

Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch eine fruchtbaren Diskussion?

Grundmann, Matthias

First published in:

Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 14. Jg., Heft 2, S. 163 – 186,
Weinheim 1994

Münstersches Informations- und Archivsystem multimedialer Inhalte (MIAMI)

URN: urn:nbn:de:hbz:6-78419428180

Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion?

In den letzten 10 Jahren ist es sehr ruhig geworden um die sozialstrukturelle – die schichtspezifische und in ihrer Fortführung die sozialökologische – Sozialisationsforschung. Dabei ist ihr Erkenntnisprogramm, nämlich zu erforschen, auf welche Weise soziale Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung relevant werden, bisher keineswegs eingelöst worden. Der Aufsatz zeigt die Gründe für ein Scheitern bzw. für den Abbruch der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung auf und diskutiert, inwieweit die Fortführung des Forschungsprogramms in Teilstudien der familialen Sozialisationsforschung und der Entwicklungspsychologie zu einer Wiederaufnahme der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung führen können. Zentralen Stellenwert hat dabei die Frage, wie die Bedeutungen sozialer Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung überhaupt zu erfassen sind. Die Diskussion macht deutlich, daß nur eine rekonstruktive Analyse der Bewältigungen restriktiver Sozialisationsbedingungen und deren Niederschlag in affektiven, kognitiven und sozialkognitiven Merkmalen der Persönlichkeitsentwicklung eine Beschreibung der Relevanz sozialer Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung zuläßt.

In the past 10 years sociostructural research that focusses on social class and social ecology received little attention. The objective set by this research – to investigate how social structures become relevant for personality development – has by no means been attained. This paper outlines the reasons responsible for the failure and abandonment of socio-structural socialization research and discusses how this research program could be resumed in studies of family socialization and developmental psychology. Within this context the central question is how the significance of social structures can be perceived. The discussion demonstrates that an understanding of the relevance of social structures for personality development can emerge only through a reconstructive analysis of restricted socialization conditions, the coping mechanisms that arise from restricted social contexts and the cognitive, affectional and social consequences of these conditions for personality development.

1. Der Zusammenhang von sozialen Strukturen und Persönlichkeitsentwicklung: Ein bisher ungelöstes Problem der Soziologie

Der komplexe Zusammenhang zwischen sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen und der Persönlichkeitsentwicklung ist ein zentrales Thema der Soziologie. Gewöhnlich wird Persönlichkeitsentwicklung in der Soziologie über soziale Handlungskompetenzen innerhalb spezifischer institutioneller Lebensbereiche, wie z. B. Bildungsaspiration und -erfolg, erfaßt. Obwohl die intergenerationale Vererbung des sozialen Status, nämlich der Zusammenhang zwischen den Bildungschancen bzw. dem „Bildungserfolg“ der Kinder und Bildung und dem Beruf der Eltern, also ihrer Schicht- oder Klassenzugehörigkeit, empirisch oft nachgewiesen wurde, blieb der Prozeß

jedoch, durch den Sozialisationsbedingungen für die individuelle Entwicklung und damit für die Persönlichkeitsentwicklung relevant werden, nach wie vor ungeklärt. Dieser Vermittlungsprozeß, welcher in den 60er und 70er Jahren in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung diskutiert wurde und sich schließlich in den theoretisch elaborierten sozialökologischen Modellen der Sozialisationsforschung niederschlug (Bronfenbrenner 1976), scheint gegen empirische Untersuchungen resistent zu sein; bei allen Versuchen, ihn aufzudecken, ist die Kluft zwischen Theorie und Empirie besonders groß.

Angesichts der methodischen und theoretischen Probleme, die das ambitionöse Programm der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung mit sich brachten (Bertram 1981; Steinkamp 1991), wählten viele Forscher den Weg, sich auf empirisch erfaßbare Teilbereiche des Modells zu beschränken, um so Einzelaspekte des Sozialisationsprozesses empirisch nachzuzeichnen. Dabei wurden allerdings die schicht- bzw. milieuspezifischen Opportunitätsstrukturen und deren mittel- oder unmittelbaren Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung vernachlässigt. In der empirischen Forschung – also bei der Operationalisierung und bei den Erhebungsdesigns – spielen die ursprünglichen Ziele der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, die sozialstrukturellen Ursachen (die schicht- bzw. milieuspezifischen Ressourcen) für unterschiedliche Entwicklungsverläufe zu bestimmen, keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Theoretisch werden sie kaum noch reflektiert. Dabei liegt in der Ausdifferenzierung der sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen die Stärke der schichtspezifischen und sozialökologischen Sozialisationsforschung. Um es vorwegzunehmen: Gescheitert ist die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung, weil sie den Prozeß, über den die Sozialisationsbedingungen für das Individuum relevant werden – kurz: vom Individuum internalisiert und externalisiert werden – aus den Augen verloren hatte und ihr Augenmerk statt dessen auf die Ausdifferenzierung der sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen richtete. Die spezifische Relevanz der sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung hat sie damit aber eher verdeckt.

In den nachfolgenden Sozialisationsstudien sind die sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen hingegen lediglich als Kontexteffekte berücksichtigt, ihre Einbettung im System der sozialen Ungleichheit dabei aber vernachlässigt worden. Die disziplininterne und themenspezifische Aufschlüsselung von Teilaspekten des Sozialisationsprozesses in den letzten 10 Jahren (Lüscher 1989) läßt allerdings ein Wiederaufleben der damaligen Diskussion über die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung sinnvoll erscheinen. Denn die detaillierteren Kenntnisse über familiäre Sozialisationsprozesse und deren sozio-historische Besonderheiten sowie über die Dynamik kognitiver und sozialkognitiver Entwicklungsverläufe und die mittlerweile vorliegenden Längsschnittdaten über die Persönlichkeitsentwicklung und die Weiterentwicklung von Analyseverfahren ermöglichen, den Einfluß sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen und deren sozio-emotionalen Bedeutungsgehalt auf die Persönlichkeitsentwicklung präziser zu erfassen.

Im Mittelpunkt der Bemühungen, das „missing link“ zwischen sozialen Strukturen und Persönlichkeit aufzudecken, stehen Forschungen im Umkreis des sozialen Konstruktivismus (zur Übersicht: Edelstein und Hoppe-Graff 1993) und der Lebensverlaufsforschung (Elder 1985; Elder und Caspi 1990; Hurrelmann 1976; Kohli 1991; Grundmann 1992). Dort wird nämlich versucht, die Bedeutung sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung in ihren differentiellen historischen und altersspezifischen Ausprägungen zu rekonstruieren, ohne das „Bedingungsgefüge kindlicher Sozialisation“ aus den Augen zu verlieren (Hurrelmann 1983). Daran schließt sich auch die These des vorliegenden Aufsatzes an: Erst durch die längsschnittliche empirische Rekonstruktion der Folgen für die individuelle Entwicklung kann die spezifische Bedeutung von Sozialisationsbedingungen erfaßt und beurteilt werden, inwieweit die Folgen mit der sozialen Lage der Herkunftsfamilie oder aber mit anderen Einflüssen der Sozialwelt, z. B. dem sozio-emotionalen Klima der Familie, korrespondieren. In der folgenden Diskussion werde ich nach einer Skizze der Ansprüche und Irrwege der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung die Fortschritte der Sozialisationsforschung der letzten 10 Jahre darstellen. Sie sollen jedoch lediglich thematisch verdeutlichen, wie eine Verbindung dieser Teilbereiche zu einer Weiterführung des Programms der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung – durch eine sozialkonstruktivistische Wende – beitragen kann.

2. Anspruch und Irrwege der schichtspezifischen und sozialökologischen Sozialisationsforschung

Steinkamp schließt seinen Überblick über Forschungen zum Thema Sozialstruktur und Sozialisation mit der Bemerkung ab, daß die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung ihr zentrales Erkenntnisprogramm, die Auswirkungen ungleicher struktureller Lebensbedingungen vor allem auf das Familiensystem und von dort auf die Entwicklung kindlicher Fähigkeitsprofile, die die Realisierung formal gleicher Bildungs- und Berufschancen beeinflussen, aufzuzeigen (Steinkamp 1991: 252), noch längst nicht erfüllt hat. Steinkamps Diskussion der verschiedenen schichtspezifisch und sozialökologisch orientierten Ansätze zeigt eindrucksvoll die Irrwege und „Lücken“ in der Sozialisationsforschung auf, die das Einlösen des zentralen Postulats der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung bisher verhindert haben (Bertram 1981; Herlyn 1985; Steinkamp und Stief 1978).

Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung entzündete sich an der vereinfachenden Verwendung des Schichtkonzeptes (Rosenbaum 1983). Die Stellung im Erwerbssystem wurde entweder gar nicht berücksichtigt und die Schichtzugehörigkeit lediglich durch die Variablen Bildung und Einkommen der Eltern bestimmt oder komplexere Statusvariablen (z. B. die Treiman-Skala) auf dichotome oder trichotome Schichtvariablen reduziert. Damit wurden Merkmale wie Macht, Autonomie und Autorität verdeckt, mit denen erst die Handlungschancen und Opportunitätsstrukturen des Kindes, die durch die berufliche Tätigkeit der Eltern (also die sozialen,

ökonomischen und kulturellen Ressourcen der Herkunftsfamilie) eröffnet und verschlossen werden, näher bestimmt werden können (Kohn 1981; Müller 1975; Hradil 1992).

