

Sozialisation in der Schule

Der aktuelle Stand der Sozialisationstheorien*

GÜNTER BRINKMANN

*Klaus-E. Behne (Hg.): Musikalische Sozialisation. - Laaber: Laaber 1981.
(Musikpädagogische Forschung. Band 2)*

Einleitung

In dem vor wenigen Wochen im Beltz Verlag erschienenen Handbuch der Sozialisationsforschung gehen die Herausgeber von folgender skeptischer Frage aus: Ist die Sozialisationsforschung so weit konsolidiert, daß die Herausgabe eines wissenschaftlich anspruchsvollen Überblickswerkes überhaupt legitimierbar ist? Klaus Hurrelmann und Dieter Ulich konstatieren in diesem Zusammenhang folgende Hindernisse: „große Unklarheiten über die Abgrenzung des Gegenstandsbereichs und über die Ordnungs- und Integrationskraft des Sozialisationskonzeptes; Vagheit und Unvermitteltheit der Theoriebildung; Unsicherheit hinsichtlich der methodologischen Grundlagen und methodischen Vorgehensweisen; Lückenhaftigkeit der empirischen Befunde.“ (Hurrelmann u.a. 1980, S. 7) Es wirft ein bezeichnendes Bild auf die Situation der Sozialisationsforschung im Jahre 1980, daß trotz dieser schwerwiegenden Hindernisse ein voluminöses Werk von 864 großformatigen Seiten entsteht.

Skepsis gegenüber der Sozialisationsforschung wird auch von Wolfgang Manz in seinem kürzlich vorgelegten Band „Erziehung und Gesellschaft“ angemeldet. Manz überschreibt eines seiner fünf Hauptkapitel: Der Sozialisationsbegriff - ein interdisziplinäres Verständigungsmittel oder eine pseudo-integrative Floskel? In Bezug auf die schulische Sozialisation stellt er die Frage, ob der Wechsel der Leitbegriffe in den Erziehungswissenschaften - statt Bildung und Erziehung Sozialisation - nur ein modischer Karneval sei. Oder - so Manz wörtlich - „wird mit dem Wechsel der Bezeichnungen ein neuer Begriff eingeführt, der auch eine grundlegend andere Sicht von Prozessen und Produkten und ihren Entstehungsbedingungen signalisiert? Wird hier alter Wein in neue, Schläuche gepackt? Oder wird tatsächlich neuer Wein in neuen Schläuchen präsentiert? Und was ist schließlich von dem alten oder neuen Wein zu halten?“ (Manz 1980, S. 11) Der Autor kommt u. a. zu dem Ergebnis, „daß - um im Bild zu bleiben - alter und neuer Wein kräf-

*Originalfassung des am 4.10.1980 in Freiburg gehaltenen Vortrages

tig gepantscht wird, wo immer über Sozialisation diskutiert wird.“ (a.a.O., S. 11)

Unsicherheiten und Skepsis gegenüber der innovativen Leistungsfähigkeit des Sozialisationsansatzes bei maßgeblichen Autoren einschlägiger Schriften einerseits - eine nicht abreißende Flut an Forschungsarbeiten zur Sozialisation im gesamten sozialwissenschaftlichen Bereich andererseits. In dieser Situation widmen Sie das Schwerpunktthema Ihrer diesjährigen Tagung der musikalischen Sozialisation und bitten einen Schulpädagogen und Allgemeinen Didaktiker, über den aktuellen Stand der Sozialisationstheorie zu referieren. Sie erwarten vermutlich, einen Überblick über die verschiedenen theoretischen Ansätze zu erhalten sowie deren momentanen Forschungsstand mit den jeweiligen wichtigsten Fragestellungen kennenzulernen, um deren Relevanz für die musikpädagogische Forschung einschätzen zu können. Mein Beitrag muß sich notwendigerweise in mehrfacher Hinsicht beschränken. Zunächst einmal deutet bereits das Thema dieses Vortrags darauf hin, daß ich mich auf die Sozialisationsinstanz Schule konzentriere und mithin alle anderen Sozialisationsinstanzen außer acht lasse. Da ich zudem kein Musikpädagoge bin, fühle ich mich überfordert, musikpädagogische Bezüge herzustellen. Dies muß ich im wesentlichen Ihnen überlassen. Allerdings werde ich die Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf schulische Innovationen am Beispiel der Curriculumforschung untersuchen, einem Bereich, der für die Musikdidaktik ebenso relevant ist wie für alle anderen Fachdidaktiken.

Im übrigen werde ich mich bemühen, Ihnen einen Überblick über das komplexe interdisziplinäre Forschungsfeld der Sozialisation zu vermitteln. Allerdings ist zu beachten, daß ich mich als Erziehungswissenschaftler bisher unter einem spezifischen Erkenntnisinteresse mit sozialisationsstheoretischen Fragestellungen auseinandergesetzt habe. Mein Erkenntnisinteresse bezieht sich auf die Initiierung schulischer Innovationen, um mehr Mündigkeit und kritische Rationalität freizusetzen. Ich möchte nicht ausschließen, daß dies Erkenntnisinteresse die folgende Darstellung implizit in ihrer Problemauswahl beeinflusst. Eine Auswahl muß getroffen werden, da in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit nicht alle Probleme der Sozialisationstheorien angesprochen und die angesprochenen Aspekte keineswegs ausdiskutiert bzw. ausgelotet werden können.

Unter Berücksichtigung der vorgenannten Aspekte komme ich somit zu folgender Gliederung meiner weiteren Ausführungen:

I. Entwicklungsphasen der Sozialisationsforschung

In diesem Zusammenhang wird auch zu den Begriffsdefinitionen Stellung bezogen.

II. Hauptansätze der Sozialisationstheorie

III. Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf schulische Innovationen am Beispiel der Curriculumforschung

I. Entwicklungsphasen der Sozialisationsforschung

Es ist Mode im geisteswissenschaftlichen Bereich, Anstrengungen zu unternehmen, die jeweils aktuellen Theoreme auf ihre Wurzeln in der abendländischen Philosophie zu befragen. Das ist in der Sozialisationsforschung nicht anders. Selbstverständlich sind einige Sinnelemente der Sozialisationstheorie bereits in der klassischen griechischen Philosophie anzutreffen. Die letztere unterstellt jedoch nicht die kausale Bedingtheit des Menschen durch die. Gesellschaft. Da dies der Leitgedanke der Sozialisationstheorie ist, möchte ich mit dem geschichtlichen Rückblick wesentlich später einsetzen. Wissenschaftlich betriebene Sozialisationsforschung setzt m.E. erst Mitte der neunziger Jahre des vorigen Jahrhunderts ein. Allerdings taucht der Begriff Sozialisation bereits 1828 im Oxford Dictionary of the English Language auf im Sinne von „to milder social, to make fit for living in society“. Als eigenständiges wissenschaftliches Thema wird die Sozialisation erstmals um die Jahrhundertwende von amerikanischen Soziologen aufgegriffen. In der ersten Entwicklungsphase, die ich von etwa 1895 bis 1930 ansetzen möchte, beschäftigt sich neben der Soziologie auch die Psychoanalyse mit diesem Thema. Es waren vor allem zwei Wissenschaftler, denen in diesem Zeitraum vor allen anderen herausragende Bedeutung zukommt, weil sie Theoreme grundgelegt haben, die die nachfolgende Entwicklung vordeterminiert haben. Ich meine den französischen Soziologen Emile Durkheim (1858-1917) und den Wiener Arzt und Psychologen Sigmund Freud (1856-1939).

