

# Sozialisation: Wie wir werden, was wir sind

## 2

### Inhalt:

2.1	Socialisierung – soziale Verähnlichung und Versittlichung (Simmel)	58
2.2	The development of a social nature or character (Ross, Giddings, Cooley)	60
2.3	Sozialisation méthodique (Durkheim)	61
2.4	Unterwerfung unter die Kultur und die Ausbildung eines Über-Ichs (Freud)	63
2.5	Lernen unter den Bedingungen der Umwelt (Watson)	65
2.6	Integration in einen organisierten Verhaltensprozess (Mead)	67
2.7	Lernen von Rollen, Herstellung funktional notwendiger Motivation (Parsons)	73
2.8	Kommunikatives Handeln, Rollendistanz, personale Identität (Habermas)	77
2.9	Sozialisation als objektive und subjektive Konstruktion von Wirklichkeit (Berger u. Luckmann)	80
2.10	Bildung des Subjekts, sozialisatorische Interaktion, Biographisierung	82
2.11	Sozialisation als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität (Hurrelmann)	86
2.12	Inkorporation eines Klassenhabitus (Bourdieu)	89
2.13	Individualisierung – der Zwang, das Leben fortlaufend neu zu entscheiden (Beck)	91
2.14	Sozialisation als selbstreferentielle Reproduktion des personalen Systems (Luhmann)	92
2.15	Selbstsozialisation – strukturloser Subjektzentrismus?	95
2.16	Sozialisation als soziale Praxis (Grundmann)	97
	Literatur	99

Ein zentrales Thema der Soziologie als der Wissenschaft von den gesellschaftlichen Strukturen und Prozessen und vom sozialen Handeln der Individuen ist die *wechselseitige Vermittlung* von Gesellschaft und Individuum. Das Thema ergibt sich aus zwei Grundfragen: Wie ist *Gesellschaft* angesichts von Individuen möglich? Wie ist das *Individuum* angesichts von Gesellschaft möglich? Die durchgängige Antwort, die sich durch alle soziologischen Theorien – wenn auch nicht

immer unter diesem Namen – zieht, lautet „Sozialisation“.<sup>1</sup> Darunter kann man alle Prozesse verstehen, in denen die Individuen (1) mit den Werten und Normen der Gesellschaft, ihrer Kultur und ihren Institutionen vertraut *gemacht werden*, (2) sich aber auch in sozialen Interaktionen die Gesellschaft *selbst aneignen* und ihre Sozialisation durch ihr Handeln mitbestimmen und (3) eine soziale *Persönlichkeit* ausbilden, die sich ihrer eigenen Identität bewusst ist und sie auch gegen gesellschaftliche Zumutungen behauptet. Sozialisation ereignet sich im Spektrum von Vergesellschaftung und Individuation.

Mit „Sozialisation“ werden also reale soziale Prozesse bezeichnet. „Sozialisation“ ist aber auch ein *Paradigmenbegriff* und steht für die besondere *Perspektive*, die bei der wissenschaftlichen Durchdringung dieser Prozesse eingenommen wird. (vgl. dazu Bauer 2012)

Die Frage, wie wir werden, was wir sind, ist keine neue Frage. Seit je hat man darüber nachgedacht, wie das Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft zustande kommt. Interessanterweise spielt in allen Erklärungen dieses Verhältnisses der Gedanke eine Rolle, dass der Mensch nicht von selbst mit der Gesellschaft zurechtkommt, und umgekehrt, dass auch die Gesellschaft sich ihrer Mitglieder nicht von vornherein sicher sein kann. Vor allem dieser Aspekt scheint auch schon bei der ersten Verwendung des Begriffes *socialisation* im Vordergrund gestanden zu haben. Nach der Recherche des amerikanischen Sozialisationsforschers John Clausen wird das offensichtlich neue Wort „to socialize“ zum ersten Mal im Oxford Dictionary of the English Language aus dem Jahre 1828 aufgeführt und im Sinne von „to make fit for living in society“ definiert; in Frankreich tauchen die Begriffe „socialiser“ und „socialisation“ im Jahre 1846 auf und werden – nach der Übersetzung von Clausen – als „the fact of developing social relationships, of shaping into a social group or society: the socialization of men“ definiert (Clausen 1968, S. 21 f.). In der *Soziologie* wird der Begriff „Sozialisierung“ oder „Vergesellschaftung“ zuerst von Georg Simmel (1890) verwendet.

---

## 2.1 Sozialisierung – soziale Verähnlichung und Versittlichung (Simmel)

Für Georg Simmel ist „Gesellschaft im weitesten Sinne (...) da vorhanden, wo mehrere Individuen in Wechselwirkung treten“, das heißt in ihrem Denken und

---

1 Bei der Neufassung des Kapitels über Sozialisation habe ich mich weitgehend an meinen Handbuchartikel „Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung“ (Abels 2015) und an die ausführliche Darstellung der einschlägigen Theorien in der Neuauflage unseres Lehrbuchs „Sozialisation“ (Abels u. König 2016) gehalten.

Handeln Bezug aufeinander nehmen, und „Wechselwirkung“ ist nur ein anderes Wort für „Vergesellschaftung“. (Simmel 1894, S. 54) Im Prozess der Vergesellschaftung oder „Socialisierung“ *verähnlichen* sich die Individuen; indem sie ihre Handlungsziele aufeinander abstimmen, *versittlichen* sie sich. (Simmel 1890, S. 163, 169 u. 165). Aufgabe der „fortschreitenden Socialisierung“ ist es, die Individuen dazu zu bringen, das Soziale, das heißt die objektiven Festsetzungen in einer Gesellschaft und die allgemeinen Vorstellungen des richtigen Verhaltens in sich aufzunehmen und sich daran zu halten. (Simmel 1890, S. 166)

Diesen Prozess verdeutlicht Simmel am Beispiel der Wechselwirkung zwischen dem Individuum und der *Gruppe*, der es zum Beispiel durch Geburt zugewiesen ist oder die es selbst wählt. Die Wechselwirkung innerhalb der Gruppe schließt den Einzelnen mit den anderen „zu einem sozialen Ganzen“ (Simmel 1890, S. 138) zusammen, und das bedeutet, dass „er von ihr auch Form und Inhalt seines eigenen Wesens empfängt. Freiwillig oder unfreiwillig (vermischt) der Angehörige einer kleinen Gruppe seine Interessen mit denen der Gesamtheit, und so werden nicht nur ihre Interessen die seinen, sondern auch seine Interessen die ihren. Und schon dadurch wird seine Natur gewissermaßen der des Ganzen eingeschmolzen.“ (Simmel 1890, S. 145 f.) Die Individuen nehmen die „Wissensinhalte der sozialen Gruppe“ – ohne dass sie das intendieren – im Prozess der Vergesellschaftung in sich hinein und entwickeln ein „einheitliches soziales Bewusstsein.“ (Simmel 1890, S. 204 u. 248) „Das Bewusstsein, Gesellschaft zu bilden, ist zwar nicht in abstracto dem Einzelnen gegenwärtig, aber immerhin weiß jeder den andern als mit ihm verbunden.“ (Simmel 1908, S. 46)

Soziale Verähnlichung heißt nicht Gleichmachung, sondern dass die Individuen bei ihrem Handeln von einem „einheitlichen Gesichtspunkt“ geleitet werden. Der Einzelne erfährt den Anderen in seiner Gruppe als ähnlich, nämlich nach einem gleichen Prinzip lebend, was zu einer gewissen *Solidarität* mit den Schicksalsgenossen und zu einer *Differenzierung* zu denen, die dieses Schicksal nicht teilen, führt. Socialisierung bewirkt aber nicht nur eine gefühlte Solidarität, sondern bedingt auch das konkrete *Handeln* der Individuen: Jeder muss jedem anderen entgegenkommen und einen Teil egoistischer Bedürfnisse zurückstellen. In dem Maße, wie diese Selbstbeschränkung akzeptiert und auch von den Anderen verlässlich erwartet werden kann, kommt es zu einer „Versittlichung der gesamten sozialen Lebensatmosphäre.“ (Simmel 1890, S. 165) Sozialisierung heißt, dass *Individuen* ihre Handlungsziele verlässlich aufeinander abstimmen. Das können und das tun sie im Bewusstsein, in einer sozialen Wechselwirkung zu stehen, für die sich objektive Formen ausgebildet haben. Insofern meint Sozialisierung im Simmelschen Sinne den *Prozess*, dass sich Individuen kontinuierlich wechselseitig vergesellschaften, und gleichzeitig das *Faktum*, dass sie in allem, was sie denken und tun, schon vergesellschaftet sind.

## 2.2 The development of a social nature or character (Ross, Giddings, Cooley)

Die frühe amerikanische Rezeption der Arbeiten von Simmel stellte seinen Begriff der Socialisierung in einen engen Zusammenhang zu der *Formierung* von Gruppen und vor allem zur Entwicklung der „forms of association“. (Clausen 1968, S. 22)

So versteht Edward A. Ross in seinem Beitrag „Social control“ Gesellschaft als Prozess der „association“ (Ross 1896, S. 513) und bezeichnet „the moulding of the individual's feelings and desires to suit the needs of the group“ als die wichtigste Aufgabe der Gesellschaft. Mit dem Begriff des „moulding“ (Modellierung, Formung) hebt er auf „the socialization of the members of the group“ ab (zit. nach Clausen 1968, S. 22). Sozialisation dient neben sozialer Kontrolle dazu „to shape (the man) to life in society“. (Ross 1896, S. 520) Sozialisation ist Teil des „communicating process“, in dem das „social knowledge“ in der nachwachsenden Generation verankert wird und in dem die Familie die entscheidende Rolle spielt. (Ross 1896, S. 516 u. 524)

Auch Franklin H. Giddings greift in seiner „Theory of socialization“ den Gedanken der „association“ auf, und definiert Sozialisation als „the process of getting acquainted with one another, establishing sympathies and friendships, learning to enjoy association and to cooperate with one another in our work.“ (Giddings 1897, S. 5) Sozialisation wird verstanden als „the development of a social nature or character – a social state of mind – in the individuals who associate“. (Giddings zit. nach Clausen 1968, S. 22)

Charles H. Cooley stellt in seinem Buch „Human nature and the social order“ (1902) die Bedeutung der sog. Primärgruppen (Familie, Nachbarschaft, peer group) für die Ausformung der sozialen Seite des Individuums heraus. Primärgruppen sind durch „intimate face-to-face association and cooperation“ gekennzeichnet; die enge persönliche Interaktion bewirkt „a certain fusion of individualities in a common whole“, in den Geist der Gruppe. (Cooley 1909, S. 23) Dadurch entsteht ein „Wir-Gefühl“. Die soziale Persönlichkeit entwickelt sich in *wechselseitiger* Kommunikation, weshalb Cooley das Individuum auch als „looking-glass self“ bezeichnet. (Cooley 1902, S. 184) Seine implizite Sozialisationstheorie kann man deshalb so beschreiben: In der ständigen wechselseitigen Spiegelung ihres Verhaltens *verinnerlichen* die Individuen nicht nur, was sozial erwartet und angemessen ist, sondern *definieren* auch füreinander immer aufs Neue den Prozess der sozialen Ordnung.

## 2.3 Socialisation méthodique (Durkheim)

Am Anfang der französischen Diskussion zur Funktion und zum Prozess der Sozialisation stehen die Arbeiten von EMILE DURKHEIM (1858–1917). Wie schon in seiner Antwort auf die Frage, wie Gesellschaft angesichts der vielen Individuen möglich wird und wie sie funktioniert, gezeigt wurde<sup>2</sup>, sieht Durkheim das eigentliche Thema der Soziologie in den sozialen Tatsachen (*faits sociaux*). Darunter versteht er die *typischen Regelungen* „des Handelns, Denkens und Fühlens“ in einer Gesellschaft; diese Regelungen sind „außerhalb des individuellen Bewusstseins“ im *kollektiven Bewusstsein* präsent und haben sich als „etwas Objektives“ *festgestellt*. (Durkheim 1895, S. 100 u. 106) Sie bestehen in kollektiven Vorstellungen des Guten, also *Werten*, und des Richtigen, also *Normen*. Diese Regelungen müssen in jedem Individuum fest verankert werden, wenn die Gesellschaft weiterhin Bestand haben soll. Das erfolgt auf zwei Wegen: erstens auf dem Wege der allmählichen *Internalisierung* der Vorstellungen des richtigen Verhaltens und zweitens mithilfe organisierter Erziehung, die Durkheim als *methodische Sozialisation* (*socialisation méthodique*) bezeichnet. (Durkheim 1903, S. 46).

Wir erfahren die sozialen Tatsachen im täglichen Umgang miteinander, gewöhnen uns an sie und nehmen sie als selbstverständlich in uns hinein. Das tun wir auch, weil die Übereinstimmung mit den kollektiven Vorstellungen vom richtigen Verhalten auf Dauer die größte Anerkennung findet – oder mindestens die geringste Missbilligung nach sich zieht. Je stärker wir die sozialen Tatsachen *verinnerlichen*, umso mehr verlieren sie ihren „zwingenden Charakter“, und schließlich wollen wir uns so verhalten, wie wir uns verhalten sollen. Doch die Gesellschaft darf sich nicht auf diese Verinnerlichung verlassen, denn der Mensch ist ein *homo duplex*: Die *private* Seite (Triebe, Bedürfnisse) zeigt keinerlei überindividuelle Strebungen und ist von Natur aus egoistisch und asozial, die *soziale* beziehungsweise *moralische* Seite des Menschen muss erst hergestellt werden. Damit ist das Problem fixiert, vor dem jede Gesellschaft immer wieder steht, denn das Kind bringt bei seiner Geburt „nichts mit außer seiner Natur als Individuum. Die Gesellschaft muss mit jeder neuen Generation sozusagen wieder von vorne anfangen. Sie muss auf dem raschesten Weg dem eben geborenen egoistischen und asozialen Wesen ein anderes Wesen hinzufügen, das imstande ist, ein soziales und moralisches Leben zu führen. Das ist die Aufgabe der Erziehung“, wie sie in der Familie erfolgt, und dann der systematischen Erziehung in der Schule, die Durkheim als *methodische Sozialisation* bezeichnet. (Durkheim 1903, S. 46f.) Ihr Ziel ist die Herausbildung des sozialen Wesens in uns.

---

2 Vgl. Band 1, Kap. 3.6 *Mechanische und organische Solidarität* und oben Kap. 1.2 *Gewohnheiten, Regeln, sittliches Bewusstsein*.

Methodische Sozialisation dient allerdings nicht nur der Ausbildung eines gesellschaftsfähigen Wesens, sondern auch der individuellen *Qualifikation*. Die moderne, arbeitsteilige Gesellschaft macht die Ausbildung allgemeiner Fähigkeiten und spezieller Fertigkeiten erforderlich. Auch das muss „methodische Sozialisation“ leisten: Sie gestaltet den Menschen nach den Bedürfnissen der Gesellschaft. „Der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muss, ist nicht der Mensch, den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht.“ (Durkheim 1903, S. 44) Das pädagogische Ideal ist „bis in die Einzelheiten das Werk der Gesellschaft. Sie zeichnet uns das Porträt des Menschen vor, das wir sein müssen.“ (Durkheim 1903, S. 45) Sozialisation dient der Herstellung genereller sozialer Einstellungen und der Ausbildung spezieller funktionaler Qualitäten, die eine arbeitsteilige Gesellschaft für *ihren* Zusammenhalt braucht. Deshalb hält Durkheim die Wörter „sozialisiert“ und „zivilisiert“ auch für gleichwertig. (Durkheim 1902, S. 56)

So wie Durkheim Sozialisation diskutiert, könnte man meinen, sie führe notwendig zu einer Unterdrückung von Individualität. Das ist aber seines Erachtens nicht der Fall: „Daraus, dass sich uns die sozialen Glaubensvorstellungen und Verhaltensweisen von außen aufdrängen, folgt nicht, dass wir sie passiv aufnehmen und sie etwa keiner Modifikation unterzögen. Indem wir die kollektiven Institutionen erfassen, sie uns assimilieren, individualisieren wir sie und verleihen ihnen mehr oder minder unsere persönliche Marke.“ (Durkheim 1895, S. 100 Anm.) Dass diese Erklärung am Vorrang der Gesellschaft gegenüber dem Individuum keinen Zweifel lässt, braucht man nicht eigens zu betonen!

Dieser Vorrang der Gesellschaft gegenüber dem Individuum wird auch bei der grundsätzlichen Frage deutlich, warum sich das Individuum dem moralischen Zwang der gesellschaftlichen Regelungen, die ja immerhin mögliches Denken und Handeln einschränken, dauerhaft unterwirft. Das tut es unter anderem deshalb, weil die Regelungen, die Durkheim auch als *Institutionen*<sup>3</sup> bezeichnet, mit Sanktionen bewehrt sind: Wer sich nicht an sie hält, wird bestraft, wer mit ihnen konform geht, wird von den Anderen akzeptiert. Wichtiger als dieser äußere Zwang ist aber die auf dem Wege der Internalisierung erzeugte *innere* Bereitschaft des Individuums, das, was im kollektiven Bewusstsein als richtig und normal angesehen wird, auch zur Norm des eigenen Denkens und Handelns zu machen. Das ist letztlich auch das Ziel der methodischen Sozialisation, dass die „Typen des Verhaltens und des Denkens“ so tief im Individuum verankert werden, dass es „ihren zwingenden Charakter“ gar nicht mehr empfindet und sich „ihnen willig und gerne fügt“. (Durkheim 1895, S. 106) Die Sozialisationstheorie von Durkheim ist eine normativ Theorie: Das Individuum soll handeln *wollen*, wie es handeln *soll*.

---

3 Vgl. Band 1, Kap. 4.1 *Soziale Tatsachen*.

## 2.4 Unterwerfung unter die Kultur und die Ausbildung eines Über-Ichs (Freud)

Obwohl SIGMUND FREUD (1856–1939) selbst im Grunde keine Sozialisationstheorie entwickelt hat, sind von seiner Theorie der Psychoanalyse doch entscheidende Impulse für die Sozialisationsforschung gekommen. Dies aus zwei Richtungen: einmal aus einer anthropologischen Annahme der notwendigen Zurichtung des Individuums für die Gesellschaft und zum anderen aus einer Theorie der psychischen Entwicklung heraus.

