

Zur Wissenssoziologie der Sozialisationsforschung und ihrer Rezeption in der Bundesrepublik

Geulen, Dieter

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Geulen, D. (1978). Zur Wissenssoziologie der Sozialisationsforschung und ihrer Rezeption in der Bundesrepublik. In K. M. Bolte (Hrsg.), *Materialien aus der soziologischen Forschung: Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages vom 28. September bis 1. Oktober 1976 in Bielefeld* (S. 266-298). Darmstadt: Luchterhand. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-137176>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

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

Zur Wissenssoziologie der Sozialisationsforschung und ihrer Rezeption in der Bundesrepublik

Dieter Geulen

1. Einleitung

Die Sozialisationsforschung, genauer gesagt ihre Rezeption, Diskussion, Verarbeitung und originären Ansätze, haben sich in der Bundesrepublik während der letzten eineinhalb Jahrzehnte in einer bestimmten Gestalt entwickelt, sehen wir von einer gewissen Variabilität einmal ab. Das wissenssoziologische Interesse erwacht, wenn diese Gestalt im Hinblick auf ihre gesellschaftliche Funktion als problematisch wahrgenommen wird, d.h. wenn zwischen ihrer potentiellen Bedeutung als Beitrag zur Rationalisierung "naturwüchsiger" Sozialisationsprozesse unter den gegebenen Bedingungen der Vergesellschaftung einerseits und ihrer wirklichen Funktion andererseits eine systematische Differenz wahrgenommen wird. Aufgabe einer wissenssoziologischen Analyse wäre es dann, im Bewußtsein dieser Differenz die vorliegende Gestalt der Sozialisationsforschung auf die ihr zugrunde liegenden realen gesellschaftlichen Bedingungen und Mechanismen zurückzuführen. Auf diese Weise ließen sich Hinweise auf methodische und inhaltliche sowie forschungspolitische Konsequenzen gewinnen.

Da bisher zu diesem Problem praktisch keine Vorarbeiten, insbesondere keine empirischen, vorliegen, kann sich die Erörterung vorerst nur auf der Ebene spekulativer Thesen bewegen, die sich auf einige empirische Daten in Form von Bibliographien, Vorlesungsverzeichnissen und einigen anderen Statistiken stützen können.

2. Theoretische Vorüberlegung: Dimensionen wissenssoziologischer Analyse

In der Literatur herrscht allgemein und relativ unabhängig vom politischen Standpunkt die These vor, daß Entstehung und Entwicklung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik vor allem auf den im Zuge der technologischen Entwicklung eingetretenen Bedarf des ökonomischen Systems nach besser qualifizierten Arbeitskräften und das im Gefolge des sogenannten "Sputnik-Schocks" von verschiedenen warnenden Stimmen im öffentlichen Bewußtsein als "Bildungskatastrophe" diagnostizierte Syndrom zurückgeführt werden müsse¹⁾.

Wie weit auch immer die genannte These zutreffen mag - und ich möchte nicht ihre Intention prinzipiell bestreiten -, so wird doch schon bei einem kurzen Blick auf die zeitliche Veröffentlichungen oder auf die in Genese bzw. Rezeption der Sozialisations-thematik selber deutlich, daß die Ökonomie-These in der vorliegenden Fassung zumindest zu grob ist. Die Wissenschaftssoziologie geht heute zu Recht von der Position aus, daß "die relativ kruden Ausgangspostulate des ursprünglichen Konflikts zwischen idealistischen und materialistischen Deutungen der Wissenschaftsentwicklung, wonach diese entweder als ein bloßer Reflex externer Faktoren wie der Herrschaftsstruktur oder aber umgekehrt als durch die Geltung ahistorischer Standards ausschließlich intern induzierter Prozeß verstanden wurde, ...über eine 'intervenierende Variable' miteinander verknüpft und in ihren sehr komplexen Beziehungen untersucht werden (müssen). Diese 'intervenierende Variable' ist die Organisation der Wissenschaft, ihre Strukturen, Regeln und prozessuale Mechanismen. Über sie findet die Übersetzung sozialer Bedingungen und Einflüsse in wissenschaftliche (d.h. kognitive) Prozesse statt, wie umgekehrt deren Resultate über die spezifische Organisation der Wissenschaft in die Gesellschaft hineinvermittelt werden und auf sie einwirken"²⁾. Es ist z.B.

durchaus möglich, daß aufgrund der komplexen Bedingungsstruktur das Wissen schließlich eine Gestalt erreicht, die eine ursprüngliche, auf ein Systembedürfnis gerichtete Intention wesentlich modifiziert, ja sie vielleicht in ihr Gegenteil verkehrt und unvorhergesehene Funktionen übernimmt.

Angesichts des offenen, im Falle der Sozialisationsforschung durch eine Reihe spezifischer Probleme bestimmten Forschungsstandes scheint es also zur Vermeidung von problemverkürzenden Orthodoxien geboten, den Versuch nicht voreilig unter Rubriken wie 'klassische Wissenssoziologie', 'politische Ökonomie des Ausbildungssektors', 'Wissenschaftssoziologie', 'Soziologie des Alltagswissens' usw. exklusiv einzuordnen, wiewohl Kategorien und Annahmen aller dieser Ansätze als relevant anzusehen sind. Vielmehr möchte ich zum Zwecke der Verständigung und Lokalisation konkreter Forschungsprobleme und -ansätze zunächst eine Matrix aufstellen, in die im Prinzip alle in Frage kommenden Größen systematisch eingeordnet werden können.

Die erste Achse der Matrix umfaßt die verschiedenen Schritte von der Entstehung bis zur praktischen Realisierung des Wissens. Wir wollen unterteilen in die Phasen

1. der "Entstehung" des Wissens bis zu seiner ersten Formulierung, also in hier vertretbarer grober Zusammenfassung die Prozesse der vorangehenden Rezeption und Forschung, insbesondere die Konstituierung einer bestimmten Begrifflichkeit und Terminologie schon bei der Definition der Thematik, und zwar in Abhängigkeit von den gegebenen institutionellen und materiellen Bedingungen, der Rekrutierung der tragenden Personen, deren Vorverständnis, Motivation, Kompetenz usw.;

2. der Dissemination des Wissens nach Umfang und Auswahl des schließlich erreichten Adressatenkreises, die abhängen unter anderem von der Art der Vermittlung, also den Medien und Multiplikatoren, z.B. im Bereich der Ausbildung, den eventuell mit bestimmten Medien verknüpften kommerziellen Interessen usw.;
3. der inhaltlichen Rezeption bei jeweils bestimmten Adressaten, d.h. die spezifische Auswahl, Interpretation und Umgestaltung, die das Wissen in Abhängigkeit vom Vorverständnis und Interesse der Adressaten erfährt;
4. der Art der praktischen Realisierung in bestimmten Handlungsfeldern, wobei zwischen dem Alltags Handeln konkreter Individuen und der Realisierung in umfassenderen institutionellen Strukturen zu unterscheiden ist.

Die zweite Achse bezieht sich auf die Art der gesellschaftlichen Bedingungen, die den verschiedenen Phasen der Verarbeitung des Wissens zugrunde liegen. Hier können in loser Anlehnung an von van den Daele und Weingart³⁾ vorgeschlagene Kategorien drei, ebenfalls weiter ausdifferenzierbare, empirisch allerdings auch interdependente Bereiche von Faktoren unterschieden werden, nämlich

1. kulturelle Tradition und "kognitive Eigengesetzlichkeit" auf den drei Ebenen des gesamten gesellschaftlichen Wissenssystems, der speziell beteiligten Disziplinen, hier also besonders der Soziologie sowie der Psychologie und Erziehungswissenschaft, und schließlich auf der Ebene des Sozialisationsparadigmas selbst;

2. gesamtgesellschaftlich-strukturell bedingte, insbesondere ökonomische und politische Größen und kurz- bis mittelfristig auftretende und als solche wahrgenommene "Systemprobleme";
3. Bedingungen, die sich aus der Eigenart und relativen Eigengesetzlichkeit der unmittelbar beteiligten Institutionen, z.B. der Hochschulen, der Bildungsforschung, der Medien und der verschiedenen Sozialisationsagenturen selbst ergeben.