Emile Durkheim, von dem behauptet wird, mit ihm beginne die Soziologie im eigentlichen Sinne, lehrte in Bordeaux und an der Sorbonne Sozialwissenschaft im weitesten Sinne. Er verstand die Soziologie als Grundlagenwissenschaft für soziales und speziell für erzieherisches Handeln. Sein Hauptinteresse galt der gesellschaftlichen Bestimmung des Individuums. Ein Schlüsselbegriff bei ihm ist die „conscience collective“, häufig nicht ganz treffend mit Kollektivbewußtsein übersetzt. Es ist- ich folge hier Dieter Geulen

- „der Inbegriff aller einer Gruppe bzw. Gesellschaft gemeinsamen, von jedem ihrer Mitglieder verinnerlichten Werte, Verhaltensnormen, Wissensgehalte und allgemeineren Meinungsströmungen. Die Inhalte der conscience collective, insbesondere soziale Normen, erscheinen dem Individuum als ihm äußere ‚Tatsachen‘, die mit dem Charakter des Obligatorischen, einem eigenartigen moralischen Zwang, auf es einwirken. ... Tatsächlich erscheinen die gesellschaftlichen Normen dem Individuum nur mit dem Zwangscharakter, weil es sie bereits verinnerlicht hat.“ (Hurrelmann/Ulich 1980, S. 32)

Es ist nun nach Durkheim die Aufgabe der Erziehung, den unter dem Gesichtspunkt der Erhaltung einer Gesellschaft erforderlichen Wertekonsensus in einer Gruppe herzustellen bzw. diese Werte und Normen in das Bewußtsein einzupflanzen. Hierfür verwendet Durkheim den Terminus „methodische Sozialisation“, er spricht auch von einer systematischen Sozialisation der jungen Generation. (Durkheim 1922 bzw. 1972, S. 83)

Während bei Durkheim eine gewisse Psychologiefindlichkeit, insbesondere eine Aversion gegen die atomistische Psychologie, festzustellen ist, fehlt bei dem von Sigmund Freud entwickelten sozialisationstheoretischen Ansatz streng genommen die soziologische Perspektive. Die von Freud begründete Psychoanalyse war von Beginn an auch Sozialisationsforschung. Es ist ihr Verdienst, auf den engen Zusammenhang zwischen angeborenen Dispositionen und sozialen Einflüssen bei der Entstehung individueller Verhaltensweisen hingewiesen zu haben. Dabei ging Freud von einem praktisch-psychotherapeutischen Interesse aus, indem er zunächst atypisches Verhalten und Erleben analysierte. Von diesem Ausgangspunkt entwickelte er sein bekanntes Persönlichkeitsmodell mit den drei Instanzen Es, Ich und Über-Ich. Dieses Modell stellte Freud insofern in einen gesellschaftstheoretischen Rahmen, als nach ihm die Gesellschaft, vermittelt durch das Über-Ich, dem Einzelnen weitgehende Einschränkungen seiner Triebbedürfnisse abverlangt. Freud stellte die psychischen Mechanismen wie Verdrängung, Kompensation oder Sublimierung heraus, mit deren Hilfe gesellschaftliche Normen verinnerlicht werden. Damit stellte die Psychoanalyse die psychogenetische Theorie bereit, die von der Kulturanthropologie in der zweiten Entwicklungsphase der Sozialisationsforschung aufgegriffen wurde und darüber hinaus die gesamte empirische Sozialisationsforschung begründete.

Als zweite Phase der Sozialisationsforschung bezeichne ich die dynamische Weiterentwicklung der Sozialisationstheorie in den dreißiger und vierziger Jahren unseres Jahrhunderts in Amerika. In diesem Zeitraum beschäftigten sich nicht nur weitere Disziplinen außer der bisher angesprochenen Soziologie und der Psychoanalyse mit der Sozialisation, sondern es kommt auch zu

ersten interdisziplinären Ansätzen. Die verstärkten Bemühungen um die Weiterentwicklung der Sozialisationstheorie sind nicht nur wissenschafts- immanent erklärbar, sondern hängen mit der „Schmelztiegel-Ideologie“ der amerikanischen Nation zusammen. Amerika erlebte in den dreißiger Jahren aufgrund der politischen Ereignisse in Europa einen erneuten Einwandererboom. Es galt, diese Personen aus anderen Kulturkreisen an das „American Way of Life“ anzupassen. Die damit verbundenen Probleme waren sicherlich der entscheidende Stimulus, die Sozialisationsforschung zu fördern.

Die Sozialisationsforschung griff in diesem Zeitraum - wie bereits angedeutet - auf die Kulturanthropologie über, aber auch auf die Psychologie, die Pädagogik und später auf die Biologie und Linguistik. Eine erste interdisziplinäre Zusammenarbeit über Sozialisationsprobleme kam zwischen der Kulturanthropologie und der Psychoanalyse zustande, die sich später auf die übrigen Disziplinen ausweitete. Zunächst standen allerdings die Ansätze der Einzeldisziplinen im Vordergrund. Diese können an dieser Stelle nicht wiedergegeben werden. Daher verweise ich auf die ausführliche Dokumentation bei Clausen (s. Literaturverzeichnis). Ich möchte an dieser Stelle lediglich auf die Bedeutung der Psychologie eingehen, die in den dreißiger und vierziger Jahren in Amerika von der behavioristischen Lerntheorie beherrscht wurde. Diese verfügte über ein ausgeprägtes methodisches Problembewußtsein und nahm für sich in Anspruch, eine empirisch besser fundierte Grundlegung der Sozialisationstheorie als die Psychoanalyse zu bieten.

