphasen des Jugendalters und dessen Einschätzung »als produktive und konstruktive Phase« hingewiesen (S. 148).**

Ledig, M., Merget, G., Püttmann, C., Uhlendorff, U. (Hg.) (2019): Erziehen als Profession. Bd. 2: Lernfelder 4-6. 1. Auflage. Köln: Bildungsverlag EINS (Westermann Gruppe).

**Im Anschluss an das MpR wird die Persönlichkeitsentwicklung in das Zentrum der miteinander verbundenen Entwicklungsbereiche gestellt (S. 72-94). Mit Blick auf die Entwicklungsaufgaben in der Lebensphase Jugend wird herausgearbeitet, dass die Jugendlichen selbst die ihnen durch die Lebensphase gestellten Aufgaben bewältigen müssen (S. 99 f.).**

Püttmann, C., Rogowski, H. (Hg.) (2011): Lernen an Stationen im Pädagogikunterricht. Bd. 1: Lernen an Stationen mit Kopiervorlagen für den Pädagogikunterricht in der Sekundarstufe II. 4. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (PROPÄDIX, 1).

**Im Segment »Entwicklung und Sozialisation in der Kindheit« werden Auszüge aus der »Einführung in die Sozialisationstheorie« gebracht und die aktive Auseinandersetzung der Kinder und Jugendlichen mit den sozialen und den dinglich-materiellen Lebensbedingungen betont (S. 65).**

Rödel, B. (Hg.) (2017): Weiter Wissen. Pädagogik, Psychologie, Soziologie. Berufliche Oberstufe. Unter Mitarbeit von S. Bachmann, V. Baur, K.-W. Falke et al. Berlin: Cornelsen.

**Nachdem im Abschnitt über Sozialisation (S. 268-299) allgemein die Definition des Sozialisationsbegriffs erläutert wird, beschreibt der Abschnitt »Interdisziplinärer Ansatz - Sozialisation als ständiger Balanceakt« das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (S. 289).**

Willemsen, M., Wortmann, E. (Hg.) (2016): Perspektive Pädagogik. Heft 4: Erziehung und Lebenslauf. Stuttgart, Leipzig: Klett.

**Kontextualisiert durch ein jugendliches Fallbeispiel aus der Shell-Jugendstudie 2010 und eine erziehungs- und bildungstheoretische Perspektive auf Jugend wird das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung wesentlich anhand von Primärquellen vorgestellt (S. 27-42). Dabei wird auch die aktuelle Diskussion um das Modell und seine Weiterentwicklung aufgegriffen.**

Planungshilfen für Lehrende und Fachdidaktik

Armbrüster, M. (2013): Vorbereitung auf das Abitur im Fach Pädagogik: Lernen und Wiederholen von Fachbegriffen mit Hilfe eines Gruppenturniers. In: Pädagogikunterricht, Jg. 33, Nr. 2/3, S. 28-33. **Der Beitrag stellt die Methode des Gruppenturniers vor, um Fachbegriffe vor dem Abitur wiederholend zu festigen - darunter ein Turnier zum Modell der produktiven Realitätsverarbeitung (S. 32).**

Bauer, U. (2019): Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung: Kritik und Weiterentwicklung. In: Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) (Hg.): 39. Pädagogiklehrtag, 24.09.2019 – Universität Duisburg-Essen. DVD. Wesel: VdP Eigenverlag.

**Der Artikel bietet eine Übersicht über die bisherigen Ansätze des MpR und seine aktuelle Weiterentwicklung.**

Bauer, Ullrich / Püttmann, Carsten / Vogelsang, Lea / Weinberg, Nils (2021) Produktive Realitätsverarbeitung als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Fünf Zugänge zu Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung im PU. Lehrer\*innenband. (=Reihe: Propädix), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren .

Beyer, K. (2004): Planungshilfen für den Pädagogikunterricht – 45 Rahmenreihen. Teil III: Förderung der Sozialisation. Zentrale pädagogische Probleme. Baltmannsweiler: Schneider.

**Darstellung des MpR anhand der Maximen aus »Lebensphase Jugend«, »Einführung in die Sozialisationstheorie« und »Handbuch der Sozialisationsforschung« (S. 15) und Hinweise für die Thematisierung des Ansatzes im Pädagogikunterricht.**

Bubolz, G. (2014): Handreichungen für den Unterricht. Berlin: Cornelsen.

**Beantwortung der im Kursbuch Erziehungswissenschaft gestellten Fragen und Aufgaben mit einzelnen Hinweisen auf eine Kritik des MpR und eine Ergänzung um den salutogenetischen Ansatz.**

Durt, M. (2008): Zu Hurrelmann: Eine »produktive Begriffsverarbeitung«. In: Pädagogikunterricht, Jg. 28, Nr. 2/3, S. 44-47.

**Kritische Auseinandersetzung mit der Bezeichnung »produktiv« im MpR und der mangelnden Berücksichtigung fremdbestimmender (gesellschaftlicher) Einflüsse auf die Sozialisationsprozesse.**

Durt, M. (2011a): Einführung in Theorie und Begrifflichkeit. In: Pädagogikunterricht, Jg. 31, Nr. 1, S. 19-26.

**Erläuterung des MpR als Gegenstand des Pädagogikunterrichts zum einen aufgrund seiner Anschlussfähigkeit an andere fachspezifische Themen und zum anderen aufgrund der persönlichen Bedeutsamkeit des Themas »Jugendalter« für die Schülerinnen und Schüler.**

Durt, M. (2011b): Hurrelmanns Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Einführung in Theorie und Begrifflichkeit. Lehrerband. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (PROPÄDIX, 8).

**Darstellung der Genese des MpR mit anschließender Fokussierung auf die Identitätsentwicklung und auf die aktive Konstruktion der Persönlichkeit in der Jugendphase.**

Gebel, M. (2006): Der dreifache Hurrelmann. In: Pädagogikunterricht, Jg. 26, Nr. 2/3, S. 60-61.

**Darstellung der unterschiedlichen Fassungen des MpR in verschiedenen Publikationen mit Schwerpunkt auf dem Wandel der Maximen in verschiedenen Auflagen von »Lebensphase Jugend«.**

Heindrihof, Fred; Röken, Gernod (2020): Das Modell des produktiv-realitätssverarbeitenden Subjekts (nicht nur) im Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft eine endlose Problemgeschichte? Oder: Wie Schüler\*innen als affirmative Anwender\*innen eines vorgegebenen Konstruktes instrumentalisiert werden. Teil I. In: Pädagogikunterricht, Jg. 40, Nr. 1, S. 32-47.

**Kritische Auseinandersetzung mit der Stellung des MpR im Kanon des Zentralabiturs, den normativen Annahmen des Modells und der damit einhergehenden pädagogischen Affirmation sowie der mangelnden Beachtung der strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen der Ungleichheit. Forderung nach einer pädagogischen Perspektivierung des Pädagogikunterrichts und - unter Beachtung des Kontroversitätsgebots - nach gesellschaftskritischen sozialisationstheoretischen Alternativen.**

Heindrihof, Fred; Röken, Gernod (i. E.): Das Modell des produktiv-realitätssverarbeitenden Subjekts (nicht nur) im Zentralabitur im Fach Erziehungswissenschaft eine endlose Problemgeschichte? Oder: Wie Schüler\*innen als affirmative Anwender\*innen eines vorgegebenen Konstruktes instrumentalisiert werden. Teil II.

Hurrelmann, K. (2007): Das Modell der produktiven Realitätssverarbeitung. Entstehung und Entwicklung eines sozialisationstheoretischen Ansatzes. In: Pädagogikunterricht, Jg. 27, Nr. 2/3, S. 3-9.

**Angesichts der Fokussierung des MpR im nordrhein-westfälischen Pädagogikabitur und zahlreicher Anfragen wird die Entstehung und Entwicklung des Ansatzes dargestellt.**

Hurrelmann, K. (2011): Das Modell der produktiven Realitätssverarbeitung. In: Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) (Hg.): 31. Pädagogiklehrertag. 5.10.2011 - Ruhr-Universität Bochum. DVD. Wesel: VdP Eigenverlag.

**Erläuterung der Entstehung des MpR und seiner Anwendungsmöglichkeiten.**

Hurrelmann, K. (2012): Sozialisation: Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Zur Neuauflage der Bücher »Sozialisation« und »Lebensphase Jugend«. In: Pädagogikunterricht, Jg. 32, Nr. 1, S. 6-17.

**Erläuterung der Weiterentwicklung des MpR und Auseinandersetzung mit der Kritik an der mitunter wertenden Verwendung des Begriffs »produktiv« sowie der Vernachlässigung der äußeren Bedingungen für die Sozialisation.**

Hurrelmann, K. (2016): Bildungs- und Berufsperspektiven der jungen Generation – Ergebnisse aktueller Jugendstudien. In: Pädagogikunterricht, Jg. 36, Nr. 2/3, S. 26-31.

**Anhand von vier Jugendstudien (Shell, Sinus, MetallRente, McDonald's) wird die These entwickelt, dass Jugendliche mit der Wahrnehmung ihrer eigenen Bildungschancen die Gestaltung ihrer Entwicklung in die eigene Hand nehmen.**

Hurrelmann, K. (2016): Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. In: Verband der Pädagogiklehrer und Pädagogiklehrerinnen (VdP) (Hg.): 36. Pädagogiklehrtag. 28.09.2016 – Universität Duisburg-Essen. DVD. Wesel: VdP Eigenverlag.

**Mit Hilfe biographischer Beispiele Erläuterung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters im Kontext des MpR. Bezug zur Generationenforschung.**

Hurrelmann, K. (2016): Die Sozialisation der Generation Y. Wie junge Leute Bildung, Beruf, Familie und Alltag managen. In: Knöpfel, E., Püttmann, C. (Hg.): Bildungstheorie und Schulwirklichkeit. Arbeiten zur Theorie und Praxis pädagogischer Bildung im allgemein- und berufsbildenden Schulwesen. Elmar Wortmann zum 65. Geburtstag. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren (Didactica nova, 25), S. 267-276.

**Darstellung der Herausbildung von Generationsgestalten durch die Prägung von Alterskohorten bei der produktiven Verarbeitung der jeweils historisch, politisch, wirtschaftlich, kulturell und technisch geprägten äußeren Realität.**

Hurrelmann, K. (2017): Die Entwicklungsaufgaben des Jugendalters. Vor welchen Herausforderungen stehen die Generationen Y und Z? In: Pädagogikunterricht, Jg. 37, Nr. 1, S. 10-18.