Das vorgeschlagene Modell geht - entsprechend auch der traditionellen wissenssoziologischen Fragestellung - von der Annahme der Abhängigkeit des Wissens von gesellschaftlichen Bedingungen aus und vernachlässigt die Rückwirkungen von Wissen auf gesellschaftliche Prozesse. Im Unterschied zur klassischen Problemformulierung werden jedoch die Kategorien "Wissen" und "gesellschaftliche Bedingungen" in der angegebenen Weise differenziert. Dem liegt die Annahme zu Grunde, daß die dadurch definierten Bereiche bei aller Interdependenz in gewissem Maße voneinander unabhängig sind und daß daher entsprechend unterschiedliche empirische Zusammenhänge bestehen. Beispielsweise kann die Entstehung des Wissens von ganz anderen Bedingungen abhängig sein als seine weitere Dissemination; und der Art der Rezeption können andere Bedingungen zu Grunde liegen als der praktischen Realisierung etwa in institutionellen Strukturen. Das bedeutet, daß die Qualität des Wissens und seine wissenssoziologische Erklärung in einer bestimmten Phase des Verarbeitungsprozesses die der folgenden Phasen keineswegs impliziert, sondern eine gewisse Bandbreite alternativer Möglichkeiten bis hin zur Pervertierung der ursprünglichen Intention offen läßt. Zum Beispiel garantiert ein kritisch-emanzipatorisches subjektives Bewußtsein eines Autors in der Phase der Formulierung eines Manuskriptes über Sozialisation keineswegs eine entsprechende

Rezeption bei allen Adressaten, und selbst eine kongeniale Rezeption garantiert keine entsprechende Verwirklichung in individuellem erzieherischen Handeln oder gar in der Veränderung bestehender Institutionen. Ein illustratives Beispiel für diese Prozesse scheint mir die Umgestaltung der von J. Habermas und U. Oevermann vorgetragenen Ideen in der deutschen Sozialisationsdiskussion zu sein, einschließlich der Reaktionen, zu denen die Genannten dadurch veranlaßt wurden⁴⁾.

Im Falle der Rezeption der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik scheinen in der Phase der Entstehung die kognitive Eigengesetzlichkeit der beteiligten Disziplinen (so etwa die Rollentheorie und die Neo-Psychoanalyse in der Soziologie) und des Sozialisationsparadigmas selbst sowie die mit dem Schlagwort der "Bildungskatastrophe" umschriebene ökonomisch-politische Problemsituation eine größere Rolle gespielt zu haben. Die Dissemination scheint stärker durch die Eigengesetzlichkeit des institutionellen Bereichs der Hochschule bestimmt zu sein (Seminarpapiere, Diplom- und Doktorarbeiten), während Rezeption und Realisierung durch andere Institutionen und ökonomische Bedingungen, z.B. durch die Lehrmittelindustrie im Vorschulbereich, geformt wurden.

Die Zweifel an der Ökonomie-These verschärfen sich durch ein weiteres, grundsätzliches Problem, das im Zusammenhang zwischen Wissen und Handeln begründet ist. Dieser Zusammenhang bestimmt die soziologische Relevanz jeder Thematisierung von Wissen, die eben nicht Betrachtung des Wissens um seiner selbst willen ist, sondern letztlich immer - auch wenn sie dies nicht explizit macht - Aufklärung als Bedingung der Möglichkeit verändernder Praxis intendiert, also auf Handeln zielt. Dies gilt für die Ideologiekritik der Aufklärung und Marxens über die Klassiker der Wissenssoziologie bis zur modernen Wissenschaftssoziologie. Nun ist, wie vor allem die

Tiefenpsychologie, die kognitivistische Entwicklungspsychologie und die empirische Einstellungsforschung gelehrt haben, dieser Zusammenhang i.a. schon äußerst komplex⁵⁾. Es ist keineswegs so, wie ein wissenssoziologischer Ansatz sinnvollerweise voraussetzen muß, daß das Wissen das Handeln eindeutig bestimmt, vielmehr gibt es eine Reihe höchst verschiedener funktionaler Bezüge zwischen Wissen und Handeln.

1. Zunächst ist an die Funktion des Wissens zu denken, Interpretationsschemata für die kognitive und potentiell praktische Strukturierung der Realität allgemein bereitzustellen (Strukturierungsfunktion). Erst über Wissen werden mögliche Tatsachen und Zusammenhänge konstituiert, durch die die Wahrnehmung sensibilisiert wird und ein bestimmtes Feld von Handlungsmöglichkeiten, bei Ausschluß anderer, eröffnet wird. Es ist keine Frage, daß die Sozialisationsforschung diese Funktion in verschiedenen Phasen des wissenschaftlichen Prozesses und bei verschiedenen Adressaten erfüllt, wenn auch in jeweils spezifischer Weise.

2. Die auch im Alltagsbewußtsein wohl am meisten ausgezeichnete Funktion des Wissens ist die direkte Anleitung und Steuerung des Handelns (Steuerungsfunktion); diese Funktion scheint gerade im Fall des Sozialisationswissens und in bezug auf konkrete Erzieher im Vordergrund zu stehen. Dabei stellen sich jedoch einige Probleme, noch abgesehen von der grundsätzlichen philosophischen und psychologischen Frage, wie denn das Bewußtsein das Handeln bestimmen könne. Im Falle von Sozialisationswissen geht es darum, individuelle Sozialisationsagenten zu einem bestimmten Verhalten zu bewegen, an das hinsichtlich Sensibilität, Differenziertheit und Kontrolliertheit sehr hohe Ansprüche gestellt sind. Nun sind diese Individuen ihrerseits durch eine mehr oder weniger glückliche Sozialisation geprägt, die in besonderem

Maße den hier interessierenden Verhaltensbereich tangiert, und sie sind überdies in bestimmte, materiell und institutionell festgelegte Kontexte eingespannt, die ihre Handlungsfähigkeiten beschränken. Tatsächlich kann zur Zeit nichts Verbindliches über den Stellenwert akademisch gewonnenen Wissens als Sozialisationsbedingung ausgesagt werden. Bronfenbrenner hat in seiner bekannten Untersuchung über die frühkindlichen Erziehungspraktiken in den USA den in der Mittelschicht beobachteten Wandel zum liberalen Pol hin mit entsprechenden Empfehlungen in für Eltern bestimmten Publikationen in Verbindung gebracht⁶⁾. Andererseits wissen wir aus einer Reihe spezieller Untersuchungen, daß Einstellungs- und Interviewdaten, insbesondere retrospektive, kein zuverlässiger Indikator für elterliches Erziehungsverhalten sind⁷⁾. Zweifel an der Annahme eines eindeutigen Zusammenhangs zwischen Wissen und Sozialisationsforschung melden sich auch nach den Ergebnissen der Schizophrenieforschung, die die für Sozialisation entscheidenden Momente im Verhalten der Beteiligten noch wesentlich differenzierter zu sehen gelehrt hat. Hinsichtlich der Steuerungsfunktion in bezug auf einzelne Erzieher ist der Stellenwert des Sozialisationswissens im komplexen System der Handlungsdeterminanten also vorerst ungeklärt. Sozialisationswissen kann jedoch noch weitere Funktionen annehmen.