Zum anderen wurde die Vorstellung eines bloß additiven Zusammenhangs von Schicht, familialer Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung¹ kritisiert (Bertram 1976). So fanden sich für die These einer kumulativen Benachteiligung in unteren sozialen Schichten nur geringe und wenig aussagekräftige Belege, eine Ausdifferenzierung vermittelnder familialer Einflußfaktoren, wie sie in der soziolinguistischen Codetheorie entwickelt wurde (Bernstein 1972), oder die Versuche schicht- bzw. milieuspezifische Erziehungsstile (elterliche Kontrollstrategien, affektive Beziehungen zwischen Eltern und Kind, Bildungsaspiration und Leistungsorientierung usw.) nachzuweisen (Gecas 1979), waren erfolglos bzw. wenig erklärungskräftig (die Varianzaufklärung lag deutlich unter 10%; vgl. Bertram 1981; Steinkamp 1991). Die in Anschluß an diese Kritik durchgeführten sozialökologischen Ansätze konnten dann zwar die bereits in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung angedeuteten sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen konkretisieren, blieben aber ebenfalls im wesentlichen der Analyse des Wirkungsgefüges der sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen verhaftet.

Die Diskussion um die schichtspezifische und sozialökologische Sozialisationsforschung entzündete sich auch an einem für die Sozialisationsforschung eigentlich sekundärem Problem, nämlich ob die sozialökologischen Ansätze Einflußfaktoren erfassen, die auch als Schichteffekte interpretiert werden können (z. B. Rosenbaum 1983; Herlyn 1985). Ins Zentrum des Interesses rückte damit die Interdependenz der Sozialisationsbedingungen. Die zu erklärenden Persönlichkeitsvariablen (in der Regel Bildungserfolg, Schulleistung o. ä.) dienen dann nur dem Nachweis partieller, interaktiver oder vermittelnder Kausalbeziehungen. Dabei steht die Existenz schichtspezifischer Sozialisationseinflüsse außer Frage. Für die Analyse ihrer spezifischen Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung hat sich aber in der Diskussion um die schichtspezifische Sozialisationsforschung gezeigt, daß die soziale Schicht als Sozialisationseinfluß ein zu komplexes Merkmal ist. Darauf – und vor allem auf die Aussagekraft in Hinblick auf die Persönlichkeitsentwicklung – gründete sich die Ausformulierung des sozialökologischen Modells Bronfenbrenners. Sozialökologische Sozialisationsforschung war nie ein Gegenprogramm zur schichtspezifischen Sozialisationsforschung, sondern ihre konsequente Umsetzung im Hinblick auf die Frage ihrer sozialisatorischen Einflüsse (Bronfenbrenner 1986) für die Entwicklung der Persönlichkeit. Daß auch die sozialökologischen Ansätze dieses generelle Brückenproblem (Herlyn 1985: 126) der Sozialisationsforschung

¹ Auf die methodische Kritik soll hier nicht weiter eingegangen werden. Vgl. dazu vor allem Bertram 1981.

nicht lösen konnten, liegt daran, daß sie sich ebenfalls nicht auf die Messung und Analyse von Persönlichkeitsmerkmalen und deren biographische Veränderung konzentrierten, sondern auch auf die Interdependenz spezifischer Sozialisationskontexte. Übersehen wurde ebenfalls, daß die Bedeutung, die die sozialen Strukturen für die Individuen haben, auf den rationalistischen, d. h. normativen Vorstellungen „optimaler“ Sozialisationsbedingungen beruhen, die sich aber auf die Annahme relativ stabiler sozialer Systeme bzw. Institutionen (wie z. B. Bildungs- und Erwerbssystem) stützen, in denen allgemein gültige Opportunitäts- und Handlungsstrukturen angenommen werden können. Inwieweit jedoch die familiäre Interaktion, das Familienklima, Erziehungsstile usw., vor allem aber deren Bedeutung für die Persönlichkeit (z. B. eine kumulative Benachteiligung im Erwerb kognitiver, sprachlicher und motivationaler Fähigkeiten) aus ähnlichen idealtypischen Vorstellungen abgeleitet werden kann, ist fragwürdig. Denn ob und wie die sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen vom Individuum gedeutet werden und seine individuelle Entwicklung, d. h. den Erwerb von kognitiven Kompetenzen, beeinflussen, hängt nicht nur von den sozialen Ressourcen der Eltern, sondern auch von altersspezifischen Erfahrungen ab. Immerhin machten die Kohn'schen Studien über die berufliche Erfahrungswelt des Vaters (definiert über Macht, Autonomie, Ansehen) deutlich, daß die Interaktionserfahrungen der Eltern für die kindliche Sozialisation – und dabei vornehmlich für deren Bildungschancen und damit späteren sozialen Positionen – relevant werden können (Kohn 1981). Inwieweit aber die Kinder die berufliche Erfahrungswelt des Vaters mit den ihnen zur Verfügung stehenden kognitiven Kompetenzen überhaupt verstehen, wurde nicht thematisiert.

Spätestens hier wird deutlich, daß die Diskussion um die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung durch zwei gegensätzliche Erkenntnisziele geprägt war: Zum einen durch die Frage der sozialen Reproduktion von Ungleichheit (Statuszuschreibung), zum anderen durch die Frage der sozialen Vermittlung sozial vorgegebener Handlungsperspektiven, d. h. die Frage der Verinnerlichung und Entäußerung von „statuskonformem“ Verhalten (erfolgreiche Sozialisation!?). Die oberflächlich betrachtete Ähnlichkeit der Fragestellung zielt aber auf jeweils ganz andere Untersuchungsgegenstände, nämlich die Chancen eines Individuums, sich innerhalb des sozialen – z. B. Bildungs- oder Erwerbs-Systems – zu verorten (soziale Vererbung von Ungleichheit), die anderen auf die Ausbildung von Persönlichkeitseigenschaften, also die Entwicklung individueller Kompetenzen, z. B. sozio-moralischer Fähigkeiten, Identitäten, Rollenperspektiven usw.

Für die erste Position finden sich dann auch Belege in der Statuszuweisungsforschung, die der Zirkelhypothese der schichtspezifischen Sozialisation entsprechen, daß nämlich die soziale Position (sozialer Status, soziale Schicht) der Eltern die Opportunitätsstrukturen und über die Eltern-Kind Interaktion die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder derart prägen, daß sie zu ähnlichen sozialen Positionen innerhalb des Bildungs- und Erwerbssystems (z. B. Müller 1975; Sewell und Hauser 1977; Hauser und Sewell 1986) und z. T. auch in bezug auf Heiratschancen (Mayer 1977) führen. Hier steht die

Frage der Vererbung von Positionen im – wesentlich durch ökonomische „Gesetze“ geprägten – System der sozialen Ungleichheit im Mittelpunkt (Grundmann 1992; Blossfeld 1989). Auf diesen Aspekt der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung bezieht sich auch Rosenbaum (1983) in ihrer Stellungnahme zur Kritik an der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. Schichtspezifische Sozialisation bedeutet für sie offenbar Reproduktion von sozialer Ungleichheit und Stabilisierung der Sozialstruktur durch die familiäre Sozialisation (Rosenbaum 1983: 41). Soziale Schicht behält demnach – unabhängig von der Ausdifferenzierung des Schichtkonzepts durch andere Merkmale sozialer Differenzierung – ihren zentralen Stellenwert für die Sozialisationsforschung. Dem ist sicherlich zuzustimmen. Diese Aussage zielt aber auf die Bedeutung des Schichtkonzeptes für die Analyse sozialer Ungleichheit.

Besonders deutlich wird diese Fragestellung der sozialen Vererbung in Geschwisterstudien, in denen ganz konsequent der Frage nach genetischen und sozialen Faktoren der individuellen Entwicklung nachgegangen wurde (Grundmann 1992: 114). Dazu wurde versucht, neben dem spezifischen Einfluß eines „Familienfaktors“, in den die Bildungs-, Einkommens- und Berufsstatusmerkmale der Eltern eingingen, auch Individualeinflüsse wie z. B. IQ (als Hinweis für genetische Faktoren) und Einflüsse innerfamiliärer Interaktion wie Geschwisterrang etc. auf den „Bildungserfolg“ der Geschwister zu identifizieren (Hauser, Tsai und Sewell 1983; als Überblick: Taubmann 1977). Dabei fanden sich deutliche Hinweise für eine soziale Vererbung von Bildungschancen, da ein großer Teil der gemeinsamen Varianz der Bildung bei den Geschwistern durch den Familienfaktor erklärt werden konnte, während die Varianzaufklärung der „Individualmerkmale“ relativ gering ausfiel. Soziale Vererbung wird in diesen Modellen aber nicht bloß auf ökonomische Ressourcen reduziert, sondern wird ganz im Sinne der ursprünglichen Schichtkonzeption auch auf die Vermittlung kultureller Werte, einer Einstellung zur Bildung, angewandt und erfaßt dadurch auch individuelle Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. Bourdieu 1973; Coleman 1988). In diesem Kontext steht dann auch die Lebensstilforschung (Hradil 1992), in der vor allem die Ausdifferenzierung von Lebenschancen und die Selektion von Handlungsmöglichkeiten (z. B. Messung von Macht, Verfügung über Freizeit sowie Freizeit- und Konsumverhalten) präzisiert werden. Mit der Ausdifferenzierung sozialer Ungleichheit in konkrete Handlungsmuster von Individuen verändert sich aber der Analysegegenstand, da nun ganz im Sinne der sozialökologischen Sozialisationsforschung eher die Sozialisationsbedingungen ausdifferenziert werden, nicht aber nach deren spezifischem Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit gefragt wird. Hinzu kommt, daß in der Lebensstilforschung Lebensstile immer als abhängige Variablen verwendet werden und so der Einfluß der Lebensstile auf die Sozialisation ausgeblendet wird (Müller 1989; 1992).

Die Frage nach der Bedeutung der individuellen Entwicklung für die Reproduktion der sozialen Ungleichheit ist auf diese Weise nur am Rande zu beantworten, nämlich insofern z. B. die schulische Bildung auch die Möglichkeiten des Erwerbs kognitiver Fähigkeiten mitbestimmt. Die

Erfahrungsbio-graphie des Individuums ist aber mehr als die soziale Zuschreibung von Handlungschancen innerhalb des Systems der sozialen Ungleichheit; seine Handlungsmöglichkeiten lassen sich nicht allein darauf zurückführen. Das Individuum ist nicht nur Folie bzw. Spiegel der sozialen Verhältnisse, in denen es aufwächst, sondern gleichsam Filter der es umgebenden Relevanz- und Sinnstrukturen. Das hat Konsequenzen für die Sozialisationsforschung, die bisher aus der Diskussion völlig ausgeklammert wurden.