**Darstellung der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters mit Vorschlägen für die anschauliche Umsetzung im Unterricht.**

Hurrelmann, K. (2018): Wie die Sozialisationsforschung Wolfgang Klafkis didaktischen und schulorganisatorischen Ansatz erweitern kann. In: Pädagogikunterricht, Jg. 38, Nr. 2/3, S. 4-9.

**Der Artikel empfiehlt, die sozialisationstheoretischen Erkenntnisse über die Entwicklungsaufgaben der Jugendlichen unter je aktuellen Bedingungen als Orientierung für die Unterrichtsplanung nach Klafki zu wählen und bietet damit eine Verknüpfung zwischen zwei abiturrelevanten Themen an.**

Jansen, P., Peters, R., Uerlings, O. M., Wit, A. de (2018): Abi-Box  
Erziehungswissenschaft: Entwicklung, Sozialisation und Erziehung.  
Interdependenzen und Differenzen. Lehrermappe, 1. Halbjahr der  
Qualifikationsphase. Hannover: Brinkmann, Meyhöfer.

**In einem Einlegeheftchen werden Unterrichtshinweise, Lösungen und vier Klausurvorschläge mit Beug zum MpR unterbreitet.**

Klocke, D. (2016): Eine Lernaufgabe zum »Modell der produktiven Realitätsverarbeitung« für den Pädagogikunterricht. In: Pädagogikunterricht, Jg. 36, Nr. 4, S. 12-18.

**Klocke erläutert anhand des MpR den Einsatz von Lernaufgaben im Pädagogikunterricht, wie ihn zuvor Püttmann/Wortmann theoretisch begründen.**

Stiller, E. (2017): Subjekt und Gesellschaft im Pädagogikunterricht. Zur Weiterentwicklung der Dialogischen Fachdidaktik Pädagogik. In: Bubbenzer, K., Rühle, M., Schützenmeister, J. (Hg.): Gesellschaftsorientierte pädagogische Bildung. Pädagogikunterricht als Fach des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes. Münster/New York: Waxmann, S. 65-90.

**Im Anschluss an das MpR wird die Dominanz der Subjektperspektive im Menschenbild der Fachdidaktik erläutert.**

Stiller, E.; Dorlöchter, H. (2017): Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht. Neubearb. Paderborn: Schöningh (Westermann Gruppe).

**Die Subjektorientierung des MpR, die oft kritisiert wird, sehen die Autoren als Stärke an und beziehen sie auf ihren Ansatz zur Notwendigkeit des Biografiemanagements (S. 27).**

Storck, Ch. (2009): Identitätsentwicklung und neue Medien. In: Schützenmeister, J. (Hg.): Zeitgemäße pädagogische Bildung. Beiträge zur

Entwicklung und zum Studium der Fachdidaktik Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren (Didactica nova, 17), S. 123-139.

**Darstellung der für das nordrhein-westfälische Abitur im Unterrichtsfach Erziehungswissenschaft wiederholten psychologischen und sozialwissenschaftlichen Erklärungsansätze zur Entwicklung von Identität vor, darunter das MpR (S. 131).**

Materialien zum Selbststudium / Aufgabenstellungen für das Abitur

Backherms, F. u. a. (2019): Erziehungswissenschaft GK. Gymnasium Gesamtschule NRW. Abitur 2020: Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. 10. Aufl. Hallbergmoos: Stark.

**Der Band enthält Grundkursklausuren im Abiturformat und originale Abiturklausuren der Jahre 2015 - 2019 mit Lösungen. Einige Klausuren fordern in den Aufgabenstellungen explizit zum Bezug auf das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung auf.**

Backherms, F. u. a. (2019): Erziehungswissenschaft LK. Gymnasium Gesamtschule NRW. Abitur 2020: Original-Prüfungsaufgaben mit Lösungen. 13. Aufl. Hallbergmoos: Stark.

**Band mit Leistungskursklausuren im Abiturformat und originale Abiturklausuren der Jahre 2015 - 2019 mit Lösungen, darunter Aufgabenstellungen mit Bezug zum MpR.**

Czerwinski, N. u. a. (2019): Erziehungswissenschaft - Oberstufenwissen. Braunschweig: Westermann (Fit fürs Abi).

**In einem Abschnitt kurzer Überblick über das MpR (S. 112).**

Durt, M. (2018): AbiturSkript: Erziehungswissenschaft. Gymnasium, Gesamtschule NRW. Abi NRW ab 2020. Hallbergmoos: Stark.

**Angelehnt an die Maximen beschreibt der Beitrag die wesentlichen Merkmale des MpR (S. 41-45).**

Eppler, N., Klein, M., Knorr, A., Wilms, E. (2014): Pädagogik, Psychologie, Erziehungswissenschaft. Gymnasium, Berufliches Gymnasium. [Hallbergmoos]: Stark (Klausuren).

**Zwei Klausurbeispiele erfordern die Auseinandersetzung mit dem MpR (S. 87-102).**

Frohmann-Stadtlander, M., Kleinwegener, S., Storck, C. (2018): Erziehungswissenschaft. 2 Bde. Zentralabitur NRW ab 2020. Hallbergmoos: Stark (Abitur-Training).

**Über die Lebensphase Jugendalter und deren Entwicklungsaufgaben werden im ersten Band die zehn Maximen referiert und erklärt und schließlich einer pädagogischen Würdigung unterzogen (S. 123-137). Im zweiten Band folgen Bezüge zum MpR beim Thema Menschenbild im Nationalsozialismus (S. 21-23).**

Storck, C., Wortmann, E. (2018): Pocket Teacher Pädagogik. 4. Aufl. Berlin: Dudenverlag.

**Ausgehend von einer kritischen Betrachtung des im MpR verwendeten Sozialisationsbegriffs und der Entwicklungsaufgaben des Jugendalters werden die zehn Thesen referiert und in einem zweiten Schritt auf die Lebensphase Jugend ausgelegt (S. 136-147).**

Links

Blech, Thomas (2016): Klaus Hurrelmann [Playlist]. Bearb. v. M. Czolbe. Online unter: <https://www.youtube.com/channel/UCJw0fH9kDWVJ8-j9LYI-hhA/playlists> (Zugriff: 20.06.2020).

Höltkemeier, H.-W. (2008): Hurrelmann: Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Online unter: <http://www.gesamtschule-eiserfeld.de/AAblage/Lernpfade/paedagogik/lernpfade-paedagogik/hurrelmann/herder-gymnasium-minden.pdf> (Zugriff: 20.06.2020).

Löcher, P. (2020): Klaus Hurrelmann: Jugend – eine eigenständige Phase. [Begriffsnetz.] Online unter: <https://www.ploecher.de/Material/Hurrelmann/Hurrelmann-Begriffsnetz+.pdf> (Zugriff: 20.06.2020).

Löcher, P. (2020): Hurrelmann: Produktive Realitätsverarbeitung. Online unter: <https://www.ploecher.de/2019/Q2-PA-LK-19/Hurrelmann/Hurrelmann-gesamt+.pdf> (Zugriff: 20.06.2020).

Sander, W. (2016): Sozialisation und das Konzept des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in Verbindung mit Entwicklungsaufgaben. [Auszug aus dem Projekt Forschen mit GrafStat: Wie bin ich geworden, wer bin ich?] Online unter: <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/krise-und-sozialisation/240819/sozialisation-und-subjekt> (Zugriff: 20.06.2020).

Stangl, W. (o. J.): Modell der produktiven Realitätsverarbeitung. Online unter: <https://paedagogik-news.stangl.eu/modell-der-produktiven-realitaetsverarbeitung/> (Zugriff: 20.06.2020).

# Literaturverzeichnis

- Abels, H. (1993): Jugend vor der Moderne: soziologische und psychologische Theorien des 20. Jahrhunderts. Opladen: Leske+Budrich.
- Abels, H./König, A. (2016): Sozialisation. Über die Vermittlung von Gesellschaft und Individuum und die Bedingungen von Identität. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Adorno, T. W. (1971): Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Adorno, T. W. (1972): Zum Verhältnis von Soziologie und Psychologie. In: Gesammelte Schriften 8, Soziologische Schriften 1. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 42-85.
- Adorno, T. W. (1973): Studien zum autoritären Charakter. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Alanen, L. (2005): Kindheit als generationales Konzept. In: Hengst, H./Zeiber, H. (Hrsg.): Kindheit soziologisch. Wiesbaden: Springer VS, S. 65-82.
- Albert, M./Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2010): Jugendliche in Deutschland. Optionen für Politik, Wirtschaft und Pädagogik. In: Shell Deutschland (Hrsg.): Jugend 2010. Frankfurt am Main: Fischer, S. 343-360.
- Albisser, S./Buschor, C. B. (Hrsg.) (2011): Sozialisation und Entwicklungsaufgaben Heranwachsender. Baltmannsweiler: Schneider.
- Albus, S./Andresen, S./Fegter, S./Richter, M. (2009): Wohlergehen und das »gute Leben« in der Perspektive von Kindern. Das Potenzial des Capability Approach für die Kindheitsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 29, H. 4, S. 346-359.
- Andresen, S./Hurrelmann, K. (2010): Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Andresen, S./Wilmes, J./Möller, R. (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Antonovsky, A. (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung von Gesundheit. Tübingen: TGVT Verlag.
- Ariès, P. (1975): Geschichte der Kindheit. München: Hanser.
- Ariès, P./von Hentig, H./Neubur, C./Kersten, K. (1976): Geschichte der Kindheit. München-Wien: Hanser.