3. So gibt es drittens die Möglichkeit, daß Wissen im Sinne einer Dissonanzreduktion bzw. "Rationalisierung" zur Legitimierung von Tatsachen oder Handlungen aktualisiert oder auch umstrukturiert wird, die aus anderen Gründen entstanden sind. Wie man sieht, ist auch in diesem Fall das Wissen handlungsrelevant, insofern es potentiell veränderndem Handeln von vornherein die Legitimation und damit wenigstens einen Teil der Motivation entzieht. Auch diese Funktion scheint die Sozialisationsforschung, z.B. in bezug auf bestimmte Maßnahmen im Ausbildungssektor (etwa Einführung

einer öffentlichen Elementarerziehung, einer kompensatorischen Erziehung, der Gesamtschule usw.) zu erfüllen. Daß dies ausschließlich ihre Funktion ist, wäre eine sinnvolle Abwandlung der These von der ökonomischen Bestimmtheit der Sozialisationsforschung, die auch bestimmte Eigenarten der Auseinandersetzungen um die Sozialisationsforschung erklären könnte.

4. Wissen kann auch kritische Funktionen erfüllen. Ideologiekritik besteht typischerweise darin, die Legitimations- und indirekt Motivationsansprüche eines bestimmten, politisch relevanten Wissens von der kognitiven Seite her zu destruieren. Sozialisationsforschung kann eine ideologiekritische Funktion vor allem gegen einen nativistischen Begabungs- und Entwicklungsbegriff, gegen bestimmte Theorien über Erziehung und über sozialisationsrelevante Primärgruppen wie etwa Familie sowie gegen sozialdarwinistische Theoreme über Statuszuweisung übernehmen.

5. Eine eher indirekt auf Handeln bezogene Funktion des Wissens besteht schließlich darin, daß es Medium der Artikulation und Symbolisierung einer bestimmten Identität, z.B. einer Gruppe, wissenschaftlichen Disziplin, politischen Bewegung usw. ist. Die Handlungsrelevanz ergibt sich hier aus der Loyalitätsbindung an die betreffende Gruppe und ihre Ziele. Abgesehen von der wohl offenen Frage, ob und wo es in der Bundesrepublik eine handlungsrelevante scientific community oder professionell definierte Gruppe der Sozialisationsforscher gibt, scheint mir diese Funktion vor allem im Zusammenhang mit der Studentenbewegung an den Hochschulen eine gewisse Rolle zu spielen, auf die noch einzugehen ist.

Der vorgeschlagene Katalog möglicher Funktionen von Wissen beansprucht weder Systematik noch Vollständigkeit. Er zeigt

jedoch, daß in einer wissenssoziologischen Analyse nicht von vornherein eine bestimmte Funktion unterstellt werden darf, sondern daß die Art der Funktion des Wissens explizit thematisiert werden muß. Das bedeutet, daß wir diese Funktion als dritte Dimension in unsere Matrix aufnehmen müssen. Auf diese Weise treten weitere Möglichkeiten der wissenssoziologischen Analyse in das Blickfeld. Zum Beispiel kann gefragt werden, ob in den verschiedenen Phasen des Entwicklungsprozesses des Wissens stets die gleiche Funktion durchgehalten wird oder ob, in Abhängigkeit von den spezifischen institutionellen Bedingungen, jeweils andere Funktionen überwiegen. Zum Beispiel wäre es denkbar, daß in der ersten Phase der Rezeption im Hochschulkontext die Strukturierungsfunktion oder die identitätsstiftende Funktion überwiegt, und daß in der Phase der institutionellen Realisierung nur eine Legitimationsfunktion bleibt. Eine dabei auftauchende Frage ist es, wie weit und in welchem Ausmaß das Wissen im Verlaufe dieses Prozesses durch die ihm jeweils zugeschriebenen Funktionen seligiert und inhaltlich modifiziert wird und ob und wie weit dieser Prozeß die in der Realisierungsphase erreichte Funktion determiniert oder einschränkt. So könnte untersucht werden, wie die mögliche handlungssteuernde Funktion des Sozialisationswissens bei Sozialisationsagenten durch die Art der Diskussion um die schichtenspezifische Sozialisationsforschung an den Hochschulen beeinflusst worden ist. Eine weitere Möglichkeit der Analyse ergibt sich aus der Feststellung, daß in ein- und demselben Kontext bzw. Entwicklungsschritt verschiedene Funktionen zur Debatte stehen können, die teilweise nicht kompatibel sind, ja sich direkt widersprechen können, was dann zur völligen Eliminierung der schwächeren Funktion führt. Zum Beispiel könnte das Abstellen auf eine Kritik an den legitimatorischen Funktionen der Sozialisationsforschung im Hochschulkontext, die übrigens eo ipso auch mit einer identitätsstiftenden Funktion für die beteiligten Diskutanten verknüpft ist,

dazu führen, daß die Sozialisationsforschung eine Gestalt und eine Wertkonnotation erhält, die sie als strukturierendes oder handlungssteuerndes Wissen diskreditiert und untauglich macht.

3. Die Entwicklung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik

Wir wenden uns jetzt der Entwicklung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik ab Beginn der 60er Jahre zu und werden zunächst versuchen, diese Entwicklung in ihren wesentlichen Zügen kurz zu beschreiben.

Geht man einige Zeitschriften der Soziologie und benachbarter Disziplinen ab Beginn der 60er Jahre durch, so scheint es, daß Sozialisation ein zwar fest etabliertes aber insgesamt nicht besonders wichtiges Gebiet ist. Die Zahl der einschlägigen Aufsätze bleibt, von einigen Ausnahmen abgesehen, im wesentlichen konstant und relativ gering. Sie liegt bei der Zeitschrift für Soziologie, der Kölner Zeitschrift und der Sozialen Welt bei 1 bis maximal 3, entsprechend durchschnittlich 3 bis 6 %, pro Jahr. In den Nachbardisziplinen ist der Anteil zum Teil höher. So begann die Zeitschrift für Entwicklungspsychologie 1969 mit nicht weniger als 9 (entsprechend 40%) einschlägigen Beiträgen; nach 1971 sank die Zahl etwas ab, liegt aber immer noch bei 20 bis 25%. In der Zeitschrift für Pädagogik und in der vor allem von Lehrern gelesenen Zeitschrift betrifft: Erziehung erscheinen ab 1968 im Durchschnitt 4 bis 6 einschlägige Aufsätze jährlich.

Ganz anders sieht das Bild bei den Buchveröffentlichungen aus⁸⁾. Liegt die absolute Zahl bis 1967 zwischen 1 und 4 Veröffentlichungen pro Jahr, so ist ab 1968 ein deutliches, 1970 sprunghaft auf 21, d.h. mehr als das Doppelte steigendes

Anwachsen zu beobachten, wobei das erreichte Niveau im großen und ganzen gehalten wird. Schlüsselt man nach spezielleren Themen auf, so ergibt sich für das Gebiet "Sozialisation durch die Familie" ein ähnliches Bild, wobei der Anstieg 1970 beginnt und die Zahl nach einem Maximum bei 1972 wieder etwas abfällt. Beim Thema "Sozialisation durch die Schule" haben wir exakt den gleichen Verlauf. Titel zum Thema "Sozialisation durch Beruf" nehmen erst ab 1972 deutlich zu.

Betrachtet man die Zahl der einschlägigen Lehrveranstaltungen an einigen Universitäten und Pädagogischen Hochschulen, so ergibt sich folgendes Bild. Bei den meisten Universitäten liegt die Zahl der einschlägigen Lehrveranstaltungen bis etwa 1971 unter 10 und ist im wesentlichen konstant. Zwischen 1971 und 1973 steigt sie auf das Zwei- bis Dreifache an und bleibt auf dieser Höhe. Dies ist allerdings teilweise auf die allgemeine Expansion der Hochschulen zurückzuführen; der relative Anteil von Lehrveranstaltungen über Sozialisation, bezogen auf die in den Fächern Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft insgesamt angebotenen Veranstaltungen, bleibt in der Größenordnung zwischen 2 und 5% bei einigen Hochschulen konstant, steigt bei anderen, und zwar besonders an den "linken" Universitäten Berlin und Frankfurt sowie Hamburg, jedoch zwischen 1971 und 1973 merklich an⁹⁾. Bei den Pädagogischen Hochschulen verläuft die Entwicklung parallel, also ohne Verzögerung gegenüber den Universitäten, wenn auch weniger ausgeprägt.