Die behavioristische Lernforschung ging zunächst von den weltweit bekanntgewordenen Tierversuchen aus. Erinnerung sei an Pawlow und Thorndike. Sie unterstellte, daß die Ergebnisse der Tierversuche für Lernen bei Menschen relevant seien. Das änderte sich erst durch den Kontakt mit psychoanalytisch orientierten Psychologen. Jetzt erst überprüfte sie die lerntheoretischen Theoreme an menschlichen Versuchspersonen, was natürlich zur Modifizierung ihrer Theoreme führte. Da die Lerntheorie die Verhaltensänderungen des Menschen aufgrund bestimmter äußerer Ereignisse beschreibt und insbesondere die Konditionierung emotionaler Reaktionen über den kognitiven und sprachlichen Bereich nachweist, konnte sie die Sozialisationstheorie in dieser Zeit beeinflussen. Dieser Einfluß ging allerdings später zurück. Im Blick auf die Entwicklung der Sozialisationstheorie in der BRD ist es gerechtfertigt, die Rezeption der amerikanischen Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik gesondert herauszustellen. Diese dritte Entwicklungsphase setzte erst Ende der fünfziger Jahre ein und dauerte bis ca. 1967. Ich gehe in diesem Zusammenhang nicht auf die Ansätze der Sozialisationsfor-

schung in Deutschland vor dem zweiten Weltkrieg ein, da diese durch das Dritte Reich unterbunden wurden. Als Beispiel sei auf die sog. Wiener Schule der Entwicklungspsychologie verwiesen, in der die Frage nach dem Einfluß des Milieus auf die psychische Entwicklung des Kindes untersucht wurde.

Es war dann auch der Entwicklungspsychologie vorbehalten, als erste im Zuge des Nachholbedarfs die fortgeschrittene amerikanische Sozialisationsforschung zu rezipieren. Thomae legte 1959 im Handbuch der Psychologie ein entsprechendes Sammelreferat vor. Thomae übersetzt den Terminus Sozialisation mit Prägung und meint damit die „Prägung des Verhaltens durch die Gesellschaft“. Damit bringt er den Trend der amerikanischen Sozialisationsforschung treffend zum Ausdruck, in der das anpassungsmechanistische Modell vom möglichst reibungslosen sozialen Einpassen des passiven Sozialisanden in die bestehende Gesellschaft dominierte.

Es verwundert nicht, daß dieses anpassungsmechanistische Modell gerade in Deutschland der Kritik unterworfen wurde, da man hier bittere Erfahrungen durch die Gleichschaltung mit den Normen und Werten des nationalsozialistischen Staates gesammelt hatte. Es blieb der Deutschen Gesellschaft für Soziologie vorbehalten, die Sozialisationsproblematik auf ihrer Tübinger Tagung im Jahre 1961 aufzugreifen und darauf hinzuweisen, daß die Abhängigkeit des Individuums von der Erwachsenengeneration und von der übermächtigen Gesellschaft bisher überbetont worden sei. Demgegenüber vermisste man den Aspekt der Freiheit innerhalb und gegenüber der sozialen Abhängigkeit. Diese Problematik ist vom Fachausschuß für Familien- und Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie weiterverfolgt worden. Die Forschungsergebnisse liegen inzwischen in fünf Bänden vor. Der erste wurde 1963 unter dem Titel „Sozialisation und Personalisation“ von Wurzbacher herausgegeben und beschäftigt sich mit systematisch-grundsätzlichen Fragen. In diesem ersten deutschsprachigen Sozialisationsreader setzt sich Wurzbacher kritisch mit dem Sozialisationsbegriff auseinander. Um ihn von den anpassungsmechanistischen Vorstellungen zu befreien, schlägt er eine begriffliche Trennung in Sozialisation, Enkulturation und Personalisation vor. Mit Sozialisation bezeichnet er die Vergesellschaftung als „Vorgang der Führung, Betreuung und Prägung des Menschen durch die Verhaltenserwartungen und Verhaltenskontrollen seiner Beziehungspartner“ (Wurzbacher 1963, S. 12). Enkulturation bezieht sich auf „eine gruppen- wie personenspezifische Aneignung und Verinnerlichung von Erfahrungen, Gütern, Maßstäben und Symbolen der Kultur zur Erhaltung, Entfaltung und Sinndeutung der eigenen wie der Gruppenexistenz“ (a.a.O., S. 14). Die Personalisation versteht er als „Selbstformung und -steuerung der eigenen Triebstrukturen wie

als sinngebende, koordinierende und verantwortlich gestaltende Rückwirkung des Individuums auf die Gesellschaft und die Kultur“ (a.a.O., S. 14). Dieses Modell hat die soziologische Diskussion über den Komplex der Sozialisation für einige Jahre beherrscht. Mit ihm zusammen wurde auch der Beitrag des Pädagogen Theodor Wilhelm „Sozialisation und soziale Erziehung. Pädagogische Überlegungen zu einer soziologischen Leitvorstellung“ vorgelegt. Damit unternahm die deutsche Pädagogik meines Wissens zum erstenmal den Versuch, sich mit dem Sozialisationsbegriff auseinanderzusetzen. Die Überlegungen Wilhelms wurden jedoch bis 1967 in der Pädagogik kaum weitergeführt.

Dagegen erhielt die Sozialisationsforschung in dieser dritten Entwicklungsphase einen weiteren Anstoß von soziologischer Seite und zwar durch die 1962 erschienene Monographie von Claessens „Familie und Wertsystem“. Der Verfasser beschäftigt sich hierin zunächst mit dem Menschenbild in den modernen Sozialwissenschaften, dem Sozialisationsbegriff, mit den Verhältnissen in kleinen Gruppen und dem Problem des Wirkens und der Tradierung kultureller Werte innerhalb des sozialen Systems Gesellschaft. Claessens setzt sich speziell mit dem Problem der Internalisierung von gesellschaftlichen Leitvorstellungen und Werten auseinander. Dies ist insofern eine Pionierleistung, als das Thema des Ausgleichs zwischen Fremdanforderungen und der Durchsetzung eigener Vorstellungen und Interessen ab 1967 zu einem zentralen sozialisationstheoretischen Anliegen wird. Es artikuliert sich in Begriffen wie Selbstbestimmung, Mündigkeit und Emanzipation und wird von Pädagogen wie Mollenhauer, von Hentig und Fend vorgetragen.