1. Für die Zuschreibung der Relevanz sozialer Strukturen für die individuelle Entwicklung bedeutet das, daß „Schichtzugehörigkeit“ nicht wie eine einfache Bedingungsvariable auf der psychologischen oder sozial-psychologischen Ebene behandelt werden kann, sondern grob ein sehr komplexes Bedingungsgefüge erfaßt, das den objektiven Strukturprozeß für mikro-soziale Prozesse abbildet (Oevermann et al. 1976: 169). Genau in Hinblick darauf zielte die Kritik Bertrams an dem schichtspezifischen Konzept sozialer Differenzierung (Bertram 1981; vgl. Kritik Rosenbaum 1983), und darauf richten sich die mikrosoziologischen Analysen der innerfamiliären Interaktion in Anlehnung an die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung (Kreppner, Paulsen und Schütze 1982; Kreppner 1992). So legen u.a. Studien über schicht- bzw. milieuspezifische Erziehungsstile – wegen der geringen Varianzaufklärung – nahe, das Erziehungsverhalten und andere Merkmale der familialen Interaktion als eigenständige Sozialisationsbedingung zu interpretieren. Denn die Eltern geben nicht nur ihre eigenen (z. B. beruflichen) Erfahrungen (und erworbenen Kompetenzen) weiter. Ebenso bedeutsam für die Entwicklung der Persönlichkeit (vor allem für die affektiv-kognitive und sozio-moralische Entwicklung) ist das sozio-emotionale Klima in der Eltern-Kind-Interaktion, die den Kindern Orientierungshilfe leisten und ihre Bereitschaft (bzw. Fähigkeit) beeinflussen, z. B. Werte und Einstellungen der Eltern zu übernehmen oder abzulehnen (vgl. Schneewind, Beckmann und Engfer 1983). Das Ausblenden dieser emotional-affektiven Bedeutungsdimension sozialer Interaktionen verdeckte schließlich auch den Blick für die zentrale Vermittlungsdimension, durch die soziale (Opportunitäts-) Strukturen für das Individuum überhaupt relevant werden. Dabei wurde auch übersehen, daß das Familienklima, die Art und Weise der familialen Interaktion für die Alltags- und damit die Interaktionserfahrungen der Kinder viel bedeutsamer sind als die beruflichen Erfahrungen der Eltern (vgl. Walper 1988). Die Interaktionserfahrungen bestimmen die sozio-psychischen Befindlichkeiten bzw. die individuelle Wahrnehmung, die Ausbildung kognitiver und sozial-kognitiver Fähigkeiten und damit die Perspektivenübernahme und das Rollenlernen (Kreppner, Paulsen und Schütze 1982; Kreppner 1992).

Die Übertragung von sozialen Phänomenen in subjektive, die individuelle Entwicklung prägende psychische Variablen blieb schließlich auch in den meisten sozialökologisch orientierten Untersuchungen ungelöst, obwohl gerade dort das Augenmerk auf die Bedeutungseinschätzung sozialer Lebenslagen und familialer Sozialisationsbedingungen für das Individuum gelegt und eine Berücksichtigung aller (auch räumlicher und kultureller)

Sozialisierungseinflüsse auf den unterschiedlichen sozialen (Makro-, Exo-, Meso- und Mikro-)Ebenen angestrebt wurde². Erste erfolgreiche Ansätze, in denen familiäre Konstellationen als Merkmalskombination von sozialstrukturell bedeutsamen Sozialisierungsbedingungen, familiärer Interaktionen und Persönlichkeitsmerkmale der Eltern (als selbständige Einflüsse) auf Aspekte der Persönlichkeit des Kindes untersucht wurden (vor allem Bertram 1978, 1981), blieben meines Wissens ohne Nachfolger. Aber allein die Ausdifferenzierung sozialstruktureller Sozialisierungsbedingungen reicht nicht aus, um den Sozialisierungsprozeß selber beschreiben zu können. Hier sind vielmehr Modelle der Persönlichkeitsentwicklung gefragt, wie sie im Umfeld des sozialen Konstruktivismus formuliert wurden.

2. Die Erweiterung des Erklärungsgegenstandes auf den Entwicklungsprozeß der Person (Bronfenbrenner 1976) als konsequente Durchführung des schichtspezifischen Modells machte deutlich, daß für die empirische Überprüfung der Modellannahmen Längsschnittdaten über die individuelle Entwicklung erforderlich waren (Björnsson et al. 1977; Bertram 1981). In der Regel wurden nämlich nicht intraindividuelle Entwicklungsprozesse (die Veränderungen und Strukturierungen psychischer und sozialer Kompetenzen im zeitlichen Verlauf bzw. der Erwerb sozialer Positionen im Lebensverlauf) erfaßt, sondern lediglich einzelne, querschnittlich gemessene Entwicklungsmerkmale wie Leistungsangst und -motivation, Empathie, Aggression usw. oder Entwicklungsschritte bzw. -stufen, die in Statusübergängen oder dem Erwerb spezifischer Kompetenzen (in soziologischen Arbeiten vor allem in bezug auf den Bildungserwerb oder die Familiengründung) zum Ausdruck kommen.

Gerade bei der Operationalisierung und Messung der Persönlichkeitsvariablen zeigt sich die diffuse und unreflektierte Übertragung sozialer Phänomene auf intraindividuell sich ausdifferenzierende Kompetenzen (Edelstein und Keller 1982; Edelstein im Druck). So wurde die konstruktive Eigenaktivität des Kindes, welches nicht nur übernimmt oder geprägt wird, sondern aktiv Kompetenzen aufbaut, nicht berücksichtigt (Edelstein 1983; Seiler 1991; Huber und Mandl 1991). Die Ignoranz gegenüber den sich in der individuellen Entwicklung des Kindes vollziehenden Erwerb kognitiver und sozialer Kompetenzen erklärt auch, warum die sozialstrukturellen Sozialisierungsbedingungen, die für die Bestimmung der kindlichen Umwelt besonders wichtig sein sollen, bisher nicht zur Erklärung der Varianz der Persönlichkeitsentwicklung beitragen. In keiner Studie wurde das wechselseitige Verhältnis von sozialstrukturellen und familialen Sozialisierungsbedingungen mit den kognitiven Eigenleistungen des konstruktiven Subjekts empirisch erfaßt. Dabei lassen erst die Eigenleistungen des Subjekts und die Ko-Konstruktion von Erfahrungen, die sich in der individuellen

² Aber auch dabei wurde implizit (zumindest in empirischen Analysen) eine additive Wirkung „höherer“ Ebenen auf „niedrigere“ angenommen.

Entwicklung im Erwerb spezifischer Kompetenzen äußern, die Unterschiede im Kompetenzerwerb bei Individuen, die in denselben oder aber unterschiedlichen sozialen Milieus aufgewachsen sind, erklären. Darüber könnte schließlich auch statusinkonsistentes Verhalten bzw. berufliche Mobilität plausibel gemacht werden, welche bereits auf die „individuellen Spielräume“ in der Gestaltung des Lebensverlaufs hindeuten.

3. Die Konkretisierung sozialstruktureller und individueller Entwicklungsdimensionen in den letzten zehn Jahren

Die meisten Fragen, die durch die sozialstrukturelle Sozialisierungsforschung aufgeworfen wurden, sind in den letzten zehn Jahren in Teilstudien weiter verfolgt worden. Zu nennen sind dabei im wesentlichen Studien zur familialen Sozialisation, in denen die bereits angedeutete Bedeutung sozio-emotionaler Aspekte familialen Zusammenlebens analysiert wurden (Schneewind, Beckmann und Engfer 1983; Baumrind 1989), Studien zur Entwicklung der Persönlichkeitsentwicklung im Lebensverlauf (vgl. Elder und Caspi 1990, Grundmann 1992, Huinink und Grundmann 1993), bei denen perioden- und kohortenspezifische Bedeutungen von Sozialisierungserfahrungen untersucht wurden und Studien über die individuelle Entwicklung, die der Frage der konstruktiven Eigenleistung des Subjekts nachgegangen sind (zur Übersicht: Geulen 1982; Edelstein und Keller 1982; Edelstein und Habermas 1984; Bertram 1986; Edelstein und Hoppe-Graff 1993). An dieser Stelle soll aber kein ausführlicher Überblick über diese Forschungsarbeiten gegeben werden. Hier gilt es lediglich darzustellen, daß zentrale Aspekte des Vermittlungsprozesses, die zu einem „Abbruch“ der sozialstrukturellen Sozialisierungsforschung geführt haben, nunmehr aufgedeckt und zu einer Vervollständigung des Puzzle „Sozialisierungsprozeß“ beitragen können.