Wenden wir uns zuerst der höchst pessimistischen Anthropologie Freuds zu. In seinem berühmten Beitrag über „Das Unbehagen in der Kultur“ blickte der alte Freud unter anderem auf die Gräuel des Ersten Weltkrieges zurück und erklärte sie so: „Das gern verleugnete Stück Wirklichkeit hinter alledem ist, dass der Mensch nicht ein sanftes, liebebedürftiges Wesen ist, das sich höchstens, wenn angegriffen, auch zu verteidigen vermag, sondern dass er zu seinen Triebbegaungen auch einen mächtigen Anteil von Aggressionsneigung rechnen darf. (...) Unter ihr günstigen Umständen, wenn die seelischen Gegenkräfte, die sie sonst hemmen, weggefallen sind, äußert“ sich diese „grausame Aggression auch spontan, enthüllt den Menschen als wilde Bestie, der die Schonung der eigenen Art fremd ist.“ (Freud 1930, S. 102) Freud fährt fort: „Die Existenz dieser Aggressionsneigung, die wir bei uns selbst verspüren können, beim Anderen mit Recht voraussetzen, ist das Moment, das unser Verhältnis zum Nächsten stört und die Kultur zu ihrem Aufwand nötigt. Infolge dieser primären Feindseligkeit der Menschen gegeneinander ist die Kulturgesellschaft beständig vom Zerfall bedroht. Das Interesse der Arbeitsgemeinschaft würde sie nicht zusammenhalten, triebhafte Leidenschaften sind stärker als vernünftige Interessen. Die Kultur muss alles aufbieten, um den Aggressionstrieben der Menschen Schranken zu setzen, ihre Äußerungen durch *psychische Reaktionsbildungen* niederzuhalten.“ (Freud 1930, S. 102, Hervorhebung H. A.)

Um Durkheims Erklärung, was Erziehung und methodische Sozialisation bewirken sollen, zu bemühen, kann man Freuds Forderung so verstehen, dass die Gesellschaft die soziale Seite im Menschen erst herstellen muss. Wie das geschehen soll, deutet er mit der Formulierung der „psychischen Reaktionsbildungen“ an. Darum geht es in seiner Theorie der psychischen Entwicklung, die großen Einfluss auf die kritische Sozialisationsforschung seit den 1960er Jahren haben sollte.

Auf die Frage, welcher Mittel sich die Kultur bedient, „um die ihr entgegenstehende Aggression zu hemmen, unschädlich zu machen, vielleicht auszuschalten“, gibt Freud in dem gerade zitierten Beitrag die Antwort: „Die Kultur bewältigt die gefährliche Aggressionslust des Individuums, indem sie es schwächt, entwaffnet und durch eine *Instanz in seinem Inneren*, wie durch eine Besatzung in der erober-

ten Stadt, überwachen lässt.“ (Freud 1930, S. 110 f., Hervorhebung H. A.) Diese Instanz nennt er das „Über-Ich“.

Freud nimmt an, dass das Seelenleben ein „Apparat“ ist, der sich aus mehreren Teilen oder Instanzen zusammensetzt, die wiederum bestimmte Funktionen erfüllen. „Die älteste dieser psychischen Provinzen oder Instanzen nennen wir das *Es*; sein Inhalt ist alles, was ererbt, bei Geburt mitgebracht, konstitutionell festgelegt ist, vor allem also die aus der Körperorganisation stammenden Triebe.“ Dieser älteste Teil des psychischen Apparats, betont Freud in einer Anmerkung, „bleibt durchs ganze Leben der wichtigste.“ (Freud 1938, S. 9)

„Unter dem Einfluss der uns umgebenden realen Außenwelt hat ein Teil des *Es* eine besondere Entwicklung erfahren. Ursprünglich als Rindenschicht mit den Organen zur Reizaufnahme und den Einrichtungen zum Reizschutz ausgestattet, hat sich eine besondere Organisation hergestellt, die von nun an zwischen *Es* und Außenwelt vermittelt. Diesem Bezirk unseres Seelenlebens lassen wir den Namen des *Ichs*.“ Das Ich „hat die Aufgabe der Selbstbehauptung“, es erfüllt sie, „indem es nach außen die Reize kennenlernt, Erfahrungen über sie aufspeichert (im Gedächtnis), überstarke Reize vermeidet (durch Flucht), mäßigen Reizen begegnet (durch Anpassung) und endlich lernt, die Außenwelt in zweckmäßiger Weise zu seinem Vorteil zu verändern (Aktivität); nach innen gegen das *Es*, indem es die Herrschaft über die Triebansprüche gewinnt, entscheidet, ob sie zur Befriedigung zugelassen werden sollen, diese Befriedigung auf die in der Außenwelt günstigen Zeiten und Umstände verschiebt oder ihre Erregungen überhaupt unterdrückt.“ Das Ich wird „in seiner Tätigkeit (...) durch Reizspannungen geleitet. Deren Erhöhung wird allgemein als Unlust, deren Herabsetzung als Lust empfunden. (...) Das Ich strebt nach Lust, will der Unlust ausweichen.“ (Freud 1938, S. 9 f.)

Für eine Sozialisationstheorie ist nun besonders wichtig, was nun in der frühen Kindheit passiert: „Als Niederschlag der langen Kindheitsperiode, während der werdende Mensch in Abhängigkeit von seinen Eltern lebt, bildet sich in seinem Ich eine besondere Instanz heraus, in der sich dieser elterliche Einfluss fortsetzt. Sie hat den Namen des *Über-Ichs* erhalten. Insoweit dieses Über-Ich sich vom Ich sondert und sich ihm entgegenstellt, ist es eine dritte Macht, der das Ich Rechnung tragen muss.“ (Freud 1938, S. 10) Was Freud hier lapidar als Ausbildung des Über-Ichs unter dem elterlichen Einfluss beschreibt, ist in Wirklichkeit eine dramatische Auseinandersetzung des Kindes mit der väterlichen Autorität. Das ist in Kürze die These, die Freud in seiner inzwischen umstrittenen Sexualtheorie der psychischen Entwicklung vertreten hatte und die ich deshalb auch in einer weitgehend neutralen Version zusammenfasse. Danach lebt das Kleinkind in einer engen affektiven Bindung zur Mutter. Deren emotionale Zuwendung beansprucht das Kind unbewusst für sich allein, deshalb empfindet es den Vater als Rivalen. Gleichzeitig hat es – ebenso unbewusst – Angst, dass der Vater diesen Wunsch be-



merkt und es bestraft. Um diesen Konflikt abzuwehren oder zu dämpfen, identifiziert es sich mit dem Macht habenden Vater. Es nimmt ihn gewissermaßen als Teil in das eigene Ich hinein, indem es seine Gebote übernimmt. Aus ihnen bildet sich das *Über-Ich* oder *Gewissen*. Allgemeiner kann man aber sagen: Letztlich geht es um die Auseinandersetzung des abhängigen Kindes mit den Macht habenden und durch ihr Verhalten auch Macht ausübenden Eltern.

Doch dieses Über-Ich ist von Anfang schon *gesellschaftlich überformt*, denn „im Elterneinfluss wirkt natürlich nicht nur das persönliche Wesen der Eltern, sondern auch der durch sie fortgepflanzte Einfluss von Familien-, Rassen- und Volkstradition sowie die von ihnen vertretenen Anforderungen des jeweiligen sozialen Milieus. Ebenso nimmt das Über-Ich im Laufe der individuellen Entwicklung Beiträge von Seiten späterer Fortsetzer und Ersatzpersonen der Eltern auf, wie Erzieher, öffentliche Vorbilder, in der Gesellschaft verehrter Ideale.“ (Freud 1938, S. 10 f.)

Für eine Theorie der Sozialisation kann man aus Freuds Überlegungen, wie es zur Ausbildung eines Über-Ichs kommt und was seine Funktion ist, den Schluss ziehen: Gelänge es der Gesellschaft nicht, durch frühen Einfluss im Über-Ich eines jeden Individuums die gesellschaftlichen Werte und Normen fest zu etablieren, wäre eine verlässliche Ordnung nicht zu bekommen und nicht zu halten.

---

## 2.5 Lernen unter den Bedingungen der Umwelt (Watson)

Eine völlig andere Erklärung, wie der Mensch dazu gebracht wird, sich in einer bestimmten Weise zu verhalten, hat im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts der amerikanische Behaviorismus gegeben. Diese psychologische Theorie ist insofern für eine soziologische Theorie der Sozialisation interessant, weil sich aus ihr manche Hoffnungen ableiten lassen, Sozialisationsprozesse zu steuern.

Der russische Physiologe Iwan P. Pawlow hatte festgestellt, dass bestimmte Reize körperliche Reaktionen beim Tier auslösten. So hatte er beobachtet, dass es bei einem Hund zum Speichelfluss kam, sobald er den Futternapf sah. Das erfolgte auch, wenn dabei gleichzeitig eine Glocke ertönte. Interessanterweise kam es auch dann zu einem Speichelfluss, wenn nur die Glocke ertönte. Es wurden also von außen Bedingungen geschaffen, die zu bestimmten Verhaltensweisen führten. Das Verhalten des Tieres wurde also *konditioniert*. Der amerikanische Psychologe Edward Lee Thorndike entdeckte einen zweiten Zusammenhang: Zufällige Reaktionen, die belohnt wurden, setzten einen Lernprozess in Gang. So hatte eine Katze im Käfig zufällig einen Hebel betätigt, worauf Futter ausgeschüttet wurde. Andere Hebel spendeten kein Futter. Nach und nach „lernte“ die Katze nun, welcher Hebel der richtige war. Es handelt sich also um ein *Lernen am Erfolg*. Dieses

Lernen durch *Versuch* und *Irrtum* dauerte zwar einige Zeit, aber dafür klappte es schließlich auch umso besser. Später kamen noch Theorien hinzu, in denen Lernen durch die Imitation von *Modellen* erklärt wird. Aus diesen psychologischen Theorien hat sich für die Sozialisationsforschung die Annahme ergeben, dass die konkrete *Umwelt* einen entscheidenden Einfluss auf das soziale Verhalten hat.

Damit lag der Schluss nahe, dass man bei entsprechender Veränderung des Lernmilieus auch das *Verhalten steuern* könnte. Genau dies hat dann der amerikanische Psychologe JOHN B. WATSON (1878–1958) auch versprochen. Er vertrat die These, dass Verhalten durch äußere Reize ausgelöst wird. Dieses Verhalten nannte er Reaktion. Der Mensch *lernt*, welche Reaktionen zu welchem Erfolg führen. Auf diese Weise generalisiert er die Reaktionen und bildet ein zweckmäßiges Verhalten aus. Wer in der Schule mal erfahren hat, dass vorwitzige Sprüche bei den Klassenkameraden immer gut, bei der Lehrerin aber überhaupt nicht ankommen, wird sein Verhalten auf die jeweilige Situation abstellen. Verhalten ist also *konditionierte Reaktion*. Nur dieses beobachtbare Verhalten interessierte Watson. Was Andere über das sagten, was in der „black box“ – Seele oder Kopf oder irgendwas Ähnliches – passiert, hielt er für reine Spekulation. Den Glauben an die Existenz eines Bewusstseins verwies er in die „alten Zeiten des Aberglaubens und der Magie.“ (Watson 1930, S. 36) Wegen dieser Konzentration auf objektives Verhalten wird die Theorie auch *Behaviorismus* genannt.

Watson lehnte auch Annahmen über „Begabung, Neigung und die Vererbung aller sogenannten ‚seelischen‘ Eigenschaften“ ab: „Das was nach der Geburt geschieht, macht den einen zum Holzfäller und zum Wasserträger, den anderen zum Diplomaten, Dieb, zum erfolgreichen Geschäftsmann oder weltberühmten Wissenschaftler.“ (Watson 1930, S. 114) Wir werden, was wir lernen! Gegen die Annahme, dass die genetische Ausstattung über die kognitive und soziale Entwicklung eines Menschen entscheide, setzt die lerntheoretische Sozialisationstheorie auf den Einfluss des Milieus. Lapidar konstatierte Watson: „Im allgemeinen sind wir das, was die Situation von uns fordert.“ (Watson 1930, S. 272) Der Mensch, das ist die zentrale These des Behaviorismus, ist ein *Produkt seiner Umwelt*. So hatte es schon im frühen 19. Jahrhundert der englische Utopist und Sozialreformer Robert Owen gesehen. Mit dem Motto „man is the creature of circumstances“ wollte er in einer gezielten Erziehung eine neue Gesellschaft herbeiführen.

Ähnliches schwebte wohl auch Watson vor, der gegen die Annahme, unser Verhalten würde von natürlichen Instinkten beeinflusst, einwandte: Alles, was als „Instinkt“ bezeichnet wird, ist „größtenteils das Ergebnis von Übung und Erziehung – gehört also zum *erlernten Verhalten* des Menschen.“ (Watson 1930, S. 115) Fest davon überzeugt, man könne mit einem gezielten Arrangement von Reizen jeglichen Lernerfolg erzielen, gab er ein berühmtes Versprechen ab: „Gebt mir ein Dutzend gesunder, wohlgebildeter Kinder und meine eigene Umwelt, in der

ich sie erziehe, und ich garantiere, dass ich jedes nach dem Zufall auswähle und zu einem Spezialisten in irgendeinem Beruf erziehe, zum Arzt, Richter, Künstler, Kaufmann oder zum Bettler und Dieb, ohne Rücksicht auf seine Begabungen, Neigungen, Fähigkeiten, Anlagen und die Herkunft seiner Vorfahren. (...) Persönlichkeit ist nichts anderes als das Endprodukt unserer Gewohnheitssysteme.“ (Watson 1930, S. 123 u. 270)

Verhalten ist konditionierte Gewohnheit. Dieser Optimismus durchzieht natürlich die meisten pädagogischen Theorien, und in der Soziologie haben übereifrige Praktiker die Sozialisationstheorien, die die Bedeutung des Milieus betonen, auch so verstanden. Doch eine soziologische Sozialisationsforschung kann sich nicht auf die schiere Reaktion auf irgendeinen äußeren Reiz beschränken, sondern muss nach dem *Sinn* fragen, den ein Individuum äußeren Bedingungen beimisst, und danach, wie es sein Verhalten in *aktiver* Auseinandersetzung mit anderen Individuen *selbst* organisiert.

Um diese Fragen geht es in der Theorie von George Herbert Mead, die sich nach Name und Inhalt auf die eben behandelte Lerntheorie von Watson bezieht, sich aber in entscheidenden Punkten von ihr entfernt.

---

## 2.6 Integration in einen organisierten Verhaltensprozess (Mead)

GEORGE HERBERT MEAD (1863–1931) selbst hat den Begriff Sozialisation nicht verwandt, aber er hat einige wichtige Erklärungen geliefert, wie dieser Prozess, den man nach seiner Theorie als Integration in einen „organisierten gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozess“ (Mead 1934, S. 300f.) ansehen kann, abläuft. Diesen Prozess muss man sich als *Kommunikation* zwischen konkreten Individuen und zwischen dem Individuum und dem sog. „generalisierten Anderen“ vorstellen. Indem die Individuen wechselseitig ihr Verhalten beobachten, stimmen sie ihre Reaktionen unmerklich aufeinander ab und integrieren sich so fortlaufend in einen *gesellschaftlichen* Prozess, den sie durch ihre Kommunikation *selbst* mit schaffen. Die Gesellschaft ist ein „universe of discourse“. (Mead 1934a, S. 89f. u. 156) Einige Elemente dieser Erklärung habe ich schon genannt<sup>4</sup> und werde sie nur kurz wiederholen. In diesem Kapitel will ich genauer auf die *soziale Entwicklung des Individuums* eingehen.

Als Psychologe orientierte sich Mead, der während seines Deutschlandaufenthaltes Vorlesungen bei dem experimentellen Psychologen Wilhelm Wundt und

---

4 Vgl. Band 1, Kap. 3.8 *Gesellschaft – Ordnung als Diskurs* und Kap. 4.4 *Institutionen – sich feststellende Gewohnheiten* und oben Kap. 1.3 *Erfahrung des Richtigen, Generalisierung des Guten*.

dem Soziologen Georg Simmel gehört hatte, an der damals in den USA vorherrschenden Theorie des *Behaviorismus*, die maßgeblich von seinem Kollegen im Nachbardepartement, John B. Watson, vertreten wurde. Danach ist der Mensch ein Wesen, das auf Reize seiner Umwelt nur *reagiert*. Gegen diese Annahme stellte Mead eine Theorie der *Kommunikation*, wonach der Mensch die Reize *reflektiert* und seine Reaktionen selbst steuert, und außerdem betonte er, dass die Kommunikation zwischen den Menschen vor allem über *soziale Reize*, d.h. über wechselseitig wahrgenommenes *Verhalten*, erfolgt. Deshalb bezeichnete er seine Theorie auch als *Sozialbehaviorismus*.

Vom strengen Behaviorismus Watsons, der Begriffe wie „Geist“ oder „Bewusstsein“ als falsch ablehne und „alle geistigen Phänomene auf bedingte Reflexe und ähnliche physiologische Reflexe“ reduziere (Mead 1934, S. 48), unterschied sich Mead, indem er genau das als Auszeichnung des Menschen gegenüber dem Tier annahm. Der Mensch entwickelt nämlich aus der Erfahrung des Verhaltens Anderer und seines Verhaltens darauf ein Bewusstsein von sich selbst und den Anderen; aus diesem *eigenen* Bewusstsein heraus handelt er *aktiv* und *organisiert* seine soziale Umwelt *selbst*. Um diese *tätige* Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Welt geht es in Meads Theorie der spezifisch menschlichen Kommunikation vor allem.