Damit ist die vierte Entwicklungsphase der Sozialisationsforschung angesprochen, die ich von 1967 bis heute terminieren möchte. Trotz aller internationalen Verflechtungen gewinnt die Sozialisationsforschung in dieser Phase ein gewisses Maß an Eigenständigkeit. Zunächst aber fällt auf, daß die Zahl der vorgelegten Arbeiten etwa ab 1967 stark zunimmt. Dafür sind mehrere Gründe maßgebend. Zunächst ein wissenschaftsimmanenter: Die Soziologie hatte erkannt, welche große Bedeutung gerade die Sozialisations-thematik für ihre Anerkennung und endgültige Etablierung als wissenschaftliche Disziplin hat, weil durch sie disparate Theoreme integrierbar werden. Zum zweiten sahen die Soziologen, die immer schon besondere Sorgen um ihre Berufsperspektive hatten, im Sozialisationssektor politisch aussichtsreiche Praxisfelder. Das Hauptmotiv für den Sozialisationsboom war jedoch das bildungspolitische Interesse, der von Picht und Edding diagnostizierten „grossen deutschen Bildungskatastrophe“ durch eine Mobilisierung der Begabungsreserven zu begegnen. Schlagartig rückte die Frage nach den Sozialisations-

effekten der Schule ins Zentrum des bildungspolitischen Interesses. Die ersten Ansätze zur Bildungsreform wurden in engem Zusammenhang mit der Sozialisationsforschung entwickelt, weil sich die Erkenntnis durchsetzte, daß gerade die sozialen Faktoren in der Vergangenheit sträflich vernachlässigt worden waren. Die Herstellung von Chancengleichheit wurde zu Beginn der vierten Entwicklungsphase der Sozialisationsforschung zum Schlagwort für die meisten bildungspolitischen und sozialkritischen Initiativen.

Mit der Forderung nach Chancengleichheit wird der Aspekt der schichten-spezifischen Unterschiede angesprochen. Rolff legte hierzu als erster im Jahre 1967 eine bis heute vieldiskutierte Monographie vor mit dem Titel: „Sozialisation und Auslese durch die Schule“. Es folgten die Gutachten von Mollenhauer und Oevermann in dem 1969 von Roth herausgegebenen Band für den Deutschen Bildungsrat, der unter dem Titel „Begabung und Lernen“ lange Zeit zur Standardlektüre an deutschen Hochschulen zählte. Die zentrale These der Autoren, die sich mit schichtenspezifischer Sozialisation beschäftigten, lautete: Die Unterschichtkinder sind in erheblichem Maße benachteiligt, weil ihre in der primären Sozialisation gemachten Erfahrungen in krassem Widerspruch zu den Erfahrungen stehen, die ihnen unser bestehendes Schulsystem vermittelt. In diesem Zusammenhang spielte die Theorie Bernsteins über die unterschiedlichen schichtspezifischen Sprachcodes eine besondere Rolle.

Auf der Grundlage des Schichtkonzeptes setzten Ende der sechziger Jahre umfangreiche Bemühungen um Maßnahmen zur kompensatorischen Erziehung ein. Auslösendes Moment war das von Sommerkorn und Goldschmidt im Sommersemester 1968 an der FU Berlin durchgeführte Seminar „Sozialisation und kompensatorische Erziehung“.

Das Schichtmodell fiel auch bei der Studentenbewegung von 1968 auf fruchtbaren Boden, da es - oberflächlich betrachtet - mit dem Marxschen Modell des Klassenantagonismus in Verbindung gebracht wurde. Gerade in der Studentenbewegung wurde neben der kritischen Gesellschaftstheorie der Frankfurter Schule Marxsches Gedankengut aufgegriffen und in Zusammenhang mit sozialisationstheoretischen Fragestellungen gebracht. Es blieb der Studentenbewegung vorbehalten, ihre sozialisationstheoretischen Ansätze unmittelbar in die Praxis umzusetzen. Es ging dabei um neue Formen des Zusammenlebens und um Strategien zur Gesellschaftsveränderung.

Überblickt man die hier vorgetragenen Motive zur Intensivierung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik seit Ende der sechziger Jahre, so verwundert es nicht, daß der Sozialisationsbegriff unterschiedlich verwendet wird. Der entscheidende Unterschied liegt m.E. in den unterschiedlichen

Erkenntnisinteressen und in den unterschiedlichen Perspektiven, unter denen die einzelnen Wissenschaftler und Wissenschaften sich mit dem Sozialisationsphänomen auseinandersetzen. Das führt auch zu unterschiedlichen Begriffsdefinitionen. Diese hier aufzulisten, wäre müßig. Als Orientierungsmarke sei lediglich auf die von Dieter Geulen und Klaus Hurrelmann 1980 im Zusammenhang ihrer Überlegungen „Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie“ vorgenommene Definition hingewiesen, weil diese mir in einem größeren Expertenkreis konsensfähig und zudem zukunftsweisend zu sein scheint. Danach ist Sozialisation „der Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei die Frage, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet.“ (Handbuch 1980, S. 51)

Da wir uns heute mit dem Thema „Sozialisation in der Schule“ beschäftigen wollen, soll an dieser Stelle noch angesprochen werden, warum vielfach dem Sozialisationsbegriff der Vorzug vor dem Begriff der Erziehung gegeben wird. Nach Kurt Danziger liegt ein fundamentaler Wandel in der Perspektive vor. „Es ist erstlich ein Wandel von einer im wesentlichen normativen Perspektive zu der Perspektive eines unbeteiligten Beobachters, ein Wandel vom Moralphilosophen zum Sozialwissenschaftler. Wie nämlich ‚Erziehung‘ sich hauptsächlich mit dem Wert der Ziele und Techniken befaßt, so befaßt sich ‚Sozialisation‘ mit ihrem ‚Wie‘, mit ihrer Effektivität. Es geht hier nicht mehr darum, die Richtigkeit erzieherischer Ziele und Methoden zu diskutieren, sondern ihre Verschiedenheit zu beschreiben und die Prozesse zu analysieren, durch die erzieherische Einflüsse ihre Wirkung erlangen. Die Implikation ist klar: Die Untersuchung von ‚Sozialisation‘ schließt die Frage des Verhältnisses des Individuums zu irgendeiner Moralordnung, die jenseits eines wirklich existierenden Satzes sozialer Normen und kultureller Werte liegt, und deren menschlicher Vertreter, aus.“ (Danziger 1974, S. 12) Obwohl ich dieser Einschätzung Danzigers zustimme, möchte ich doch bezweifeln, ob die Erziehungswissenschaft gut beraten ist, den Erziehungsbegriff völlig abzulösen. Solange mit dem Sozialisationsbegriff eine Dominanz der Gesellschaft gegenüber dem Individuum und eine Dominanz empirisch beschreibbarer Prozesse verbunden wird, treten Erziehungsprobleme im eigentlichen Sinne in den Hintergrund. Es sind aber gerade diese Erziehungsprobleme, die unsere Pädagogen in der Praxis in den letzten Jahren kaum zu lösen vermögen. Immer wieder diskutierte Symptome wie Schulangst, Schulmüdigkeit, Apathie, Aggressivität, Alkohol- und Drogenmißbrauch in Schulen lassen in diesem Zusammenhang aufhorchen.