Studien zur Sozialisation in der Familie haben sich in der letzten Dekade hauptsächlich der Dynamik intrafamilialer Beziehungsmuster gewidmet und dabei die Familie nicht nur über dyadische (Mutter-Vater oder zumeist Mutter-Kind) Interaktionen analysiert, sondern auch triadische Beziehungen (Kind-Eltern-Kind; Kind-Kind-Eltern, Eltern-Eltern-Kinder) und die jeweils eigene Entwicklungsdynamik jedes Familienmitglieds zu beschreiben versucht. Auf diese Weise sollte die in den klassischen Konzepten vorherrschende Vorstellung überwunden werden, in der die Familie als „Erfüllungsgehilfe“ der Subkultur definiert und somit unter dem Gesichtspunkt der kindlichen Entwicklung als eher statisches Kontextgefüge angesehen wurde (Kreppner 1991: 322). Die Neuorientierung in der familialen Sozialisierungsforschung wurde schließlich durch Befunde gestützt, die darauf hinweisen, daß die Familie nicht wie bisher als von allen Familienmitgliedern geteilte Umwelt interpretiert werden kann, sondern für jedes Familienmitglied (die Geschwister je nach Rang in der Geschwisterreihe, die Eltern je nach Anzahl der Kinder und Altersabstand zwischen ihnen usw.), perspektivisch unterschiedliche Bedeutung hat (Grundmann 1992: 115f) und das „Familienklima“ wesentlich durch die vielfältigen Interaktionsformen in der Familie geprägt wird. Der sogenannte transaktionale Ansatz betont schließlich die Bedeutung der sozio-emotionalen Aspekte des Fami-

lienlebens und weist ihnen eine zentrale Bedeutung für die kindliche Entwicklung zu. Denn die Interaktionserfahrungen in der Familie (in ihrer spezifischen subjektiven Erfahrung) prägten wesentlich das „Vertrauen“, die Erwartungshaltung und die Kontaktaufnahme des Kindes mit anderen und seiner Umwelt (Schneewind, Beckmann und Engfer 1983; Lewis und Rosenblum 1978; Lewis und Saarni 1985). Dabei wird auch die einseitige Betonung der Eltern-Kind-Interaktion aufgegeben, Gleichaltrigeninteraktionen (Geschwister, Freunde) berücksichtigt und die Bedeutung der kindlichen Lebenswelt für eine eigenständige Aneignung sozialer Objekte und Beziehungen hervorgehoben (Maccoby 1992).

Greift man diese Befunde auf, dann erscheint auch die Bedeutung von Erziehungsstilen für die kindliche Entwicklung in einem anderen Licht: Erziehungsstile sind nicht mehr als bloßer Ausdruck schicht- bzw. milieuspezifischer Verhaltensweisen interpretierbar (Wurzbacher 1963), sondern Abbild sozio-emotionaler Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion (Baumrind 1989). Auch hierbei ist der Einfluß nicht unidirektional von den Eltern auf das Kind, sondern als Transaktion aller Familienmitglieder zu verstehen (Schneewind 1980). So gestalten Kinder die Wohnumwelt ebenso wie die Eltern. Befunde der Erziehungsstilforschung, nach denen z. B. ein Zusammenhang zwischen streng kontrollierenden und wenig akzeptierenden Eltern und einer Ich-schwachen Persönlichkeitsstruktur des Kindes nachgewiesen wird (zu derartigen Befunden vgl. Baumrind 1989; Schneewind und Lukesch 1978; Lukesch, Perrez und Schneewind 1980; Vaskovics 1982), können schließlich auch als Beleg für die Bedeutung sozio-emotionaler Aspekte der Eltern-Kind-Interaktion interpretiert werden. Obwohl sie im Kontext sozialökologischer Forschungsansätze formuliert wurden, blieb der Einfluß schicht- bzw. milieuspezifischer Bedingungen weitgehend unerforscht. Dabei ist der Umstand, inwieweit elterliches Verhalten mit den milieuspezifischen (also kulturell und ökonomisch vermittelten) Erwartungen übereinstimmt, eine wichtige Voraussetzung für ein „gesundes“ Familienklima bzw. „ungebrochene“ Sozialisationserfahrung (vgl. dazu Elder 1974). So sind z. B. in unterschiedlichen sozialen Milieus andere Transaktionen vorherrschend, die sowohl für das Kind als auch die Eltern als Maßstab der Normalität gelten (Schneewind, Beckmann und Engfer 1983). Inkonsistentes Erziehungsverhalten resultiert dann auch aus den für ein bestimmtes Milieu untypischen Familienverhältnissen (Arbeitslosigkeit in der Oberschicht; viel Zeit des Vaters für das Kind in der Mittelschicht usw.).

Die zentrale Bedeutung sozio-emotionaler Aspekte der familialen Interaktion und der normativen, milieuspezifischen Ausprägungen wurde schließlich auch im Hinblick auf affektiv-kognitive Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung (Ängstlichkeit und Depression) deutlich (Helmke und Váth-Szusdziara 1980). So wurden ein restriktiv-autoritäres Erziehungsverhalten, Mehrdeutigkeit und Inkonsistenz des Erziehungsverhaltens und die Einschränkung der Reaktionsfähigkeit des Kindes (Kontrollverlust) als selbstwertrelevante Belastungen interpretiert, die das Kind als Bedrohung erlebt (Seligman 1975). Für diese Faktoren ließen sich entsprechende Zusammenhänge mit der Entwicklung von Ängstlichkeit (Krohne und Rogner 1982;

Krohne 1988), aber auch depressiver Reaktionen beim Kind nachweisen, die im wesentlichen auf schicht-, bzw. milieuinterne Verhaltenserwartungen zurückgeführt werden können (Schellhas 1993).

Die schicht-, milieu- oder familien-spezifischen Deutungen von Interaktionen und ihr Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung konnte auch in der Lebensverlaufsforschung belegt werden. Dort zeigte sich nämlich, daß die Folgen restriktiver Sozialisationsbedingungen (z. B. von Arbeitslosigkeit der Eltern) nicht allein auf schichtspezifische ökonomische Ressourcen der Krisenbewältigung zurückzuführen sind, sondern auf schichtspezifische Interaktionsmuster und Rollenerwartungen (Elder 1974; Walper 1988). Je nach sozialer Schicht wurde durch die Arbeitslosigkeit des Vaters entweder der Autoritätsverlust des Vaters gegenüber der Mutter (die häufig bei Eintreten der Arbeitslosigkeit die Rolle des Verdieners übernahm) oder aber der Verlust des Familieneinkommens als Ursache für familiäre Spannungen identifiziert. Der Autoritätsverlust des Vaters war besonders bedeutsam für die familiäre Interaktion in der Unterschicht, der Einkommensverlust führte eher in der Mittelschicht zu Spannungen.

Außerdem ließ sich in anderen Studien nachweisen, daß der spezifische Bedeutungsgehalt solcher Interaktionserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung von sozio-historischen und kulturspezifischen Deutungsmustern abhängt (Grundmann 1992) und spezifischen Persönlichkeitsdispositionen (z. B. Schüchternheit oder Aggressivität; Elder und Caspi 1990; Walper 1988) bei Eintreten der „kritischen“ Veränderungen bzw. der Sozialisationserfahrungen. Schließlich zeigte sich auch, daß die früheren Beeinträchtigungen entweder durch spätere Ereignisse verstärkt wurden oder aber später z. T. wieder aufgefangen und Entwicklungsschritte nachgeholt werden konnten (Elder und Caspi 1990).

Diese Befunde deuten bereits auf die Tatsache hin, daß vor allem milieu-untypische Erfahrungen die Varianten in der Persönlichkeitsentwicklung beeinflussen und damit erst Hinweise für „normale“ Bedingungen der Persönlichkeitsentwicklung liefern. Weiterhin legen die Befunde zu den Konsequenzen der Persönlichkeitsdispositionen bei Eintreten einer „kritischen“ Sozialisationserfahrung und der Nachweis spezifischer Vulnerabilitäten und Widerstandskräfte nahe, die konstruktive Eigenleistung des Individuums näher zu analysieren (Edelstein 1976; Hurrelmann 1976; Berttram 1981). Neben den Facetten familialer bzw. sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen wurde in den beschriebenen Studien immer wieder auf die Ko-Konstruktion von Erfahrung und den wechselseitigen Einfluß von sozialer Wirklichkeit und subjektiver Aneignung im Entwicklungsprozeß verwiesen. Damit wird die Bedeutung des Prozesses, über den die soziale Wirklichkeit für das Individuum relevant wird bzw. das Individuum in Ko-Konstruktionen seine Erfahrungswelt strukturiert, betont. In der Psychologie wird er vor allem durch das „transaktionale Modell“ des strukturgegenetischen Forschungsansatzes vertreten (Huber und Mandl 1991; Edelstein 1993) und ist in der Soziologie durch die Interaktionstheorie Meads theoretisch repräsentiert (Edelstein und Keller 1982: 11 f.). Letztere beschreibt Interaktionsstufen, über die zunehmend komplexer werdende

Strukturen des verständnisorientierten Handelns und damit die für die Teilnahme an Interaktionen notwendigen Fähigkeiten der Perspektivenübernahme bestimmt werden können, was vor allem für die Analyse sozialkognitiver Entwicklung bedeutsam ist.

Das Modell der strukturgenetischen Forschung ist für die Sozialisations- theorie vor allem deshalb so bedeutsam, weil es die Rolle des konstruktiven Subjektes genauer zu erfassen sucht, indem sie die Wechselwirkung der inneren Strukturen des Geistes mit den Repräsentanzen der Erfahrungen in spezifischen Entwicklungsökologien beschreibt (Damon 1990: 26). Dabei wird angenommen, daß das sich entwickelnde Subjekt ein hochdifferenziertes, sich immer wieder veränderndes Arsenal an Strukturen, Fähigkeiten und Bereitschaften besitzt, das in jedem Augenblick die Interaktion mit der Umwelt regelt, gleichzeitig von der Umwelt affiziert wird, auf diese Weise immer komplexer wird, indem es sich weiter strukturiert (d. h. konsolidiert, verfestigt). Das Subjekt vollzieht seine Entwicklung demnach zwar selber, aber nicht frei von äußeren Umständen, sondern adaptiv. Die sich immer wieder verändernden individuellen Strukturen, Fähigkeiten und Bereitschaften basieren auf den vorhergehenden, die dem Subjekt als Repräsentationen der umgebenden Wirklichkeit dienen und in modifizierter Weise wieder dienen werden. Die soziale Wirklichkeit bedeutet für das Individuum nur das, was es fähig ist, in ihr wahrzunehmen, was es aufnehmen und kognitiv verarbeiten kann – und das hängt davon ab, welche Strukturen, Fähigkeiten und Bereitschaften es bereits hat.³