Im Zentrum dieser Theorie, die ich an anderer Stelle<sup>5</sup> noch weiter ausführen werde, steht die Annahme, dass Menschen sich an ihren Gesten (*gestures*) wahrnehmen und sich in ihrem gemeinsamen Handeln wechselseitig an ihren Reaktionen auf diese Gesten orientieren. Unter einer *Geste* kann man alles wahrnehmbare *Verhalten*, wozu auch die Sprache gehört, verstehen: vom schlurfenden Gang über die den erhobenen Zeigefinger bis zur scharfen Tonlage. Gesten sind der grundlegende Mechanismus (*basic mechanism*), der eine *soziale Handlung* (*social act*) auslöst und, indem er *passende Reaktionen* (*appropriate responses*) des einen auf das Verhalten des Anderen ermöglicht, den *sozialen Prozess* (*social process*) in Gang hält. (vgl. Mead 1934, S. 45 u. 52; 1934a, S. 7 u. 13 f.)

In Gesten kommen Haltungen (*attitudes*) zum Ausdruck, weshalb Mead sie auch als „Anfänge sozialer Handlungen“ und Teil der *Organisation* einer sozialen Handlung bezeichnet. (Mead 1934, S. 82 f.; 1934a, S. 16 u. 43 f.). Ihre Funktion ist, Reaktionen bei anderen hervorzurufen. Diese Reaktionen werden wiederum zum Reiz „für eine neuerliche Anpassung“ der darauf erfolgenden Gegenreaktion, „bis schließlich die endgültige soziale Handlung zustande kommt“. (Mead 1934, S. 83) Im Zusammenspiel (*interaction*, *interplay*) der Reaktionen bildet sich schließlich die angemessene, *gemeinsame* soziale Handlung heraus.

---

5 Unten Kap. 5.4 Interaktion – Verschränkung der Perspektiven.

In diesem Zusammenspiel der Reaktionen auf Gesten gibt es einen wichtigen Unterschied zwischen Mensch und Tier. Ein Tier reagiert auf eine Geste sofort und in festgelegter, instinktiver Weise, während der Mensch von einer bestimmten Stufe seiner geistigen Entwicklung und sozialen Erfahrung an in der Lage ist, seine Reaktion zu *verzögern*. (Mead 1934, S. 139 f.) Der Mensch überlegt erst einmal, was die Geste in der konkreten Situation *bedeuten* könnte. Wenn wir einen Stock schwingen, nimmt der Hund automatisch Reißaus (hoffentlich!), wenn jemand vor unseren Augen einen Stock schwingt, kann das in der einen Situation eine Drohung bedeuten, in der anderen, dass sich jemand als lustiger Laiendirektant aufführt. Wir denken also darüber nach, welche *Idee* hinter dem Verhalten des Anderen steht, was der *Sinn* (*meaning*) dieses Verhaltens in dieser Situation ist, und entscheiden uns dann für eine bestimmte Reaktion. Diese komplexe Auszeichnung des Menschen, den Sinn einer Situation zu reflektieren, nennt Mead *Geist* (*mind*). (Mead 1934, S. 86) Geist bedeutet die Fähigkeit des Menschen zu *denken* und ein *Bewusstsein* von sich und seiner Welt zu entwickeln. Diese Fähigkeit ist dem Menschen nicht vorab gegeben, sondern aus der *Erfahrung sozialer Gesten* entstanden.

Wie kommt es zu der Vorstellung, dass hinter einer Geste eine bestimmte Idee, eine Handlungsabsicht steht, und was bewirkt diese Vorstellung für gemeinsames Handeln? Die Sozialpsychologie Meads erklärt es so: Indem wir die Erfahrung machen, dass eine bestimmte Geste in ganz bestimmten Situationen immer wieder erfolgt, wird sie uns zur *typischen* Geste, und indem wir diese typische Geste mit den handelnden Personen – uns eingeschlossen! – zusammenbringen, verdichtet sich in uns der Gedanke, dass hinter der Geste eine bestimmte Idee steht, die uns in dieser Situation und bei diesem sozialen Handeln verbindet. Wenn eine Geste von allen Beteiligten als Ausdruck einer gemeinsamen Idee verstanden wird, spricht Mead von einem *signifikanten Symbol*. (Mead 1934, S. 85 u. 188 f.)

In signifikanten Symbolen sind ganze Erfahrungskomplexe gebündelt. Sie verweisen über die konkrete Situation hinaus auf einen weiteren Sinnzusammenhang. Deshalb werden nicht nur typische Verhaltensweisen als signifikante Symbole bezeichnet, sondern auch die Formen, in denen die Voraussetzungen und Produkte von Verhalten zum Ausdruck kommen. Wenn uns jemand ein Kreuz vorhält, dann nehmen wir nicht nur zwei Stäbe wahr, die quer zueinander befestigt sind, sondern die einen assoziieren eine Erlösungsgeschichte und andere vielleicht eine Unterdrückungsgeschichte. Symbole bringen einen Sinn einer Situation oder eines sozialen Phänomens zum Ausdruck. Wenn wir nun handeln, dann orientieren wir uns an diesen Symbolen und stellen uns vor, welcher Sinn aktuell in Rede steht.

Aus Erfahrungen mit typischem Verhalten *konkreter Anderer* entstehen bestimmte *Erwartungen*, wie ein konkreter Anderer in einer bestimmten Situation handeln wird. Mit der Erweiterung der sozialen Erfahrungen mit vielen Anderen

bilden sich allmählich *allgemeine* Erwartungen heraus. Diese kollektiven Vorstellungen, die über die Erwartungen konkreter Anderer hinausgehen, werden von Mead als der *generalisierte Andere* (*the generalized other*) bezeichnet. (Mead, 1934, S. 196) Im Grunde ist der „generalisierte Andere“ der gedachte Horizont der Vorstellungen, was „man“ in einer bestimmten Situation gewöhnlich so tut und was man deshalb auch von allen Beteiligten mit Fug und Recht erwarten kann.

Bevor ich erkläre, wie sich die Orientierung am generalisierten Anderen einstellt, muss ich kurz auf eine weitere Besonderheit der menschlichen Kommunikation eingehen. Neben der Fähigkeit des Menschen, über den Sinn eines Verhaltens in einer bestimmten Situation erst einmal nachzudenken, ehe er reagiert, zeichnet ihn noch etwas anderes aus: die Fähigkeit zur *Rollenübernahme* (*taking the role of the other*). (Mead 1934, S. 113; 1934a, S. 73) Manchmal erfolgt sie bewusst, in der Regel aber unbewusst. Rollenübernahme heißt, dass ich mich, bevor ich handele, in die Rolle des Anderen hineinversetze und mir vorstelle, wie er auf mein Verhalten reagieren wird. Ich denke also über mein Verhalten und seine Reaktion auf mein Verhalten von seinem Standpunkt aus nach!

Verbindet man nun die Vorstellung, dass ego und alter, wie ich die beiden sich aufeinander Beziehenden mal nennen will, in einer konkreten Interaktion<sup>6</sup> wechselseitig die Rolle des Anderen übernehmen, mit der begründeten Annahme, dass sie Gesten und Symbole in dergleichen Weise interpretieren und sich damit auf das beziehen, was als organisiertes Verhalten typisch für eine soziale Gruppe oder Gemeinschaft ist, dann wird klar, warum die Übernahme der Rolle des Anderen immer auch eine Form der sozialen Integration ist! Indem ego und alter nämlich ihre möglichen Reaktionen ins Kalkül ziehen, unterziehen sie ihr Verhalten einer *sozialen* Kontrolle. Sie revidieren vielleicht ihre Handlungsabsichten oder bestärken sie und lösen ein bestimmtes Handeln in sich aus, das dann wieder das Handeln des Anderen beeinflusst. Auf diese Weise *verschränken*<sup>7</sup> sich in der wechselseitigen Rollenübernahme auch die Perspektiven wechselseitig. Der Mechanismus der Übernahme der Rolle des Anderen dient dazu, „den Einzelnen und seine Handlungen im Hinblick auf den organisierten gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozess zu integrieren.“ (Mead 1934, S. 301) Aus der Sicht einer Theorie der Sozialisation kann man sagen: indem wir uns wechselseitig in unserem Verhalten beobachten und unsere Reaktionen unter der Maßgabe des

---

6 Der Begriff „Interaktion“ kommt bei Mead an einigen Stellen vor, wird von ihm aber nicht systematisch entwickelt. Ich verwende ihn in dem Sinn wechselseitiger Reaktionen und fortlaufender sozialer Beziehungen zwischen Individuen und meine, dass er zur Beschreibung des Prozesses der Sozialisation hilfreich ist.

7 Das werde ich noch einmal in Kap. 5.4 *Interaktion – Verschränkung der Perspektiven* ansprechen.

generalisierten Anderen *kontrollieren*, betreiben wir unsere Sozialisation selbst, – aber in ständiger Interaktion mit den Anderen.

Nun stellt sich die Frage, wie diese Integration in den gesellschaftlichen Erfahrungs- und Verhaltensprozess überhaupt in Gang kommt. Nach Mead entwickelt das Kind die Fähigkeit, sich in die Rolle eines konkreten Anderen hineinzusetzen und sich schließlich am generalisierten Anderen zu orientieren, in zwei Phasen. (vgl. Mead 1934, S. 194 ff.) Die erste Phase ist das Rollenspiel, das Mead als *play* bezeichnet. Im *play* schlüpft das Kind in die Rolle wichtiger Bezugspersonen, so genannter *signifikanter Anderer*. Es denkt und handelt von ihrem Standpunkt aus und imitiert ihr Verhalten. Deshalb *tut* es auch *nicht* so, *als ob* es der Andere wäre, sondern es *ist* der Andere in diesem Augenblick. Es ist die schimpfende Mutter, und es ist das Krokodil, das dem Kasper ans Zeug will. Und wenn der Knabe mit Begeisterung und Hingabe ganz allein für sich den Ball vors Garagentor wummert, dann ist er der große Ronaldo oder der quirlige Messi. Im *play* nimmt das Kind in seinem Handeln immer jeweils *eine* bestimmte Perspektive ein.

Nach und nach gerät das Kind aber in Spielsituationen, an denen mehrere Handelnde gleichzeitig beteiligt sind und z. B. mit großer Begeisterung einen Ball vor sich hertreiben. Die Begeisterung bringt das Kind schon mit, und es stürzt sich unbefangen ins Getümmel, um gleich zu merken, hier kann man nicht tun, was man will, sondern es gibt offensichtlich bestimmte Regeln, an die sich alle halten müssen, und die Anderen spielen auch ganz verschiedene Rollen. Ein solches geregeltes Spiel nennt Mead *game*. Wenn das Kind mitspielen will, muss es das Prinzip des Spiels verstehen und akzeptieren. Im *game* muss jeder die Rolle, die ihm zugedacht ist oder die er beansprucht, *richtig* spielen, und er muss gleichzeitig wissen, warum und wie er auf das Handeln aller Anderen reagieren muss. Er muss sozusagen den Geist des Spiels erfassen und die Rollen *aller* Beteiligten mehr oder weniger in seinem Kopf präsent haben. Ein Zusammenspiel ist nur möglich, wenn sich die Perspektiven und Haltungen eines jeden *verschränken*.

Während das Kind mit seiner Puppe oder allein mit seinem Ball vor der Garage nur eine *einzig*e Perspektive *eines* Anderen einnahm, muss sich das Kind nun in die Perspektive vieler Anderer zugleich hineinversetzen. In diesem *game*, in dem die Handlungen aller Beteiligten sich gegenseitig beeinflussen, reicht es nicht aus, wenn man sich nur auf seine *eigene* Aufgabe oder die nur *eines* Mitspielers konzentriert, sondern man muss im Prinzip die tatsächlichen und *möglichen* Handlungen und Haltungen *aller* Beteiligten vor Augen haben. Die Summe aller Haltungen in einer bestimmten Gemeinschaft oder Gruppe bezeichnet Mead als den *generalisierten Anderen* oder als „generalisierte Haltung“ (*generalized attitude*). (vgl. Mead 1934, S. 196 f. u. 210; 1934a, S. 153 f. u. 167)

Im *play* geht das Kind in der Rolle *eines* signifikanten Anderen ganz auf, im *game* muss es sich genau davon entfernen und das Prinzip des Handelns *eines* je-

den, also eines generalisierten Anderen in einer bestimmten Rolle erfassen und danach handeln. Letztlich wächst das Kind in immer größere symbolische Welten hinein und lernt ihre Regeln zu begreifen. Es spielt nicht mehr nur seine Rolle und versteht nicht nur die Rolle seiner unmittelbaren Partner in der *konkreten* Interaktion, sondern es erfährt, dass es in der Familie, in einer Organisation, in der Gesellschaft *allgemeine* Vorstellungen gibt, wie zu handeln ist. Insofern kann man den generalisierten Anderen auch als die Summe der Erwartungen aller, und letztlich als die Normen und Werte der Gesellschaft, die in einer bestimmten Situation relevant sind, bezeichnen. Sozialisation ist nach der Theorie Meads fortlaufende Interaktion zwischen konkreten Individuen mit bestimmten Erwartungen und ganz allgemein Kommunikation zwischen dem Individuum und dem generalisierten Anderen. Letzteres ist auch in dem Sinne zu verstehen, dass das Individuum sich auf die gerade genannten *generellen Haltungen*, die es „seitens aller Mitglieder der Gemeinschaft auf eine bestimmte Situation“ (Mead 1934, S. 308) gibt, einzustellen hat. Mead hat diese, aus der wechselseitigen Abstimmung gemeinsamen Handelns entstandenen, Vorstellungen und Regelungen *organisierte Haltungen* oder *Institutionen*<sup>8</sup> genannt. Auch sie werden im Prozess der Sozialisation erworben und in wechselseitigem, fortlaufendem Handeln bestätigt.

Mit dem Begriff *Sozialbehaviorismus* wollte sich Mead auch noch von der zweiten großen psychologischen Theorie seiner Zeit abgrenzen, von der „mehr oder weniger phantastischen Psychologie der Schule Freuds“. (Mead 1934, S. 255) Sein Vorbehalt gegen eine „Philosophie der Bewusstseinssebenen“ (Mead 1934, S. 43 Anm. 3) hängt sicher auch damit zusammen, dem Individuum ein Stück Freiheit zu erhalten: Mead sah das Individuum eben nicht determiniert durch unbewusste seelische Vorgänge, die in der frühesten Kindheit abliefen und dann nur noch Variationen eines festliegenden Grundthemas zuließen. Das Individuum hat es durch sein konkretes Verhalten selbst in der Hand, was aus ihm wird.

Herbert Blumer, der nach Meads plötzlichem Tod dessen Vorlesung übernahm, hat die Theorie der Kommunikation nach und nach in eine Theorie der *Symbolischen Interaktion* überführt. Der *Symbolische Interaktionismus*<sup>9</sup> gehört zu den interpretativen Theorien, die nicht die Normativität von Gesellschaft, Struktur oder Rolle, sondern das Individuum und seine Fähigkeit, die Bedingungen seines Handelns selbst zu gestalten, in den Mittelpunkt soziologischer Analyse stellen. Nach Blumer handeln Menschen Dingen gegenüber auf der Grundlage der *Bedeutungen*, die die Dinge für sie haben. Zu Dingen zählt Blumer materielle Objekte wie auch Ideen, konkrete Personen und ihr Verhalten wie auch Institu-

8 Vgl. Band 1, Kap. 4.4 *Institutionen – sich feststellende Gewohnheiten*.

9 Diese Theorie werde ich in Kap. 5.6 *Symbolische Interaktion, Definition der Situation* ausführlicher behandeln.



tionen oder kollektive Überzeugungen. Indem die Individuen Dingen und Handlungen bestimmte Bedeutungen beimessen, *definieren* sie den Sinn der aktuellen Situation. Das hat Folgen für sie und für die Anderen, denn „wenn Menschen Situationen als real definieren, sind auch ihre Folgen real.“ (Thomas u. Thomas 1928, S. 114) Die Bedeutungen, die die Individuen der Situation beimessen, werden in einem *interpretativen Prozess* gehandhabt und durch ihn modifiziert. (Blumer 1969, S. 81) In ihren Interaktionen reagieren alle unbewusst fortlaufend auf die Definitionen der anderen, handeln dadurch gewissermaßen den Sinn ihrer Interaktion aus und verständigen sich auf eine gemeinsame Definition der Situation. Sozialisation kann man nach dieser Theorie als unablässige Aushandlung der Bedingungen und Möglichkeiten angemessenen sozialen Handelns verstehen. Hier liegt eine soziologische Erklärung, warum der Begriff der „sozialisatorischen Interaktion“ zu einem Topos der jüngeren Sozialisationsforschung wurde. Darauf komme ich gleich zurück. Die große Resonanz des Interaktionismus hat aber auch damit zu tun, dass in ihm das Subjekt aufgewertet wurde, das praktisch seine Sozialisation selbst in der Hand hatte.

Wenn man Meads implizite Sozialisationstheorie als „Integration in einen organisierten Verhaltensprozess“ (Mead 1934, S. 301) liest, darf das daher nicht als Zurichtung des Individuums durch die geregelte Gesellschaft, die Normen und Institutionen, verstanden werden, sondern es geht um die fortlaufende Kommunikation, in der die Handelnden sich gegenseitig den Sinn ihres Handelns und bestehender Regelungen anzeigen und dadurch *selbst* entscheiden, ob und wie sie sich in die Gesellschaft integrieren. Wie ich im Kapitel über „Ordnung als Diskurs“<sup>10</sup> gezeigt habe, unterstellt Mead bei diesen Kommunikationen das Prinzip einer idealen Gesellschaft. Sicher. Aber sie muss wenigstens gedacht werden können! Sonst wären Fragen nach der Legitimität der sozialen Ordnung kaum möglich, und Sozialisation wäre nichts anderes als Ausführung festliegender Rollen. Das ist das Problem – vielleicht auch die Sicherheit! – in der Theorie von Talcott Parsons.