Ich möchte nun einige qualitative Entwicklungslinien, wie sie sich in der Literatur und im Bewußtsein eines Beteiligten widerspiegeln, skizzieren und anschließend einige Thesen vorstellen, die zu einer Erklärung dieser Situation beitragen könnten. Wie schon in der Einleitung angedeutet, soll dabei besonders Augenmerk auf die Faktoren im Bereich

Wissenschaft und Hochschule gerichtet werden, um zu einer abgewogeneren Einschätzung der These von der ökonomischen Determiniertheit der Sozialisationsforschung zu gelangen. Bei dem aufgrund des Mangels an Vorarbeiten und ausreichenden empirischen Daten notwendig spekulativen Charakter solcher Thesen spielt die subjektive Voreingenommenheit des Verfassers naturgemäß eine größere Rolle. Man wird ihnen wohl anmerken, daß sie von Primärerfahrung als Student und - ab 1967 - als Lehrender an Berliner Hochschulen und durch ein bestimmtes Interesse und eine bestimmte Position zum Sozialisationsproblem selbst beeinflusst sind.

In der Entwicklung der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik ab Beginn der 60er Jahre können vier Phasen unterschieden werden, die sich zeitlich allerdings nicht präzise ablösen und auch an verschiedenen Orten nicht parallel verlaufen, die aber - wenn man will - in einer Art sachlogischem Zusammenhang stehen. Die erste Phase ist gekennzeichnet durch Buchveröffentlichungen, denen man die Intention unterlegen kann, den Topos Sozialisation als solchen einzuführen und seine Relevanz und seinen wissenschaftlichen Status zu demonstrieren¹⁰⁾. Sie zeichnen sich aus durch eine materialmäßig breit angelegte Rezeption aller verfügbaren empirischen Untersuchungen und theoretischen Paradigmen, wobei entsprechend dem damaligen Stand fast ausschließlich amerikanische Literatur verwendet wird. Abgesehen von einem philosophisch oder anthropologisch akzentuierten Vorverständnis¹¹⁾ tritt ein einheitlicher und stringenter theoretischer Bezugsrahmen noch kaum hervor, es herrscht eher eine Art - vielleicht intendierter und für die weitere Entwicklung funktionaler - unsystematischer Eklektizismus. Die in der vorliegenden amerikanischen Literatur herrschenden theoretischen Orientierungen insbesondere an der Psychoanalyse, Kulturanthropologie und klassischen Rollentheorie, mit Einschränkung auch an der behavioristischen Lernforschung¹²⁾.

Daneben scheint Anfang der 60er Jahre noch eine zweite, "kritische" Seitenlinie der Sozialisationsthematik erkennbar, die, repräsentiert vor allem in Berliner und Frankfurter SDS-Kreisen, sich auf Schriften der Frankfurter Schule ("Die Autoritäre Persönlichkeit", "Autorität und Familie"), insbesondere Marcuses "Eros und Kultur" stützt und Sozialisation vornehmlich unter dem Aspekt der Triebrepression und in psychoanalytischer Terminologie thematisiert.

Eine zweite Phase, beginnend etwa um 1965 und typisch zunächst repräsentiert in den Frankfurter Seminaren von Habermas, 1968 auch in Berlin in dem von Goldschmidt initiierten Seminar "Sozialisation und kompensatorische Erziehung", ist charakterisiert durch ein systematisches Sammeln und Strukturieren des Materials unter dem Gesichtspunkt schichtenspezifischer Sozialisation. Dies ist getragen von einem dezidierten politischen Interesse, gesellschaftliche Herrschaftsstrukturen auch in der Dimension ihrer subjektiven Vermittlung durch Sozialisation und mit Belegen harter empirischer Forschung aufzudecken. In Seminaren werden amerikanische Originaluntersuchungen referiert. Die kulturanthropologische und die rollentheoretische Orientierung, die sich zu einem Interesse an der Forschung über den Zusammenhang von Familie und Schizophrenie wandeln, treten etwas zurück, stattdessen tauchen Variablen wie Wertorientierung, moralische Orientierung, Leistungsmotivation, Dependenz, Aggressivität, Geschlechtsrolle usw. auf. Vor allem jedoch tritt Sprache als relevante Größe in den Vordergrund, und es setzt eine langanhaltende Bernsteinrezeption und -Diskussion ein.

Die Ergebnisse dieser primären Rezeptionsphase finden ihren Niederschlag in einer Reihe von ab 1967 erscheinenden Veröffentlichungen, die das empirische Material systematisch unter dem Aspekt schichtenspezifischer Unterschiede darstel-

len¹³⁾. Damit wird die dritte Phase eingeleitet, die durch eine breite Rezeption der Thematik unter Studenten der Soziologie, zunehmend auch der benachbarten Fächer einschließlich Pädagogik, überwiegend auf der Grundlage der erwähnten Sekundärliteratur gekennzeichnet ist. Zeitlich fällt diese Phase zusammen mit der schon erwähnten starken Zunahme einschlägiger Lehrveranstaltungen. Deutlich tritt die Tendenz hervor, aus den Hochschulen direkt in die Praxis zu gehen. Außerdem regt sich Kritik an dem entstandenen Bild, die sich vor allem auf die darin gesehene implizite Abwertung der Arbeiterschaft und auf die in jener Zeit beginnenden, auf die Sozialisationsforschung gestützten Programme kompensatorischer Erziehung bezieht. Diese Kritik weitet sich aus auf die zugrunde liegenden Kategorien, insbesondere auf den unterstellten Begriff von sprachlich vermittelter Interaktion. Gleichzeitig erscheinen Sammelbände mit Beiträgen zur marxistischen Kritik an der Psychoanalyse¹⁴⁾. Am Ende dieser Phase erscheint die Sozialisationsforschung, in genauer Umkehrung der Intentionen, unter denen ihre Rezeption ursprünglich aufgenommen wurde, als eminent bürgerliche Ideologie und Strategie zur totalen Herrichtung der Ware Arbeit, von der man sich zugunsten abstrakter politökonomischer Makrotheorie oder unvermittelter Praxis wieder abwendet.

Die Gestalt, die die Sozialisationsforschung nun in der Rezeption anzunehmen beginnt, zeigt - wie verschiedene Autoren angemerkt haben¹⁵⁾ - grobe Mißverständnisse hinsichtlich des wissenschaftlichen Status bestimmter Kategorien und Aussagen, Simplifizierungen der Problematik und Generalisierung von Einzelaussagen, vor allem eine Reifizierung der ursprünglich nur aus forschungsmethodischen Gründen vorgenommenen idealtypischen Darstellungsweise von Unterschieden zwischen verschiedenen sozialen Schichten.

Im einzelnen ist festzustellen:

1. Fehlen eines konsistenten und umfassenden theoretischen Rahmens, der sich in verbindlicher Weise auf die gegebenen Daten bezieht; statt dessen herrscht ein Eklektizismus und zunehmend die Tendenz zu entweder psychologischem oder - mehr noch - ökonomischem Reduktionismus, durch den das zentrale Problem, die reale Vermittlung von Objektivem und Subjektivem theoretisch zu erfassen, verdrängt wird;
2. weitgehend fehlendes Methodenbewußtsein, vor allem in bezug auf die empirischen und statistischen Methoden im engeren Sinne und ihre Grenzen; unkritische Übernahme von Einzelergebnissen ohne Prüfen oder Problematisieren ihrer Repräsentativität;
3. Aufgabe bzw. Verkehrung der emanzipatorischen Intention, Sozialisationsprozesse als Mechanismen der Vermittlung gesellschaftlicher Herrschaft zu thematisieren;
4. ein theoretisch nicht vermitteltes Verhältnis zur Praxis mit ambivalenten Konsequenzen.