Dieser Prozeß ist mittlerweile auch empirisch abgesichert: Untersuchungen zur kognitiven, sozialkognitiven und moralischen Entwicklung belegen nämlich, daß die internen Bedingungen bzw. die interne Logik des Entwicklungsverlaufs im wesentlichen von den jeweils (zu einem bestimmten Meßzeitpunkt) vorliegenden kognitiven Strukturen, Fähigkeiten und Befindlichkeiten abhängen (Flavell 1992), daß sich die Konstruktion des logisch-mathematischen wie auch des sozialen und moralischen Denkens langsam und allmählich vollzieht und Merkmale einer kumulativen, sequentiellen und stufenweisen Entwicklung aufweisen (Schröder und Edelstein 1991; Schröder 1989). Die Anwendung eines Erkenntnischemas auf unterschiedliche Gegenstände der Erfahrung führt demnach zu einer Stabilisierung und Konsolidierung der kognitiven Strukturen und damit zu einer Generalisierung von Erfahrung bzw. Erkenntnis (Schröder 1993). Diese interne (psychische) Strukturierung von Erfahrung verläuft zwar immer

³ In diesem Sinne ist auch der Erkenntnisprozeß an sich eine genetische Konstruktion, nämlich eine unter vielen subjektiven Perspektiven auf der Welt – „sie ist ontogenetisch ein Produkt der Strukturgenese des Subjekts und zugleich in Inhalt und Form das Produkt einer kulturhistorischen kollektiven Entwicklung“ (Seiler 1991: 116)

nach demselben Schema und kann daher als universeller „Erkenntnis“prozeß interpretiert werden, ist aber in seinen Ausprägungen immer gebrochen durch die Erfahrungsökologien selber, in denen die Erkenntnisobjekte (Gegenstände, Bezugspersonen usw.) lokalisiert sind. Hier liegt der Schlüssel zur sozialstrukturellen Sozialisationsforschung, da die Entwicklung von früheren Erfahrungen und den Objekten der Erkenntnis abhängt (Edelstein 1993), der Entwicklungsprozeß also durch interne Koordinationen von wahrgenommenen äußeren (z. B. sozialen) Objekten und den bereits zur Verfügung stehenden kognitiven Strukturen (Äquilibrationsprozesse) reguliert wird.

Noch deutlicher wird diese Prozeßdynamik bei der sozialkognitiven Entwicklung, da sie das Verstehen „sozialer Objekte“, also von Personen, Beziehungen und Interaktionen zum Gegenstand hat. In Analogie zu Piagets Experimenten zur kognitiven Entwicklung und Meads Entwicklungskonzept sozialer Interaktionen wird dabei der Prozeß der Perspektivendifferenzierung nachgezeichnet, über den das Individuum lernt, die Bedeutungsinhalte der sozialen Welt (z. B. des Selbst, sozialer Regeln und Konventionen) zu strukturieren und darüber die Fähigkeit erwirbt, konkurrierende Interpretationen miteinander zu vereinbaren und eigene Interaktions- bzw. Handlungskompetenz aufzubauen. Aus dieser konstruktivistischen Sicht läßt sich schließlich die Umsetzung von Interaktionserfahrungen in der Kindheit (z. B. Bindung, Vertrauen, Kommunikation) in psychische Strukturen rekonstruieren und damit die Bedeutungseinschätzung z. B. familialer Interaktionen überhaupt erst verstehen. Denn die Perspektivenübernahme resultiert aus der Erfahrung in und mit der intersubjektiv vorgegebenen Welt, konstruiert bzw. repräsentiert jedoch gleichsam die subjektive Konstruktion derselben (Edelstein und Keller 1982: 31f.).

Die Dynamik der Persönlichkeitsentwicklung führt demnach zu einer Strukturierung kognitiver Kompetenzen, die rückgebunden sind an die Art der Wahrnehmung, Interpretation und Nutzung der jeweiligen Umwelt in der Familie (z. B. das kulturelle und sozio-emotionale Klima: die Bücher, Medien oder Kommunikationsstile in dieser Umwelt). Deutlich wird das z. B. an milieu-, kultur- oder schichtspezifischen Beschleunigungen bzw. Verzögerungen in der Entwicklung kognitiver und sozialkognitiver Strukturen (Flavell 1992; Edelstein 1993). In bezug auf die kognitive Entwicklung lassen sich solche z. B. milieuspezifischen Unterschiede auf die in der Lebenswelt vertrauten Objekte der Erfahrung zurückführen: Kinder aus der Oberschicht erwerben z. B. früher die Fähigkeiten zu formaler Operation als Kinder aus der Unterschicht (Schröder und Edelstein 1991). Für die sozialkognitive Entwicklung lassen sich ebenfalls milieuspezifische Entwicklungsverläufe identifizieren, die auf milieutypische Erfahrungen zurückgeführt werden können.

Über die Rekonstruktion der von Kindern in unterschiedlichen Altersstufen eingenommenen sozialen Perspektiven in bezug auf eine (experimentell vorgegebene oder reale) Situation (z. B. Reflexionen über die Entscheidung: Gehe ich zum Freund oder ins Kino) werden zum einen unterschiedliche

Fähigkeiten der Perspektivenübernahme (Subjektzentriertheit, Reflexivität, Reziprozität usw.) erfaßt (Selman 1980; Keller 1986). Zum anderen werden die in den Situationen angedeuteten Interaktionszusammenhänge (z. B. Autoritätsbeziehungen oder Beziehungen zwischen Personen) auf die realen Sozialisationsbedingungen (z. B. Erziehungsstile, milieuspezifische Ressourcen) übertragen (Edelstein und Keller 1982). Am Beispiel von unilateralen Autoritätsbeziehungen und symmetrischen Peer-Beziehungen zeigen sich dabei Unterschiede in der Entwicklung innerhalb verschiedener Lebenswelten: Die Bedeutung von Versprechen in Freundschafts- und Eltern-Kind-Beziehungen unterschieden sich in städtischen (modernen) und ländlichen (traditionalen) Lebenswelten. Während Kontrakte und Regeln aufgrund des höheren Organisationsgrads des Alltags in der städtischen Lebenswelt somit (das Versprechen z. B. in bezug auf eine Verabredung für Freundschaften) von größerer Bedeutung sind, spielt in der ländlichen Umwelt die Autoritätsbeziehung aufgrund der gemeinsamen Arbeitsaufgaben und gemeinsam getragenen Lebenswelt eine größere Rolle (Keller 1992). Damit entsprechen diese „typischen“ Erfahrungen aber genau den „funktionalen“ Anforderungen des Alltags in diesen Lebenswelten; von einer Benachteiligung von Kindern aus der Unterschicht bzw. vom Land kann aber keine Rede sein.

Die Ko-Konstruktion der sozialen Realität in Gleichaltrigenbeziehungen veranschaulicht schließlich die Bedeutung von Interaktionserfahrungen in einer solchen geteilten Realität, denn im gemeinsamen Spiel (und der Ko-Konstruktion z. B. der phantasierten Wirklichkeit) erwerben Gleichaltrige die Kompetenzen, die zum Verstehen und Handeln in der Realität erforderlich sind. Durch die Situation des gegenseitigen Aushandelns werden die Kinder dazu gezwungen, Schwierigkeiten zu begegnen, Unstimmigkeiten zu bearbeiten und Handlungsabsichten zu koordinieren (Krappmann 1991). Dabei spielt das soziale Setting eine entscheidende Rolle: Schul- und Familienwelten eröffnen unterschiedliche Möglichkeiten der Interaktion und der Bildung von Peer-Gruppen und Freundschaften (Krappmann und Oswald 1989; Krappmann 1992). Daß diese Möglichkeiten von den sozialen Milieus der Familie abhängen und daß Kinderwelten – und damit die gemeinsam konstruierte Erfahrungswelt – sich stark unterscheiden (Zeiger 1989), haben bereits obige Beispiele verdeutlicht. Gerade die Studien zur Gleichaltrigeninteraktion verdeutlichen damit beispielhaft die „transaktionale“ Interaktionsdynamik (z. B. die Ko-Konstruktion der Erfahrungswelt), über die Entwicklungs- und Sozialisationsprozesse erst angeregt werden. Damit werden die Mechanismen deutlicher, über die Werte, Normen, Rollen (also die dem Erkenntnisobjekt – hier dem Kind – vorgegebenen Erkenntnisobjekte; bei A. Schütz: Wissen der „Vorwelt“) vermittelt und gleichzeitig (inter)subjektiv in Interaktionen neu konstruiert werden. Zwar prägen die Erfahrungswelten der Gleichaltrigen und Eltern-Kind-Interaktion den sozialkognitiven Entwicklungsprozeß, angeregt wird er aber durch die konstruktiven Anteile der Interaktionsteilnehmer, die die vorgegebenen sozialen Strukturen erst über die eigenen Bedürfnisse und Interessen selektiv zur Wirkung kommen lassen.