- Asendorpf, J. B. (1996): Psychologie der Persönlichkeit. Grundlagen. Berlin: Sigma.
- Asendorpf, J. B./Wilpers, S. (1998): Personality effects on social relationships. In: Journal of Personality and Social Psychology 74, S. 1531-1544.
- Asendorpf, J. B./Neyer, F. J. (2012): Psychologie der Persönlichkeit. 5. Auflage. Berlin: Springer.
- Asendorpf, J. B. (2015): Methodische Zugänge der Genetik. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 302-318.
- Backes, G./Clemens, W. (2013): Lebensphase Alter: Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Altersforschung. 4. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Baldwin, A. L. (1974): Theorien primärer Sozialisationsprozesse. Band 1 und 2). Weinheim Basel: Beltz.
- Baltes, P. B./Featherman, D. L./Lerner, R. M. (Hrsg.) (1988): Life-span development and behavior. Volume 8. Hillsdale: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977): Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. In: Psychological Review 84 (2), S. 191-215.
- Bandura, A. (1979): Sozial-kognitive Lerntheorie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, A. (1989): Human Agency in Social Cognitive Theory. In: American Psychologist 44, No. 9, S. 1175-1184.
- Bandura, A. (1997): Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A. (2006): Toward a psychology of human agency. In: Perspectives on Psychological Science 1, S. 164-180.
- Bandura, A. (2017): Toward a psychology of human agency: pathways and reflections. In: Perspectives on Psychological Science, 13(2), 130-136.
- Barthel, D./Ravens-Sieberer, U./Schulte-Markwort, M./Klasen, F./Zindler, A. (2019): Klinisch-psychologische Diagnostik in einer Flüchtlingsambulanz für Kinder und Jugendliche: Erste Ergebnisse zu psychischen Belastungen, traumatischen Lebensereignissen und Behandlungszielen. In: Kindh Entwickl. 28, 3, S. 160-172.
- Bauer, U. (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 22, 2, S. 125-128.
- Bauer, U./Bittlingmayer, U. H. (2005): Egalitär und Emanzipativ: Leitlinien der Bildungsreform. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 12, S. 14-20.

- Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Richter, M. (Hrsg.) (2008): Health Inequalities. Determinanten und Mechanismen gesundheitlicher Ungleichheit. Wiesbaden: Springer VS
- Bauer, U. (2012): Sozialisation und Ungleichheit. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Bauer, U./Driessen, M./Heitmann, D./Leggemann, M. (Hrsg.) (2013): Psychische Erkrankungen in der Familie. Das KANU-Manual für die Präventionsarbeit. Göttingen: Psychiatrie-Verlag.
- Bauer, U./Vester, M. (2015): Soziale Ungleichheit und soziale Milieus als Sozialisationskontexte. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 557-586.
- Bauer, U. (2020): Wodurch bleibt die Jugendphase signifikant? Die theoretische Verortung der Jugendphase zwischen Habitusgenese, Autonomiebestreben und intensiver Mentalisierung. In: Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H. (Hrsg.): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen. Weinheim: Beltz, S. 54-70.
- Baumgart, F. (2004): Theorien der Sozialisation. 3. Auflage Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgart, F. (2007): Entwicklungs- und Lerntheorien: Erläuterungen - Texte - Arbeitsaufgaben. 2. Durchgesehene Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Baumgarten, F./Cohrdes, C./Schienkiewitz, A./Thamm, R./Meyrose, A./Ravens-Sieberer, U. (2019): Gesundheitsbezogene Lebensqualität und Zusammenhänge mit chronischen Erkrankungen und psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse aus KiGGS Welle 2. Bundesgesundheitsblatt 62, 10, S: 1205-1214.
- Baumrind, D. (1971): Current patterns of parental authority. In: Developmental Psychology 4 1, Pt. 2, S. 1-103.
- Beardslee, W. R./Mattejat, F./Lisofsky, B. (2009): Hoffnung, Sinn und Kontinuität. Ein Programm für Familien depressiv erkrankter Eltern. In: Fortschritte der Gemeindepsychologie und Gesundheitsförderung. Band 19. Bonn: DGVT.
- Beck, U. (1983): Jenseits von Stand und Klasse? In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: S. 35-74.
- Beck, U. (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Beck-Gernsheim, E./Beck, U. (2005): Das ganz normale Chaos der Liebe. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Becker, N. (2015): Der Beitrag der Neurowissenschaften für die Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 80–94.
- Becker, P. (1995): Seelische Gesundheit und Verhaltenskontrolle. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, R./Solga, S. (Hrsg.) (2012): Soziologische Bildungsforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52. Wiesbaden: Springer VS.
- Becker, R. (2016): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit – Eine Reanalyse mit bildungspolitischen Implikationen. In: Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.): Bildung als Privileg. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS, S. 183–219.
- Becker, R./Lauterbach, W. (Hrsg.) (2016): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Behnken, I./Mikota, J. (2009): Sozialisation, Biografie und Lebenslauf: Eine Einführung. Weinheim: Juventa.
- Berger, P. L./Luckmann, T. (1969): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer.
- Bernhard, A. (2018): Bildung. In: Bernhard, A./Rothermel, L./Rühle, M. (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim: Beltz, S. 132–148.
- Bertram, H./Ehlert, N. (Hrsg.) (2011): Familie, Bindungen und Fürsorge. Opladen: Budrich.
- Bilden, H. (1977): Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte. Weinheim: Juventa.
- Bittlingmayer, U. H. (2005): »Wissensgesellschaft« als Wille und Vorstellung. Kritische Anmerkungen zu einer populären Zeitdiagnose. Konstanz: UVK.
- Bittlingmayer, U. H./Bauer, U. (Hrsg.) (2006): Die »Wissensgesellschaft«. Mythos, Ideologie oder Realität. Wiesbaden: Springer VS.
- Bittlingmayer, U. H./Reith, S./Bauer, U. (2008): Soziales Lernen und Lernen des Sozialen. Milieuspezifische Bildungsaussichten und soziale Kompetenzen in der Ganztagschule. Bremen: Bremer Senat/Landesinstitute für Schule, S. 1–38.

- Bock, J./Braun, K. (2013): Neurowissenschaften. In: Andresen, S./Hunner-Kreisel, C./Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 260–265.
- Böhnisch, L. (2001): Sozialpädagogik der Lebensalter. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L./Lenz, K./Schröer, W. (2009): Sozialisation und Bewältigung. Weinheim: Juventa.
- Böhnisch, L. (2013): Männliche Sozialisation. Eine Einführung. 2. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
- Böhnisch, L./Lenz, K. (2015): Sozialisation im Alter. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 871–884.
- Bourdieu, P. (1970a): Strukturalismus und soziologische Wissenschaftstheorie. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 7–41.
- Bourdieu, P. (1970b): Klassenstellung und Klassenlage. In: Bourdieu, P. (Hrsg.): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 42–74.
- Bourdieu, P. (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis auf der ethnologischen Grundlage der kabyrischen Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P./Boltanski, L. (1981): Titel und Stelle. Zum Verhältnis von Bildung und Beschäftigung. In: Köhler, H./Krais, B./Leschinsky, A. (Hrsg.): Titel und Stelle. Über die Reproduktion sozialer Macht. Frankfurt am Main: Europäische Verlagsanstalt, S. 89–115.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1985): »Vernunft ist eine historische Errungenschaft, wie die Sozialversicherung« Bernd Schwibs im Gespräch mit Pierre Bourdieu. In: Liebau, E./Müller-Rolli, S. (Hrsg.): Neue Sammlung. Heft 3, S. 376–394.
- Bourdieu, P. (1987): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1990): Beschreiben und vorschreiben. In: Was heißt sprechen? Die Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: Braumüller, S. 104–113.
- Bourdieu, Pierre (1992) Sozialer Raum und symbolische Macht, in: Ders., Rede und Antwort, Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 135–154.
- Bourdieu, P./Wacquant, L. J. D. (1996): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Brake, A./Büchner, P. (Hrsg.) (2010): Bildung und soziale Ungleichheit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Breyvogel, W. (2010): Wie aus Kindern Risikoschüler werden. Fallstudien zu den Ursachen von Bildungsarmut. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Brizic, K. (2008): Alles spricht von Sprache. Soziologisch-linguistische Begegnungen in der Migrations- und Bildungsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 28, 1, S. 4-18.
- Brockmann, E./Lenz, A. (2016): Schüler psychisch kranker Eltern. Auswirkungen und Unterstützungsmöglichkeiten im schulischen Kontext. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett.
- Büchner, P./Brake, A. (2006): Bildungsort Familie. Transmission von Bildung und Kultur im Alltag von Mehrgenerationenfamilien. Wiesbaden: Springer VS.
- Bugge, F. (2001): Die Entwicklungspsychologie Jean Piagets. 4. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bühler-Niederberger, D./Sünker, H. (2006): Der Blick auf das Kind. In: Andresen S./Diehm I. (Hrsg.): Kinder, Kindheiten, Konstruktionen. Wiesbaden: Springer VS, S. 25-52.
- Bühler-Niederberger, D. (2011): Lebensphase Kindheit. Weinheim: Beltz Juventa.
- Bühler-Niederberger, D. (2015): Sozialisation in der Kindheit. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 833-849.
- Bühler-Niederberger, D./Gräsel, C./Morgenroth, S. (2015): Sozialisation ›upside down‹. Wenn das Kind als Akteur die Sozialisationsperspektive erobert. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 35, 2, S. 119-138.
- Busch, U.J. (1985): Interaktion und innere Natur. Sozialisations-theoretische Reflexionen. Frankfurt am Main: Campus.
- Calderón-Almendros, I. (2011): Breaking away to find a way: poverty and school failure in a Spanish adolescent life-history. In: British Journal of Sociology of Education 32, 5, S. 745-762.

- Calmbach, M./Borgstedt, S./Bochard, I./Thomas, P. M./Flaig, B. (2016): Wie ticken Jugendliche? Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS.
- Calmbach, M./ Flaig, B. /Edwards, James/ Möller-Slawinski, Heide/Bochard, I./Schleer, C. (2020) Wie ticken Jugendliche? 2020. Lebenswelten von Jugendlichen im Alter von 14 bis 17 Jahren in Deutschland, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Carter, A./Murdock, K. K. (2001): The family as a context of psychological functioning. In: Grigorenko, E./Sternberg, R. (Hrsg.): Family environment and intellectual functioning: A lifespan perspective. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chess, S./Thomas, A. (1986): Temperament in clinical praxis. New York: Guilford.
- Choi, F. (2009): Leistungsmilieus und Bildungszugang. Zum Zusammenhang von sozialer Herkunft und Verbleib im Bildungssystem. Wiesbaden: Springer VS.
- Choi, F. (2012): Elterliche Erziehungsstile in sozialen Milieus. In: Bauer, U./Bittlingmayer, U. H./Scherr, A. (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 929-946.
- Cohen, S. (1991): Behavior, health, and environmental stress. New York: Plenum.
- Dahmer, H. (2019) Die unnatürliche Wissenschaft. Soziologische Freud-Lektüren. 2. unveränderte Auflage. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1985): Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39, 2, S. 223-238.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2000): The »What« and »Why« of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. In: Psychological Inquiry 11, 4, S. 227-268.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (2008): Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. In: Canadian Psychology 49, S. 182-185.
- Denzin, N. K. (2009): Childhood socialization. New Brunswick: Aldine Transaction.