Teilweise wohl als Reaktion auf diese für die Sache fatale Entwicklung zeichnet sich eine vierte Phase ab, die man als Phase der Reszientifizierung der Sozialisationsthematik bezeichnen könnte. Dies läßt sich zum einen ablesen am Erscheinen metatheoretischer und methodenkritischer Veröffentlichungen und an einer Intensivierung und Erweiterung der theoretischen Grundlagenforschung, wobei besonders die Weiterentwicklung der Rollentheorie, die weitere Rezeption des symbolischen Interaktionismus, der Ethnomethodologie und des ökologischen Ansatzes, die Piaget -

und Kohlberg-Rezeption und die Rezeption der Linguistik, insbesondere der Pragmatik, hervorzuheben wären. Zum zweiten wäre die Entstehung einer originären Sozialisationsforschung in finanziell gut ausgestatteten mehrjährigen Projekten mit hohem methodischen Anspruch zu nennen (z.B. die von Oevermann u.a. am Berliner Max-Planck-Institut für Bildungsforschung durchgeführte Untersuchung zur familialen Sozialisation oder die von Fend u.a. getragene Konstanzer Studie zur Sozialisation in der Schule). Als Anzeichen wissenschaftlicher Weiterentwicklung kann auch gelten, daß in zunehmendem Maße das Sozialisationskonzept auf andere Institutionen als die Familie angewendet wird, insbesondere zur Analyse von Sozialisationsprozessen in der Schule, im Heim, im Beruf und in der Hochschule.

4. Thesen zu den Bedingungen der Entwicklung der Sozialisationsforschung

Eine wissenssoziologische Klärung aller realen Bedingungen, die der Ausgestaltung der Sozialisationsthematik in der Bundesrepublik zugrunde liegen, kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Ich möchte mich auf Thesen zur Erhellung zweier Fragen beschränken, nämlich, warum Sozialisation überhaupt zu einem Thema wurde, das zunächst an den Hochschulen breite Resonanz fand, und warum bis zu einem bestimmten Zeitpunkt die Sozialisationsthematik die oben charakterisierte, problematische Gestalt angenommen hat.

Betrachtet man die Entwicklung nach ihrem zeitlichen Verlauf, der erst ab Ende der 60er Jahre seinen Höhepunkt erreicht, so fällt es schwer, einen direkten Zusammenhang mit dem Systembedürfnis nach qualifizierten Arbeitskräften zu konstruieren, das sich ja schon Anfang der 60er Jahre abgezeichnet hatte. Dabei wäre noch zu berücksichtigen, daß sich die Entwicklung zunächst nur an den Hochschulen vollzog

und der Übergang der Sozialisationsthematik in den Horizont bildungspolitischer Entscheidungen nur zögernd und nicht eindeutig stattfand¹⁶⁾. Aber auch die vorher einsetzende Diskussion läßt sich, nach ihren inhaltlichen Schwerpunkten gesehen¹⁷⁾, nicht unter die These der ökonomischen Bestimmtheit der Sozialisationsforschung subsumieren. Soweit sich die Diskussion zu dieser Zeit explizit politisch versteht, geht sie aus von der einer konträren Intention folgenden Feststellung der durch das Zusammenwirken von familialer Sozialisation und Bildungssystem entstehenden Chancenungleichheit. Dieser Begriff enthält freilich durch seinen impliziten Bezug auf das jeweils bestehende Ausbildungs- und Beschäftigungssystem bereits im Keim die ambivalente Annahme des Zusammenhanges von Qualifikation und Emanzipation, schließt also die Ökonomie-These nicht direkt aus und bestimmt dadurch wesentlich die spätere Diskussion.

Insgesamt scheinen jedoch andere Motive mitgespielt zu haben, die Sozialisationsthematik zu etablieren. Eine notwendige kognitive Voraussetzung war sicher die Verabschiedung der mit dem Nationalsozialismus assoziierten biologistischen Anthropologie, in geringerem Maße auch der im Idealismus wurzelnden Existenzphilosophie. Für die sich neu konstituierende deutsche Soziologie mußte die Sozialisationsthematik aus verschiedenen Gründen attraktiv sein. Als Bestandteil der amerikanischen Soziologie, an der man sich aus anderen Gründen orientierte, einerseits und in Abgrenzung vom materialistischen Menschenbild des Kommunismus andererseits bot sie sich an, das in Sachen Anthropologie entstandene ideologische Vakuum auszufüllen, zumal sie - wie die im Anschluß an Dahrendorfs "Homo sociologicus" (1958) geführte Diskussion um die Rollentheorie gezeigt hat - eine letztlich wohl produktive Auseinandersetzung mit der idealistischen Tradition ermöglichte und stimulierte, durch die sich die Sozialisationstheorie in gewissem Maße wieder von den Vorgaben der amerikanischen Soziologie emanzipierte.

Grundsätzlich erlaubt der Sozialisationsbegriff, den subjektiven Faktor in systematischer Weise in die Gesellschaftstheorie einzuführen, wird also schon von dieser her konsequent gefordert. Wie in der Folge noch deutlicher wurde, besitzt das Sozialisationsparadigma außerdem eine beträchtliche Kraft, disparate Lehrstücke der Soziologie zu integrieren, so z.B. Handlungs- und Rollentheorie, makrostrukturelle Ansätze, Familien-, Jugend- und Bildungssoziologie, Organisations- und Industriesoziologie, Wissenssoziologie u.a. Dies ist nicht nur auf einer theoretischen Ebene von Bedeutung, sondern war relevant auch für die Gewinnung und Anerkennung einer Identität als akademischer Disziplin, um die sich die Soziologie in ihrer damaligen Entwicklungsphase bemühte. Auch die in dieser Situation erwünschten theoretischen, methodischen und Prestige-Anleihen bei etablierteren Fächern, besonders bei der Psychologie, waren über die Sozialisationsthematik sachlich begründet und legitimiert.

Was die weitere Entwicklung ab Mitte der 60er Jahre betrifft, so scheinen zwei Momente hinzuzukommen. Zum einen rückte nun eine Generation von Studenten in die Hochschulen ein, für die gerade auch bei der Wahl eines politischen Faches wie der Soziologie die Hinwendung zur Psychologie, insbesondere zur Psychoanalyse und Sozialisations-thematik, um so näher lag, je problematischer ihr die eigene Sozialisation mit ihren traumatischen frühkindlichen Kriegserfahrungen, unstabilen Primärbeziehungen in der Familie, dem häufigen Wechsel des ökologischen Milieus und dem manchmal erzwungenen Wandel der sozialen Identität wurde. Vielleicht liegt darin der Schlüssel auch für das zweite Moment, daß die ab Mitte der 60er Jahre zunehmend um ihre Berufsperspektive besorgten Soziologen im Sozialisationssektor auch politisch aussichtsreiche Praxisfelder sahen und Sozialisationsforschung unter dezidiert praktischer Zielsetzung zu rezipieren begannen.

Daß die Sozialisationsforschung bei ihrer Rezeption an den Hochschulen später die oben charakterisierte Gestalt angenommen hat, ist meines Erachtens auf das Zusammentreffen mehrerer Bedingungen zurückzuführen, die in der Situation der Hochschule, der beteiligten Disziplinen und in der Studentenbewegung liegen.

Ungünstig wirkte sich ohne Zweifel die Einteilung der verschiedenen Disziplinen an den deutschen Hochschulen, ihre gegenseitige Isolierung und das Fehlen interdisziplinärer Zusammenarbeit aus, die dazu führten, daß die komplexe Sozialisations-thematik an den jeweils entsprechenden Stellen verkürzt und nicht selten dilettantisch behandelt wurde. Von soziologischer Seite zum Beispiel wurden behavioristische oder psychoanalytische Lehrstücke oft ohne Beachtung ihrer methodisch bedingten Grenzen rezipiert und zu sozialisationstheoretischen Annahmen umformuliert. Psychologen wiederum, häufig in empirisch-experimenteller Detailforschung zu ganz anderen Fragen befangen, fanden kaum oder nur zögernd Zugang zu abstrakteren makrotheoretischen Denkmodellen; auch machten sich Relikte der älteren Entwicklungspsychologie hemmend bemerkbar. Die Pädagogik schließlich, von der eine Reihe konservativer Vertreter noch heute der Sozialisationsforschung abweisend gegenüberstehen, hat die Sozialisationsforschung vielleicht zu hastig und zu immanent als fertiges Produkt zu übernehmen versucht, um sie in didaktische Unterrichtsprogramme umzusetzen.