4. Argumente für einen Perspektivenwechsel in der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung

Der Brückenschlag zwischen den oben beschrieben widerstreitenden Fragestellungen der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung – die Verbindung der Analyse sozialer Ungleichheiten und der in diesen sozialen Strukturen möglichen Ausbildung persönlicher Fähigkeiten – wird schließlich erst in einer lebensverlaufsorientierten bzw. biographischen Perspektive deutlich (Hurrelmann 1988). Denn zum einen sind die Unterschiede innerhalb der Persönlichkeitsentwicklung auf sozio-historische Unterschiede zurückzuführen, die sich aus der Dynamik sozialer Systeme (z. B. aufgrund der intergenerationalen Vererbung von Ungleichheitsstrukturen oder verfestigter institutioneller Bildungssysteme) ergeben, zum anderen wird uns die Bedeutung sozialer Strukturen bzw. die spezifische Relevanz von Sozialisationserfahrungen für Individuen erst durch die Rekonstruktion der Erfahrungsbiographie des Individuums selber deutlich. So sind nicht allein Veränderungsdaten auf der Individualebene notwendig, wie sie in sozialkonstruktivistischen Studien analysiert werden (zur Übersicht vgl. Seiler 1991), sondern auch Daten über den sozialen Wandel selber, wie sie in der Lebensverlaufs- und Biographieforschung vorliegen (zur Übersicht vgl. Kohli 1991). Wenn die Wahrnehmung sozialer Strukturen bzw. die Relevanz dieser Strukturen (z. B. die Arbeitsbelastungen oder die Anwesenheit der Eltern) für das Subjekt untersucht werden soll, dann ist zu klären, wie solche Erfahrungen typischerweise gedeutet werden bzw. in den entsprechenden sozio-historischen Kontexten gedeutet wurden. Denn davon hängt eben ab, welche kognitiven Erkenntnisinhalte und welche affektiv-kognitiven Interpretationen der Erfahrungen wahrscheinlich sind. Beispiele dafür sind die oben beschriebenen schicht- und ökologieabhängigen Entwicklungen der Kognition (Schröder und Edelstein 1991; Keller 1992), die periodenspezifischen Bedeutungen z. B. von Vaterabwesenheiten während des 2. Weltkrieges (Grundmann 1992) und die alters- und milieuspezifischen Bedeutungen von Arbeitslosigkeit (Elder 1974).

Die oben beschriebenen Forschungsergebnisse machen also deutlich, daß die im Modell der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung angelegten Teilbereiche, z. B. der familialen Sozialisation und der kognitiven und sozialkognitiven Entwicklung, nunmehr auch empirisch faßbar sind. Dabei zeigt sich, daß die sich in den Beziehungen zu den einzelnen Familienmitgliedern manifestierten Erfahrungen für das Individuum zum Basismodell für die Konstruktion seiner zukünftigen sozialen Beziehungen (Kreppner 1991) werden. Dementsprechend gilt es auch, die mit den sozialen Interaktionen (bzw. die sich in sozialen Strukturen manifestierten Interaktionen; vgl. dazu: Schütz und Luckmann 1979) einhergehenden spezifischen sozio-emotionalen Erfahrungsgehalte zu erfassen. Diese äußern sich aber in besonderer Weise in solchen Interaktionen bzw. sozialen Strukturen, die von den „typischen“, den normalen und erwartbaren abweichen. Die Einflüsse der Sozialstruktur auf die Persönlichkeitsentwicklung werden nicht über ihre normativen Erfahrungskontexte, sondern die untypischen Erfahrungen innerhalb und zwischen sozialen Milieus deutlich. Welche Erfahrungen nun

besondere „Risikofaktoren“ für die Entwicklung darstellen, wird erst in der Erfahrungsbiographie manifest, erfordert demnach die Analyse ihrer Konsequenzen für die Lebensgeschichte. Die Arbeiten von Glen Elder (vgl. Elder und Caspi 1990) und Studien in der Entwicklungspsychopathologie (zur Übersicht: Rolf et al. 1990) veranschaulichen das in besonderer Weise.

Das Ziel der Sozialisationsforschung muß demnach darin liegen, die sozialen Faktoren, die die individuelle Entwicklung begrenzen oder eröffnen, und deren differentielle Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung zu rekonstruieren. Zu fragen ist dann nämlich: In welchem Maße aufgrund welcher sozio-emotionalen Bedeutungsinhalte und unter der Voraussetzung welcher bisher erworbenen Kompetenzen beeinflussen sozialstrukturelle Faktoren (bzw. Interaktionsindikatoren) den individuellen Entwicklungsprozeß? Damit ergibt sich jedoch eine veränderte und für die Soziologie ungewohnte Forschungsperspektive: Während im Basismodell der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung davon ausgegangen wird, daß unterschiedliche Ausgangsbedingungen auch zu einer Abweichung von institutionell normierten Merkmalen der Persönlichkeitsentwicklung (z. B. Leistungsfähigkeit, Gesundheit, Statusübergängen) führen, stehen nun die Konstruktionsleistungen des Individuums selber im Mittelpunkt der Analyse.

Dieser Perspektivenwechsel ist für die Durchführung des Programms der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung wesentlich, denn die Einflüsse der sozialen Umwelt und ihre differentiellen, phasenspezifischen Einwirkungen auf das Individuum können nur aus der „Reaktion“ und den Bewältigungsstrategien, die aus spezifischen Erfahrungen resultieren, erschlossen werden (vgl. dazu auch Luhmann 1991). Der Erwerb von Kompetenzen, d. h. von Fähigkeiten, mit den „Anforderungen“ der sozialen Welt zurechtzukommen, wird sicherlich in „unproblematischen“ Sozialisationskontexten am wenigsten beeinträchtigt; empirisch meßbar wird die Wechselwirkung von Sozialstruktur und individueller Entwicklung aber erst durch die Analyse der „kritischen“ Erfahrungen und ihrer Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung. Deutlich wird das z. B. an der Entstehung affektiv-kognitiver Symptome wie Ängstlichkeit und Depressionen, denn sie können als Versuche des psychischen Systems interpretiert werden, Erfahrungen, die den „zu erwartenden“ widersprechen und deshalb als „problematisch“ erlebt werden, zu kompensieren und damit wieder Stabilität zu erlangen (Döbert, Habermas und Nunner-Winckler 1980; von Beyme 1991: 10f). Damit kommt der Bewältigung von Krisen bzw. psychischen Ungleichgewichten eine zentrale Rolle bei der Erforschung des Zusammenhangs von Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung zu (Habermas 1973).

Zentral für eine Analyse des Zusammenhangs von Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung wird dann die Bewältigung restriktiver Sozialisationsbedingungen durch das konstruktive Subjekt, da erst durch diesen Bewältigungsprozeß, der sich in der Entwicklung (Strukturierung, Verzögerung und Beschleunigung) kognitiver, sozialkognitiver und affekti-

ver Persönlichkeitsmerkmale niederschlägt, die Bedeutung sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen zum Ausdruck kommt, den die sozialstrukturelle Sozialisationsforschung zu ergründen sucht.⁴ Es gilt also zu beschreiben, wie individuelle Erfahrungen in sozial relevante Erfahrungen transformiert werden und soziale Beziehungen (oder Objekte) für das Individuum relevant werden (Edelstein 1992; im Druck). Die Analyse des Kompetenzerwerbs in und durch soziale Beziehungen, der Bedeutung sozialer, ökonomischer und kultureller Interpretationsmuster und affektiv (emotional) besetzter Interaktionserfahrungen ist ein Schritt in diese Richtung.

5. Argumente für eine Wiederaufnahme der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung

Aus dem rekonstruktiven Zugang zu den Bedeutungsgehalten sozialer Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung ergeben sich einige theoretische und methodische Folgerungen, die zur Wiederaufnahme der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung anregen könnten. Dabei spielt die epistemologische Frage, ob und inwieweit die sozialen Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung konstitutiv sind, eine untergeordnete Rolle. Vielmehr geht es um die Interpretation sozialer Einflüsse selber, also darum, die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Interaktionsteilnehmer aus den Erfahrungsbiographien – auch bei Individuen, die in ähnlichen sozialen Milieus bzw. Schichten aufgewachsen sind – zu erschließen. Dabei kann auch die wechselseitige – teils verstärkende oder kompensierende – Wirkung von Vorerfahrungen, die den Umgang mit der sozialen oder dinglichen Welt zu einem bestimmten Entwicklungszeitpunkt beeinflussen und über den kognitiven und sozialkognitiven Entwicklungsstand erfaßt werden können, berücksichtigt werden.

Hinweise für unterschiedliche Bewältigungen restriktiver Sozialisationserfahrungen finden sich u.a. in der Risikofaktor- und der Lebensverlaufsforschung. Die Risikofaktorforschung zeigt sehr deutlich, daß die Relevanz von Sozialisationserfahrungen für die Persönlichkeitsentwicklung erst über die in allen Alterstufen sich unterschiedlich auswirkenden (und sich zum Teil gegenseitig verstärkenden oder auch aufhebenden) entwicklungsfördernden oder -hemmenden Einflüsse der Erfahrungsbiographie zu beschreiben sind. Die schicht-, milieu- oder familien-spezifische Opportunitätsstrukturen werden zudem erst in der Analyse der für die Schichten untypischen Erfahrungen erfaßbar. Die Lebensverlaufsforschung verweist z. B. auf die unterschiedliche Relevanz spezifischer Sozialisationserfahrungen in sozial-historischen Kontexten und die damit einhergehenden differentiellen sozio-emotionalen Bedeutungsgehalte familialer Interaktion, indem sie

⁴ Ein Aspekt, der bereits zu Beginn des Jahrhunderts in der Wissenssoziologie ausgeführt und in der Verstehenden Soziologie von Alfred Schütz präzisiert wurde.

nachweist, daß Sozialisationsbedingungen in unterschiedlichen historischen Kontexten eine jeweils andere Bedeutung für die Betroffenen und deren Lebensgeschichte haben.

Bezieht man diese Forschungsansätze auf Daten, in denen kognitive, sozial-kognitive oder affektive Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung längsschnittlich gemessen und damit in ihrem Verlauf rekonstruiert werden können, lassen sich nicht nur Risiko- oder Schutzfaktoren für die Entwicklung der Kinder beschreiben, sondern gleichzeitig die sozialen und kulturellen Milieus (und die in diesen Milieus typischen Beziehungsmustern, Rollen usw.), in denen die Kinder aufwachsen, analysieren. Dabei kann schließlich verdeutlicht werden, wie das Individuum mit seinen bereits erworbenen Kompetenzen auf die jeweiligen Umstände reagiert. Das gilt z. B. für milieuuntypisches Erziehungsverhalten oder Rollenerwartungen, die das Kind mit widersprüchlichen „Sinnstrukturen“ (also Erfahrungen) konfrontiert, die es noch nicht miteinander vereinbaren kann.