- Deutsches Pisa-Konsortium (2002): PISA 2000. Opladen: Leske + Budrich.
- Dippelhofer-Stiem, B. (1995): Sozialisation in ökologischer Perspektive. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Dippelhofer-Stiem, B. (2015): Das sozialökologische Modell. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 251-266.
- Ditton, H. (2006): Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26, 3, S. 268-281.
- Dittrich, I. (2012): Kinder in den ersten drei Lebensjahren. Umweltbedingungen, Identität und Bildungsergebnisse. Weinheim: Beltz Juventa.
- Dittrich, I. (2015): Frühkindliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 808-832.
- Dobischat, R./Düsseldorff, K. (2015): Sozialisation in Berufsbildung und Hochschule. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 469-491.
- Dollmann J. (2017): Ethnische Bildungsungleichheiten. In: Becker, R. (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden: Springer VS, S. 487-510.
- Drucks, S./Bauer, U./Hastaoglu, T. (2011): Wer ist bildungsarm? Zu einer Idealtypologie des funktionalen Analphabetismus. In: REPORT - Zeitschrift für Weiterbildungsforschung 34, 3, S. 48-58.
- Dubiel, H. (2001): Kritische Theorie der Gesellschaft. 3. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Durkheim, E. (1972): Erziehung und Soziologie. Düsseldorf: Schwann.
- Durkheim, E. (1902/1973): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Neuwied: Luchterhand.
- Ebstein, R. P./Isarel, S./Chew, S. H./Zhang, S./Knafo, A. (2010): Genetics of human social behavior. In: Neuron 65, 6, S. 831-844.
- Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Opladen: Leske + Budrich.
- Ecarius, J./Eulenbach, M./Fuchs, T./Walgenbach, K. (2011): Jugend und Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS.
- Edelstein, W./Habermas, J. (Hrsg.) (1984): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Beiträge zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. Frankfurt

- am Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (1993a): *Moral und Person*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W./Hoppe-Graff, S. (Hrsg.) (1993): *Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. Bern: Huber.
- Edelstein, W./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.) (2000): *Moral im sozialen Kontext*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edelstein, W. (2006): *Bildung und Armut: Der Beitrag des Bildungssystems zur Vererbung und zur Bekämpfung von Armut*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 26, 2, S. 120-134.
- Ehrenberg, A. (2004): *Das erschöpfte Selbst. Depression und Gesellschaft in der Gegenwart*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- El-Mafaalani, A. (2018): *Das Integrationsparadox. Warum gelungene Integration zu mehr Konflikten führt*. 1.-4. Auflage 2018. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Elias, N. (1987): *Die Gesellschaft der Individuen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Elias, N. (1997): *Über den Prozess der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen*. 2 Bde. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Emirbayer, M./Mische, A. (1998): *What is agency?* In: *American Journal of Sociology* 103, 4, S. 962-1023.
- Epp, A. (2018): *Das ökosystemische Entwicklungsmodell als theoretisches Sensibilisierungs- und Betrachtungsraster für empirische Phänomene [48 Absätze]*. *Forum Qualitative Sozialforschung* 19, 1, Art. 1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-19.1.2725>.
- Erhart, M./Hurrelmann, K./Ravens-Sieberer, U. (2008): *Sozialisation und Gesundheit*. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 424-441.
- Eribon, D. (2016): *Rückkehr nach Reims*. 2. Auflage, Sonderdruck. Berlin: Suhrkamp.
- Erikson, E. H. (1959/1973): *Identität und Lebenszyklus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Esping-Andersen, G. (1990): *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Eulenbach, M./Fraij, A. (2018): *»Szenen-Hopping« oder »eindeutige Selbstverortung« – Verändert sich die Zuordnung von Jugendlichen zu*

- Szenen im Zeitvergleich? In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 39, 1, S. 24-40.
- Faltermaier, T. (1987): Lebensereignisse und Alltag. München: Profil.
- Faltermaier, T. (2008): Sozialisation und Lebenslauf. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 157-171.
- Faltermaier, T. (2017): Gesundheitspsychologie. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Faulstich-Wieland, H. (2000): Individuum und Gesellschaft. Sozialisationstheorien und Sozialisationsforschung. München: Oldenbourg.
- Fend, H. (1969): Sozialisierung und Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (2000): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe. Opladen: Leske + Budrich.
- Fend, H. (2008): Neue Theorie der Schule. Wiesbaden: Springer VS.
- Ferchhoff, W./Dewe, B. (2016): Entstrukturierung und Entgrenzung der Jugendphase. Prozesse der retroaktiven Erziehung und Sozialisation. In: Becker, U./Friedrichs, H./von Gross, F./Kaiser, S. (Hrsg.): Ent-Grenzt Heranwachsen. Wiesbaden: Springer VS, S. 31-50.
- Filipp, S.-H./Aymanns, P. (2009): Kritische Lebensereignisse und Lebenskrisen. Vom Umgang mit den Schattenseiten des Lebens. Stuttgart: Kohlhammer.
- Flammer, A. (2017): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien menschlicher Entwicklung. 5. Auflage. Bern: Huber.
- Freud, S. (1953): Abriss der Psychoanalyse. Frankfurt am Main: Fischer.
- Freud, S. (1960): Das Ich und das Es. Frankfurt am Main: Fischer.
- Frey, H. P. (1974): Theorie der Sozialisation, Integration von system- und rollentheoretischen Aussagen in einem mikrosoziologischen Ansatz. Stuttgart: Enke.
- Frey, H. P./Hausser, K. (Hrsg.) (1987): Identität. Entwicklungen psychologischer und soziologischer Forschungen. Stuttgart: Enke.
- Fried, L./Roux, S. (Hrsg.) (2006): Pädagogik der frühen Kindheit. Weinheim: Beltz.
- Fröhlich, G. (2007): Habitus. In: Ders./Rehbein, B. (Hrsg.) Bourdieu Handbuch. Leben - Werk - Wirkung. Stuttgart/Weimar: J. B. Metzler, S. 110-118.
- Fthenakis, W./Griebel, W./Niesel, R./Oberdorfer, R./Walbinger, W. (2008): Die Familie nach der Familie. München: C. H. Beck.

- Fuhrer, U. (2007): Erziehungskompetenz. Bern: Huber.
- Furth, H. G. (1990): Wissen als Leidenschaft. Eine Untersuchung über Freud und Piaget. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Garz, D. (2006): Sozialpsychologische Entwicklungstheorien. Von Mead, Piaget und Kohlberg bis zur Gegenwart. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Garz, D. (2015): ›Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben‹. Über biographische Pfade und Pfadabhängigkeiten. In: Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind: Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 189-211.
- Garz, D./Raven, U. (2015): Theorie der Lebenspraxis. Einführung in das Werk Ulrich Oevermanns. Wiesbaden: Springer VS.
- Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.) (2015): Wie wir zu dem werden, was wir sind: Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden: Springer VS.
- Geißler, R. (1979): Die Sozialisationstheorie von Talcott Parsons. Anmerkungen zur Parsons-Rezeption in der deutschen Soziologie. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 31, 3, S. 267-281.
- Gensicke, T. (2002): Individualität und Sicherheit in neuer Synthese? In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2002. Frankfurt am. Main: Fischer, S. 139-212.
- Gerlitz, J. Y./Schupp, J. (2005): Zur Erhebung der Big Five basierten Persönlichkeitsmerkmale im SOEP. Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung. Research Notes 4, Berlin.
- Geulen, D. (1973): Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Band I: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte. Stuttgart: Frommann-Holzboog, S. 85-101.
- Geulen, D. (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Geulen, D./Hurrelmann, K. (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 51-70.
- Geulen, D. (1981): Zur Konzeptualisierung sozialisationstheoretischer Entwicklungsmodelle. In: Matthes, J. (Hrsg.): Lebenswelt und soziale Probleme. Verhandlungen des 20. Deutschen Soziologentags. Frankfurt am Main: Campus, S. 537-556.

- Geulen, D. (1987): Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 7, 1, S. 2-25.
- Geulen, D. (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 21-54.
- Gilgemann, K. (1986): Autopoiesis und Selbstsozialisation. Zur systemtheoretischen Rekonstruktion von Sozialisationstheorie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, 1, S. 71-90.
- Ginsburg, H. P./Opper, S. (1998): Piagets Theorie der geistigen Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Glorius, B. (2014): Bildungsbenachteiligung durch Migration? Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem, In: Gans, P. (Hrsg.): Räumliche Auswirkungen der internationalen Migration. Hannover: Verlag der ARL - Akademie für Raumforschung und Landesplanung, S. 178-199.
- Goffman, E. (1967): Stigma. Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identitäten. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, E. (1973): Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München: Piper.
- Goffman, E. (1996): Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. München: Piper.
- Gomolla, M./Radtke, F. O. (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Goslin, D. A. (1969): Handbook of socialization theory and research. Chicago: Rand McNally.
- Gottlieb, B. H. (1983): Social support strategies. Beverly Hills: Sage.
- Graßhoff, G./Ullrich, H./Binz, C./Pfaff, A./Schmenger, S. (2013): Eltern als Akteure im Prozess des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. Wiesbaden: Springer VS. <http://doi.org/10.1007/978-3-658-01685-2>
- Groh-Samberg, O. (2019): Armut von Jugendlichen und jungen Erwachsenen. In: Böhnke, P./Dittmann, J./Goebel, J./ (Hrsg.): Handbuch Armut: Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen: Budrich, S. 120-130.
- Groh-Samberg, O./Jossin, A./Keller, C./Tucci, I. (2012): Biografische Drift und zweite Chance. Bildungs- und Berufsverläufe von Migranten in Deutschland

- und Frankreich. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, S. 186–210.
- Grundmann, M. (1999): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Lebensweltliche Erfahrungskontexte, individuelle Handlungskompetenzen und die Konstruktion sozialer Strukturen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grundmann, M./Lüscher, K. (Hrsg.) (2000): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz: UVK.
- Grundmann, M. (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK.
- Gruschka, A. (1994): Bürgerliche Kälte und Pädagogik. Moral in Gesellschaft und Erziehung. Wetzlar: Büchse der Pandora.
- Grusec, J. E./Hastings, P. D. (Hrsg.) (2006): Handbook of Socialization. Theory and Research. New York: The Guilford Press.
- Gurven, M./von Rueden, C./Massenkoff, M./Kaplan, H./Lero, V. M. (2013): How universal is the Big Five? Testing the five-factor model of personality variation among forager-farmers in the Bolivian Amazon. In: Journal of Personality and Social Psychology 104, 2, S. 354–370.
- Habermas, J. (1973a): Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Habermas, J. (1973b): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: Habermas, J. (Hrsg.): Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 118–194.
- Habermas, J. (1976): Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas, J. (Hrsg.): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 63–91.
- Habermas, J. (1981): Theorie des kommunikativen Handelns. 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Haller, M./Müller, B. (2006): Merkmale der Persönlichkeit und Identität in Bevölkerungsumfragen: Ansätze zu ihrer Operationalisierung und Verortung als Erklärungsvariable für Lebenszufriedenheit. In: ZUMA Nachrichten 30, 59, S. 9–41.
- Harring, M./Böhm-Kasper, O./Rohlf, C./Palentien, C. (Hrsg.) (2010): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Wiesbaden: Springer VS.
- Harring, M. (2015): Sozialisation in der Lebensphase Jugend. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 850–870.