Die erwähnten Beschränkungen der etablierten akademischen Disziplinen stellen eine Situation dar, die nach der Theorie T.S. Kuhns zur abrupten Abkehr von als überholt erkannten Paradigmen und zur Etablierung eines neuen Paradigmas führen kann¹⁸⁾, und innerhalb der Reszientifizierungsphase scheint sich in den Umrissen einer Sozialisations-theorie ein solches Paradigma zu konstituieren, wie sich auch

an den neueren Sammelbänden ablesen läßt¹⁹⁾. Das Kuhnsche Modell eines "revolutionären" Wandels mag freilich überzogen sein, und das von M.J. Mulkey in kritischer Absetzung von Kuhn vorgeschlagene Modell einer evolutionären "Verzweigung"²⁰⁾ ist im Fall der Sozialisationstheorie sicher angemessener. Auf jeden Fall scheint jedoch die Feststellung zuzutreffen, daß die Sozialisationstheorie nicht als Modifikation oder Expansion eines der bestehenden Paradigmen, sondern als ein neuer Ansatz sich darstellt. Dafür spricht auch die Tatsache, daß akademisch-fachlicher Hintergrund und Werdegang ihrer Vertreter weder einheitlich ist noch typischerweise von Anfang an kontinuierlich auf Sozialisationstheorie hin ausgerichtet war, vielmehr scheint der Typus des "Rollenhybriden" zu überwiegen, der in einem anderen Fach begonnen hat und dann zur Sozialisationsthematik übergewechselt ist.

Ob und wie weit der Konkurrenzdruck²¹⁾ in den herkömmlichen Fächern Soziologie, Erziehungswissenschaft und Psychologie dazu beigetragen hat, daß man sich der Sozialisationsforschung mit der Erwartung besserer Karrierechancen zuwandte, ist nicht eindeutig zu sagen und müßte für die genannten Disziplinen getrennt untersucht werden. Gegen diese Annahme spricht zunächst, daß es Sozialisation als akademisches Fach mit kalkulierbaren Karrierechancen gar nicht gab. Andererseits ist zu bedenken, daß in der zweiten Hälfte der 60er Jahre vor dem Hintergrund der bildungspolitischen Situation in der Bundesrepublik viele hofften, daß die Expansion im Bildungssektor und speziell im Hochschulbereich an dieser Stelle besonders weit gehen würde.

Daraus ergäbe sich eine interessante Modifikation der These der ökonomischen Bestimmtheit der Sozialisationsforschung in der Bundesrepublik: Teilnehmer der "ersten Generation" von Lehrveranstaltungen über Sozialisation zwischen 1965 und 1968 konnten sich - abgesehen von intrinsischem

Sachinteresse - dem damaligen Diskussions- und Bewußtseinsstand entsprechend an der Erwartung orientieren, daß das System im Hinblick auf seine Qualifikationsanforderungen notwendig auf ihre Arbeit angewiesen sein müßte und deshalb Ressourcen und Chancen bereitstellen würde. Als zu diesem Zeitpunkt ebenfalls wichtige Bedingungen kann die Tatsache gelten, daß diese Erwartung auch von linken Positionen her im Hinblick auf das potentiell emanzipatorische Moment von Bildungsprozessen politisch legitimiert war; Rudi Dutschkes Wort vom "langen Marsch durch die Institutionen" konnte direkt auf Institutionen im Ausbildungssektor bezogen werden. So wurden individuelle Entwicklungsgänge eingeleitet, deren erste sichtbaren Früchte - Diplom- und Doktorarbeiten - ab Ende der 60er Jahre erschienen und die Lektüregrundlage der dann stark zunehmenden Lehrveranstaltungen wurde.

Ist unsere Interpretation richtig, daß diese Entwicklung durch die selber nur theoretisch vermittelte Behauptung der ökonomischen Relevanz der Sozialisationsforschung in Gang gesetzt wurde, so erweise sich diese Behauptung nunmehr als selffulfilling prophecy.

Ein Hauptgrund für die oft beklagte Simplifizierung und Dogmatisierung liegt sicher darin, daß die amerikanische Originalliteratur nur gewissermaßen von der ersten Generation gelesen wurde. Mit dem Erscheinen der zusammenfassenden Darstellungen wurden schlagartig diese zum ausschließlichen Informationsfundus der nun auch breit einsetzenden Diskussion. Das liegt nicht nur an Schwierigkeiten mit den englischsprachigen Texten, die bei Ungeübten nicht unbedeutend waren, sondern auch am Mangel an Originalliteratur angesichts von Massenseminaren. Außerdem war es auch bequemer, eine Untersuchung gleich in zusammengefaßter Form zu rezipieren und dann, entsprechend dem Stil der Sekundärliteratur, das Fehlen einer intensiven Problemdiskussion

durch eine extensive Zahl zitierter Einzelergebnisse zu kompensieren. Diese nahmen umso eher abstrakten Charakter an, als schon die Sekundärliteratur aus Raumgründen zumeist auf eine Darstellung der methodischen Grundlagen verzichtete und an deutschen Hochschulen die Kenntnis der entsprechenden Methoden mangels eigener Forschungsmöglichkeiten meist ebenfalls abstrakt blieb. Auf diese Weise entstand schließlich ein Typus von Darstellung "der" Sozialisationsforschung, den man schon als Tertiärliteratur bezeichnen muß.

Komplexe Zusammenhänge bestehen zwischen der Rezeption der Sozialisationsforschung und der Studentenbewegung. Die Sozialisationsforschung bot einerseits einen naheliegenden Einstieg in kritische Gesellschaftstheorie, weil sie, an die problematische Selbsterfahrung und das entsprechende psychologische Interesse der Studenten anknüpfend, auf grundsätzlichere Fragen hinführen konnte, die aus der linken Rezeption der Psychoanalyse und der schichtenspezifischen Sozialisationsforschung bereits vorstrukturiert waren. Andererseits mußten sich bald die ursprünglich in diesem Kontext gelernten kritischen Argumentationsfiguren gegen die Sozialisationsforschung selber richten. Den Anstoß hierzu gab wohl die Weiterführung zur Idee und später zu Programmen kompensatorischer Erziehung, in denen man ein, an Mittelschichtstandards ausgerichtetes, subtileres Mittel von Klassenherrschaft sehen konnte. Doch weitete sich die Kritik bald aus auf die Kategorien und Instrumente der Sozialisationsforschung selbst, insbesondere auf den dort verwendeten Schichtbegriff und die vorrangig untersuchten Variablen, ohne zwischen der entstandenen Ausprägung und einer möglichen kritischen Sozialisationstheorie zu unterscheiden. Der in hochschulpolitischen Kämpfen gelernte polemisch-agitatorische Redestil wurde zunehmend auf wissenschaftliche Seminardiskussionen übertragen und trug vielleicht nicht unwesentlich zur Stereo-

typisierung der Sozialisationsforschung bei. Teilweise führt dies schließlich zu einer resignativen Abwendung von der als "bürgerliche Wissenschaft" qualifizierten Sozialisationsforschung und den entsprechenden Problemen. Mir scheint, daß auf diese Situation der ambivalente Charakter zurückzuführen ist, der der Sozialisationsforschung heute anhaftet und der ihre weitere Rezeption und Entwicklung zumindest bei bestimmten Adressaten hemmen.