II. Hauptansätze der Sozialisationstheorie

Nachdem wir durch die Darstellung der Entwicklungsphasen einen ersten kursorischen Überblick über das komplexe Gebiet der Sozialisation gewonnen und dabei einige klassische Theorieansätze bereits angesprochen haben, sollen im folgenden die in jüngster Zeit meisdiskutierten Ansätze aufgelistet und auf einige von ihnen näher eingegangen werden. Zunächst einmal ist festzustellen, daß die wichtigsten Beiträge der wissenschaftlichen Einzeldisziplinen zur Sozialisationsforschung bis zum heutigen Tage selbstverständlich weiterentwickelt worden sind. Da in jedem Fall das Spektrum der Fragestellungen erweitert, die Methoden verbessert und die Probleme differenzierter diskutiert werden, ist es letztlich nur noch dem Vertreter des jeweiligen Faches möglich, den aktuellen Forschungsstand exakt wiederzugeben. Zudem können in einem Referat über den Gesamtkomplex nur einige Schlaglichter auf ausgewählte Aspekte geworfen werden. Dies soll im folgenden mit Blick auf die Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung geschehen. Dagegen muß ich darauf verzichten, auf die Weiterentwicklung der Lern- und Verhaltenstheorien, der Entwicklungstheorien, der Psychoanalytischen Theorien und der Gesellschaftstheorien einzugehen.

Neben den Sozialisationstheorien der Einzeldisziplinen sind eine Reihe von integrativen Forschungsansätzen entstanden. Zu ihnen gehören die im folgenden nicht näher erläuterten kulturvergleichenden, historischen und lebenslauftheoretischen Ansätze ebenso wie die Massen- und schichtenanalytischen sowie die ökologischen Ansätze, auf die ich noch zu sprechen komme.

Zunächst einige Anmerkungen zu den Rollen- und Interaktionstheorien. Von herausragender Bedeutung für die Entwicklung der Rollen- und Interaktionstheorien sind George Herbert Mead (1863-1931, Veröffentlichungen posthum) und Talcott Parsons. Mead gilt als der Begründer des symbolisch-interaktionistischen Ansatzes. Ausgangspunkt seiner Theorie war die Erkenntnis, daß menschliche Kommunikation mit dem Mittel „signifikanter Symbole“ arbeitet. Hans Joas, ein intimer Kenner des Meadschen Werkes, erläutert dies wie folgt: „Damit ist gemeint, daß der Mensch imstande ist, auf die von ihm selbst hervorgebrachten Gebärden und Äußerungen selbst zu reagieren, und zwar in einer antizipatorischen und damit das mögliche Antwortverhalten des Handlungspartners innerlich repräsentierenden Weise.“ (Handbuch S. 148) In diesem Zusammenhang führt Mead die Begriffe Rolle und Rollenübernahme ein.

Meads Theorie ist u. a. von Talcott Parsons aufgegriffen und eingearbeitet worden in seine Theorie der Einbettung der Sozialisation in die Funktions-

weise von gesellschaftlichen Systemen. Die strukturell-funktionale Theorie Parsons, 1951 erstmals veröffentlicht, erreichte weit über die Soziologie hinaus einen großen Bekanntheitsgrad. In Deutschland verbreitete Dahrendorf mit seinem „Homo Sociologicus“ die rollentheoretischen Begriffe Parsons. Noch bekannter wurde die Theorie Parsons allerdings durch die vielfach geübte Kritik an ihr, die von Jürgen Habermas Ende der sechziger Jahre brillant zusammengefaßt wurde. Habermas arbeitete in kritischer Auseinandersetzung mit den Theoremen Parsons die Grundqualifikationen der Frustrationstoleranz, der kontrollierten Selbstdarstellung und der flexiblen Über-Ich-Formation heraus und faßte diese im Begriff der Ich-Identität zusammen. Die Thesen von Habermas haben bis heute einen starken Einfluß auf die Sozialisationsforschung. In der Pädagogik sind sie deshalb so bedeutungsvoll, weil sie die theoretische Grundlage für die Leitidee der Emanzipation bilden.

Lothar Krappmann hat in den siebziger Jahren die rollentheoretischen Überlegungen von Habermas weitergeführt und ausdifferenziert. Er greift u. a. den Begriff der Ich-Identität auf und analysiert die gesellschaftlichen und individuellen Bedingungen, die erfüllt sein müssen, um jene Ich-Identität zu entwickeln, die der erfolgreiche Fortgang des Interaktionsprozesses verlangt. Als gesellschaftliche Voraussetzungen bezeichnet er flexible Normensysteme und den Abbau gesellschaftlicher Repression. Vom Individuum wird gefordert: Fähigkeit zur Rollendistanz, zur Empathie, zur Ambiguitätstoleranz, zur Identitätsdarstellung und zur kommunikativen Kompetenz. Die Rollendistanz bezieht sich auf die Art der Internalisierung von Werten und Normen. Es geht um die Fähigkeit, „sich über die Anforderungen von Rollen zu erheben, um auszuwählen, negieren, modifizieren und interpretieren zu können“. (Krappmann 1975, S. 133) Empathie schließt an das Meadsche Konzept des role taking, der Übernahme angesonnener Erwartungen, an. Krappmann bezeichnet damit die Fähigkeit des Individuums, feststellen zu können, wie stark es seine Rolle ausdeuten kann, ohne daß die Interaktion zusammenbricht. Ambiguitätstoleranz bezieht sich auf das Verhältnis von gegenseitigen Erwartungen und wechselseitiger Bedürfnisbefriedigung. Es ist die Fähigkeit des Individuums, divergente Rollenerwartungen auszuhalten und Rollenbeziehungen durchzustehen, in denen eine zufriedenstellende Bedürfnisbefriedigung nicht zu erreichen ist. Verfügt jemand über Rollendistanz, Empathie und Ambiguitätstoleranz, ist damit noch nicht sichergestellt, daß er seine Ich-Identität in Interaktionsprozessen auch sichtbar werden läßt. Die Fähigkeit, Identität darzustellen, ist Voraussetzung und Folge der Ich-Identität. Eine Voraussetzung der Identitätsdarstellung wiederum ist die kom-

munikative Kompetenz. Entsprechend der Unterscheidung von Habermas bezieht sich diese neben dem analytischen Sprachgebrauch - der Übermittlung von Aussagen im Kontext zweckrationalen Handelns - besonders auf den reflexiven Sprachgebrauch. Der letztere „bemüht sich, in den sprachlichen Äußerungen die Differenz zwischen manifestem Inhalt und den in den gemeinsamen sprachlichen Symbolen nicht adäquat darstellbaren subjektiven Intentionen sichtbar zu machen. Er bemüht sich also noch dort um Übersetzung subjektiven Sinns, wo die sprachlichen Möglichkeiten bereits ausgeschöpft scheinen, etwa durch Wortspiel, Metapher, Betonung oder den Einsatz von Paradoxien.“ (b:e Redaktion 1978, S. 180)

Diese Überlegungen Krappmanns haben die Thesen des symbolischen Interaktionismus für die Pädagogik interessant erscheinen lassen. Die hier wiedergegebenen individuellen Bedingungen für den Aufbau einer Ich-Identität haben in den letzten Jahren die Entwicklung von Curricula zum sozialen Lernen stark beeinflusst. Sie sind in der Diskussion häufig - wie ich meine vorschnell - unter das Leitziel Selbstverwirklichung subsumiert worden. Da sie lediglich aus Interaktionsbeziehungen abgeleitet worden sind, ist es natürlich problematisch, sie zum Ausgangspunkt bei der Entwicklung von Curricula zu machen. Dies mit der Formel vom „unhistorischen Subjekt“ zu kritisieren, war ebenso leicht wie notwendig.