---

## 2.7 Lernen von Rollen, Herstellung funktional notwendiger Motivation (Parsons)

Als der Begriff Sozialisation zum ersten Mal in einer soziologischen Zeitschrift auftauchte, geschah das in einem interessanten Zusammenhang. Im ersten Heft des *American Journal of Sociology* veröffentlichte im Jahre 1896 einer der Gründungsväter der amerikanischen Soziologie, Edward A. Ross<sup>11</sup>, einen Beitrag un-

---

10 Band 1, Kap. 3.8 *Gesellschaft – Ordnung als Diskurs*.

11 Siehe oben Kap. 2.2 *The development of a social nature or character*.

ter dem Titel „Social control“. In diesem Aufsatz werden zwei Mechanismen genannt, durch die die Gesellschaft ihre schwierige Aufgabe bewältigt, „die Gefühle und Wünsche der Individuen so zu formen, dass sie den Bedürfnissen der Gruppe entsprechen“: soziale Kontrolle und Sozialisation. (Geulen 1991, S. 22) Den wichtigsten Beitrag zu einer Sozialisationstheorie, die dieses funktionale Interesse der Gesellschaft an der inneren Formung ihrer Mitglieder über die möglichen Interessen der Mitglieder selbst stellt, hat zweifellos TALCOTT PARSONS (1902–1979) geliefert. Für ihn hat Sozialisation vor allem die Funktion, soziale Ordnung<sup>12</sup> zu ermöglichen und zu erhalten.

Ganz neutral versteht Parsons unter „Sozialisation den gesamten Komplex von Prozessen, durch welche Personen zu Mitgliedern der gesellschaftlichen Gemeinschaft werden und diesen Status beibehalten.“ (Parsons 1966, S. 24) Doch aus *gesellschaftlicher* Sicht ist dieser Prozess der Sozialisation immer ein heikles Problem, das sich in jedem Augenblick stellt, wo ein Mensch geboren wird. Parsons wählt ein bezeichnendes Bild für das, womit die *Gesellschaft* permanent rechnen muss und was sie um *ihres* Erhaltes willen deshalb permanent sicherstellen muss: „What has sometimes been called the ‚barbarian invasion‘ of the stream of newborn infants is, of course, a critical feature of the situation of any society. Along with the lack of biological maturity, the conspicuous fact about the child is that he has to learn the patterns of behavior expected of persons in his statutes in his society.“ (Parsons 1951, S. 208)

Im Prozess der Sozialisation sollen dem Individuum nicht nur allgemein die herrschenden Werte und Normen der Gesellschaft nahegebracht werden, sondern es soll konkret seine *sozialen Rollen* lernen. Auf Parsons' Rollentheorie gehe ich noch ausführlich ein.<sup>13</sup> Hier nur so viel: Jede Gesellschaft ist überwölbt von einem System der *Werte*, worunter Parsons „die von den Mitgliedern geteilten Vorstellungen einer erstrebenswerten Gesellschaft“ versteht. (Parsons 1958, S. 449)<sup>14</sup> Gesellschaftliche Regelungen, wie nach diesen generellen Wertvorstellungen die Individuen handeln *sollen*, werden als *Normen* bezeichnet. Werte bilden den Hintergrund für soziale *Erwartungen* an alle Mitglieder eines sozialen Systems. Diese Erwartungen sind dauerhaft festgestellt in *Rollen*, die unabhängig von konkreten Individuen existieren und für *alle* gesellschaftlich angemessenes Verhalten definieren. Rollen haben eine *normative Funktion*.

Aufgabe der Sozialisation ist es, die Bedürfnisse, Erwartungen und Kompetenzen der Individuen kontinuierlich und zuverlässig an die vorgegebene soziale Ordnung anzupassen. (vgl. Parsons 1951, S. 42) Das wichtigste Problem im Ver-

12 Vgl. Band 1, Kap. 3.9 *Normative Integration*.

13 Siehe unten Kap. 3.1 *Rolle – normative Erwartung*.

14 Siehe oben Kap. 1.4 *Werte bestimmen die Richtung des Handelns*.

hältnis zwischen Gesellschaft und Individuum besteht darin, in ihm „eine adäquate Motivation zur Partizipation an sozial bewerteten und kontrollierten Formen des Handelns“ zu entwickeln und zu erhalten. (Parsons 1966, S. 24) Im Individuum soll eine feste *Wertbindung* (*commitment*) hergestellt werden, und es muss dazu gebracht werden, freiwillig seine Rollen spielen zu *wollen*, wie es sie im Rahmen einer gegebenen sozialen Ordnung spielen *soll*.

Wenn Sozialisation im Sinne der Gesellschaft gelingen soll, bedarf es des *wilentlichen Engagements* des Individuums. Diese These ist Teil einer *voluntaristischen*<sup>15</sup> Handlungstheorie (vgl. Parsons 1945, S. 55 ff.), wonach „Werte und Normen (...) sich im Handeln nicht von selbst“ verwirklichen, sondern „durch die *Anstrengung* des Individuums im Handeln zur Geltung gebracht werden“ müssen. (Miebach 2006, S. 70) Sozialisation bedeutet, in allen Mitgliedern der Gesellschaft eine entsprechende Motivation herzustellen.

Die bei weitem wichtigsten Agenturen der Sozialisation und Motivation sind die Familie und die Schule. Die *Familie* ist der primäre Ort der *Enkulturation*, indem dem Kind, vermittelt über das Denken und Handeln seiner Eltern, die *kulturellen Werte* der Gesellschaft nahegebracht werden. In der Familie wird sein Persönlichkeitssystem grundgelegt. Die Familie ist darüber hinaus der primäre Ort der *Sozialisation*, indem das Kind mit den *sozialen Mechanismen* und *Rollen* seiner Gesellschaft vertraut gemacht wird. Dort lernt es die entscheidenden sozialen Differenzierungen nach *Alter* und *Geschlecht*.

Parsons, der sich bei der Darstellung der Sozialisationsfunktion der Familie an Freuds Theorie der Entwicklung des Über-Ich orientiert, unterscheidet fünf Phasen der Sozialisation: (1) In der ersten Phase ist das Kind völlig abhängig von der Mutter, mit der es eine solidarische „Dyade“ bildet. Diese Paarbeziehung ist durch enge und dauerhafte Wechselwirkung gekennzeichnet. Natürlich befindet sich die Mutter „in der überwältigend dominierenden Machtposition“, indem sie z. B. die Stillzeiten bestimmt, aber schon auf dieser Stufe handelt der Säugling aktiv, indem er z. B. durch Schreien die Mutter veranlasst, sich ihm zuzuwenden. (Parsons 1958b, S. 107) (2) In der zweiten Phase wird vom Kleinkind schon erwartet, dass es bewusst bestimmte Leistungen erbringt, die in dieser Gesellschaft von allen Kindern dieses Alters verlangt werden. Ich nenne nur das leidige Thema „Schon trocken?!“. In dieser Phase lernt das Kind auch zu sprechen und übernimmt damit auch die sozialen Bezeichnungen der Dinge. Gleichzeitig nimmt es über diese neue Form der Kommunikation Kontakt zu den anderen Mitgliedern der Familie auf.

(3) In der dritten Phase, die der ödipalen bei Freud entspricht, lernt das Kind, dass es jünger ist als seine Eltern und dass es Unterschiede zwischen Vater und

---

15 Voluntas – lat. Wille.

Mutter gibt. Es lernt die entscheidenden sozialen Differenzierungen nach Alter und Geschlecht und damit auch die Rollen, die damit verbunden sind. Bezogen auf das Merkmal *Alter* lernt es den Zusammenhang von Hierarchie und Macht. Mit der Erfahrung des eigenen *Geschlechts* wird zugleich der gesellschaftliche Anspruch virulent, erotisch-emotionale Beziehungen zu Vater und Mutter zu neutralisieren. Das ist auch die Funktion des *Inzesttabus*, mit dem sich Parsons in einem großen Aufsatz auseinandergesetzt hat. (Parsons 1954) Sie besteht einmal darin, den Heranwachsenden aus der Familie hinauszutreiben, damit er neue, generelle gesellschaftliche Erfahrungen macht, zum anderen aber auch darin, ihn zu emotional distanzierten Rollenbeziehungen zu bewegen. Bezogen auf das Merkmal *Geschlecht* behält das Mädchen seine Identifizierung mit der Mutter bei und lernt, sich mit ihrer Rolle zu identifizieren, während sich der Junge wegen seiner emotionalen Bindung an die Mutter plötzlich in Konkurrenz zum Vater sieht. Diesen, ganz im Sinne der Psychoanalyse zu verstehenden Konflikt löst der Junge, indem er sich mit dem Vater identifiziert und dessen Rolle verinnerlicht. Was die Rolle des Vaters angeht, versteht Parsons sie als eine *instrumentelle* Rolle, d. h. in ihr werden die sachlichen Erwartungen der Gesellschaft repräsentiert, die man erfüllen muss, um dort erfolgreich zu sein. Die Rolle der Mutter bezeichnet Parsons dagegen als *expressiv*, d. h. in ihr kommen Orientierungen zum Ausdruck, die für die harmonische und solidarische Beziehung innerhalb der Gruppe wichtig sind.

(4) In der vierten Phase kommt das Kind in Kontakt zu sog. peer groups. Das ist die Spielgruppe mit Gleichaltrigen, dann der Kindergarten. Dort merkt das Kind, dass die *affektiven* Beziehungen in der Familie nicht gelten, sondern dass *neutrale*, sachliche Beziehungen gefragt sind. Es kann auch nicht mehr in einer Gesamtrolle Kind auftreten, sondern muss je nach Situation eine spezielle Rolle spielen. Während es in der Familie, egal was es getan hat oder nicht geschafft hat, immer das liebe Kind ist, zählt beim ersten Streit um das Klettergerüst im Kindergarten nur, was es hier und jetzt tut. Während sein Status in der Familie *zugeschrieben* ist (einmal goldig, immer goldig), hängt der Status in der Gruppe der Gleichaltrigen von seiner *Leistung* ab.<sup>16</sup> (5) In der fünften Phase, die die Schulzeit und den Beruf umfasst, lernt der Heranwachsende, sich an den generellen Erwartungen, die an jeden ohne Ansehen der Person gerichtet sind, zu orientieren. Vor allem aber muss er den Leistungsanforderungen gerecht werden, die in den einzelnen Teilsystemen der Gesellschaft gelten.

Sozialisation heißt für Parsons also – ich wiederhole – das Erlernen von sozialen *Rollen*. Jede Rolle in der Gesellschaft verlangt eine bestimmte Motivation vom Handelnden. Unter dieser Perspektive ist auch die Funktion der *Schule* zu se-

---

16 Auf diese Differenzierung der Orientierungen des Handelns nach Zuschreibung bzw. Leistung komme ich in Kap. 4.3 *Alternative Wertorientierungen des Handelns* zurück.

hen, der Parsons zwei Aufgaben attestiert: die Aufgabe der *Sozialisation* und die Aufgabe der *Allokation*.

In der *Schule* wird die Wertbindung weiter vertieft, indem die kulturellen Werte und Normen expliziert und legitimiert werden. Weiter besteht ihre *Sozialisationsfunktion* darin, Persönlichkeiten auszubilden, die „der Erfüllung von Erwachsenenrollen motivationsmäßig und technisch gewachsen“ sind. (Parsons 1959, S. 349) Die Schule hat gleichzeitig die Funktion der *Allokation*. Das bedeutet, dass sie Arbeitskraft herstellt und verteilt. Da es immer weniger attraktive gesellschaftliche Positionen als individuelle Erwartungen und vor allem Fähigkeiten gibt, setzt dieser Prozess der Allokation immer auch *Selektion* voraus. Selegiert wird, indem Schüler nach dem Kriterium der Leistung differenziert und in entsprechende Karrieren eingewiesen werden. Wohlgedenkt: „Entsprechend“ heißt, Art und Wege der Karrieren werden durch die Gesellschaft und nicht durch das Individuum definiert!

Ziel der Sozialisation – in der Familie wie auch in der Schule – ist es nicht nur, dass im Individuum die Werte und Normen fest verankert sind und dass es die gesellschaftlichen Rollen beherrscht, sondern dass es motiviert ist, seine *Rollen* so spielen zu *wollen*, wie es sie – *nach Maßgabe der sozialen Ordnung* – spielen soll.

Kritisch ist gegen Parsons eingewandt worden, er betrachte Sozialisation ausschließlich unter dem strukturfunktionalen Aspekt, wie sie zum *Erhalt sozialer Ordnung* beiträgt, und sehe Sozialisation dann als gelungen an, wenn die Individuen sich *rollenkonform* verhalten. Dennis Wrong hat Parsons ein „übersozialisiertes Menschenbild“ (Wrong 1961) vorgehalten, in dem es keine Reste von Widerstand oder Andersheit mehr gibt – oder geben sollte. Das Individuum gehe völlig in seinen Rollen auf. Ralph H. Turner brachte dann eine weitere Kritik an. Er wandte gegen Parsons ein, er fixiere sich auf konformes Verhalten und blende aus, dass jeder Prozess des „role taking“ zugleich ein interaktiver Prozess des „role making“ ist. (Turner 1962) Dieser an Meads These der wechselseitigen Rollenübernahme angelehnte Einwand hat indirekt zu einer Neuausrichtung der Sozialisationstheorie geführt: Sie wendet sich dem Individuum zu und fragt, wie es sich *selbst* ausbildet und was es *gegen* die *Vereinnahmung* durch die Gesellschaft tun kann.

---

## 2.8 Kommunikatives Handeln, Rollendistanz, personale Identität (Habermas)

JÜRGEN HABERMAS (\* 1929) löste 1968 mit seinen „Stichworten zu einer Theorie der Sozialisation“ fast schlagartig eine kritische Diskussion über Inhalte und Ziele einer *gelingenden Sozialisation* aus. Er ließ sich zunächst auf die Rollentheorie ein,

setzte ihr aber kritische Einwände entgegen, aus denen heraus er „*Grundqualifikationen des Rollenhandelns*“ (Habermas 1968, S. 175) definierte, damit sich ein Subjekt *in* und *gegenüber* einem gegebenen Rollensystem behaupten kann. Auf diese Kritik gehe ich gleich<sup>17</sup> ausführlich ein. Hier nur so viel.

Habermas warf der normativen Rollentheorie vor, sie gehe von drei falschen Annahmen zum Verhältnis zwischen Gesellschaft und Individuum aus und betrachte letzteres nur „als Funktion“ vorgegebener sozialer Strukturen. (Habermas 1968, S. 119)

(1) Sie unterstelle erstens, dass sich im Sozialisationsprozess „eine Kongruenz zwischen Wertorientierungen und Bedürfnisdispositionen“ auf Seiten des Individuums und den in Rollen festgestellten Bedürfnisbefriedigungen ergeben hat. (Habermas 1968, S. 125) Tatsächlich müssen aber in jedem Rollenhandeln immer einige Bedürfnisse unterdrückt werden. Das muss, so Habermas, das Individuum aushalten lernen. Die entsprechende Grundqualifikation nennt er *Frustrationstoleranz*. (Habermas 1968, S. 128)

(2) Die Rollentheorie nehme zweitens an, die Beteiligten würden die Rollen *gleich definieren* und deshalb in gleicher Weise annehmen (*role-taking*). Doch das sei nicht der Fall, denn soziale Rollen seien mehrdeutig (*ambiguous*) und würden von den Handelnden unterschiedlich interpretiert. Rollen würden sozusagen erst in der konkreten Situation gemacht (*role-making*). Die Grundqualifikation, die Mehrdeutigkeit der Rollen auszuhalten, bezeichnet Habermas als *Ambiguitätstoleranz*. Positiv gewendet ist sie die Voraussetzung, den Spielraum einer mehrdeutigen Rolle zu einer kontrollieren *Selbstdarstellung* zu nutzen. (Habermas 1968, S. 128)

(3) Drittens nehme die Rollentheorie an, die Individuen hätten in einem erfolgreichen Sozialisationsprozess die Normen so sehr internalisiert, dass sie sie zu ihrem eigenen Willen machen und sich konform verhalten. Dieser Annahme setzt Habermas entgegen, das Individuum verhalte sich keineswegs nur zwanghaft, sondern bringe sich auch *gegen* Rollenzumutungen ins Spiel. Diese Grundqualifikation bezeichnet er als *Rollendistanz*. „Autonomes Rollenspiel setzt beides voraus: die Internalisierung der Rolle ebenso wie eine nachträgliche Distanzierung von ihr.“ (Habermas 1968, S. 127)

Mit diesen drei *Grundqualifikationen des Rollenhandelns* hat Habermas sozusagen die *erste* Funktion gelingender Sozialisation benannt und die Perspektive der soziologischen Sozialisationsforschung ein Stück weit in Richtung *Subjekt* und *Individuation* verschoben. Diese Öffnung der Sozialisationsperspektive wird noch deutlicher, wenn Habermas schreibt, dass sich die genannten Grundqualifikationen auch als Kategorien „für einen soziologischen Begriff von Ich-Identität“

---

17 Kap. 3.4 Die quasi dingliche Existenz von Rollen und die Entäußerung der Person.

eignen. (Habermas 1968, S. 129)<sup>18</sup> Mit diesem Begriff benennt Habermas sozusagen die *zweite* Funktion gelingender Sozialisation: „Ich-Identität“ besteht „in einer Kompetenz, die sich in sozialen Interaktionen bildet. Die Identität wird durch *Vergesellschaftung* erzeugt, das heißt dadurch, dass sich der Heranwachsende über die Aneignung symbolischer Allgemeinheiten in ein bestimmtes soziales System erst einmal integriert, während sie später durch *Individuierung*, das heißt gerade durch eine wachsende Unabhängigkeit gegenüber sozialen Systemen gesichert und entfaltet wird.“ (Habermas 1976, S. 68)

In der konkreten Auseinandersetzung mit seiner sozialen Welt soll sich das Individuum *seiner selbst bewusst* werden, aber es muss auch ein *moralisches Bewusstsein* entwickeln, um in und trotz seiner Individualität mit dieser sozialen Welt zu *interagieren* und sie als *kulturellen Rahmen* mitzutragen. Diesen Gedanken entwickelt Habermas in seinen beiden Aufsätzen „Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz“ (Habermas 1974) und „Moralentwicklung und Ich-Identität“ (Habermas 1976), in denen er Jean Piagets Theorie der *kognitiven Entwicklung* mit Lawrence Kohlbergs Konzept der Stufen des *moralischen Bewusstseins* verbindet. Mit *Piaget* nimmt Habermas an, dass sich die Fähigkeiten zu denken, zu sprechen und zu handeln „in einer zugleich konstruktiven und adaptiven Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt ausbilden“. (Habermas 1974, S. 191) Über mehrere Stufen entwickelt sich die Fähigkeit, Rollen und andere Konventionen „im Lichte von Prinzipien“ zu prüfen. (Habermas 1974, S. 199) Nach *Kohlberg* ist das die Stufe des postkonventionellen moralischen Bewusstseins. Es entwickelt sich eine *reflexive* Orientierung an *universellen* ethischen Grundsätzen, und auch die Einstellung zum eigenen Ich wird reflexiv, weshalb man bei gelingender Sozialisation die Identität auch als *Ich-Identität* bezeichnen kann. (vgl. Habermas 1976, S. 71 und 1974, S. 220)

In der „Theorie des kommunikativen Handelns“ (1981b) öffnet Habermas die Sozialisationsperspektive hin zum Subjekt noch weiter, indem er den Begriff der *Persönlichkeit*, den er im Prinzip mit Ich-Identität gleichsetzt, mit einer *Theorie der Verständigung* zusammenbringt. Er schreibt: „Unter *Persönlichkeit* verstehe ich die *Kompetenzen*, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, also instandsetzen, an Verständigungsprozessen teilzunehmen und dabei die eigene Identität zu behaupten.“ (Habermas 1981b, Bd. 2, S. 209) Verständigung ist Form und Ziel *kommunikativen* Handelns. In deutlicher Anlehnung an Meads These von der fortlaufenden wechselseitigen Rollenübernahme und den interpretativen Ansatz des Symbolischen Interaktionismus definiert Habermas kommunikatives Handeln als „Interaktion von (...) Subjekten“, die fortlaufend eine „Verständigung

---

18 Vgl. unten Kap. 8.8 *Autonomie des Subjekts in und gegen Rollen, Ich-Identität als Balance*.

über die Handlungssituation“ suchen, „um ihre Handlungspläne und damit ihre Handlungen einvernehmlich zu koordinieren.“ (Habermas 1981b, Bd. 1, S. 128)

Kommunikatives Handeln hat eine dreifache Funktion: „Unter dem funktionalen *Aspekt der Verständigung* dient kommunikatives Handeln der Tradition und der Erneuerung kulturellen Wissens; unter dem *Aspekt der Handlungskoordination* dient es der sozialen Integration und der Herstellung von Solidarität; unter dem *Aspekt der Sozialisation* schließlich dient kommunikatives Handeln der Ausbildung von personalen Identitäten.“ (Habermas 1981, Bd. 2, S. 208) In dieser Definition kommunikativen Handelns kommt der Paradigmenwechsel der Sozialisationsforschung Ende der 1960er Jahre sehr schön zum Ausdruck: Sozialisation – als Weitergabe von kulturellen Orientierungen – wurde mit Interaktion gleichgesetzt, und als vorrangiges Ziel dieses neu definierten Sozialisationsprozesses wurde nicht mehr die Integration des Individuums in die Gesellschaft, sondern die *Ausbildung eines Subjekts* ausgegeben.