5. Schluß

Unsere Erörterung war ausgegangen von der These, daß die Sozialisationsforschung und ihre Rezeption vor allem durch den Bedarf des ökonomischen Systems an qualifizierten Arbeitskräften bedingt sei, und hatte zu dem Ergebnis geführt, daß von größerem Einfluß auf die Entwicklung der Sozialisationsforschung eine Reihe von Bedingungen auf der kognitiven Ebene der Disziplin und besonders im institutionellen Bereich der Hochschule, einschließlich der linken Studentenbewegung am Ende der 60er Jahre, gewesen sind. Gemessen an den eingangs aufgestellten Dimensionen wissenssoziologischer Analyse ist eine im Mangel an entsprechenden Daten begründete Beschränkung unserer Erörterungen offensichtlich. Zwar konnte der Einfluß der verschiedenen Bereiche gesellschaftlicher Bedingungen - kognitives System, ökonomische und politische Größen, Eigengesetzlichkeit der beteiligten Institutionen - auf Entstehung und Rezeption der Sozialisationsforschung im akademischen Raum grob abgeschätzt werden, doch blieben die für eine Analyse der Funktionen des Sozialisationswissens auf gesamtgesellschaftlicher Ebene notwendigen Fragen vorerst offen, wie weit und bei welchen Adressaten eine Dissemination über den akademischen Kontext hinaus stattgefunden hat, wie das Sozialisationswissen dabei inhaltlich uminterpretiert wurde und an welchen Stellen und wie es schließlich in realem Handeln und

in institutionellen Tatsachen umgesetzt wurde. Eine Analyse dieser Schritte müßte auch den verschiedenen möglichen Bezügen zwischen Wissen und Handeln (Strukturierungsfunktion, Steuerungsfunktion, Legitimationsfunktion, kritische Funktion, identitätsstiftende Funktion) Rechnung tragen.

Abgesehen von der Frage nach dem Einfluß der Sozialisationsdiskussion auf bildungs- und sozialpolitische Entscheidungen ist hier von besonderem Interesse, ob und in welcher Gestalt wissenschaftlich begründetes Wissen um Sozialisationsprozesse bei den konkreten Sozialisationsagenten, also Eltern, Erziehern, Lehrern usw. "ankommt" und ihr Handeln bestimmt. Untersuchungen hierüber liegen für die Bundesrepublik bisher nicht vor; ein größeres Projekt mit ökologischem Akzent wird von Kurt Lüscher und Rudolf Fisch in Konstanz vorbereitet. Impressionistische Daten scheinen auf folgendes hinzuweisen²²⁾: Die Sozialisationsdiskussion der letzten Jahre in der Bundesrepublik hat beim breiten Publikum - wobei die genauere soziale Verteilung unklar ist - vielleicht zu einer Infragestellung des nativistischen Begabungsbegriffs, zu einer Sensibilisierung für die Tatsache "Lernen" schon im Vorschulalter und besonders in bezug auf den kognitiven Bereich sowie zur Bewußtmachung des Anspruchs auf Chancengleichheit bzw. staatliche Förderung geführt. Hinsichtlich des eigenen Erziehungsverhaltens von Eltern scheint bisher lediglich eine Verunsicherung über traditionelle Verhaltensmuster eingetreten zu sein - die als solche natürlich auch wirksam ist -, jedoch keine wesentliche Modifikation. Der tiefenpsychologische Aspekt des familialen Milieus blieb, außer vielleicht im Ansatz bei Intellektuellen oder bei Eltern mit Therapieerfahrung, bisher völlig ausgeblendet.

Ob die oben dargestellte Entwicklung der Sozialisations-thematik im Hochschulbereich eine wirksame Rezeption auf

breiterer Basis verhindert hat, kann nur vermutet werden. Die Untersuchung der konkreten historischen Bedingungen für die Ausprägung der vorliegenden Gestalt der Sozialisationsthematik zeigt jedoch die Notwendigkeit und teilweise auch die Richtung der weiteren wissenschaftlichen Entwicklung der Sozialisationsforschung an.

Anhang

In die folgenden Daten²³⁾ über die Verteilung von Buchveröffentlichungen und Lehrveranstaltungen zum Thema "Sozialisation" wurden solche Titel aufgenommen, die einen der folgenden Deskriptoren enthalten: "Sozialisation", "Sozialisierung" (außer im ökonomischen Sinne); "Familie" in Verbindung mit einem soziologischen Begriff, z.B. Schicht oder Klasse; "Entwicklung" in Verbindung mit einem soziologischen Begriff oder einer bestimmten Variablen, jedoch nicht Titel zur allgemeinen Entwicklungspsychologie; "Erziehung" in Verbindung mit den Begriffen "Familie" oder "frühkindlich", "Gesellschaft", "gesellschaftlich"; "Verinnerlichung", "Internalisierung", "Enkulturation", "Akkulturation", "Psychoanalyse" in Verbindung mit soziologischen oder pädagogischen Begriffen. Nicht eingeschlossen wurden allgemeine Titel zu Entwicklungspsychologie, Familie, Psychoanalyse, Persönlichkeitstheorie, Rollentheorie, Erziehung, Vorschulerziehung.

Die Angaben über Buchveröffentlichungen stützen sich auf den Katalog des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung, die Daten über Lehrveranstaltungen wurden den jeweiligen Vorlesungsverzeichnissen entnommen. Wegen des Problems eindeutiger Kodierung und aus Gründen, die mit dem Aufbau von Vorlesungsverzeichnissen, institutionellen Wandlungen im Hochschulbereich, z.B. in der Zuordnung von Fächern usw. zusammenhängen, sind die angegebenen Daten mit Fehlern behaftet und lassen Schlüsse nur auf Größenordnungen und Trends zu.

Zahl der deutschsprachigen Buchveröffentlichungen
über Sozialisation von 1962 bis 1975

Jahr	Buchveröffentlichungen
1962	2
1963	2
1964	1
1965	6
1966	4
1967	4
1968	10
1969	9
1970	21
1971	26
1972	17
1973	16
1974	21
1975	22

Lehrveranstaltungen über Sozialisation an ausgewählten deutschen Universitäten
 von 1967 bis 1975, absolut und in Prozent des Lehrangebotes in den Fächern
 Soziologie, Psychologie und Erziehungswissenschaft

Universität	1967		1969		1971		1973		1975	
	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%	abs.	%
Berlin	9	<u>2</u>	19	<u>6,8</u>	54	<u>10,6</u>	38	<u>5,2</u>	57	<u>5,1</u>
Frankfurt	11	<u>2,4</u>	22	<u>5,5</u>	52	<u>7,9</u>	50	<u>5,6</u>	87	<u>8,6</u>
Hamburg	3	<u>2,3</u>	6	<u>3,8</u>	17	<u>5,8</u>	42	<u>12,1</u>	32	<u>8,1</u>
Köln	0	<u>0</u>	6	<u>5,9</u>	7	<u>3,8</u>	12	<u>4,4</u>	8	<u>3,1</u>
München	5	<u>2,9</u>	7	<u>4</u>	6	<u>3</u>	14	<u>1,9</u>	15	<u>2,1</u>
Erlangen/Nürnberg	5	<u>5,3</u>	4	<u>4,4</u>	4	<u>3,6</u>	13	<u>4,7</u>	11	<u>5,5</u>