Auf zunehmende Kritik ist in jüngster Zeit auch die schichtenspezifische Sozialisationsforschung gestoßen. Dieser Ansatz hat die sozialisationstheoretische Diskussion in der BRD in der letzten Entwicklungsphase eindeutig beherrscht und ist deshalb von mir in diesem Zusammenhang bereits in seinen Grundzügen vorgestellt worden. Gegen Ende der siebziger Jahre ist aber nun eine gewisse Stagnation in der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung festzustellen, obwohl das Erkenntnisprogramm, den Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Konstellationen und der Entwicklung von Verhaltensweisen zu erklären, das meiner Meinung nach wichtig genug ist, keineswegs erfüllt ist. Die Kritik, der sich die Vertreter dieses Ansatzes stellen müssen, bezieht sich in erster Linie auf folgende Aspekte: Es herrscht keine Einigkeit darüber, was unter sozialer Schichtung exakt zu verstehen ist. Dadurch werden unterschiedliche Kriterien zur Bestimmung sozialer Ungleichheitslagen herangezogen. Dies ist in der Vergangenheit nicht immer berücksichtigt worden, wenn Untersuchungen miteinander verglichen worden sind, denen unterschiedliche Schichtungsindizes oder unterschiedliche Kombinationen von Indizes zugrunde lagen.

Der Schichtungstheorie liegt der Begriff der sozialen Ungleichheit zugrunde. Dieser bezieht sich auf objektive Ungleichheiten der Lebenschancen und Le-

bedingungen von Menschen. Die bis heute praktizierten Modelle zur Erfassung der objektiven Ungleichheiten gehen jedoch auf zwei divergierende Ansätze zurück. Es handelt sich zum einen um die Marxsche Klassentheorie, in der die soziale Ungleichheit aus ökonomischen Faktoren abgeleitet wird. Zum anderen ist hier die Schichtungstheorie Max Webers zu nennen, der der ökonomischen Dimension die Kriterien Macht und Prestige als Grundlagen für die Bildung sozialer Ungleichheitsstrukturen hinzufügte. Das führte zur Verbreitung „subjektiver“ Analysemodelle, in der ausschließlich das Sozialprestige einer Person als Indikator für soziale Schichtung herangezogen wurde. Will man jedoch die objektiven Ungleichheiten erfassen, so liegt auf der Hand, daß sowohl der subjektive Prestigeaspekt als auch der objektive Aspekt ungleicher Verteilung von Lebenschancen Berücksichtigung finden müssen. Genau dies haben aber die klassen- und schichtenanalytischen Ansätze in der Sozialisationsforschung in der Regel versäumt.

Als letzter Kritikpunkt soll angeführt werden, daß diese Ansätze zumeist suggerieren, mit sozialen Schichten deutlich voneinander unterscheidbare Subkulturen zu identifizieren, obwohl sie nichts anderes als theoretische Konstrukte darstellen. Es ist zudem umstritten, ob es in der gegenwärtigen Gesellschaft in der BRD überhaupt klar voneinander abgrenzbare soziale Schichten gibt. Zweifellos besteht eine gesellschaftliche Ungleichheitshierarchie. Die Statuslage vieler Menschen ist jedoch relativ unbestimmt, und die Schichtübergänge sind häufig fließend. Damit muß der analytische Wert bisher vorliegender Schichtkonstrukte trotz ihrer großen Beliebtheit und ihres großen Bekanntheitsgrades bis in den populärwissenschaftlichen Bereich hinein in Zweifel gezogen werden.

Als Ausweg präsentiert die Sozialisationsforschung in jüngster Zeit wesentlich differenziertere Modelle zur Analyse sozialer Ungleichheitslagen. An die Stelle globaler Schichtmodelle treten konkret aufweisbare Bereichsvariablen. Dabei spielen ökologische Faktoren, d.h. konkrete Faktoren der räumlich-materiellen Umwelt, eine besondere Rolle. Damit kommen wir zu dem sozialökologischen Ansatz, der die klassen- und schichtenanalytischen Ansätze gegenwärtig zu verdrängen scheint.

Die Vertreter ökologischer Ansätze stellen sich die Aufgabe, physikalisch gegenständliche, räumliche, soziale und psychologische Variablen sowie Strukturen der Umwelt systematisch zu erfassen und ihre Zusammenhänge untereinander sowie ihre Auswirkungen auf sozialisatorische Entwicklungsprozesse, konkrete Verhaltensverläufe und die Entwicklung von Handlungskompetenzen aufzuklären. Damit ist eine Weiterentwicklung bereits traditioneller Überlegungen eingeleitet, wenn man an die sozialökologischen Kon-

zepte der Soziologen oder an die „Psychologische Ökologie“ von Kurt Lewin denkt. Die neueren Konzepte sind interdisziplinär. Man kann allerdings zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht von einem konsistenten sozialwissenschaftlichen Ökologie-Ansatz sprechen. Wohl zeichnen sich Trends und Perspektiven ab, die Kaminski aus dem Blickwinkel der Ökopsychologie wie folgt zusammenfaßt:

- „(a),Naturalistische’ Angehensweise, also theoretisch und methodisch bevorzugt an ,natürlichen’ Lebenssituationen und ,alltagsgemäßem’ Verhalten und Erleben ansetzend;
- (b)enge Verbindung von Forschung und Praxis;
- (c)Kooperation mit Nachbardisziplinen;
- (d)Einbeziehung von Wert- und Normproblemen;
- (e)interpretatives und praktisches Operieren in größerem systemarem Kontext als bislang in der Psychologie üblich;
- (f) integrierte Berücksichtigung verschiedener - materiell - räumlicher, sozialer, symbolischer - Umweltaspekte.“ (Kaminski 1979, S. 106 f)

Einige dieser Aspekte sind für pädagogische Prozesse von großer Bedeutung. Darauf komme ich gleich zurück. Ich beginne nun mit den Ausführungen zu meinem letzten Kapitel.

III. Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf schulische Innovationen am Beispiel der Curriculumforschung

Überprüft man die Auswirkungen der Sozialisationsforschung auf die schulische Sozialisationstheorie, so stellt man erstaunt fest, daß die Sozialisationstheorie den Kern des unterrichtlichen Geschehens - das Curriculum - bisher nur ansatzweise berührt hat. Schwerpunktmäßig hat sie verschiedene bildungspolitische Programme und einige Bereiche des unterrichtlichen Geschehens beeinflußt. Zum ersten gehören die Bemühungen um die Ausschöpfung der Begabungsreserven, die Programme zur kompensatorischen Erziehung und die Gesamtschulreform - alle drei im unmittelbaren Zusammenhang mit dem schichtenspezifischen Sozialisationsansatz, den ich hier in Grundzügen dargestellt und kritisch beleuchtet habe. Zum zweiten Bereich zählen der Aspekt des sozialen Lernens, die Berücksichtigung der latenten Sozialisationseinflüsse der Institution Schule - zumeist unter der Überschrift „heimlicher Lehrplan“ diskutiert -, weiterhin Untersuchungen zu informellen Schülergruppierungen, zum Führungsstil des Lehrers und zu innerschulischen Selektionsprozessen. Da die sozialwissenschaftliche Schul-

theorie im Gegensatz zur traditionell geisteswissenschaftlich begründeten Pädagogik darauf abzielt, den Gesamtkomplex der Bestimmungsfaktoren sozialer Beziehungen innerhalb der Institution Schule kategorial zu erfassen, um relevante Probleme aussondern und Hypothesen aufstellen zu können, die Prognosen für alternative Handlungsmöglichkeiten gestatten, dürfte gerade der curriculare Bereich keinesfalls ausgeklammert werden. Es ist wohl nicht zu bezweifeln, daß Unterricht und Erziehung in der Schule durch das Curriculum entscheidend geprägt werden. Sollte es der Sozialisations- theorie nicht gelingen, die Curriculumentwicklung maßgeblich zu beeinflussen, wäre den Skeptikern zuzustimmen, die bezweifeln, daß die „eigentlichen“ pädagogischen Probleme von den sozialwissenschaftlichen Theorien erfaßt werden.

An dieser Stelle müßte nun die Interdependenz von Curriculum und schulischer Sozialisation nachgewiesen werden, um ein Programm sozialisationsorientierter Curriculumentwicklung zu skizzieren. Aus Zeitgründen beschränke ich mich darauf, auf die Bedeutung des in unseren Tagen immer stärker beachteten Ökologie-Ansatzes für den von mir favorisierten Ansatz der Curriculumentwicklung hinzuweisen.

Ich vertrete zusammen mit einer Reihe von Fachkollegen im curricularen Bereich eine Konzeption, die in der Diskussion mit unterschiedlichen Begriffen bezeichnet wird: offen, schulnah, situations- und handlungsorientiert - um nur die gebräuchlichsten zu nennen. Danach orientiert sich die Curriculumentwicklung an übergreifenden Leitvorstellungen wie Mündigkeit und Selbst- bzw. Mitbestimmung. Sie wird unter Berücksichtigung staatlich vorgegebener Rahmenrichtlinien im wesentlichen von schulnahen Entwicklungsgruppen unter Beteiligung von Lehrern, Eltern und gegebenenfalls auch Schülern getragen. Dadurch erscheint es möglich, die besonderen Gegebenheiten einer Schulregion, die situativen Bedingungen der Unterrichtssituation und die Bedürfnisse der Betroffenen in den curricularen Entwürfen zu berücksichtigen. Dieses Konzept wendet sich gegen zentral reglementierte, von schul-externen Expertengruppen entwickelte sog. „teacher-proof“ Curricula.

Eine Schwäche der hier vertretenen curricularen Position liegt in ihrer unzureichenden theoretischen Fundierung. Genau an diesem Punkte wird der Ökologie-Ansatz relevant. Dies ist wie folgt nachzuweisen:

Die ökologische Sozialisationsforschung orientiert sich an erfahrbaren Praxis- und Lebensbereichen und den sie bedingenden Zusammenhängen. Kaminski spricht - wie zuvor wiedergegeben - von einer Orientierung an natürlichen Lebenssituationen und alltagsgemäßen Verhalten und Erleben. Damit ist eine theoretische und methodische Umorientierung im Vergleich zu den in der

bisherigen Sozialisationsforschung dominierenden Untersuchungen in Laboratoriumssituationen verbunden. Das hierbei gewonnene Reflexionsniveau könnte für die schulnahe Curriculumentwicklung in theoretischer und methodischer Hinsicht unmittelbar nutzbar gemacht werden, da die Praxisorientierung und die Analyse erfahrbarer Situationskontexte ebenfalls wichtige curriculare Prinzipien darstellen.

Ein weiterer Berührungspunkt zwischen beiden Ansätzen liegt in der Handlungsorientierung. Der ökologische Ansatz geht über die deskriptiv-analytische Ebene hinaus in Richtung eingreifender, teilnehmender, handlungsorientierter Forschung. Einige seiner Vertreter verfolgen die Absicht, soziale Lebensbedingungen zu verändern, um die Handlungschancen Heranwachsender zu verbessern. Diese Absicht ist mit den Intentionen der Curriculumentwicklung vergleichbar. Es ist zu hoffen, daß beide Ansätze sich in diesem Punkte wechselseitig beeinflussen.

Über die hier angesprochene theoretische Ebene hinaus kann der Ökologie-Ansatz zumindest in einem Punkt die Curriculumentwicklung ein gutes Stück voranbringen. Gemeint ist die Übernahme und Anwendung der von der ökologischen Forschung entwickelten Umwelttaxonomien. Erste Taxonomieentwürfe haben Hermann und Lüdke, Trudewind sowie Vontobel vorgelegt. Von besonderer Bedeutung ist die Umwelttaxonomie einer Konstanzer Arbeitsgruppe (Bargel, Gloy, Heinke, Pesch und Walter). Es ist der meines Wissens einzige Taxonomieansatz, der explizit Bezüge zum curricularen Bereich herstellt. Es handelt sich um ein Konzept der sozialen Evaluation von Curricula. Konkret geht es um die Berücksichtigung sozial-ökologischer Umweltfaktoren in der Curriculum-Evaluation.

Die Arbeitsgruppe geht bei der Entwicklung der Umwelttaxonomie von einem Dreischrittschema aus, um die Komplexität des Bedingungsgefüges und der Wirkweise einer Sozialisationsituation differenziert erfassen zu können. Sie unterscheidet die Beobachtungs- und Analyseeinheiten:

1. sozioökonomische, soziokulturelle, sozioökologische Kontextbedingungen (Status, Milieu, Region)
2. Familie: Struktur und Interaktion (Systemvariablen und Persönlichkeitsvariablen)
3. Kind: Dispositionen und Verhalten.