Der Wirkungszusammenhang von sozialkulturellen und sozio-emotionalen Aspekten könnte schließlich mit Hilfe der Lebensstilforschung aufgeschlüsselt werden, da diese eine Ausdifferenzierung des Schicht- oder Klassenansatzes in inhaltlich unterscheidbare Dimensionen (wie z. B. milieuspezifische, kulturelle oder ökonomische Ressourcen der Eltern) anstrebt (Bourdieu 1982; Hradil 1992) und damit die Möglichkeit eröffnet, die soziale Orientierung der Eltern und deren Relevanz für das Erziehungsverhalten und das Bildungsklima in der Familie zu erfassen. Ein Versuch, diese kulturspezifischen Muster unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten auf sozio-emotionale Bedeutungsgehalte in der Familie zu beziehen, wäre eine vordringliche Aufgabe einer „neuen“ sozialstrukturellen Sozialisationsforschung. In Anlehnung an die Lebensstilforschung (Müller 1989, 1991) wäre eine Aufschlüsselung kultureller und ökonomischer Merkmale der Herkunftsfamilie in sozio-emotionale Aspekte familialer Interaktion (z. B. affektiv-kognitive Merkmale wie Bindungssicherheit, Emotionalität, Vertrauen) möglich.

Die rekonstruktive Analyse der Relevanz sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen würde schließlich auch für den Prozeß der intergenerationalen Vermittlung von sozialen Positionen wichtige Hinweise enthalten. Denn die Perspektive der Ko-Konstruktion von Erfahrung und die Betonung des konstruktiven Subjekts bei der Ausbildung sozialer Kompetenzen und Orientierungen führt zu der Frage, wie der in vielen empirischen Untersuchungen beschriebene Statuszuweisungsprozeß zu erklären ist. Die beschriebenen Teilstudien belegen, daß sich Individuen aus ähnlichen sozialen Schichten oder Milieus sehr wohl in ihrer Persönlichkeitsentwicklung unterscheiden. Eine Erklärung für die hohe Vererbungswahrscheinlichkeit sozialer Positionen läge dann in einer durch die Individuen objektivierten, z. B. dem Bildungs- und Erwerbssystem innewohnende Reproduktion sozialer Ungleichheitsstrukturen, da diese dem Individuum funktionale, altersspezifische Ansprüche an die Kompetenzentwicklung vorgeben, die für die Vergabe eines sozialen Status notwendig sind (Hurrelmann 1985;

Engel und Hurrelmann 1989). So zeigen die dargestellten Befunde, daß z. B. eine verzögerte Kompetenzentwicklung nicht per se zu einer Benachteiligung z. B. im Bildungssystem führen müßte, sondern erst durch Normierung der Curricula, der Leistungsanforderungen in Jahrgangsklassen und der Versetzungssysteme produziert wird (Edelstein 1983). Unterhalb der Ebene sozialer Ungleichheitsstrukturen führt die Konzeption einer konstruktiven Eigenleistung des Individuums zu der Folgerung, daß es unabhängig von den Statuszuweisungen Verzögerungen in seinem Kompetenzerwerb aufholen und Kompetenzen erwerben kann, die zwar für das System sozialer Ungleichheit relativ unbedeutend, jedoch unter z. B. sozio-moralischen Gesichtspunkten enorm wichtig sein können (vgl. z. B. Lempert 1988; Lempert, Hoff und Lappe 1990). Ohne Berücksichtigung der Kompetenzentwicklung führt die Ableitung ungleicher Entwicklungschancen aufgrund ungleicher sozialstruktureller Sozialisationsbedingungen zu dem Zirkelschluß der schichtspezifischen Sozialisationsforschung: Ungleiche Lebenschancen werden mit den durch das soziale System selbstproduzierten Maßstäben für Ungleichheit erklärt. Die Unangemessenheit dieser Annahme zeigt sich bereits in den Folgen der Bildungsreform: bessere Bildungschancen für eine breitere Bevölkerungsschicht haben keineswegs zu den erwarteten Chancengleichheiten geführt (Blossfeld 1989), eine Erkenntnis, die auf die Selbstregulation von Ungleichheitsstrukturen hinweist. Vor allem die ökonomischen und politischen Prozesse auf makrostruktureller Ebene – die wiederum für den zentralen Stellenwert der Erwerbsarbeit in westlichen Gesellschaften konstitutiv sind – reproduzieren Opportunitätsstrukturen, die die Mobilität spezifischer Bevölkerungsgruppen bestimmen, also die Lebenschancen und Opportunitäten von Individuen in bestimmten Lebenslagen einschränken oder fördern (Mayer und Müller 1986). Die relative Stabilität der Vererbungswahrscheinlichkeiten sozialer Positionen trotz des rapiden Wandels im Bildungs- und Erwerbssystem seit den 50er Jahren deutet zudem auf Vermittlungsmechanismen hin, die uns bisher verborgen geblieben sind. Erst über den „Umweg“ der Analyse kognitiver, sozialkognitiver und affektiver Merkmale der Persönlichkeitsentwicklung – z. B. über die einschränkenden bzw. förderlichen Einflüsse auf die Entwicklung der Rollen- und Perspektivenübernahme – wird es möglich, die soziale Reproduktion von Bildungs-, Berufs- und Machtpositionen zu verstehen.

Literatur

- Baumrind, D. (1989): Rearing Competent Children. In: W. Damon (ed.): Child development today and tomorrow. San Francisco: Jossey Bass, 349 – 378.
- Bernstein, B. (1972): Studien zur sprachlichen Sozialisation. Düsseldorf.
- Bertram, H. (1976): Probleme einer sozialstrukturell orientierten Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Soziologie 5, 103 – 117.
- Bertram, H. (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikroanalytischen Analyse von Chancenungleichheit. Darmstadt.
- Bertram, H. (1978): Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Analysen kognitiver, familialer und sozialstruktureller Bedingungsbeziehungen moralischer Entwicklung. Weinheim, 1978.

- Bertram, H. (Hg.) (1986): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Beyme, K. v. (1991): Ein Paradigmawechsel aus dem Gebiet der Naturwissenschaften: Die Theorie der Selbststeuerung von Systemen (Autopoiesis). Journal für Sozialforschung 31, 3 – 24.
- Björnsson, S./Edelstein, W./Kreppner, K. (1977): Exploration in Social Inequality Stratification Dynamics in Social and Individual Development in Iceland. Studien und Berichte 38, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin.
- Blossfeld, H.-P. (1989): Kohortendifferenzierung und Karriereprozeß – Eine Längsschnittstudie über die Veränderung der Bildungs- und Berufschancen im Lebenslauf. Frankfurt/M..
- Bourdieu, P. (1973): Cultural Reproduction and Social Reproduction. In: R. Brown (ed.), Knowledge, Educational and Cultural Change. London, 71 – 112.
- Bourdieu, P. (1982): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt/M.
- Bronfenbrenner, U. (1976): Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of Human Capital. American Journal of Sociology (Supplement) 94, 95 – 120.
- Damon, W. (1990): Die soziale Welt des Kindes. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (1980): Einleitung. In: Diess. (Hg.): Entwicklung des Ichs. Köln: Kiepenheuer und Witsch.
- Döbert, R./Nunner-Winkler, G. (1984): Die Bewältigung von Selbstmordimpulsen im Jugendalter. Motiv-Verstehen als Dimension der Ichentwicklung. In: W. Edelstein/J. Habermas (Hg.): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 348 – 380.
- Edelstein, W. (1983): Cultural constraints on development and the vicissitudes of progress. In: F.S. Kessel und A. W. Siegel (eds.): The child and other cultural inventions. New York, 1983, S. 48 – 81.
- Edelstein, W. (1993): Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung. In: W. Edelstein und S. Hoppe-Graff (Hg.): Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern.
- Edelstein, W./Keller, M. (1992): Perspektivität und Interpretation. Zur Entwicklung des sozialen Verstehens. In: Diess. (Hg.): Perspektivität und Interpretation. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 9 – 42.
- Edelstein, W./Habermas J. (Hg.)(1984): Soziale Interaktion und soziales Verstehen. Frankfurt/M..
- Edelstein, W./Keller M./Schröder E. (1990): Child Development and Social Structure: A Longitudinal Study of Individual Differences: In: Paul B. Baltes, P. B., David .L. Featherman und Richard M. Lerner (eds.): Life-Span Development and Behavior (Vol. 10). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Edelstein, W./Hoppe-Graff, S. (Hg.)(1993): Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie. Bern.
- Elder, G. H.(1974): Children of the Great Depression. Chicago: University of Chicago Press.
- Elder, G. H.(1985): Life Course Dynamics. Ithaka.
- Elder, G. H. /Caspi A. (1990): Die Entstehung der Lebensverlaufsforschung. In: K. U. Mayer (Hg.): Lebensverläufe und gesellschaftlicher Wandel. Sonderheft 31 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Opladen, 22 – 57.
- Engel, U./Hurrelmann K.(1989): Familie und Bildungschancen. In: R. Nave-Herz/ M. Markefka (Hg.): Handbuch der Familien- und Jugendforschung. Opladen, 475 – 489.
- Fausser, F. R. (Hg.)(1985): Schulbildung, Familie, Arbeitswelt. München.
- Feffner, M. H./Gurevitch V. (1982): Kognitive Aspekte der Perspektivenübernahme. In: D. Geulen (Hg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Flavell, J.H. (1992): Cognitive Development: Past, Present, and Future. Developmental Psychology 28, 998 – 1005.
- Geulen D. (Hg.)(1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Geulen, D. (1991): Die historische Entwicklung sozialisationstheoretischer Ansätze. In: K. Hurrelmann und D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 21 – 54.
- Grundmann, M. (1990): Warum Männer keine Väter werden. Vaterabwesenheit und Kinderlosigkeit bei Männern der Geburtskohorten 1929 – 31, 1939 – 41 und 1949 – 51. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 10, 33 – 52.
- Grundmann, M. (1992): Familienstruktur und Lebensverlauf. Gesellschaftliche und Historische Bedingungen der individuellen Entwicklung. Frankfurt/M: Campus
- Habermas, J. (1973): Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation. In: ders: Kultur und Kritik. Frankfurt/M.
- Hauser, R. M./Tsai S.-K. /Sewell, W.H. (1983): A Model of Stratification with Response Error in Social and Psychological Variables. Sociology of Education 56, 20 – 46.
- Hauser, R. M. /Sewell, W. H. (1986): Family Effects in Simple Models of Education, Occupational Status and Earnings: Findings from the Wisconsin and Kalamazoo Studies. Journal of Labor Economics 4, 83 – 115.
- Helmke, A./Väth-Szuszdiara, R. (1980): Familienklima, Leistungsangst und Selbstakzeptierung. In: H. Lukesch/M. Perrez/K. A. Schneewind (Hg.): Familiäre Sozialisation und Intervention. Bern, 199 – 220.
- Herlyn, I. (1985): Sozialökologische Sozialisationsforschung: Ersatz, Ergänzung oder Differenzierung des schichtspezifischen Ansatzes. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 37, 116 – 128.
- Hradil, S. (Hg.): Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen. Opladen.
- Huinink, J./Grundmann M. (1993): Kindheit im Lebenslauf. In: M. Markefka/B. Naude (Hg.): Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied, 67 – 78.
- Hurrelmann, K. (Hg.)(1976): Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung. Reinbek.
- Hurrelmann, K.(1983): Das Modell des produktiv-realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 3, 91ff.
- Hurrelmann, K.(1988): Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf. Weinheim.
- Hurrelmann, K. (1985): Soziale Ungleichheit und Selektion im Erziehungssystem. Ergebnisse und Implikationen der sozial-strukturellen Sozialisationsforschung. In: H. Strasser/J. H. Goldthorpe (Hg.): Die Analyse sozialer Ungleichheit. Kontinuität, Erneuerung, Innovation. Opladen, 48 – 69.
- Keller, M. (1986): Freundschaft und Moral: Zur Entwicklung der moralischen Sensibilität in Beziehungen. In: H. Bertram (Hg.): Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie. Frankfurt/M.
- Keller, M. (1992): Intra- und interindividuelle Unterschiede in der sozial-kognitiven Entwicklung: Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung mit 7- bis 15jährigen Probanden. In: Beiträge aus dem Forschungsbereich Entwicklung und Sozialisation am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Sozialer Konstruktivismus. Berlin, 40 – 54.