- Harris, J. R. (1998): The nurture assumption. Why children turn out the way they do New York. In: The Free Press (dt. Übersetzung): Harris, J. R. (2000): Ist Erziehung sinnlos? Die Ohnmacht der Eltern. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Hartmann, M. (2007): Eliten und Macht in Europa. Ein internationaler Vergleich. Frankfurt a Main: Campus.
- Hartmann, M. (2013): Soziale Ungleichheit - Kein Thema für die Eliten? Frankfurt am Main: Campus.
- Haußer, K. (1983): Identitätsentwicklung. New York: Harper and Row.
- Havighurst, R. J. (1953): Developmental Tasks and Education. New York: Longman.
- Heinen, A./Wiezorek, C./Willems, H. (2019): Entgrenzung der Jugend und Verjugendlichung der Gesellschaft. Zur Notwendigkeit einer »Neuvermessung« jugendtheoretischer Positionen. Weinheim: Beltz.
- Heinz, W. R. (1991): Berufliche und betriebliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 397-416.
- Heitmeyer, W./Hurrelmann, K. (1988): Sozialisations- und handlungstheoretische Ansätze in der Jugendforschung. In: Krüger, H. H. (Hrsg.): Handbuch der Jugendforschung. Opladen: Leske + Budrich, S. 47-70.
- Herwartz-Emden, L./Schurt, V./Waburg, W. (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Zur Bedeutung einer geschlechtergerechten interkulturellen Pädagogik. Wiesbaden: Springer VS.
- Hill, P./Kopp, J. (2013): Familiensoziologie. 5. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Hopf, W. (2015): Bildung, Ungleichheit und Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 788-806.
- Horkheimer, M. (1987): Studien über Autorität und Familie. Forschungsberichte aus dem Institut für Sozialforschung. 2. Auflage des Reprints der Erstauflage von 1936. Lüneburg.
- Hörner, W./Drinck, B./Jobst, S. (2010): Bildung, Erziehung, Sozialisation. 2. Auflage. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
- Huinink, J. (2011): Die »notwendige Vielfalt« der Familie in spätmodernen Gesellschaften. In: Hahn, K./Koppetsch, C./ (Hrsg.): Soziologie des Privaten. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-31.

- Huisinger, R. (2015): Sozialisation in Berufsausbildung und Arbeit. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 492-517.
- Hurrelmann, K. (1975): Erziehungssystem und Gesellschaft. Reinbek: Rowohlt.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 1, S. 91-103.
- Hurrelmann, K./Unverzagt, G. (2000): Kinder stark machen für das Leben. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G./Rathmann, K. (2011): Bildungspolitik als Bestandteil moderner Wohlfahrtspolitik. In: Zeitschrift für Soziologie der Sozialisation und Erziehung 31, 3, S. 313-327.
- Hurrelmann, K./Timm, A. (2011): Kinder, Bildung, Zukunft – Drei Wege aus der Krise. Stuttgart: Klett.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G. (2013): Lebensphase Jugend. 12. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K./Richter, M. (2013): Gesundheits- und Medizinsoziologie. 8. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann K. (2018): Wie die Sozialisationsforschung Wolfgang Klafkis didaktischen und schulorganisatorischen Ansatz erweitern kann. In: Braun, K. H./Stübiger, F./Stübiger, H. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement. Wiesbaden: Springer VS.
- Hurrelmann, K./Quenzel, G./Schneekloth, U./Leven, I./Albert, M./Utzmann, H./Wolfert, S. (2019): Jugend 2019. 18. Shell Jugendstudie. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann K./Albrecht E. (2020): Generation Greta. Wie sie denkt, wie sie fühlt und warum das Klima erst der Anfang ist. 1. Auflage. Weinheim: Beltz.
- Joas, H. (1980): Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G. H. Mead. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Joas, H. (1991): Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 137-152.
- Kamper, D. (1974): Sozialisationstheorie. Freiburg: Herder.
- Kaufmann, F. X. (1995): Zukunft der Familie im vereinten Deutschland. München: Beck.

- Keller, C. (2005): *Leben im Plattenbau. Zur Dynamik sozialer Ausgrenzung.* Frankfurt am Main: Campus.
- Keller, C. (2007): Selektive Effekte des Wohnquartiers. Sozialisation in räumlicher Segregation. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 27, 2, S. 181-196.
- Keller, H. (1990): *Handbuch der Kleinkindforschung.* Berlin: Springer.
- Keller, M. (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation. In: Horster, D. (Hrsg.): *Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen.* Wiebaden: Springer VS, S. 17-49.
- Kirby, J. B./Kaneda T. (2006): Access to Health Care: Does Neighborhood Residential Instability Matter? In: *Journal of Health and Social Behavior* 47, 2, S. 142-155.
- Klasen, F./Meyrose, A./Otto, C./Reiß, F./Ravens-Sieberer, U. (2017): Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. In: *Monatszeitschrift Kinderheilkunde* 165, 5, S. 402.
- Knauf, H. (2019): Die intensive Elternschaft als neues Paradigma für die Erziehung in Familien? In: *Soziale Passagen* 11, S. 175-190.  
<https://doi.org/10.1007/s12592-019-00315-3>
- Kohlberg, L. (1996): *Die Psychologie der Moralentwicklung.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim: Beltz, S. 303-317.
- Kohli, M./Künemund, H. (Hrsg.) (2000): *Die zweite Lebenshälfte.* Neuwied: Leske + Budrich.
- Krais, B./Gebauer, G. (2017): *Habitus.* 7. Auflage. Bielefeld: Transcript.
- Kramer, R. T./Helsper, W. (2010): Kulturelle Passung und Bildungsungleichheit. Potentiale einer an Bourdieu orientierten Analyse der Bildungsungleichheit. In: Krüger, H. H./Kramer, R. T./Rabe-Kleberg, U./Budde, J. (Hrsg.): *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule.* Wiesbaden: Springer VS, S. 103-125.
- Krappmann, L. (1969): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen.* Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krappmann, L. (1985): Mead und die Sozialisationsforschung. In: Joas, H. (Hrsg.): *Das Problem der Intersubjektivität.* Frankfurt am Main: Suhrkamp,

- S. 156-178.
- Krappmann, L. (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: ein Manifest. Schwalbach: Debus Pädagogik.
- Kreckel, R. (1992): Politische Soziologie der sozialen Ungleichheit. Frankfurt am Main: Campus.
- Krewer, B./Eckensberger, L. H. (1991): Selbstentwicklung und kulturelle Identität. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 573-594.
- Kroll, L. E. (2010): Sozialer Wandel, soziale Ungleichheit und Gesundheit – Die Entwicklung sozialer und gesundheitlicher Ungleichheiten in Deutschland zwischen 1984 und 2006. Aus der Reihe: Gesundheit und Gesellschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Kruse, A. (2010): Prävention und Gesundheitsförderung im hohen Alter. In: Hurrelmann, K./Klotz, T./Haisch, J. (Hrsg.): Lehrbuch Prävention und Gesundheitsförderung. Bern: Huber, S. 88-99.
- Lampert, T./Richter, M./Schneider, S./Spallek, J./Dragano, N. (2016): Soziale Ungleichheit und Gesundheit. Stand und Perspektiven der sozialepidemiologischen Forschung in Deutschland. In: Bundesgesundheitsblatt 59: S. 153-165.
- Lareau, A. (2003): Unequal Childhoods. Class, Race, And Family Life. Berkeley/Los Angeles/London: University of California Press.
- Lazarus, R. S./Launier, R. (1978): Stress-related transactions between person and environment. In: Pervin, L./Lewis, M. (Hrsg.): Perspectives in interactional psychology. New York: Plenum, S. 287-327.
- Lazarus, R. S./Folkman, S. (1984): Stress, appraisal and coping. New York: Springer.
- Lechner, C. M./Silbereisen, R. (2015): Der Beitrag der Entwicklungspsychologie zur Sozialisationsforschung – von der Umwelt zum Genom und zurück. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 96-113.
- Lee, K./Gjersoe, N./O’Neill, S./Barnett, J. (2020): Youth perceptions of climate change: A narrative synthesis. In: Wiley Interdisciplinary Reviews: Climate Change. <https://doi.org/10.1002/wcc.641>
- Leggewie, C. (2019) »Jetzt! Opposition, Protest, Widerstand. Köln: Kiepenheuer und Witsch.