---

## 2.9 Sozialisation als objektive und subjektive Konstruktion von Wirklichkeit

Zur Neuorientierung in der Sozialisationsforschung hat auch das Buch von PETER L. BERGER (1929–2017) und THOMAS LUCKMANN (1927–2016) über „Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit“ (1966) beigetragen. Wie an anderer Stelle<sup>19</sup> gezeigt, vertreten Berger und Luckmann einen wissenssoziologischen Ansatz zur Erklärung, wie soziale Ordnung zustande kommt und wie das Individuum durch sein Denken und Handeln zum Erhalt dieser Ordnung beiträgt. In diesem Buch vertreten sie aber auch die These, dass sich das Individuum seine Wirklichkeit durchaus selbst zurechtlegt und den Rahmen seines Handelns und seiner Entwicklung immer wieder neu definiert.

Nach Berger und Luckmann kommt die Ordnung einer Gesellschaft im typischen kollektiven Wissen, in institutionalisierten gesellschaftlichen Regelungen und einer gemeinsamen Sprache zum Ausdruck. Das alles besteht schon lange bevor wir auf die Welt kommen. Die *Wirklichkeit*, in der wir leben, ist eine vorab geordnete Wirklichkeit und insofern eine *gesellschaftliche Konstruktion*. Die Ordnung wird uns im Prozess der *Sozialisation* vermittelt, und im Prozess der *Internalisierung* wird diese *objektive* Wirklichkeit „einverleibt“. (Berger u. Luckmann, 1966, S. 139) Wir tragen diese geordnete Wirklichkeit weiter, indem wir so denken und handeln, wie „man“ in dieser Gesellschaft denkt und handelt. Aber wir stellen die soziale Wirklichkeit auch *selbst* her, indem wir sie aus unserer ei-

---

19 Vgl. Band 1, Kap. 3.10 *Gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit*.



genen Perspektive betrachten, sie in den *Interaktionen* des Alltags zu eigenen Zwecken umdeuten, unser Handeln nach eigenen Zielen ausrichten und uns als Individuum gegen soziale Erwartungen ins Spiel bringen. Indem wir selbst denken, konstruieren wir eine *subjektive Wirklichkeit*, aus der heraus wir – bewusst oder unbewusst – unser Handeln steuern und unsere *Sozialisation* durch unsere Interaktionen mitbetreiben.

Berger und Luckmann unterscheiden zwischen einer primären und einer sekundären Sozialisation. In der *primären Sozialisation* vermitteln die Eltern oder andere nahe Bezugspersonen durch das, was sie sagen und tun, die Welt, wie sie sie sehen, und nur diese Welt. (Berger u. Luckmann 1966, S. 141) Da dem Kind keine Alternativen bekannt sind, internalisiert es diese soziale Wirklichkeit „als die Welt schlechthin“: die Welt der Kindheit ist „dicht und zweifelsfrei wirklich“. (Berger u. Luckmann 1966, S. 145 f.) Nach und nach merkt das Kind, dass diese Wirklichkeit Teil einer größeren Ordnung ist. Die Einstellungen und Erwartungen, die in der Familie herrschen, verdanken sich offensichtlich Regeln und Normen, die für viele andere auch gelten. Das Abstraktum dieser generellen Regelungen nennen Berger und Luckmann mit Mead den *generalisierten Anderen*. „Die primäre Sozialisation endet damit, dass sich die Vorstellung des generalisierten Anderen (...) im Bewusstsein der Person angesiedelt hat.“ (Berger u. Luckmann 1966, S. 148)

Damit ist der Sozialisationsprozess natürlich nicht zu Ende, denn in der arbeitsteiligen Moderne haben sich die sozialen Erwartungen, sprich: Rollen, und das gesellschaftliche *Wissen* hochgradig *differenziert*. Die Familie als erste Sozialisationsinstanz ist nicht mehr in der Lage, dieses differenzierte Wissen zu vermitteln und das Kind und später den Jugendlichen auf *generelle* und *spezielle* Rollen hinzuführen. Deshalb wird in allen Gesellschaften eine organisierte Erziehung erforderlich. In der Regel wird diese Aufgabe der *sekundären Sozialisation* der Schule übertragen.

Doch dieser Sozialisationsprozess geht weiter, und zwar lebenslang, denn die soziale Wirklichkeit wird in den Interaktionen nicht nur *reproduziert*, sondern von uns auch *gestaltet*, ja eigentlich erst *produziert*. Wir schaffen eigene Bedingungen des Handelns und damit der Sozialisation. War die subjektive Welt der primären Sozialisation allein schon dadurch gewiss, weil Alternativen nicht bekannt waren, ist sie es in der sekundären Sozialisation grundsätzlich nicht: Die Vielzahl der Rollen, die alle irgendwie miteinander zusammenhängen und von denen ganz viele die Person in ihren wechselnden sozialen Konstellationen irgendwie tangieren, bedeutet auch eine Vielzahl von Wirklichkeiten. Es sind Alternativen oft im gleichen Feld, und indem wir uns für eine entscheiden, setzen wir ein Zeichen gegen die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Im Grunde *werden* wir nicht nur sozialisiert, sondern *betreiben* unsere Sozialisation durch unsere Interaktionen auch *selbst*.

## 2.10 Bildung des Subjekts, sozialisatorische Interaktion, Biographisierung

Die 1968er Jahre waren soziologisch geprägt von einer starken Kritik an den bestehenden sozialen Verhältnissen und von einer ebenso entschiedenen Forderung der Emanzipation des Individuums. Davon blieb die Sozialisationsforschung nicht unberührt, die die These der Vergesellschaftung in kritischer Absicht hinter sich ließ und sich der Bildung des Subjekts und seinen konstruktiven Leistungen in den sozialisatorischen Interaktionen zuwandte. Kritische Sozialisationsforscher fragten, wie das Individuum überhaupt ein *Bild von sich* und *der Welt* gewinnt, wie es handlungsfähig wird und sich zu einem *autonomen Subjekt* bilden kann.

Die soziologische Sozialisationsforschung wandte sich verstärkt psychologischen Entwicklungstheorien zu, um die Entwicklung der Persönlichkeit zu erklären, und griff die interpretativen Ansätze von Mead und des Symbolischen Interaktionismus und den konstruktivistischen Ansatz der Wissenssoziologie von Berger und Luckmann auf, um den kommunikativen Anteil des Individuums an seiner Sozialisation herauszustellen. Die neuen Ansätze rückten deshalb auch die Frage, „wie der Mensch *sich* zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt *bildet*“, in den Vordergrund, aber sie verstanden sich als *kritische* Ansätze und betonten, dass „der Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger *Abhängigkeit* von der gesellschaftlich vermittelten *sozialen* und *materiellen Umwelt*“ erfolgt. (Geulen u. Hurrelmann 1980, S. 51, Hervorhebungen H. A.)

Diese Abhängigkeit ist für den Sozialisationsforscher Dieter Geulen so grundsätzlich, dass „*das ganze* menschliche Subjekt als durch Sozialisation vermittelt anzusehen“ sei. (Geulen 1973, S. 88) Bei dieser These berief er sich auf die Aussage von Theodor W. Adorno, dass das Ich nicht bloß in die Gesellschaft *verflochten* sei, sondern ihr sein gesamtes Dasein verdanke: „All sein Inhalt kommt aus ihr.“ (Adorno 1945, S. 203) Und an anderer Stelle schreibt Adorno: „Die Subjekte werden nicht bloß, wie man das so nennt, von der Gesellschaft beeinflusst, sondern sie sind bis ins Innerste durch sie geformt.“ (Adorno 1962, S. 262) Deshalb, schreibt Geulen, habe die Analyse von Sozialisationsprozessen „weniger die beobachtbaren äußeren Verhaltensweisen“ als vielmehr „die subjektiven psychischen Strukturen und Vorgänge“ in den Blick zu nehmen. (Geulen 1973, S. 93)

Geulen wendet sich gegen soziologische Funktionsbestimmungen der Sozialisation wie Verinnerlichung herrschender Werte und Normen oder Ausbildung einer von der Gesellschaft diktierten Moral, da sie alle auf die Integration des Individuums in das „stahlhart vorgegebene herrschende System“ zielen. (Geulen 1973, S. 97) Aufgabe der Sozialisation ist es aber, den Menschen *handlungsfähig gegen* das System zu machen: „Im Sinne einer kritischen Sozialisationstheorie“ ist

handlungsfähig, wer „auf der Grundlage von Rationalität und in kommunikativer Gemeinsamkeit mit anderen an einer Veränderung der Realität in Richtung auf Emanzipation von naturhaften und gesellschaftlichen Zwängen arbeiten kann“. (Geulen 1973, S. 98)

Die Entstehung sozialer Handlungsfähigkeit erklärt Geulen zunächst in psychologischen Kategorien (Geulen 1977, S. 16) und prüft, wie – auf der *kognitiven* Ebene – Handlungsorientierung entsteht, wie das sozialisierte Subjekt eine Situation wahrnimmt und welche Rolle gesellschaftliches Wissen dabei spielt. Auf der *sozialen* Ebene skizziert er das Handeln in Rollen, das wechselseitige Wahrnehmen und Verstehen in Interaktionen und vor allem die Formen und Funktionen des Sprechens und der Sprache in der menschlichen Kommunikation. Geulen hat seine Theorie der Sozialisation, später so zusammengefasst: „Sozialisation wäre dann zu verstehen als Prozess beziehungsweise Ergebnis der inneren Verarbeitung der in Tätigkeiten in der jeweiligen Umwelt gemachten Erfahrungen mit physischen Objekten, sinnhaften Symbolen und mit anderen Subjekten. Das Ergebnis könnte auch als Entstehung einer Sinnstruktur im Subjekt aufgefasst werden, allerdings nicht als einer solchen, die vorgegebene Strukturen nur abbildet, sondern prinzipiell auch eine neue Qualität enthalten kann.“ (Geulen 1991, S. 44)

Die neue Sozialisationsdiskussion stellte nicht mehr die Frage, unter welchen Bedingungen die Integration des Individuums in die Gesellschaft am besten gelingt, sondern unter welchen Bedingungen die Prozesse der Sozialisation die Autonomie und Identität des Subjekts befördern oder behindern. Ulrich Oevermann, dem Antworten wie Klasse oder Sozialschicht zu abstrakt waren, richtete stattdessen den Blick auf kleine empirische Konfigurationen, konkret auf die Familie und die unmittelbaren Mikroprozesse der Sozialisation. Seine Sozialisationstheorie nannte er „Theorie der Bildungsprozesse“. (Oevermann 1976, S. 34)

Soziologisch wandte Oevermann gegen die Entwicklungspsychologie ein, sie frage zwar, wie sich bestimmte Bewusstseinsstrukturen, moralische Vorstellungen, Motivationen und Kompetenzen ausbilden und wie sich mit dieser Ausstattung ein handlungsfähiges, mit sich identisches Subjekt ausbildet, aber sie vernachlässige die *konkreten sozialen Kontexte* dieser Bildungsprozesse. Deshalb stellt er gegen die psychologischen Erklärungen die These von der „sozialen Konstitution“ der individuellen Entwicklungsprozesse „in der Struktur der *sozialisatorischen Interaktion*“. (Oevermann 1976, S. 38 f. u. 43; Hervorhebung H. A.)

Diese sozialisatorische Interaktion, die Oevermann vor allem in alltäglichen Familienszenen untersucht hat, wird vordergründig durch intendierte Sprachhandlungen strukturiert, doch im Hintergrund wirken „objektive latente Sinnstrukturen“: die Subjekte reden und handeln unter dem Einfluss unbewusster individueller Bedeutungsstrukturen und Normalitätsannahmen. (Oevermann 1976, S. 45 u. 51) Diese latenten Sinnstrukturen haben sich in vorausgegangenen Sozia-

lisationsprozessen ausgebildet, sind somit Ausschnitte kollektiver Deutungsmuster und kollektiven Wissens, und haben sich zu typischen Strukturen des Denkens und Handelns verfestigt. „Diese objektiven Bedeutungsstrukturen determinieren die Entwicklung des Kindes über das Ausmaß hinaus, in dem das kindliche Subjekt die Bedeutungen und den objektiven Sinn von Interaktionen jeweils entziffern kann. Damit konstituieren sie objektiv den Sinn von Verhaltensweisen und Reaktionen.“ (Oevermann 1976, S. 45) Im Klartext: Die soziale Konstitution der Bildungsprozesse erfolgt unabhängig davon, was die Beteiligten intendieren und was sie zu verstehen meinen. Die Strukturen der sozialisatorischen Interaktion bestimmen „gleichsam hinter dem Rücken“ der Personen „das Handeln im Sinne eines ‚Habitus‘ (Bourdieu)“. (Oevermann 1976, S. 51) Auf diese Habitus-These komme ich gleich zu sprechen.

Eine kritische *empirische* Sozialisationsforschung, wie sie Oevermann fordert, muss diese objektiven latenten Sinnstrukturen aufdecken und zeigen, wie sie die individuellen Bildungsprozesse fördern oder behindern. Dazu hat er eine spezielle Methode, die objektive Hermeneutik, entwickelt. Sie besteht in einer sehr aufwendigen strukturellen Analyse schriftlicher Protokolle von alltäglichen Sprechhandlungen in der Familie. Diese interpretative Arbeit muss mit einer ebenso peniblen Untersuchung der historisch-gesellschaftlichen Situation, der ökologischen und ökonomischen Einflüsse und der spezifischen soziokulturellen Lebenswelt der Familie einhergehen. (Oevermann 1976, S. 50f.) Mit dieser empirischen Fundierung kritischer Sozialisationsforschung hat Oevermann der Theorie auch aufgezeigt, wie sie praktisch, z. B. in Familiengesprächen, aber auch durch die Veröffentlichung und genaue Interpretation der Protokolle, werden kann. Und er hat auch der neueren Sozialisationsdiskussion vorgegeben, was unter einem „sozialisierten Subjekt“ zu verstehen ist: Damit ist eine Person gemeint, „die der logischen und moralischen Urteilsfähigkeit, des kumulativen Lernens und synthetischen Erfahrungsurteils, der Selbstreflexion und Normenkritik, der Artikulation eigener Bedürfnisse, des strategischen Handelns und des adäquaten Ausdrucks unmittelbarer Affektionen fähig ist.“ (Oevermann 1976, S. 37)

Martin Kohli, der ebenfalls dem interpretativen Paradigma und dem Ansatz der sozialisatorischen Interaktion nahesteht, kritisierte, dass viele die Sozialisation im Prinzip mit dem Erreichen des Erwachsenenstatus für abgeschlossen hielten. Das sei aber nicht der Fall, sondern Sozialisation erfolge *lebenslang*. Dieser neuen *Lebenslaufperspektive* legt Kohli folgende Definition von Sozialisation zugrunde: Danach soll Sozialisation verstanden werden „als soziales Lernen (...), d. h. als Prozess der relativ überdauernden Änderung von (...) Handlungsdispositionen unter dem Einfluss sozialer Interaktionen.“ (Kohli 1974, S. 313) Die Veränderung der Dispositionen erfolgt über das ganze Leben hinweg in typischen *Statusübergängen* (z. B. Eintritt in den Beruf, eheliche Bindung oder Elternschaft), nach in-

dividuellen *Lebensereignissen* (z. B. Krankheit, Verlust einer nahen Bezugsperson, Arbeitslosigkeit) und unter den Bedingungen der konkreten sozialen Lage wie der historisch-gesellschaftlichen Strukturen.