Diese Einheiten werden nun weiter ausdifferenziert. Das sieht für den sozioökonomischen Teilbereich folgendermaßen aus:

1. Wirtschaft (Wirtschaftsbereiche, Betriebsformen)
2. Arbeit, Beruf, Erwerb (Stellung im Beruf, Berufsfachrichtung etc.)
3. Finanzen (Einkommen, spezifische Umgangsformen mit dem Medium Geld etc.)

Aus diesen einzelnen Variablen, die ich hier nur beispielhaft angeführt habe, werden sog. modale Soziotope gebildet, d. h. Sozialisations- und Situationskontexte typischer Struktur. Ich möchte die entwickelten 10 Soziotope einmal nennen, weil daran u. a. auch die Überwindung der undifferenzierten Schichtenkonstrukte sichtbar wird.

1. Areal sozialer Randgruppen
2. städtisches traditionelles Industriearbeiterviertel
3. traditionelle ländliche Bauerngemeinde
4. ländliche Pendlergemeinde
5. industrialisierte Landgemeinde
6. Wohnviertel moderner Arbeiterschaft
7. städtische kleinbürgerliche Mietwohnsiedlung
8. Kleinstadt und städtischer Vorortkern
9. verstädterndes Wohndorf
10. städtisches Viertel von Besitz und Bildung.

Es liegt auf der Hand, daß dieser Taxonomieansatz für eine Curriculumentwicklung relevant ist, in der die Qualifikationsermittlung auf der Basis einer regionalen Situationsermittlung erfolgt. Er stellt eine Vielzahl von Einzelinformationen, Strukturelementen und Ordnungsprinzipien zur Verfügung, die den Diskurs zwischen Wissenschaftlern, Lehrern, Eltern und Schülern vorbereiten und die in den Diskurs eingebrachten Informationen systematisieren können. Und gerade dieser Diskurs gehört zu den unabdingbaren Voraussetzungen des hier favorisierten Konzepts der Curriculumentwicklung.

SUMMARY

This contribution is introduced by remarks on current research of socialization theories and the author's own interest of cognition in discussing this matter.

The author reveals four developmental stages of socialization research between 1895 and 1980. Then he specifies the basic approaches in socialization theory: role and interaction theories as well as class-analytic and ecological approaches. He directs his criticism towards the hitherto prevailing class-specific socialization research, while he rather expects further developments from ecological approaches.

The article concludes with a debate of the effects of socialization research on innovation in schools, exemplified by curriculum research. The author maintains that ecological socialization research is particularly relevant for theoretical substantiation of experience-based curriculum development.

AUSWAHLBIBLIOGRAPHIE ZUM THEMA: SOZIALISATION IN DER SCHULE - DER AKTUELLE STAND DER SOZIALISATIONSTHEORIEN

I. Sammelbände (in chronologischer Folge)

11. Wurzbacher, G. (Hrsg.): Sozialisation und Personalisation. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. (Der Mensch als soziales und personales Wesen, Bd. 1) Stuttgart 1963.
12. b:e Redaktion (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg. Weinheim u. a. 1971.
13. Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung.
14. Band I :Erwartungen , Probleme, Theorieschwerpunkte. Stuttgart 1973
Band II: Sozialisationsinstanzen, Sozialisierungseffekte. Stuttgart 1973
Band III: Sozialökologie - neue Wege in der Sozialisationsforschung. Stuttgart 1975.
15. Fend, u. a.: Sozialisierungseffekte der Schule. (Soziologie der Schule 11) Weinheim u. a. 1976.
16. Götz, B. und Kaltschmid, J. (Hrsg.): Sozialisation und Erziehung. (Wege der Forschung Band 508) Darmstadt 1978.
17. Gukenbiehl, H. L. (Hrsg.): Felder der Sozialisation. Braunschweig 1979.
18. Brinkmann, W. (Hrsg.): Erziehung - Schule - Gesellschaft. Bad Heilbrunn 1980.
19. Hurrelmann, K. und Ulich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim u. a. 1980.

II. Monographien

1. Abels, H.: Sozialisation und Chancengleichheit. Diisseldorf 1972.
2. Bandura, A.: Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart 1976.

3. Bilden, H.: Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte. Weinheim 1977.
4. Brezinka, W.: Metatheorie der Erziehung. München 1978.
5. Claessens, D.: Familie und Wertsystem. Berlin 1962.
6. (lausen, B.: Materialien zur politischen Sozialisation. München 1976.
7. Dahrendorf, R.: Homo sociologicus. Köln/Opladen 19709.
8. Danziger, K.: Sozialisation. Düsseldorf 1974.
9. Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972.
10. Fend, 11.: Sozialisierung und Erziehung. Weinheim 1969.
11. Fend, 11.: Konformität und Selbstbestimmung. Weinheim 1971.
12. Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. (Soziologie der Schule I) Weinheim 1974.
13. Fend, H.: Schulklima. Soziale Einflußprozesse in der Schule. (Soziologie der Schule 111). Weinheim 1977.
14. Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit. Heidelberg 1967.
15. Habermas, J.: Kultur und Kritik. Frankfurt a. M. 1973.
16. Hurrelmann, K.: Unterrichtsorganisation und schulische Sozialisation. Weinheim 1971.
17. Krappmann, 1.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1969.
18. Manz, W.: Erziehung und Gesellschaft. München 1980.
19. Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation. München 1968.
20. Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule. Heidelberg 1967.
21. Trudewind, C.: Häusliche Umwelt und Motiventwicklung. Göttingen 1975.
22. Ulich, K.: Sozialisation in der Schule. München 1976.
23. Vontobel, J.: Leistungsbedürfnis und soziale Umwelt. Bern 1970.
24. Wellendorf, F.: Schulische Sozialisation und Identität. Weinheim 1979.
25. Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculum-Entwicklung im Elementarbereich. (Deutscher Bildungsrat - Empfehlungen der Bildungskommission) Stuttgart 1973.

III. Aufsätze

1. Baacke, D.: Der ökologische Ansatz. In: Baacke, D.: Die 13- bis 18-jährigen. München 1979.

2. Bargel, T. u. a.: Beiträge zum Konzept sozialer Evaluation: Elemente und Probleme. In: Zimmer, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. München 1973.
3. Bertram, H.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Soziologie, 5. Jg.; H. 2, April 1976, S. 103-117.
4. Kaminski, G.: Ökologische Perspektiven in pädagogisch-psychologischer Theoriebildung und deren Konsequenzen. In: Brandtstädter, J. u. a. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Stuttgart 1979, S. 105-129.
5. Oevermann, M.: Schichtspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Roth, FL (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969.

Prof. Dr. Günter Brinkmann
Päd. Hochschule Reutlingen
Am Hohbuch
7410 Reutlingen