- Leithäuser, T. (2012): Psychoanalysis, Socialization and Society - The Psychoanalytical Thought and Interpretation of Alfred Lorenzer. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research 13, Art. 17.
- Leithäuser, T. (2013). Psychoanalysis, socialization and society: the psychoanalytical thought and interpretation of Alfred Lorenzer. In: Historical Social Research 38, 2, S. 56-70. <https://doi.org/10.12759/hsr.38.2013.2.56-70>
- Lenz, A. (2014): Kinder psychisch kranker Eltern. 2. vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Leontjew, A. N. (1979): Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Berlin (DDR): Volk und Wissen.
- Lerner, R. M. (1976): Concepts and Theories of Human Development. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Lerner, R. M./Busch-Rossnagel, N. A. (Hrsg.) (1981): Individuals as producers of their development. A life-span perspective. New York: Academic Press.
- Leu, H. R./Krappmann, L. (Hrsg.) (1999): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Bedingungen und Formen der Behauptung von Subjektivität. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Liebau, E. (1987): Gesellschaftliches Subjekt und Erziehung. Zur pädagogischen Bedeutung der Sozialisierungstheorie von Pierre Bourdieu und Ulrich Oevermann. Weinheim: Juventa.
- Liegle, L./Lüscher, K. (2008): Generative Sozialisierung. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisierungsforschung. Weinheim: Beltz, S. 141-155.
- Lorenzer, A. (1972): Zur Begründung einer materialistischen Sozialisierungstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luckmann, T. (1979): Persönliche Identität, soziale Rolle und Rollendistanz. In: Marquard, O./Stierle, K. (Hrsg.): Identität. München: Fink, S. 102-122.
- Lüscher, K./Schultheis, F. (Hrsg.) (1993): Generationenbeziehungen in »postmodernen« Gesellschaften. Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanzer Beiträge zur sozialwissenschaftlichen Forschung, 7. Konstanz: Universitätsverlag.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme: Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1987): Sozialisierung und Erziehung. In: Luhmann, N. (Hrsg.): Soziologische Aufklärung 4. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 173-181.

- Lukesch, H. (2008): Sozialisation durch Massenmedien. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 384-395.
- Lüscher, K./Pajung-Bilger, B. (1998): Forcierte Ambivalenzen. Ehescheidung als Herausforderung an die Generationenbeziehungen unter Erwachsenen. Konstanz: Universitätsverlag.
- Lüscher, K. (2016): Sozialisation und Ambivalenzen. Bausteine eines Vademekums. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 36, 2, S. 118-136.
- Lüscher, K. (2017): Sozialisation und Ambivalenzen - wie weiter? Zum Kommentar von Matthias Junge zum Themenheft »Ambivalenz und Sozialisation« 2016 (Heft 2/2016 und Heft 4/2016). In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 37, 3, S. 325-328.
- Magnusson, D./Allen, V. L. (Hrsg.) (1984): Human development. An interactional perspective. New York: Academic Press.
- Maihofer, A. (unter Mitarbeit von Baumgarten, D.) (2015): Sozialisation und Geschlecht. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 630-658.
- Mannheim, K. (1928/1964): Das Problem der Generationen. In: Mannheim, K.: Wissenssoziologie. Auswahl aus dem Werk. Eingeleitet und hrsg. von Kurt H. Wolff. Neuwied: Luchterhand, S. 509-565.
- Marcuse, H. (1990): Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marx, K. (1966): Ökonomisch-philosophische Manuskripte (Original 1844). In: Marx, K. (Hrsg.): Texte zu Methode und Praxis 11. Reinbek: Rowohlt, S. 7-133.
- Maschke, S. (2013): Habitus unter Spannung- Bildungsmomente im Übergang. Weinheim: Beltz.
- Matthies, E. (2018): Familie und Familienforschung in der Erziehungswissenschaft. In: Wonneberger, A./Weidtmann, K./Stelzig-Willutzki, S. (Hrsg.): Familienwissenschaft. Familienforschung. Wiesbaden: Springer VS, S. 249-280.
- Maturana, H. R./Varela, F. J. (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln der menschlichen Erkenntnis. Bern: Scherz.
- Mayerhoffer, D. M. (2018): Raising Children to Be (In-)Tolerant: Influence of Church, Education, and Society on Adolescents' Stance towards Queer People

- in Germany. In: *Historical Social Research* 43, 1, S. 144–167.
- Mays, A. (2012): Determinanten traditionell-sexistischer Einstellungen in Deutschland – eine Analyse mit Allbus-Daten. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 64, 2, S. 277–302.
- McCall, C./Singer, T. (2012): The animal and human neuroendocrinology of social cognition, motivation and behavior. In: *Nature Neuroscience* 15, 5, S. 681–688.
- Mead, G. H. (1968): *Geist, Identität und Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Merkle, T./Wippermann, C./Henry-Huthmacher, C. (2008): *Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.
- Mertens, W. (1991): Psychoanalytische Theorien und Forschungsbefunde. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 77–97.
- Miller, M./Weissenborn, J. (1991): Sprachliche Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz, S. 531–549.
- Mingers, J. (1995): *Self-producing systems*. London: Plenum Press.
- Montada, L. (1998): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 518–560.
- Mühlbauer, K. R. (1980): *Sozialisation. Eine Einführung in Theorie und Praxis*. München: Fink.
- Münch, R. (1988): *Theorie des Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Münchmeier, R. (1998): Jugend als Konstrukt. Zum Verschwinden des Jugendkonzepts in der „Entstrukturierung“ der Jugendphase. Anmerkungen zur 12. Shell-Jugendstudie. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 1, S. 103–118.
- Mund, M./Neyer, F. J. (2014): Treating personality-relationship transactions with respect: Narrow facets, advanced models, and extended time frames. In: *Journal of Personality and Social Psychology* 107, S. 352–368.
- Nave-Herz, R. (2004): *Ehe- und Familiensoziologie*. Weinheim: Juventa.
- Nave-Herz, R. (2006): *Ehe- und Familiensoziologie*. 2. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.

- Neubauer, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (1996): Individualization in Childhood and Adolescence. Berlin und New York: De Gruyter.
- Neyer, F.J./Lehnart, J. (2015): Das dynamisch-interaktionistische Modell. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 180-195.
- Nunner-Winkler, G. (1991): Ende des Individuums oder autonomes Subjekt? In: Helsper, W. (Hrsg.): Jugend zwischen Moderne und Postmoderne. Opladen: Leske + Budrich, S. 113-119.
- OECD (2010): Education at a Glance. Paris: OECD.
- Oelkers, J. (2001): Einführung in die Theorie der Erziehung. Weinheim: Beltz.
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: PVU.
- Oevermann, U. (1976): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie der Bildungsprozesse und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt, S. 34-52.
- Oevermann, U./Allert, T./Gripp, H./Konau, E./Krambeck, J./Schröder-Caesar, E./Schütze, Y. (1976): Beobachtungen zur Struktur der sozialisatorischen Interaktion. In: Lepsius, M. R. (Hrsg.): Zwischenbilanz der Soziologie: Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentags. Stuttgart: Ferdinand Enke, S. 274-295).
- Oevermann, U. (2004): Sozialisation als Prozess der Krisenbewältigung. Aus: Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven. Stuttgart: Lucius u. Lucius, S. 155-181.
- Oncini, F. (2019): Feeding distinction: Economic and cultural capital in the making of food boundaries. In: Poetics 73, S. 17-31.
- Otto, H. U./Ziegler, H. (Hrsg.) (2009): Capabilities - Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: Springer VS.
- Ottomeyer, K. (1991): Gesellschaftstheorien in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 153-186.
- Parsons, T. (1951): The social system. New York: The Free Press.
- Parsons, T. (1968): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

- Parsons, T. (1976): Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Pawlow, I. P. (1960): Conditioned reflex. New York: Dover Publications.
- Pearlin, L. (1987): The stress process and strategies of intervention. In: Hurrelmann, K./Kaufmann, F. X./Lösel, F. (Hrsg.): Social intervention. Potential and constraints. Berlin: De Gruyter, S. 53-72.
- Petermann, F./Lohbeck, A. (2015): Das lern- und kognitionstheoretische Modell. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 196-215.
- Piaget, J. (1972): Psychologie der Intelligenz. Olten: Walter.
- Piaget, J./Inhelder, B. (1977): Die Psychologie des Kindes. Frankfurt am Main: Fischer.
- Piaget, J. (1986): Das moralische Urteil beim Kinde. (Franz. Originalausgabe 1948). München: Klett-Cotta.
- Plake, K. (1981): Die Sozialisationsorganisationen. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Plomin, R. (1986): Development, genetics, and psychology. Hillsdale: Erlbaum.
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (2003): Arbeitskraftunternehmer – Erwerbsorientierungen in entgrenzten Arbeitsformen. Berlin: Edition Sigma.
- Pongratz, H. J./Voß, G. G. (2004): Arbeitskraftunternehmer. 2. Auflage. Berlin: Edition Sigma.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2010): Bildungsverlierer. Wiesbaden: Springer VS.
- Quenzel, G. (2015): Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter. Weinheim: Beltz.
- Quenzel, G./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2019): Handbuch Bildungsarmut. Wiesbaden: Springer VS.
- Rathmann, K./Herke, M./Richter, M./Kuntz, B./Lampert, T./Loter, K./Moor, I./Hurrelmann, K. (2018): Die Bedeutung intergenerationaler Bildungsmobilität für die Gesundheit und die Lebenszufriedenheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 38, 1, S. 88-90.
- Ratzke, K./Gebhardt-Krempin, S./Zander, B. (2008): Diagnostik der Erziehungsstile. In: Cierpka, M. (Hrsg.): Handbuch der Familiendiagnostik. Berlin, Heidelberg: Springer, S. 241-257.

- Rauschenbach, T. (2009): Zukunftschance Bildung. Familie, Jugendhilfe und Schule in neuer Allianz. Weinheim: Juventa.
- Richter, M./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2016): Soziologie von Gesundheit und Krankheit. Ein Lehrbuch. Wiesbaden: Springer VS.
- Rippl, S. (2008): Politische Sozialisation. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 443-456.
- Rosemann, B./Bielski, S. (2001): Einführung in die pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz.
- Ross, E. A. (1896): Social control. In: American Journal of Sociology 1, 5, S. 513-535.
- Rowe, D. C. (1997): Genetik und Sozialisation. Die Grenzen der Erziehung. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2000): Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. In: American Psychologist 55, S. 68-78.
- Sackmann, R. (2013): Lebenslaufanalyse und Biografieforschung. 2. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Salling Olesen, H./Weber, K. (2013): Socialization, language and scenic understanding: Alfred Lorenzer's contribution to a psycho-societal methodology. In: Historical Social Research 38, 2, S. 26-55.
- Sameroff, A. (2009): The Transactional Model of Development. How Children and Contexts Shape Each Other. Washington DC: American Psychological Association.
- Sander, U./Kamin A. M. (2018): Neue Kinder-Werbewelten und deren mögliche Wirkungen. In: ajs informationen 54, 1, S: 4-9.
- Savage, J. (2008): Teenage: die Erfindung der Jugend (1875-1945). Frankfurt am Main: Campus-Verlag.
- Scherr, A. (2012): Soziale Bedingungen von Agency. Soziologische Eingrenzung einer sozialtheoretisch nicht auflösbaren Paradoxie. In: Bethmann, S./Helfferich, C./Hoffmann, H./Niermann, D. (Hrsg.): Agency. Qualitative Rekonstruktionen und gesellschaftstheoretische Bezüge von Handlungsmächtigkeit. Weinheim: Beltz, S. 99-121.
- Scherr, A. (2015): Systemtheorie in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 216-231.