Später hat Kohli die wesentlichen Annahmen seiner Theorie der Sozialisation im Lebenslauf so zusammengefasst: Sozialisation erfolgt nicht unter der Struktur fester Rollen, sondern in einer sich ändernden Gesellschaft. „Personen nehmen äußere Einflüsse nicht einfach in sich auf (im Sinne einer nicht weiter differenzierten Verinnerlichung), sondern interpretieren und verarbeiten sie.“ „Personen entwickeln und verändern sich in der Auseinandersetzung mit Aufgaben, der Definition und Lösung von Problemen und dem reflektierten Umgang mit ihrer materiellen und sozialen Umwelt.“ Die Interaktion zwischen Subjekt und Umwelt ist *bewegliche Prüfung* von Handlungszwängen und Handlungsmöglichkeiten und letztlich *selektive Wahl*. Anders als Kinder sind Erwachsene viel mehr „selber an der Wahl ihrer Lebensverhältnisse und damit an der Wahl der Sozialisationskontexte, denen sie sich aussetzen, beteiligt“, d. h. mit „selektiven Bewegungen“ in sich wandelnden Lebenskontexten verändern sich auch die „kulturellen Orientierungsmuster, mit denen die Individuen ihre Lage deuten und ihre Lebensführung organisieren.“ Erklären kann man die Veränderungen der Orientierungsmuster natürlich mit der flexiblen Reaktion der Individuen auf objektive gesellschaftliche Herausforderungen und mögliche Chancen, aber die Reaktion muss auch als Tendenz zur *Biographisierung* verstanden werden. Biographisierung heißt, dass das Individuum in einem „doppelten Zeithorizont“ handelt: Es handelt *retrospektiv* auf Grund von Erfahrungen aus der eigenen Biographie (wobei die Vergangenheit zum Schutze des eigenen Selbstbildes durchaus auch umgedeutet werden kann!) und zugleich *prospektiv*, indem es eine mögliche Zukunft in den Blick nimmt. Biographisierung heißt unter der Annahme der selektiven Wahl, dass sich eine individuelle „Handlungs- und Lebensorientierung“ durchsetzt, „die auf den Erfahrungen der eigenen Biographie gründet und sich am Entwurf einer eigenen Lebenslinie“, und nicht an sozialen Altersnormen oder Statuspassagen orientiert. (vgl. Kohli 1991, S. 308 ff.)

Unter den Bedingungen der von Ulrich Beck<sup>20</sup> so bezeichneten „Individualisierung“, wonach das Individuum sich in der Moderne nicht mehr auf klare Werte und sichere institutionelle Regelungen verlassen kann und gleichzeitig permanent unter ungewissen Bedingungen selbst Entscheidungen treffen muss, wird „das Leben“, so Kohli, „zur selbst zu gestaltenden Aufgabe, zum individuellen Projekt“. (Kohli 1991, S. 312) Und Sozialisation wird und ist es auch.

---

20 Siehe unten Kap. 2.13 *Individualisierung – der Zwang, das Leben fortlaufend neu zu entscheiden*.

## 2.11 Sozialisation als produktive Verarbeitung der inneren und äußeren Realität (Hurrelmann)

Ganz im Sinne der neueren Ausrichtung der Sozialisationsforschung auf die Ausbildung des Subjekts unter gesellschaftlichen Makrostrukturen und in Mikroprozessen konkreter Interaktionen verstand auch KLAUS HURRELMANN (\* 1944) Sozialisation als „Prozess der sozialen Konstitution der Subjektbildung“. (Hurrelmann 1983, S. 96) Mit seinem „Modell der produktiven Verarbeitung der Realität“ forcierte er den Gedanken, dass die soziale Konstitution ganz wesentlich davon abhängt, wie das Individuum seine soziale Umwelt wahrnimmt und durch sein Denken und Handeln *herstellt*.

Bei dieser These berief er sich auf Berger und Luckmann, nach denen die Wirklichkeit eine gesellschaftliche Konstruktion ist, aber auch von den Subjekten fortlaufend *selbst konstruiert* wird, und auf die Erklärungen der interpretativen Theorien des Symbolischen Interaktionismus. Diese Theorien, so Hurrelmann, gehen „vom Modell des kreativen, produktiv seine Umwelt verarbeitenden und gestaltenden Individuums aus. Der Mensch wird als ein schöpferischer Konstrukteur seiner sozialen Lebenswelt verstanden. Die wesentliche Qualität, die ihn von der Determinierung der materiellen Welt befreit, ist die symbolische Kommunikation: Der Mensch kann nach dieser Vorstellung seine Umwelt und seine eigenen Handlungen in ihr mit Bedeutungen versehen, er kann sich in die Rolle der anderen Kommunikationspartner begeben, die die soziale Umwelt konstituieren, er entwickelt auf diesem Wege Selbstbild und Bewusstsein.“ (Hurrelmann 1983, S. 97) Nach diesen Theorien beeinflussen gesellschaftliche Bedingungen menschliche Bewusstseins- und Handlungsstrukturen, aber sie determinieren sie nicht. Strukturen stehen auch nicht fest, sondern entstehen erst in „den wechselseitigen Beziehungen der Menschen untereinander. Die sozialen Strukturen sind das Produkt der Interaktion und Interpretation der menschlichen Subjekte, die sozialen Strukturen sind aus diesem Grund auch ständig Veränderungs- und Umlagerungsprozessen ausgesetzt.“ (Hurrelmann 1983, S. 97)

An diesen mit Blick auf eine Sozialisationstheorie, die die Leistung des Subjekts herausstellt, durchaus optimistisch stimmenden Theorien bemängelt Hurrelmann allerdings, dass sie nicht fragen, wie denn die „sozial- und gesellschaftsstrukturellen Gegebenheiten“ überhaupt beschaffen sind und welche „Handlungs- und Entwicklungsmöglichkeiten“ es konkret gibt. Der Sozialisationsforscher müsse aber genau diese allgemeine *sozialstrukturelle Konstellation* und die *situationsspezifischen Strukturen* in seine Analyse einbeziehen. Das gelte „ganz besonders auch für die Strukturen der sozialisatorischen Interaktion innerhalb und außerhalb von Erziehungsinstitutionen“, denn „über diese sozialisatorische Interaktion, die in sich die gesellschaftliche Wert- und Sozialstruktur transportiert und transfor-

miert, die zugleich aber auch nach eigener Regelmäßigkeit und Dynamik Realität konstituiert, wird die Persönlichkeit gebildet.“ (Hurrelmann 1983, S. 97 f.)

Diesen Ansatz, nach dem sich die Entwicklung der Persönlichkeit und die Strukturen ihrer Welt dialektisch verschränken, hat Hurrelmann später auf eine eigene Sozialisationstheorie zugeführt. Er entfaltet sie in sieben Thesen. (1) „Sozialisation vollzieht sich in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt.“ (Hurrelmann 2002, S. 24) (2) „Sozialisation ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und psychischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Die körperlichen und psychischen Grundstrukturen bilden die innere, die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen die äußere Realität.“ (Hurrelmann 2002, S. 26) (3) „Sozialisation ist der Prozess der dynamischen und ‚produktiven‘ Verarbeitung der inneren und äußeren Realität.“ (Hurrelmann 2002, S. 28) (4) „Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus. Die wichtigsten Vermittler hierfür sind Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen.“ (Hurrelmann 2002, S. 30) (5) „Nicht nur die Sozialisationsinstanzen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch andere Organisationen und Systeme, die in erster Linie Funktionen für Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle mitbringen.“ (Hurrelmann 2002, S. 32)

Was Persönlichkeitsentwicklung beinhaltet und worin sie letztlich münden soll, entfaltet Hurrelmann in den beiden letzten Thesen: (6) „Die Persönlichkeitsentwicklung besteht lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben.“ (Hurrelmann 2002, S. 35) Dieses auf den amerikanischen Erziehungswissenschaftler Robert J. Havighurst zurückgehende Konzept der Entwicklungsaufgaben fasst Hurrelmann an anderer Stelle so zusammen: „Mit Entwicklungsaufgaben sind von der Gesellschaft artikulierte Lernanforderungen und Verhaltensweisen gemeint, die Gesellschaftsmitglieder sich aneignen müssen und zu ‚meistern‘ haben, wenn sie eine zufriedenstellende und konstruktive Bewältigung des Lebens und eine Integration in ihr soziales Umfeld – inklusive der damit verbundenen Anerkennung – erreichen wollen.“ (Hurrelmann 2012, S. 34) Bei erfolgreicher Bewältigung dieser Aufgaben macht sich im Individuum ein Gefühl von Erfolg, Glück und Anerkennung breit; bei Versagen wird es unglücklich, gerät in Schwierigkeiten bei der Bewältigung späterer Aufgaben und erfährt Missbilligung durch die Gesellschaft. (7) „Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzung für ein *autonom handlungsfähiges Subjekt* und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich.“ (Hurrelmann 2002, S. 38, Hervorhebung H. A.)

Mit dem Modell der produktiven Verarbeitung der Realität will Hurrelmann eine Antwort auf die Frage gegeben, wie und unter welchen sozialen und individuellen Bedingungen „es den Menschen in einer Gesellschaft“ gelingt, „sich die Freiheiten für ihre persönliche Entwicklung und Lebensgestaltung zu erschließen und zu autonomen Individuen zu werden“. (Hurrelmann 2012, S. 12) Die Antwort beinhaltet, wie in der siebten These zu lesen war, auch das Ziel *gelingender Sozialisation*: eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung und das Wissen um die eigene *Identität*. Nach Hurrelmann kann dann von „Identität“ gesprochen werden, wenn ein Mensch über verschiedene Entwicklungs- und Lebensphasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage des positiv gefärbten Selbstbildes wahrt.“ (Hurrelmann 2002, S. 38 f.) Diese Definition eines zentralen Zieles von Sozialisation bedarf der Spezifizierung: Von Identität kann man noch nicht sprechen, wenn sich das Subjekt *innerlich* als gleich über Zeiten und Situationen erfährt, sondern erst dann, wenn es auch reflektiert, wie es sie gegenüber der Gesellschaft *behauptet*. Behauptung ist dabei in einem doppelten Sinne zu verstehen: Identität muss nach außen, *vor* der Gesellschaft behauptet, also ausgedrückt und sichtbar gemacht werden; Identität muss aber ggf. auch *gegen* die Zumutungen und Übergriffe der Gesellschaft behauptet, also durchgestanden und geschützt werden.

Hurrelmann fasst seine Theorie der Sozialisation so zusammen: (1) Sozialisation wird „als ein Prozess der Persönlichkeitsentwicklung“ verstanden: „Damit wird als Gegenstand der Forschung die Persönlichkeit als die individuell spezifische 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.“ (2) Sozialisation wird als „produktive Realitätsverarbeitung“ bezeichnet: „Damit wird eine aktive, während des gesamten Lebenslaufs anhaltende Tätigkeit eines Menschen bei der Aneignung und Verarbeitung seiner natürlichen Anlagen und seiner sozialen und physischen Umweltbedingungen postuliert. Die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen wird demnach weder durch seine Anlagen noch durch seine Umwelt determiniert, sondern entfaltet sich in einem steten Wechselspiel zwischen diesen beiden Größen.“ (3) „Als ständige Anforderung an die Sozialisation“ wird „die Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ genannt: „Damit ist die Annahme verbunden, dass ein Mensch dann zu einem Gesellschaftsmitglied wird, wenn er die von ihm erwarteten sozialen Anforderungen erfüllt, dabei aber eine einmalige und unverwechselbare Persönlichkeit bleibt und ein Interesse daran hat, sozial nicht völlig vereinnahmt zu werden. Das Austarieren der Spannung von sozialer Integration und persönlicher Individuation wird als eine lebenslang anhaltende Aufgabe verstanden.“ (Hurrelmann 2013, S. 88)



## 2.12 Inkorporation eines Klassenhabitus (Bourdieu)

Obwohl in dem umfangreichen Werk von PIERRE BOURDIEU (1930–2002) der Begriff Sozialisation höchst selten vorkommt und man deshalb eher von einer impliziten Sozialisationsthese sprechen kann, haben seine Arbeiten die Sozialisationsdiskussion nachhaltig beeinflusst.<sup>21</sup> Die implizite These kann man so zusammenfassen: Gesellschaft und Individuum stehen sich nicht gegenüber, sondern das Individuum *ist* – im Sinne von „verkörpert“ – Gesellschaft.

Auf die Frage, was das Soziale ist, hat Bourdieu in einem Interview einmal geantwortet: „Was in der sozialen Welt existiert, sind Relationen – nicht Interaktionen oder intersubjektive Beziehungen zwischen Akteuren, sondern objektive Relationen, die ‚unabhängig vom Bewusstsein und Willen der Individuen‘ bestehen, wie Marx gesagt hat.“ (Bourdieu u. Wacquant 1987, S. 127) Relationen meint soziale *Strukturen*, die zwar aus dem Handeln der Individuen entstanden sind, sich dann aber so verfestigt haben, dass sie das Denken und Handeln der Individuen *determinieren*.

Bourdieu versteht die moderne Gesellschaft westlicher Prägung als *Klassengesellschaft*, in der sich die Angehörigen der Klassen durch die Verfügung über drei Kapitalsorten – ökonomisches, soziales und kulturelles Kapital – unterscheiden.<sup>22</sup> Das ökonomische Kapital besteht vor allem in Geld, Eigentum und Besitz. „Das Sozialkapital ist die Gesamtheit der aktuellen und potentiellen Ressourcen“, meint also das dauerhafte Netz „sozialer Beziehungen“ und die „Zugehörigkeit zu sozialen Gruppen“, in denen das Individuum Anerkennung findet und auf deren Unterstützung es zählen kann. (Bourdieu 1983b, S. 190f.) Das bei weitem wichtigste Kapital ist das kulturelle. Darunter versteht Bourdieu Wissen und Bildung, Qualifikationen und Bildungstitel, aber auch Geschmack und Lebensstil und vor allem die kulturellen Einstellungen und Handlungsformen, die in der Familie grundgelegt werden.

Alle drei Kapitalsorten zusammen bestimmen die Platzierung des Individuums in einem *sozialen Raum*. Darunter versteht Bourdieu „eine Konfiguration der objektiven Relationen zwischen Positionen“. (Bourdieu u. Wacquant 1987, S. 127) Diesen *Positionen* ihres sozialen Raumes sind die Individuen durch ihre Herkunft, durch Umfang und Zusammensetzung ihrer Kapitalien und durch ihren Beruf zu-

---

21 Die Ausführungen zu Bourdieu verdanken sich der engen Zusammenarbeit mit Alexandra König. (Vgl. Abels u. König 2016, Kap. 19 *Über den sozialen Raum, die Einverleibung eines Habitus und ein Subjekt in Führungszeichen*.)

22 Zur Einordnung von Bourdieus Klassentheorie in die Diskussion über soziale Ungleichheit vgl. Band 1, Kap. 9.3 *Sozialer Raum, Kapital und Geschmack*.

geordnet, und ihnen ordnen sie sich auch selbst zu. Der soziale Raum ist der allgemeine Rahmen der Erfahrungen und der täglichen Praxis.

Der soziale Raum ist aber auch eine *symbolische Ordnung*, nach der die Menschen Dinge, Situationen, sich selbst, die Angehörigen des eigenen sozialen Raumes und auch die, die nicht dazugehören, einordnen und bewerten. Ein sozialer Raum ist durch „eine allgemeine Grundhaltung, eine Disposition gegenüber der Welt“ gekennzeichnet, die Bourdieu als *Habitus* bezeichnet. (Bourdieu 1983a, S. 132) Darunter kann man die für einen sozialen Raum oder eine Klasse *typische* Art zu denken und zu handeln verstehen. Der *individuelle* Habitus ist sozusagen eine unbewusste *Theorie der Praxis*: „Die Fähigkeit zur Meisterung der Praxis, die in den Alltagshandlungen und Alltagsentscheidungen (...) sichtbar wird“, ist „weniger in den expliziten Prinzipien eines pausenlos wachsam und in jeder Hinsicht kompetenten Bewusstseins fundiert“, sondern vielmehr „in den impliziten Denk- und Handlungsschemata des Klassenhabitus – oder (...): eher im Klassen-Unbewussten als im Klassenbewusstsein“ begründet. (Bourdieu 1979, S. 657) Der individuelle Habitus spiegelt die durch eine spezifische Klassenlage erzwungen beziehungsweise ermöglichten Handlungsformen – und reproduziert sie durch die tägliche Praxis immer wieder. Der Habitus *ist* Struktur und *generiert* wiederum Struktur.

Der Habitus ist das unausweichliche Programm des sozialen Lebens, ein *Schema*, nach dem wir unsere Welt ordnen und verstehen; er ist die „zur Natur gewordene und damit als solche vergessene Geschichte“ der sozialen Gruppe. (Bourdieu 1980, S. 101 u. 105) Insofern kann man den Habitus auch als „Inkorporierung von kulturellem Kapital“ verstehen, das „auf dem Wege der sozialen Vererbung“ weitergegeben und durch gemeinsame Praxis immer wieder bestätigt wird. (Bourdieu 1983b, S. 187) Damit ist auch der zentrale Begriff, *incorporation*, genannt, über den sich Bourdieus *implizite Sozialisationstheorie* erschließt. (Bourdieu 1983b, S. 186). Nach Bourdieu steht dem Individuum keine Gesellschaft *gegenüber*, sondern die Gesellschaft ist seit seiner Geburt in seinen Kopf und seinen Körper eingegangen. Inkorporation ist im wörtlichen Sinne als „Einverleibung“ zu verstehen. Das Individuum *ist* sozusagen Gesellschaft. Der Habitus ist keine Leistung des Individuums, sondern Ergebnis einer kontinuierlichen Inkorporation der objektiven Strukturen eines *sozialen Raumes*, in dem es die Welt erfährt und in typische Formen des Denkens und Handelns hineinwächst.

Die Habitus-theorie erklärt den strukturellen Rahmen, *in* dem typische Sozialisationsprozesse ablaufen und sich als soziale Praxis reproduzieren und *über* den sie nicht hinausweisen.