Anmerkungen

- 1) So beginnt das für die Rezeption der Sozialisationsforschung wichtige Buch von Rolff 'Sozialisation und Auslese durch die Schule' mit einem ausführlichen Hinweis auf die mit der fortschreitenden Industrialisierung und Bürokratisierung gestiegenen Qualifikationsanforderungen (Rolff, 1967, S. 9). Walter spricht in der Einleitung zu dem von ihm herausgegebenen Reader davon, daß die Diskussion der Sozialisationsforschung durch die an der wirtschaftlichen Entwicklung gemessene Bildungsbilanz einen "kräftigen Anstoß" erhielt (Walter, 1973, S. 30). Eine prägnante Formulierung der These geben Karsten und Zimmer: "Das staatliche Interesse an Aussagen über Sozialisationsabläufe und -effekte ... resultiert aus dem in der BRD zu Beginn der 60er Jahre offenkundig gewordenen Mißverhältnis zwischen den gewandelten Qualifikationsanforderungen als Folge der technologischen Entwicklung und dem unzureichenden Angebot an hinreichend qualifiziertem Arbeitsvermögen (Diskussion um die deutsche 'Bildungskatastrophe' und um Rekrutierung von 'Begabungsreserven' aus der 'Unterschicht')". (Karsten und Zimmer, 1975, S. 352)
- 2) Weingart, P.: Wissenschaftsforschung und Wissenschaftsanalyse, in: Weingart, 1972, S. 11-42, hier S. 38
- 3) Van den Daele, W. und Weingart, P., 1975
- 4) vgl. Oevermann, 1974
- 5) vgl. hierzu Schmidt u.a., 1975, S. 68 ff; Six, 1975
- 6) Bronfenbrenner, 1958
- 7) vgl. Crandall u. Preston, 1955; McCord u. McCord, 1961; Zurich, 1962; Mednick u. Shaffer, 1963; Robbins, 1963; Brody, 1965.
- 8) vgl. Anhang
- 9) vgl. Anhang
- 10) etwa Claessens, 1962; Stendenbach, 1963; Fürstenau, 1969
- 11) Claessens, 1962; Wurzbacher, 1963
- 12) bes. Stendenbach, 1963
- 13) vgl. etwa Rolff, 1967; Brechstein, 1971; Gottschalch u.a., 1971; Caesar, 1972; Lorenz, 1972; Vinnai, 1973 u.a.

- 14) Bernfeld u.a., 1970; Gente, 1970, 1972
- 15) vgl. Bargel, 1973; Geulen, 1973; Meinhold u. Hollstein, 1975, S. 45 ff.; Hagemann-White u. Wolff, 1975, S. 42 ff.; Bertram, 1976
- 16) Als Markierungsdatum hierfür kann das Erscheinen des von H. Roth herausgegebenen Bandes "Begabung und Lernen" (1968) angesehen werden.
- 17) vgl. Claessens, 1962; Wurzbacher, 1963; Stendenbach, 1963; Habermas-Seminare, 1965 ff.
- 18) Kuhn, 1970
- 19) Walter, 1973; Kamper, 1974; Neidhardt, 1975; Hurrelmann, 1976
- 20) Mulkay, 1975
- 21) Zum Einfluß der Konkurrenz auf die wissenschaftliche Migration allgemein vgl. Ben-David u. Collins, 1974
- 22) Für die folgenden Hinweise bin ich Gisela Brandt vom Arbeitskreis Neue Erziehung zu Dank verpflichtet.
- 23) Die Aufbereitung der Daten wurde von Herrn Dipl.-Päd. Wolfgang Gillessen vorgenommen und dankenswerterweise durch finanzielle und organisatorische Unterstützung des Max-Planck-Institutes für Bildungsforschung ermöglicht.

Literatur

Bargel, T.: Probleme der Rezeption empirischer Sozialisationsforschung, in: Walter, H. (Hrsg.), Sozialisationsforschung Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 119-138

Ben-David, J. u. Collins, R.: Soziale Faktoren im Ursprung einer neuen Wissenschaft: der Fall der Psychologie, in: Weingart, P. (Hrsg.), Wissenschaftssoziologie 2, Frankfurt a.M. 1974, S. 122-152

Bernfeld, S., Reich, Jurinatz, Sapir, Stoljarov: Psychoanalyse und Marxismus, Frankfurt a.M. 1970

Bertram, H.: Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: Z. f. Soziol. 5 (1976), S. 103-117

Brechstein, E.: Die Sozialisation des Arbeiterkindes in Familie und Schule, Freiburg 1971

Brody, G.F.: Relationship between maternal attitude and behavior, in: J. Pers. Soc. Psychol. 2 (1965), S. 317-323

Bronfenbrenner, U.: Socialization and social class through time and space, in: Maccoby, E.E. (Hrsg.), Readings in social psychology, New York 1958, S. 400-425

Caesar, B.: Autorität in der Familie, Reinbek 1972

Claessens, D.: Familie und Wertsystem, Berlin 1962

Crandall, V.J. u. Preston, A.: Patterns and levels of maternal behavior, in: Child devlp. 26, 1955, S. 267-277

Dahrendorf, R.: Homo sociologicus, in: Kölner Z. f. Soz. u. Soz.-psychol. 10, 1958

Fürstenau, P.: Soziologie der Kindheit, Heidelberg 1969

Gente, H.-P. (Hrsg.): Marxismus, Psychoanalyse, Sexpol. 2 Bde., Frankfurt a.M. 1970 u. 1972

Geulen, D.: Thesen zur Metatheorie der Sozialisation, in: Walter, H. (Hrsg.), Sozialisationsforschung Bd. 1, Stuttgart 1973, S. 85-101

Geulen, D.: Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie, Frankfurt a.M. 1977

Gottschalch, W., Neumann-Schönwetter, M., Soukup, G.: Sozialisationsforschung, Frankfurt a.M. 1971

Hagemann-White, C.u. Wolff, R.: Lebensumstände und Erziehung, Frankfurt a.M. 1975

Hurrelmann, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf, Reinbek 1976

Kamper, D. (Hrsg.): Sozialisationstheorie, Freiburg 1974

Karsten, M.-E. u. Zimmer, H.: Art. Sozialisation, in: Kritisches Lexikon der Erziehungswissenschaft und Bildungspolitik, Reinbek 1975

Kuhn, T.S.: The structure of scientific revolutions, Chicago 1970

Lorenz, L.: Arbeiterfamilie und Klassenbewußtsein, Giessen 1972

McCord, J. u. McCord, W.: Cultural stereotypes and the validity of interviews for research in child development, in: Child devlop. 32, 1961, S. 171-185

- Mednick, S.A. u. Shaffer, J.B.P.: Mother's retrospective reports in child-rearing research, in: Amer. J. Orthopsych. 33, 1963, S. 457-461
- Meinhold, M. u. Hollstein, W.: Erziehung und Veränderung, Neuwied u.a. 1975
- Mulkay, M.J.: Drei Modelle der Wissenschaftsentwicklung, in: Stehr, N. u. König, R. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, Sonderheft 18/19 der Kölner Z. f. Soz. u. Soz.-psychol., Opladen 1975, S. 48-61
- Neidhardt, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation, Stuttgart 1975
- Oevermann, U.: Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung, in: Neue Sammlung 14, 1974, S. 537-568
- Robbins, L.C.: The accuracy of parental recall of aspects of child development and of child rearing practices, in: J. Abn. Soc. Psychol., 6, 1963, S. 261-270
- Rolff, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1967
- Roth, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Stuttgart 1968
- Schmidt, H.D., Brunner, E.J., Schmidt-Mummendey, A.: Soziale Einstellungen, München 1975
- Six, B.: Die Relation von Einstellung und Verhalten, in: Z. f. Sozialpsychol. 6, 1975, S. 270-296
- Sozialisation und kompensatorische Erziehung.
Ein soziologisches Seminar an der Freien Universität Berlin als hochschuldidaktisches Experiment. Als Manuskript vervielfältigt. Berlin 1969
- Stendenbach, F.J.: Soziale Interaktion und Lernprozesse, Köln u.a. 1963
- Van den Daele, W. u. Weingart, P.: Resistenz und Rezeptivität der Wissenschaft - Zu den Entstehungsbedingungen neuer Disziplinen durch wissenschaftspolitische Steuerung, in: Z. f. Soziol. 4, 1975, S. 146-164
- Vinnai, G.: Sozialpsychologie der Arbeiterklasse, Reinbek 1973
- Walter, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung, 3 Bde., Stuttgart 1973 ff.
- Weingart, P. (Hrsg.): Wissenschaftssoziologie, 2 Bde., Frankfurt a.M. 1972 u. 1974

Wurzbacher, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen, Stuttgart 1963

Zunich, M.: Relationship between maternal behavior and attitudes toward children, in: J. genet. Psychol. 100, 1962, S. 155-165.