- Scheunpflug, A. (2013): Evolutionstheorie/Biologie. In: Andresen, S./Hunner-Kreisel, C./Fries, S. (Hrsg.): Erziehung. Ein interdisziplinäres Handbuch. Stuttgart: J. B. Metzler, S. 181-185.
- Schimank, U. (2010): Handeln und Strukturen. 4. Auflage. Weinheim: Juventa.
- Schinkel, S. (2017): Familie, soziales Milieu und praktischer Sinn. In: Kraus, A./Budde, J./Hietzge, M./Wulf, C. (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz, S. 314-327.
- Schinkel, S./Herrmann, I. (2017): Ästhetiken des Alltags im Aufwachsen. Einleitung. In: Schinkel, S./Herrmann, I. (Hrsg.): Ästhetiken in Kindheit und Jugend. Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion. Bielefeld: Transcript, S. 11-35.
- Schneewind, K. A. (1982): Persönlichkeitstheorien. Darmstadt: WBG.
- Schneewind, K. A. (2008): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 256-272.
- Schulze, H. J./Künzler, J. (1991): Funktionalistische und systemtheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 121-136.
- Schütze, F. (2015): Kollektiva in der Identitätsentwicklung. In: Garz, D./Zizek, B. (Hrsg.): Wie wir zu dem werden, was wir sind: Sozialisations-, biographie- und bildungstheoretische Aspekte. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-189.
- Schütze, F. (2016): Biographieforschung und narratives Interview. In: Fiedler, W./Krüger, H. H. (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Prozessanalyse. Grundlagen der qualitativen Sozialforschung. Opladen: Budrich, S. 55-75.
- Selye, H. (1984): Stress - mein Leben. Frankfurt am Main: Fischer.
- Seve, L. (1977): Marxismus und Theorie der Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Verlag Marxistische Blätter.
- Silbereisen, R. (1986): Entwicklung als Handlung im Kontext. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 6, 1, S. 29-46.
- Silbereisen, R./Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008): Psychologie des Jugendalters. Göttingen: Hogrefe.
- Simmel, G. (1890/1989): Aufsätze 1887 bis 1897. Gesamtausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Singh-Manoux, A./Marmot, M. (2005): Role of socialization in explaining social inequalities in health. In: Social Science and Medicine 60, 9, S. 2129-2133.

- Skinner, B. F. (1973): Wissenschaft und menschliches Verhalten. München: Kindler.
- Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer Knauer.
- Spitzer, M. (2014a): Smartphones. Zu Risiken und Nebenwirkungen für Bildung, Sozialverhalten und Gesundheit. In: Nervenheilkunde 33, S. 9-15.
- Spitzer, M. (2014b): Handy-Unfälle. In: Nervenheilkunde 33, S. 223-225.
- Spitzer, M. (2015a): Smartphones, Angst und Stress. In: Nervenheilkunde 34, S. 591-600.
- Spitzer, M. (2015b): Digital genial? Mit dem »Ende der Kreidezeit« bleibt das Denken auf der Strecke. In: Nervenheilkunde 34, S. 9-16.
- Spitzer, M. (2015c): Cyberchondria oder Morbus Google. In: Nervenheilkunde 34, S. 123-127.
- Stecher, L. (2005): Informelles Lernen bei Kindern und Jugendlichen und die Reproduktion sozialer Ungleichheit. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 8, S. 374-393.
- Stehr, N. (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen – Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Sutter, T. (1997): Bildungsprozesse des Subjekts. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Sutter, T. (1999a): Strukturgenese und Interaktion. In: Grundmann, M. (Hrsg.): Konstruktivistische Sozialisationsforschung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 53-79.
- Sutter, T. (1999b): Systeme und Subjektstrukturen. Zur Konstitutionstheorie des interaktionistischen Konstruktivismus. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Tillmann, K.J. (2000): Sozialisations-theorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek: Rowohlt.
- Tully, C. (2018): Jugend – Konsum – Digitalisierung. Über das Aufwachsen in digitalen Konsumwelten. Wiesbaden: Springer VS.
- Ulich, D. (1991): Zur Relevanz verhaltenstheoretischer Lern-Konzepte für die Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 57-75.
- Unverzagt, G./Hurrelmann, K. (2001): Konsum-Kinder. Was fehlt, wenn es an gar nichts fehlt, Freiburg: Herder Verlag.

- Uslucan, H. H. (2011): Dabei und doch nicht mittendrin. Die Integration türkeistämmiger Zuwanderer. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach.
- Vanderstraeten, R. (2000): Autopoiesis and socialization: On Luhmann's reconceptualization of communication and socialization. In: British Journal of Sociology 51, 3, S. 581-598.
- Veith, H. (1996): Theorien der Sozialisation. Zur Rekonstruktion des modernen sozialisationstheoretischen Denkens Frankfurt am Main: Campus.
- Veith, H. (2008): Sozialisation. Stuttgart: UTB.
- Vester, M./von Oertzen, P./Geiling, H./Hermann, T./Müller, D. (2001): Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Vester, M. (2013): Das schulische Bildungssystem unter Druck: Sortierung nach Herkunft oder milieugerechte Pädagogik? In: Dietrich, F./Heinrich, M./Thieme, N. (Hrsg.): Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit. Wiesbaden: Springer VS.
- Vygotsky, L. S. (1986): Denken und Sprechen. Frankfurt am Main: Fischer.
- Walgenbach, K. (2017): Heterogenität - Intersektionalität - Diversity in der Erziehungswissenschaft. 2. Auflage. Opladen: Budrich.
- Walper, S. (2008): Sozialisation und Armut. In: Hurrelmann, K./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, S. 203-215.
- Walper, S./Langmeyer, A./Wendt, E. V. (2015): Sozialisation in der Familie. In: Hurrelmann, K./Bauer, U./Grundmann, M./Walper, S. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Auflage. Weinheim: Beltz, S. 364-392.
- Walter, H. (1973): Sozialisationsforschung. 3 Bände. Stuttgart: Frommann-Holzboog.
- Watson, J. B. (1919/1968): Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Watzlawik, M./Salden, S./Hertlein, J. (2017): Was, wenn nicht immer alles so eindeutig ist, wie wir denken? Erfahrungen LSBT\*-Jugendlicher in der Schule und das Konzept der Ambiguitätstoleranz. Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (12) 2, S. 161-175.
- Wenzel, H. (1990): George Herbert Mead zur Einführung. Hamburg: Junius.
- Weyers, S. (2011): Sozialer Rückhalt und Vernetzung. In: Hoefert, H. W./Rosenthal, T. (Hrsg.): Selbstmanagement in Gesundheitsberufen. Bern: Hans Huber, S. 169-182.

- Wilkinson, R./Pickett, K. (2010): *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. Imprint: Penguin.
- Wonneberger, A./Weidtmann, K./Stelzig-Willutzki, S. (2018): *Familienwissenschaft – Grundlagen und Überblick*. Wiesbaden: Springer VS.
- World Vision Deutschland (2010): *Kinder in Deutschland 2010*. 2. World Vision Kinderstudie. Konzeption und Koordination: Hurrelmann, K./Andresen, S./TNS Infratest Sozialforschung. Frankfurt am Main: Fischer.
- Wrong, D. H. (1961): *The oversocialized conception of man in modern sociology*. In: *American Sociological Review* 26, 2, S. 183–193.
- Wurzbacher, G. (1963): *Der Mensch als soziales und personales Wesen*. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. Stuttgart: Enke.
- Wurzbacher, G. (1963): *Sozialisation – Enkulturation – Personalisation*. In: Wurzbacher, G. (Hrsg.): *Sozialisation und Personalisation*. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. Stuttgart: Enke, S. 1–36.
- Zick, A. (2010): *Akkulturation – Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Zimmermann, P. (2011): *Grundwissen Sozialisation*. 4. Auflage. Wiesbaden: Springer VS.
- Zinn, J. O. (2006): *Der Individualisierungsdiskurs in Deutschland: konzeptionelle Divergenzen und empirische Perspektiven*. In: Rehberg, K. S. (Hrsg.): *Soziale Ungleichheit, kulturelle Unterschiede: Verhandlungen des 32. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in München*. Teilband 1 und 2. Frankfurt am Main: Campus, S. 4690–4700. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-141829>
- Zinnecker, J. (2003): *Jugend als Moratorium*. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.): *Jugendzeit – Time Out?* Wiesbaden: Springer VS.
- Zinnecker, J. (2000): *Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept*. In: *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 3, S. 272–290.
- Zizek, B. (2012): *Exkurs: Das Subjekt als Bewährungssucher – universaler Bewährungsdrang, Bewährungsfigur und Bewährungsmythos*. In: Zizek, B. (Hrsg.): *Probleme und Formationen des modernen Subjekts. Zu einer Theorie universaler Bezogenheiten*. Wiesbaden: Springer VS.
- Zizek, B. (2018): *Tendenzen und Desiderata aktueller Sozialisationsforschung aus der Perspektive einer rekonstruktiven Sozialisationstheorie*. In: Kleeberg-Niepage, A./Rademacher, S. (Hrsg.): *Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 353–386.

## Impressum

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.