## 2.13 Individualisierung – der Zwang, das Leben fortlaufend neu zu entscheiden

ULRICH BECK (1944–2015) stellte Anfang der 1980er Jahre eine These in den Raum, die die Diskussion über eine Gesellschaftstheorie der Moderne über Jahrzehnte beschäftigen sollte und direkt auch auf die neuen, am Subjekt orientierten Sozialisationstheorien durchschlug, die These von der *Individualisierung*.<sup>23</sup> Er schreibt, dass sich seit den 1950er Jahren „in allen reichen westlichen Industrieländern (...) ein *gesellschaftlicher Individualisierungsprozess*“ von bislang unbekannter Reichweite und Dynamik vollziehe. Vor dem Hintergrund „eines relativ hohen Lebensstandards und weit vorangetriebener sozialer Sicherheiten“ würden die Menschen „durch die Erweiterung von Bildungschancen“, soziale Aufstiege, die „Verrechtlichung der Arbeitsbeziehungen“ und die Erweiterung der Freizeit „aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst und auf sich selbst“ verwiesen. (Beck 1983, S. 40 f.) Dieser soziale Wandel habe eine Pluralisierung und „*Individualisierung* von Lebenslagen und Lebenswegen ausgelöst“. (Beck 1983, S. 36)

Entgegen einem möglichen Missverständnis, das Individualisierung mit Vereinsamung, Vereinzelung und Beziehungslosigkeit zusammenbrächte und das Ende von Gesellschaft überhaupt befürchte (Beck u. Beck-Gernsheim 1993, S. 179), fasst Beck unter dem Begriff der Individualisierung einen „*widersprüchlichen Prozess der Vergesellschaftung*“. (Beck 1983, S. 42) Mit diesem Begriff „Vergesellschaftung“ brachte er die alte Frage nach Funktion und Form von Sozialisation wieder in Erinnerung, die in der Orientierung am Subjekt etwas aus dem Blick zu geraten drohte, nämlich die Frage, wie das Individuum zum Mitglied der *Gesellschaft* gemacht wird. In diesem Verhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft ist es zu einem grundlegenden „Gestaltwandel“ gekommen, den Beck als Individualisierung bezeichnet. (Beck 1986, S. 205)

Widersprüchlich ist der Prozess der Individualisierung, weil er sich in drei einander bedingenden und widersprechenden sozialen Prozessen vollzieht. Beck hat sie nach ihren Dimensionen so unterschieden:

(1) Das Individuum wird „aus historisch vorgegebenen Sozialformen und -bindungen im Sinne traditionaler Herrschafts- und Versorgungszusammenhänge“ herausgelöst. So ändern sich zum Beispiel die Formen des Zusammenlebens, Entscheidungen für eine Partnerschaft werden zu Entscheidungen auf Zeit, Frauen sind für ihre Versorgung nicht mehr auf die Familie angewiesen. Das ist die

---

23 Ausführlich wird die These in Band 1, Kap. 9.4 *Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen* vorgestellt. Zur Einordnung der These in eine Theorie der Moderne vgl. Band 1, Kap. 10.12 *Reflexive Modernisierung*.

„Freisetzungsdimension“ des Individualisierungsprozesses. (Beck 1986, S. 206) Sozialisationstheoretisch heißt das, dass die Individuen über ihre Rollen und Bindungen selbst entscheiden können, dass sie diese Rollen und Bindungen aber auch selbst entscheiden müssen.

(2) Das Individuum verliert „traditionale Sicherheiten im Hinblick auf Handlungswissen, Glauben und leitende Normen“. Das nennt Beck „Entzauberungsdimension“. (Beck 1986, S. 206) Die gesellschaftlichen Werte werden zahlreicher und unverbindlicher. Damit eröffnen sich dem Individuum neue Möglichkeiten der eigenen Lebensführung, aber es entsteht auch der Druck, sein Leben fortlaufend selbst zu entscheiden. „Individualisierung bedeutet in diesem Sinne, dass die Biographie der Menschen aus vorgegebenen Fixierungen herausgelöst, offen, entscheidungsabhängig und als Aufgabe in das individuelle Handeln jedes einzelnen gelegt wird.“ (Beck 1983, S. 58) Sozialisationstheoretisch heißt das: Um die Biographie selbst herzustellen und den Lebenslauf auf einer eigenen Bahn zu halten, muss „*Gesellschaft* (...) als eine ‚Variable‘ kleingearbeitet werden, die individuell gehandhabt werden kann“. (Beck 1983, S. 59) An die Stelle einer Normalbiographie tritt die „Bastelbiographie“. (Beck u. Beck-Gernsheim, 1993) Sozialisation als Organisation des eigenen Lebens im Rahmen dieser Gesellschaft und in Interaktion mit den vielen Anderen wird zum riskanten Dauerprojekt.

(3) Doch über dieser prinzipiellen Entscheidungsfreiheit darf die dritte Seite des Individualisierungsprozesses nicht vergessen werden, die Beck als „Kontroll- bzw. Reintegrationsdimension“ bezeichnet: Das Individuum sieht sich mit einer „neuen Art der sozialen Einbindung“ konfrontiert. Damit sind nicht nur die gesetzlichen Regelungen zu Bildung und Ausbildung oder die immer weitere Verrechtlichung des sozialen Lebens gemeint, sondern vor allem die Abhängigkeit von den Konjunkturen des Arbeitsmarktes, der Mode und des Konsums. (Beck 1986, S. 206 u. 210)

Man kann diesen Gedanken sozialisationstheoretisch weiterführen: In ihrer Kontrolldimension bedeutet Individualisierung die kontinuierliche, unmerkliche Integration des Individuums in die aktuellen gesellschaftlichen Muster des Denkens und Handelns.

---

## 2.14 Sozialisation als selbstreferentielle Reproduktion des personalen Systems (Luhmann)

In der Diskussion der neueren, subjektorientierten Sozialisationstheorien gab es in den 1980er Jahren ein interessantes, theoretisches Zwischenspiel, das dann um die Jahrtausendwende in einer heftigen Kontroverse mündete. Gemeint ist der Beitrag von NIKLAS LUHMANN (1927–1998) über „Sozialisation und Erziehung“, in

dem er eine „neuartige Theorie selbstreferentieller Systeme“ vorstellte. (Luhmann 1987, S. 174) Die Sprengkraft dieser neuartigen Theorie kann man so zusammenfassen: Die in Hurrelmanns Begriff der „produktiven Realitätsverarbeitung“ zum Ausdruck kommende „Abkehr“ der neueren, subjektorientierten Sozialisierungstheorien „von den Konzepten der normativen Integration und Internalisierung wurde am radikalsten in der Systemtheorie vollzogen. Im Zentrum steht dabei die vergleichsweise abstrakte Frage, wie selbstbezügliche psychische Systeme im Verhältnis zu ihrer Umwelt relative Autonomie gewinnen können.“ (Veith 2016, S. 42) Um diese abstrakte Frage zu erläutern, will ich kurz wiederholen, was ich an anderer Stelle über Luhmanns Systemtheorie<sup>24</sup> geschrieben habe.

Den Begriff des Systems hatte Luhmann den biologischen Wissenschaften entnommen, nach denen alles Lebendige ein in sich geschlossenes *System* ist, das seine Prozesse und Strukturen *selbst* organisiert. Systeme sind dynamisch und *selbstreferentiell*, das heißt sie beziehen sich bei der Reproduktion ihrer Struktur auf ihre eigenen Elemente und legen dadurch die Bedingungen für alle Operationen des Systems selbst fest. Nach Luhmann sind auch das *soziale System*, das sich in Kommunikationen organisiert, und das *personale oder Persönlichkeitssystem*, das sich über Gedanken oder Bewusstsein organisiert, „selbstreferentielle Systeme“. (Luhmann 1987, S. 174) Zwischen beiden Systemen muss scharf getrennt werden: Jedes integriert sich fortlaufend zu einer *eigenen* Ordnung, jedes konturiert so seine *Grenze*, jedes ist und bleibt für das andere *Umwelt*.

Wie kann angesichts der Trennung der Systeme und ihrer selbstreferentiellen *Autopoiesis*<sup>25</sup> dann „das Problem der Sozialisation“ gelöst werden? Luhmann sieht es so: Zwar kann das Soziale der Kommunikation nicht „im Vollsinn Bewusstseinsinhalt werden“ und das, „was sich im Bewusstsein während der Kommunikation abspielt“, kann nicht „voll kommuniziert werden“, aber man kann davon ausgehen, dass sich durch die gemeinsame Sprache laufend eine hohe Übereinstimmung herstellt, „so dass soziale Systeme davon ausgehen können, dass psychische Systeme erleben und wissen, was jeweils gesagt wird, und auf der anderen Seite psychische Systeme, wenn sie kommunizieren, dadurch in ihrer Gedankenarbeit mehr oder weniger gebunden sind.“ (Luhmann 1987, S. 175)

Doch mit dieser Erklärung, die ja nur aus der Sicht der sozialen Systeme erfolgt, darf sich eine „Theorie der Sozialisation“ nicht begnügen; sie muss auch erklären, wie das psychische System angesichts der permanenten Erregung durch seine soziale Umwelt reagiert, wie es „Strukturen“ ausbildet, „die den Moment

---

24 Vgl. Band 1, Kap. 6.4 *Die Theorie selbstreferentieller, autopoietischer Systeme*. Zur Einordnung der Theorie in eine Theorie der Gesellschaft vgl. Band 1, Kap. 3.11 *„Wie ist soziale Ordnung möglich?“ – Über Sinn, Erwartungsstrukturen, Kommunikation und soziale Systeme*.

25 Griech. *autós* – selbst und *poíesis* – Schaffung.

überschreiten und die Autopoiesis, also das Realisieren nächster Ereignisse, regulieren.“ Das erfolgt durch die Bildung von *Erwartungen*, und so begreift Luhmann auch den „Prozess der (Selbst-)Sozialisation“ als „Prozess der Bildung von *Erwartungen*“, die „regulieren, welche Ereignisse für das System möglich sind.“ Das Persönlichkeitssystem entscheidet immer selbst und bleibt *beweglich*. „Es ist (...) nicht die Stabilität, sondern gerade die Labilität der Strukturen, die ihre Funktion im Persönlichkeitsaufbau und in der Genese von Ich-Bewusstsein erklärt.“ Die Aktivierung von Erwartungen ermöglicht nämlich einen „Doppeltest“: werden sie erfüllt, kann man davon ausgehen, „dass man richtig, das heißt realitätsgerecht, erwartet hatte“, hält man die Erwartungen trotz Enttäuschung durch, „beweist dies Ich-Stärke“. Das *personale System* „bescheinigt sich selbst die Kraft“, projizierte Erwartungen auch gegen eine widersprüchliche Wirklichkeit durchzuhalten. (Luhmann 1987, S. 176) Um diese Kraft zu erhalten, darf Sozialisation ihre Funktion *nicht* darin sehen, „soziale Konformität mit überwiegend akzeptierten Erwartungen zu sichern (mit der Folge, dass eine solche Theorie Devianz als Misserfolg von Sozialisation oder, genau genommen sogar als Nichtstattfinden von Sozialisation begreifen müsste)“. Das wäre auch gar nicht möglich, denn nach der Theorie selbstreferentieller Systeme ist „Sozialisation immer Selbstsozialisation“. (Luhmann 1987, S. 177)

Diesen schwierigen Gedankengang kann man am besten so erläutern, indem man sich das psychische oder personale System (Individuum) und das soziale System (die Familie, die Schule oder die Gesellschaft insgesamt als Sozialisationsagenturen) als handelnde Akteure und Sozialisation als intendierten Einfluss vorstellt: die Sozialisationsagentur erwartet, das Individuum mit ihrem eigenen Sinn so beeinflussen zu können, dass es sich diesen – aus Sicht des Individuums – fremden Sinn zu eigen macht und schließlich nach diesem neuen Sinn handelt. Doch diese Erwartung ist nach Luhmann unrealistisch, denn das Individuum als geschlossenes, funktionierendes System empfindet jeden Einfluss von außen als Störung, und als selbstreferentielles System prüft es jeden Einfluss von außen, ob er dem Erhalt des Systems schadet oder nützt. Sozialisation „erfolgt nicht durch ‚Übertragung‘ eines Sinnmusters von einem System auf andere, sondern ihr Grundvorgang ist die selbstreferentielle Reproduktion des Systems, das die Sozialisation an sich selbst bewirkt und erfährt.“ (Luhmann 1984, S. 327) Im Klartext: nur was dem Individuum an den Sozialisationsprozessen in seiner Umwelt sinnvoll für die Stabilisierung des *eigenen* psychischen Systems und für das *eigene Handeln* in dieser Umwelt nützlich erscheint, nimmt es überhaupt zur Kenntnis.

Wie kann dann erreicht werden, dass sich Individuen an kulturelle Werte und soziale Normen halten, also überhaupt *sozial* handlungsfähig werden? Gewohnt lapidar und ironisch stellt Luhmann fest: „Wenn Sozialisation zu hoher Konformität des Verhaltens führt (...), bedarf dies einer zusätzlichen Erklärung“; sie liegt

in einer besonderen „Veranstaltung sozialer Systeme“, die sich „auf Veränderung von Personen“ spezialisiert hat: in *Erziehung*. (Luhmann 1987, S. 177) Während Sozialisation „in jedem sozialen Kontext mitläuft, aber auf dessen Anregungen beschränkt bleibt, hat Erziehung den wichtigen Vorteil, Resultate zu suchen und auch erreichen zu können, die man in *anderen* Systemen brauchen kann. (...) Sozialisation hat immer nur ‚lokale‘ Bedeutung. (...) Will man übertragbare Resultate erreichen, muss man von Sozialisation zu Erziehung übergehen.“ (Luhmann 1987, S. 177 f.)

Erziehung nun als „*rationale Form der Sozialisation*“ zu *organisieren*, hält Luhmann für aussichtslos. (Luhmann 1987, S. 181, Hervorhebungen H. A.) Auch wenn sie bei der Formulierung ihrer Ziele und Inhalte noch so sehr auf Praxisrelevanz oder gar auf Verwertbarkeit in individuellen sozialen Kontexten abstellt: „Sozialisiert wird man in der Schule für die Schule. Man lernt im Wege der Selbstsozialisation die für das Überleben hier notwendigen Verhaltensweisen, und es ist ganz offen, ob und wie weit sich Sozialisationsresultate dieser Art auf andere soziale Systeme übertragen lassen und mit welchen Folgen.“ (Luhmann 1987, S. 180) Der optimistischen Instrumentalisierung der Sozialisationstheorie durch die *Pädagogik* war ein Riegel vorgeschoben worden. In der *soziologischen* Sozialisationsforschung sollte sich am *Begriff* der Selbstsozialisation ein Jahrzehnt später ein kurzer, aber heftiger Streit entzünden.

---

## 2.15 Selbstsozialisation – strukturloser Subjektzentrismus?

JÜRGEN ZINNECKER (1941–2011) warf kurz vor der Jahrtausendwende die Frage auf, was institutionelle Bildungsprozesse überhaupt zur kulturellen Vermittlung beitragen können, und vermutete, dass in einer Zeit der „Erosion des Kulturellen“, in der gesellschaftliche Werte diffuser und Orientierungsmuster zahlreicher und individueller würden, auch die Prozeduren der Sozialisation in der Schule erodierten. (Zinnecker 1998, S. 343 f.) Gleichzeitig behauptete er, dass sich durch die Abwendung des sozialisationstheoretischen Diskurses seit den 1970er Jahren von der *Vergesellschaftung* und Hinwendung zur *Individuation* des Subjekts die „Codierung der Sozialisationsprozesse“ verändert hätte: der eher geschlossene Code, wonach Inhalte, Funktion und Prozesse der Sozialisation feststehen, hat sich zu einem eher offenen Code gewandelt, in dem dies alles mehr und mehr aus sozialisatorischen Interaktionen und aus dem eigenen Denken und Handeln der Subjekte erklärt wurde. Folglich rückten „Prozesse der Selbstsozialisation oder Selbstorganisation“ in den Mittelpunkt: „Die Vermittlung des kulturellen Systems wird zu einer Eigenleistung der Subjekte. Dazu verwerten diese zwar die vorfindlichen

Angebote und kulturellen Elemente (Einrichtungen, Situationen, Personen), aber sie tun dies doch in eigener Regie und in eigener Verantwortung.“ (Zinnecker 1998, S. 344 f.)

Den Begriff der *Selbstsozialisation* hatte Zinnecker von Luhmann übernommen, aber dessen Theorie der Selbstreferentialität des psychischen Systems machte er sich nur in ihrer Funktion als Warnung vor pädagogischen Illusionen zu eigen. Er setzte den Begriff der Selbstsozialisation schlicht von dem der Fremdsozialisation ab, worunter man vor allem den Einfluss durch Familie und Schule verstehen kann. Diese Fremdsozialisation schwäche sich ab, weil in der Familie Ziele der Sozialisation nicht mehr diktiert und hingenommen, sondern verhandelt würden. (Zinnecker 2000, S. 277) Kinder und Jugendliche handeln in ihren Gruppen aus, wer sie sind und welche sozialen Regeln gelten sollen. Die Familie und auch die Schule stehen außerdem in Konkurrenz mit gesellschaftlichen Optionen und Erwartungen, die über die Medien verbreitet werden. Die zahlreichen empirischen Untersuchungen zu Interaktionsprozessen zum Beispiel in Familien, in peer groups, in Spielgruppen oder auf dem Schulhof, aber auch die interaktionistischen Theorien zum Verhältnis zwischen dem Individuum und seiner sozialen Welt förderten die Überzeugung, dass Sozialisation zu einem ganz entscheidenden Anteil Selbstsozialisation ist. Pädagogisch gewendet: Kinder und Jugendliche erziehen sich auch selbst. Für Zinnecker lautet deshalb eine naheliegende Konsequenz, „dass die Wissenschaft von der Pädagogik sich nicht länger eigensinnig auf Prozesse der Fremderziehung festlegen darf.“ (Zinnecker 2000, S. 285)

Zinneckers Essay löste eine heftige Debatte in der soziologischen Sozialisationsforschung aus. Das war umso erstaunlicher, da Zinnecker doch im Grunde der subjektorientierten Sozialisationsforschung bescheinigt hatte, worauf sie zu recht aufmerksam gemacht hatte und wie sie zur Aufwertung des Subjekts beigetragen hatte. Um es vorwegzunehmen: In der Debatte kam die Sorge zum Ausdruck, dass man bei aller Begeisterung für die Leistungen der Subjekte die realen gesellschaftlichen Bedingungen aus den Augen verliert. Zinnecker musste herhalten für die Kritik an der Theoriediskussion der letzten Jahrzehnte, in der sich die Perspektive von der Vergesellschaftung immer mehr zur *Individuation* verschoben hatte. So wurde dem Konzept der Selbstsozialisation vorgeworfen, es konzentriere „die Sozialisationsforschung auf die Perspektive des Subjekts“ und vernachlässige „die Analyse struktureller Bedingungen der Sozialisation“. Die These der Selbstsozialisation stehe für einen *strukturlosen Subjektzentrismus!* (Bauer 2002, S. 118 u. 130) Wie sich gleich zeigen wird, waren mit dem Begriff der Struktur *objektive sozialstrukturelle Verhältnisse* gemeint.

Die Haupteinwände gegen Zinneckers These von der Selbstsozialisation waren die folgenden: (1) Fremd- und Selbstsozialisation sind keine Dichotomie, sondern verschränken sich. „Das Konzept der Selbstsozialisation“ suggeriere aber



„die Vorstellung, Individuationsprozesse verliefen *durchgehend* selbstgesteuert.“ (2) Luhmanns Theorie, die Selbstsozialisation als „rein intraindividuellen“ Prozess darstellt, ruhe auf einer „grundlos übersteigerten Annahme“ einer strikten Differenz von System und Umwelt auf. (3) Zwar hätten die empirischen Studien zur Peersozialisation den größten Einfluss auf die mikrosoziologische Perspektive der Sozialisationsforschung gehabt, aber es bleibe unbegründet, „warum mit dem Einfluss kindlicher und jugendlicher Peers die Bedeutung anderer Formen sozialisatorischer Interaktion abnehmen soll“. (4) Die Bezugsgruppen bewegen sich nicht in einem „eigenständigen, gesellschaftsfreien Raum“, sondern sind auf vielfältige Weise mit den sozialstrukturellen Bedingungen der Gesellschaft insgesamt und ihrer milieuspezifischen Lebenswelt im Besonderen vermittelt. (5) Die Annahme einer eigenen „interpretativen Reproduktion von Kultur“ dürfe nicht so missverstanden werden, als ob die Peers die Wirklichkeit in jeder Interaktion vollständig neu konstruieren. Die Konstruktion variiert nach sozialer Herkunft und den individuellen Dispositionen, die sie in ihrer konkreten sozialen Lage erworben haben. (vgl. Bauer 2002, S. 125–129)

Die nachfolgende Debatte, an der namhafte Sozialisationsforscher pro und contra beteiligt waren, und in der es vor allem um die Kritiken drei, vier und fünf ging, kann man so zusammenfassen: Zinnecker und andere Empiriker verwiesen darauf, dass in ihren Studien über den produktiven Anteil der Individuen an ihrer Sozialisation die konkreten sozialen Verhältnisse sehr wohl mitbedacht würden; alle Theoretiker betonten, sozialisatorische Interaktionsprozesse keineswegs als permanente Neuschöpfungen der Individuen anzusehen, sondern als Konstruktionen unter dem Druck (oder auch der Chance) konkreter sozialer Verhältnisse. Zu einem vorläufigen Abschluss kam die Diskussion, in der immer stärker auch das Thema *soziale Ungleichheit* eine Rolle spielte, in einem Modell, das Sozialisation als soziale Praxis verstand.

---

## 2.16 Sozialisation als soziale Praxis (Grundmann)

MATTHIAS GRUNDMANN (\*1959) hat die Ansätze, Sozialisation als *sozialisatorische Interaktion* unter konkreten *sozialstrukturellen Verhältnissen*, als Prozess der Subjektbildung und als Konstruktion einer gemeinsamen sozialen Wirklichkeit zu verstehen, konsequent weitergedacht und in einem neuen, *sozialkonstruktivistischen* Theorieansatz zusammengeführt. Danach handeln die Subjekte in ihren sozialen Beziehungen ständig aus, wer sie sind und wie sie sich gegenseitig ansehen, wie sie miteinander umgehen und woran sie sich gemeinsam orientieren. In der „Ko-Konstruktion reziproker“ Sinnstrukturen, die sich aus den gemeinsamen Erfahrungen ergeben, entsteht eine soziale Praxis des *Handelns*, und es bil-

den sich Strukturen einer *Gemeinschaft* heraus. Bei diesem Prozess der Gemeinschaftsbildung hat Grundmann vor allem „kleine soziale Einheiten“ und Gruppen im Blick, die sich durch intime und vertrauensvolle Beziehungen, persönliche soziale Nähe und ein solidarisches Wir-Gefühl auszeichnen. Als Beispiele nennt er Familienbeziehungen, Partnerschaften oder Generationenverhältnisse und peer groups, Freundschaften oder Freizeitgruppen, aber auch nachbarschaftliche Milieus. (Grundmann 2004, S. 319 u. 332 ff.) Durch den „alltagspraktischen“ Austausch von gemeinsamen sozialen „Erfahrungen“ werden „laufend Gemeinsamkeiten erzeugt“, die für die weitere Interaktion konstitutiv werden, und durch „die wechselseitige Versicherung ähnlicher Interessen und Werte“ vertiefen sich Bindungen. (Grundmann 2004, S. 322) Die soziale Praxis des Handelns ist eine *Praxis der Sozialisation*.

Diesen Ansatz hat Grundmann später weiterausgebaut und Sozialisation als die Prozesse definiert, in denen sich (1) „Handlungsweisen und persönliche Haltungen von Individuen ergeben, die das soziale Zusammenleben ermöglichen“, die uns (2) „eine soziale und personale Identität bescheren und die jeden von uns als Mitglied einer umfassenden Gesellschaft bzw. eines Kulturkreises ausweisen“, und in denen (3) „soziale Verhältnisse auf Individuen einwirken und umgekehrt soziale Verhältnisse durch individuelle Aktionen gestaltet werden“. (Grundmann 2006, S. 10 f.)

Die Funktionen und Effekte der Sozialisationspraxis kleiner Gemeinschaften fasst Grundmann so zusammen: Die Zugehörigkeit zu einer sozialen Gruppe vermittelt Sicherheit, stillt das Bedürfnis nach sozialer Nähe und Intimität, und vor allem erhalten die Akteure „eine Ahnung davon, welche personalen Eigenschaften in einer Beziehung wertgeschätzt werden“. (Grundmann 2006, S. 92) Die Akteure lernen ihre eigenen Erfahrungen und Weltansichten aus der Sicht der anderen zu reflektieren und verständigen sich auf eine „gemeinsame Handlungsorientierung“. „So gesehen“, folgert Grundmann, „lassen sich sozialisatorische Interaktionen auch als wechselseitige Handlungsorientierungen definieren.“ (Grundmann 2006, S. 71) Durch die wechselseitige Bezugnahme entsteht eine spezifische Sozialisationspraxis. In den selbstgewählten kleinen Gemeinschaften finden sich Individuen zusammen, „die sich hinsichtlich ihres sozialen Status, ihrer Ressourcenausstattung, ihrer Tätigkeitsfelder, den habituellen Einstellungen und soziokulturellen Wertorientierungen gleichen“. (Grundmann 2006, S. 106 u. 137) Die Individuen bilden ein kollektives Gefühl angemessener Lebensführung und eine soziale Haltung zur Gesellschaft aus. Mit Blick auf Bourdieus These von der Bedeutung des sozialen Kapitals (und des kulturellen natürlich auch!) für die Ausbildung eines Habitus und eine spezifische Praxis sieht Grundmann die sozialen Interaktionen und die darin mitlaufende Sozialisationspraxis „sozialstrukturell verankert“ in konkreten Lebensverhältnissen. (Grundmann 2006, S. 136) Aber das darf nicht im

Sinne einer „vollständigen Reproduktion sozialer Verhältnisse“, wie es die Habitus-theorie suggeriert, missverstanden werden: Die Sozialisationspraxen zeichnen sich dadurch aus, dass die Individuen ihre Beziehungen und gemeinsamen Lebensverhältnisse reflektieren und gestalten. (vgl. Grundmann 2006, S. 200)

Natürlich ist Grundmanns Modell der Sozialisationspraxis ein Idealmodell. Aber gerade darin liegt sein Wert für die *empirische Sozialisationsforschung* und für eine kritische Gesellschaftstheorie. Für die empirische Sozialisationsforschung wird ein Prüfkriterium genannt, nach dem das Gelingen von Sozialisation bemessen werden kann. Einer Theorie der Gesellschaft gibt die neue, allgemeine Theorie der Sozialisation das Bild einer Gesellschaft vor, „in der Autonomie und Verantwortungsübernahme des Einzelnen auf der einen Seite sowie Solidarität und Verlässlichkeit von Sozialbeziehungen auf der anderen Seite anzutreffen sind. Ein solches Gesellschaftsmodell kann als Leitidee dienen, um gesellschaftliche Verhältnisse so zu gestalten, dass sie den Bedürfnissen der Menschen nach personaler Entwicklung und nach sozialer Bindung entsprechen.“ (Grundmann 2006, S. 231)

Die Sozialisationstheorien wurden wieder an eine Theorie der Gesellschaft und die sozialstrukturellen Prozesse der Vergesellschaftung angeschlossen.

---

## Zitierte Literatur

- Abels, Heinz (2015): Der Beitrag der Soziologie zur Sozialisationsforschung. In: Hurler-  
mann u. a. (Hrsg.) (2015): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim:  
Beltz, 8., vollständig überarbeitete Aufl.
- Abels, Heinz; König, Alexandra (2016): Sozialisation. Wiesbaden: Springer VS, 2.,  
überarbeitete und erweiterte Aufl.
- Adorno, Theodor W. (1945): Goldprobe. In: Adorno (1951): Minima Moralia. Reflexio-  
nen aus dem beschädigten Leben. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1969
- (1962): Zur Logik der Sozialwissenschaften. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und  
Sozialpsychologie, 14. Jg., 1962
- Bauer, Ullrich (2002): Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der  
Sozialisationsforschung. Eine Entgegnung auf Jürgen Zinnecker. In: Zeitschrift  
für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 22. Jg., H. 2
- Beck, Ulrich (1983): Jenseits von Klasse und Stand? Soziale Ungleichheit, gesellschaft-  
liche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formatio-  
nen und Identitäten. In: Kreckel (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. Göttin-  
gen: Schwartz
- (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am  
Main: Suhrkamp
- Beck, Ulrich; Beck-Gernsheim, Elisabeth (1993): Nicht Autonomie, sondern Bastelbio-  
graphie. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 22, Heft 3, 1993

- Berger, Peter L.; Luckmann, Thomas (1966): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt am Main: Fischer, 20. Aufl. 2004
- Blumer, Herbert (1969): Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.) (1973): Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit. Bd. 1: Symbolischer Interaktionismus und Ethnomethodologie. Reinbek: Rowohlt
- Bourdieu, Pierre (1979): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Nachdruck 1999
- (1980): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. Frankfurt am Main, Suhrkamp, 3. Aufl. 1999
- (1983a): siehe Zimmermann (1983)
- (1983b): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel (Hrsg.) (1983): Soziale Ungleichheiten. (Soziale Welt, Sonderband 2) Göttingen: Schwartz
- (1997b): Meditationen. Zur Kritik der scholastischen Vernunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2001
- (2000a): Habitus, Herrschaft und Freiheit. (Interview) In: Bourdieu (2001): Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg: VSA, 2001
- Bourdieu, Pierre; Wacquant, Loïc J.D. (1987): Die Ziele der reflexiven Soziologie. In: Bourdieu u. Wacquant (1992): Reflexive Anthropologie. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1996
- Clausen, John A. (1968): A historical and comparative view of socialization theory and research. In: Clausen (Ed.) (1968): Socialization and society. Boston: Little, Brown and Company
- Cooley, Charles H. (1902): Human nature and the social order, rev. edition 1922. New Brunswick: Transaction Books, 1983
- (1909): Social organization. A study of the larger mind. New York: Schocken Books, 2<sup>nd</sup> edition 1963
- Durkheim, Emile (1895): Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied: Luchterhand, 4., revidierte Aufl., 1976
- (1902): Vorwort zur zweiten Auflage „Über soziale Arbeitsteilung“. In: Durkheim (1893): Über soziale Arbeitsteilung. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1992
- (1903): Erziehung, Moral und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984
- Freud, Sigmund (1930): Das Unbehagen in der Kultur. In: Freud (1953)
- (1938): Abriss der Psychoanalyse. In: Freud (1953)
- (1953): Abriss der Psychoanalyse. Das Unbehagen in der Kultur. Frankfurt am Main: Fischer
- Geulen, Dieter (1973): Thesen zur Metatheorie der Sozialisation. In: Walter (Hrsg.) (1973): Sozialisationsforschung. Bd. 1: Erwartungen, Probleme, Theorieschwerpunkte. Stuttgart: frommann – holtboog
- (1977): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: Hurrelmann u. Ulich (Hrsg.) (1991): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 4., völlig neubearbeitete Aufl.

- Geulen, Dieter; Hurrelmann, Klaus (1980): Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann u. Ulich (Hrsg.) (1980): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz
- Giddings, Franklin H. (1897): Theory of socialization. New York: The Macmillan Company (Lektüre im Internet)
- Grundmann, Matthias (2004): Intersubjektivität und Sozialisation. In: Geulen u. Veith (Hrsg.): (2004). Sozialisationstheorie interdisziplinär. Stuttgart: Lucius & Lucius
- (2006): Sozialisation. Skizze einer allgemeinen Theorie. Konstanz: UVK
- Habermas, Jürgen (1968): Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Habermas (1973): Kultur und Kritik. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1974): Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz. In: Habermas (1984): Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1976). Moralentwicklung und Ich-Identität. In: Habermas (Hrsg.) (1976): Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1981b): Theorie des kommunikativen Handelns, 2 Bände. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Hurrelmann, Klaus (1983): Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, Jg. 3, 1983, Heft 1
- (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim: Beltz, 8., vollständig überarbeitete Aufl., 9., unveränderte Aufl. 2006
- (2012): Sozialisation. Weinheim: Beltz, 10. Aufl.
- (2013): Das „Modell der produktiven Realitätsverarbeitung“ in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 33, 2013, Heft 1
- Kohli, Martin (1974): Sozialisation und Lebenslauf. In: Lepsius (Hrsg.) (1976): Zwischenbilanz der Soziologie. Stuttgart: Enke
- (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann u. Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 4. Aufl.
- Luhmann, Niklas (1984): Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- (1987b): Sozialisation und Erziehung. In: Luhmann (1994): Soziologische Aufklärung 4. Opladen: Westdeutscher Verlag, 2. Aufl.
- Mead, George Herbert (1934): Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973
- (1934a): Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist. Edited and with an Introduction by Charles W. Morris. Chicago: The University of Chicago Press, 7<sup>th</sup> impression 1970
- Miebach, Bernhard (2006): Soziologische Handlungstheorie. Eine Einführung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2., grundlegend überarbeitete und aktualisierte Aufl.

- Oevermann, Ulrich (1976): Programmatische Überlegungen zu einer Theorie und zur Strategie der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek: Rowohlt
- Parsons, Talcott (1945): Systematische Theorie in der Soziologie. Gegenwärtiger Stand und Ausblick. In: Parsons (1964)
- (1951): The social system. New York: Free Press, 1964
- (1954): Das Inzesttabu in seiner Beziehung zur Sozialstruktur und zur Sozialisierung des Kindes. In: Parsons (1964)
- (1958b): Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung: Freuds Beitrag zur Integration von Psychologie und Soziologie. In: Parsons (1964a): Sozialstruktur und Persönlichkeit. Frankfurt am Main: Fachbuchhandlung für Psychologie, 4., unv. Aufl. 1981
- (1959): Die Schulkasse als soziales System. In: Graumann u. Heckhausen (Hrsg.) (1973): Pädagogische Psychologie. Reader zum Funk-Kolleg, Band 1: Entwicklung und Sozialisation. Frankfurt am Main: Fischer
- (1964): Beiträge zur soziologischen Theorie. Hrsg. von Dietrich Rüschmeyer. Neuwied: Luchterhand
- (1966): Gesellschaften. Evolutionäre und komparative Perspektiven. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1975
- Ross, Edward A. (1896): Social control. In: American Journal of Sociology, Vol. 1, 5 (Lektüre im Internet)
- Simmel, Georg (1890): Über sociale Differenzierung. In: Simmel (1989 ff.), Band 2
- (1894): Das Problem der Sociologie. In: Simmel (1989 ff.), Band 5
- (1908). Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung. (Simmel 1989 ff., Bd. 11)
- (1989 ff.): Georg Simmel Gesamtausgabe. Hrsg. von Otthein Rammstedt. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Thomas, William I.; Thomas, Dorothy S. (1928): Das Kind in Amerika. In: Thomas (1965): Person und Sozialverhalten. Neuwied: Luchterhand
- Turner, Ralph H. (1962): Rollenübernahme: Prozess vs. Konformität. In: Auwärter u. a. (Hrsg.) (1976): Seminar: Kommunikation, Interaktion, Identität. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Veith, Hermann (2016): Zur Geschichte sozialisationstheoretischer Fragestellungen. In: Hurrelmann u. a. (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. Weinheim: Beltz, 8., vollständig überarbeitete Aufl.
- Watson, John B. (1930): Behaviorismus. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 1968
- Wrong, Dennis H. (1961): Das übersozialisierte Menschenbild in der modernen Soziologie. In: Steinert (Hrsg.) (1973): Symbolische Interaktion. Stuttgart: Klett
- Zimmermann, Hans Dieter (1983): Die feinen Unterschiede oder: Die Abhängigkeit aller Lebensäußerungen vom sozialen Status. Ein Gespräch mit dem französischen Soziologen Pierre Bourdieu. In: L'80. Demokratie und Sozialismus. Köln: Verlagsgesellschaft

- Zinnecker, Jürgen (1998): Die Tradierung kultureller Systeme zwischen den Generationen. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 18. Jg., Heft 4
- (2000): Selbstsozialisation – Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20. Jg., Heft 3