1. Auflage 1986
2. Auflage 1989
3. Auflage 1991
4. überarbeitete und ergänzte Auflage 1993
5. Auflage 1995
6. Auflage 1997
7. Auflage 2000
8. vollständig überarbeitete Auflage 2002
9. aktualisierte Auflage 2006
10. vollständig überarbeitete Auflage 2012 (Sozialisation) 11. vollständig überarbeitete Auflage 2015
12. Auflage 2018
13. Auflage 2020
14. vollständig überarbeitete Auflage 2021

Dieses Buch ist erhältlich als: © 2021 Beltz  
in der Verlagsgruppe Beltz · Weinheim Basel Werderstraße 10, 69469 Weinheim  
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Frank Engelhardt Umschlaggestaltung: Michael Matl  
Umschlagabbildung: © getty images / evrensel baris Herstellung: Michael Matl  
Satz: Datagrafix, Berlin  
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza Printed in  
Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor\_innen und Titeln finden Sie unter:  
[www.beltz.de](http://www.beltz.de)



# Einführung in die Sozialisationstheorie

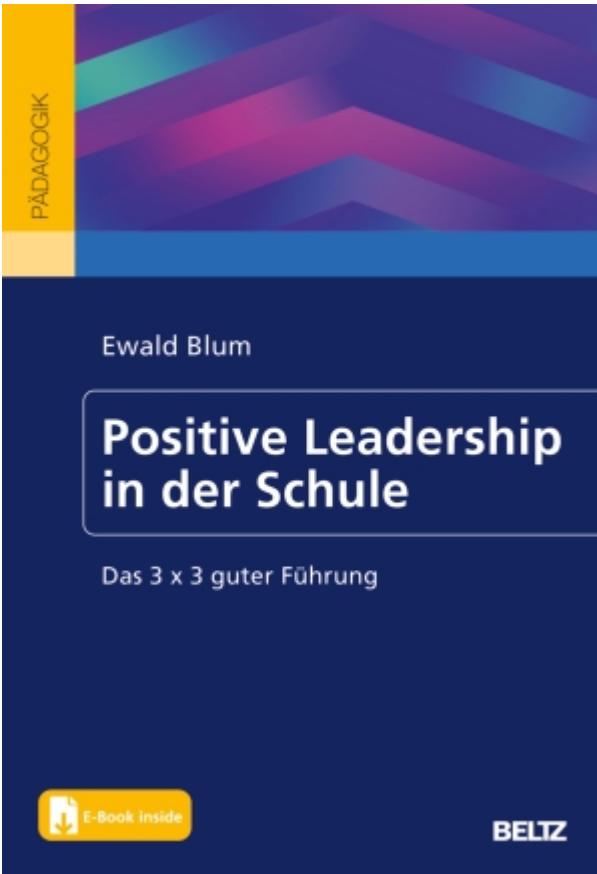
Bauer, Ullrich 9783407258885

350 Seiten [Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#).

Die Sozialisationstheorie ist interdisziplinär orientiert und verbindet soziologische mit psychologischen und pädagogischen Fragestellungen: Wie wirken soziale, familiale, ökonomische, kulturelle und ökologische Strukturen und Kontexte auf die Bildung und Entwicklung einer Person? Wie kann die Lebenswelt eines Menschen so stimuliert und gestaltet werden, dass eine

selbstständige, sozial handlungsfähige und zugleich kooperative Persönlichkeit entsteht? Die Autoren zeichnen die wichtigsten Theorien der Sozialisationsforschung in leicht verständlicher Form nach und stellen die wesentlichen Untersuchungsergebnisse zur Sozialisation in Familien, Erziehungs- und Bildungssystemen, Gleichaltrigengruppen und Medien zusammen. Die 14., vollständig überarbeitete Auflage vermittelt einen geschlossenen Überblick, der auch die jüngsten Ansätze und Forschungsergebnisse berücksichtigt.

[Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#)



# Positive Leadership in der Schule

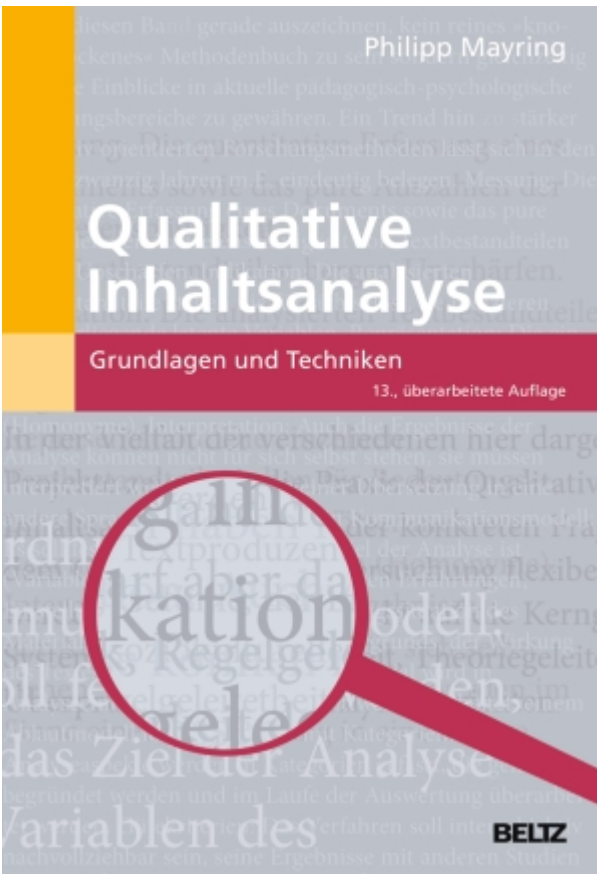
Blum, Ewald 9783407259158

91 Seiten [Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#).

Die Führungsqualität ist für das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit der Mitarbeitenden entscheidend. Doch worauf muss eine schulische Führungskraft achten, damit das Schulpersonal gerne seiner Tätigkeit nachgeht und sich professionell (weiter-)entwickelt? Wie gelingt es ihr, die Vielzahl an Talenten und Potenzialen im Kollegium zu fördern und die Stärken einzelner

Lehrkräfte noch gezielter in den Blick zu nehmen? Dieses Buch zeigt, wie Erkenntnisse des Positive Leadership, der Positiven Psychologie und des systemisch-lösungsorientierten Denkens dazu beitragen können, aus Schulen Organisationen der Entwicklung und des persönlichen Wachstums zu machen. Für die drei zentralen Aufgabenfelder von Führung («Sich selbst führen«, »Menschen führen«, »Organisationen führen«) werden den Leserinnen und Lesern jeweils drei bewährte Praxiskonzepte an die Hand gegeben («Das 3 x 3 guter Führung«), um den Führungsalltag und die Schulentwicklung erfolgreich zu gestalten.

[Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#)



# Qualitative Inhaltsanalyse

Mayring, Philipp 9783407258991

148 Seiten [Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#).

Das Buch stellt mit der »Qualitativen Inhaltsanalyse« eine der am häufigsten angewandten qualitativ orientierten Auswertungsmethoden vor – als theorie- und regelgeleitete Analyse sprachlichen Materials. Ausgehend von den drei Grundformen Zusammenfassung, Explikation und Strukturierung werden einzelne Techniken durch Ablaufmodelle und Interpretationsregeln

beschrieben und am Beispiel veranschaulicht. Die Qualitative Inhaltsanalyse ist für Studierende von Pädagogik, Psychologie und Soziologie unverzichtbar, wird aber auch in der Kommunikations-, Literatur- und Kulturwissenschaft immer wichtiger. Das Buch wurde für die 13. Auflage komplett überarbeitet, ergänzt und aktualisiert. Zudem stellt es mit QCAmap erstmals eine Open-Access-Software für Qualitative Inhaltsanalyse vor, in der man Projekte anlegen und Dokumente hochladen kann.

[Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#)



# Einführung in die qualitative Sozialforschung

Mayring, Philipp 9783407296023

140 Seiten [Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#).

Die qualitative Sozialforschung erfreut sich stetig wachsenden wissenschaftlichen Zuspruchs. Diese Einführung gibt – verständlich formuliert und kompakt – Aufschluss über die komplexen Methoden: von der Einzelfallanalyse über die Feldforschung bis hin zur qualitativen Evaluationsforschung. Dabei wird deutlich, dass

qualitative Forschung keine beliebig einsetzbare Technik ist, sondern eine Grundhaltung, ein Denkstil, der sich immer streng am Gegenstand orientiert. Das Buch ist für Studierende aller sozial- und humanwissenschaftlichen Disziplinen geeignet. Die 7. Auflage wurde vollständig aktualisiert und um neue Ansätze (Mixed Methods) und Tools (QCAmap) ergänzt. Aus dem Inhalt: 1. Geschichte qualitativen Denkens 2. Theorie qualitativen Denkens 3. Untersuchungspläne qualitativer Forschung 4. Verfahren qualitativer Analyse 5. Computereinsatz in der qualitativen Sozialforschung 6. Gütekriterien qualitativer Forschung 7. Schlussbemerkung: Fallstricke qualitativer Forschung [Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#)



## Der lange Schatten Maria Montessoris

Seichter, Sabine 9783407259387

195 Seiten [Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#).

Wie unter einem Brennglas beleuchtet dieses Buch den langen Schatten der weltweit berühmten Maria Montessori. Es rückt ihr Denken in einen bislang weitestgehend verdrängten aber gegenwärtig (erneut) höchst aktuellen Zusammenhang von Eugenik, Rassentheorie und Optimierungsstreben. Als Maria Montessori

(1870-1952) im Jahre 1915 den Besuchern der "Panama-Pacific International Exposition" in San Francisco die stillen und diszipliniert arbeitenden "Montessori-Kinder" in einem gläsernen show-room präsentierte, war die italienische Ärztin und Biologin auf dem Höhepunkt ihrer Karriere angelangt. Zusammen mit den Eugenikern und Rasseideologen ihrer Zeit demonstrierte sie der fortschrittsgläubigen Welt die Möglichkeiten einer erziehungs- und biotechnologischen Erschaffung des "neuen Messias". Gut 100 Jahre später holen die Fortschritte auf den Feldern der Gen- und Reproduktionstechnologie Maria Montessoris biopolitische Visionen eines "Ministry of the Race" (1951) und ihren lebenslangen Traum vom perfekten Kind ein. Wie unter einem Brennglas beleuchtet dieses Buch den langen Schatten der weltweit berühmten Maria Montessori und rückt ihr Denken in einen bislang weitestgehend verdrängten aber gegenwärtig (erneut) höchst aktuellen Zusammenhang von Eugenik, Rassentheorie und Optimierungsstreben.

[Titel jetzt kaufen und lesen \(Werbung\)](#)