Keller, M./Wood, P. (1989): Development of Friendship Reasoning: A Study of Interindividual Differences in Intraindividual Change. In: *Developmental Psychology* 25, 820 – 826.

Kohli, M. (1991): Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung. In: K. Hurrelmann /D. Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, 303 – 319.

Kohn, M. L. (1981): *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung*. Stuttgart.

Krappmann, L. (1991) : Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen. In: K. Hurrelmann /D. Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, 355 – 376.

Krappmann, L. (1985): Mead und die Sozialisationsforschung. In: H. Joas (Hg.): *Das Problem der Intersubjektivität*. Frankfurt/M., 156 – 178.

Krappmann, L. (1993): On the Social Embedding of Learning Processes in the Classroom. In: F.K. Oser/A. Dick/J.-L. Patry (eds.): *Effective and Responsible Teaching*. San Francisco, 173 – 186.

Krappmann, L./ Oswald H. (1989): Freunde, Gleichaltrigengruppen, Geflechte. In: M. Fölling-Albers (Hg.): *Arbeitskreis Grundschule: Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule*. Braunschweig, 94 – 102

Kreppner, K. (1991): Sozialisation in der Familie. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, 321 – 334.

Kreppner, K./Paulsen, S./Schütze Y. (1982): Kindliche Entwicklung und Familienstruktur. Zur Erforschung der frühkindlichen Sozialisation in der Familie, *Zeitschrift für Pädagogik* 28, 221 – 244.

Krohne, H. W. (1988): Erziehungstilforschung: Neuere theoretische Ansätze und empirische Befunde. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* 2, 157 – 172.

Krohne, H. W. /Rogner, W. (1982): Elterliche Erziehungsstile und die Entwicklung von Ängstlichkeit und Kompetenzen beim Kind: Eine empirische Überprüfung des Zweikomponenten-Modells elterlicher Bekräftigung. *Archiv Psychologie* 137, 117 – 136.

Lempert, W. (1988): Soziobiographische Bedingungen der Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 40, 62 – 92.

Lempert, W./Hoff, E.H./Lappe L. (1990): Berufsbiographien und Persönlichkeitsentwicklung junger Facharbeiter. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 10, 194 – 217.

Lewis, M. und Rosenblum, S. (eds.)(1978): *The development of affect*. New York: Plenum Press.

Lewis, M. und Saarni C. (eds.)(1985): *The socialization of emotions*. New York: Plenum Press.

Luckmann, T./Schütz, A. (1979): *Strukturen der Lebenswelt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Luhmann, N. (1991): Die Form „Person“. *Soziale Welt* 42, 166 – 175.

Lukesch, H./Perrez, M./Schneewind, K.A. (1980): Zum gegenwärtigen Stand der familiären Sozialisationsforschung. In: Diess (Hg.): *Familiäre Sozialisation und Intervention*: Bern, 15 – 34.

Lüscher, K. (1989): Von der ökologischen Sozialisationsforschung zur Analyse familiärer Aufgaben und Leistungen. In: R. Nave-Herz/M. Marckfeld (Hg.): *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*, 95 – 112.

Maccoby, E. (1992): The Role of Parents in the Socialization of Children: An Historical Overview. *Developmental Psychology* 28, 1006 – 1017.

Mayer, K. U. (1977): Statushierarchie und Heiratsmarkt – Empirische Analysen zur Struktur des Schichtungssystems in der Bundesrepublik und zur Ableitung einer Skala des sozialen Status. In: Handl, J./Mayer, K. U./Müller, W. (Hg.): *Klassenlagen und Sozialstruktur*. Frankfurt: Campus, 155 – 232.

Mayer, K. U./Müller, W. (1986): The State and the Structure of the Life Course. In: A. B. Sorenson/ F. E. Weinert/L. R. Sherrod (eds.): *Human Development and the Life Course*. Hillsdale, 217 – 246.

Müller, W. (1975): Familie – Schule – Beruf. Analysen zur sozialen Mobilität und Statuszuweisung in der BRD. Opladen.

Müller, H-P. (1989): Lebensstile. Ein neues Paradigma der Differenzierungs- und Ungleichheitsforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, Jg. 41, 33 – 52

Müller, H-P. (1992): Sozialstruktur und Lebensstile. Zur Neuorientierung der Sozialstrukturforschung. In: S.Hradil (Hg.): *Zwischen Bewußtsein und Sein. Die Vermittlung „objektiver“ Lebensbedingungen und „subjektiver“ Lebensweisen*. Opladen: Leske & Budrich, 56 – 66.

Oevermann, U./Kieper, M./ Rothe-Bosse, S./Schmidt, M./Wienskowski, P. (1976): Die sozialstrukturelle Einbettung von Sozialisationsprozessen: Empirische Ergebnisse zur Ausdifferenzierung des globalen Zusammenhangs von Schichtzugehörigkeit und gemessener Intelligenz sowie Schulerfolg. *Zeitschrift für Soziologie* 5, 67 – 199.

Rolf J. et al. (eds.) (1990): *Risk and protective factors in the development of psychopathology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rosenbaum, H. (1983): Die Konzeption der Sozialstruktur in der schichtspezifischen Sozialisationsforschung. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 35, 41 – 58.

Rutter, M. (1990): Psychosocial resilience and protective mechanisms. In: J. Rolf et al. (eds.): *Risk and protective factors in the development of psychopathology* Cambridge, 181 – 214.

Schellhas, B. (1993): Die Entwicklung der Ängstlichkeit in Kindheit und Jugend: Befunde einer Längsschnittstudie über die Bedeutung der Ängstlichkeit für die Entwicklung der Kognition und des Schulerfolgs. *Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung*. Berlin: Ed. Sigma.

Schneewind, K. A. (1980): Elterliche Erziehungsstile: Einige Anmerkungen zum Forschungsstand. In: Ders./Th. Herrmann (Hg.): *Erziehungstilforschung*. Bern, S. 19 – 30.

Schneewind, K. A./Beckmann, M./Engfer, A. (1983): *Eltern und Kinder: Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten*. Stuttgart: Huber.

Schröder, E. (1989): Vom konkreten zum formalen Denken. Individuelle Entwicklungsverläufe von der Kindheit bis zum Jugendalter. Bern.

Schröder, E. (1993): Individuelle Konstruktion und kognitive Entwicklung: Eine Analyse der Veränderungen intraindividuelle Unterschiede. In: W. Edelstein/S. Hoppe-Graf (Hg.): *Die Konstruktion kognitiver Strukturen: Perspektiven einer konstruktivistischen Entwicklungspsychologie*. Bern, 1993.

Schröder, E./Edelstein, W. (1991): Intrinsic and External Constraints on the Development of Cognitive Competence. In: M. Chandler/M. Chapman (eds.): *Criteria for Competence: Controversies in the Conceptualization and Assessment of Children's Abilities*. Hillsdale, 131 – 150.

Seiler, B. (1991): Entwicklung und Sozialisation: Eine strukturgenetische Sichtweise. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim, 99 – 120.

Seligman, S. B. (1975): *Helplessness: On depression, development, and death*. San Francisco.

Selman, R. (1984): Interpersonale Verhandlungen. Eine entwicklungstheoretische Analyse. In: W. Edelstein/J. Habermas (Hg.): *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*. Frankfurt/M., 113 – 166.

- Sewell, W. H./Hauser, R.M.(1977): On the Effects of Families and Family Structure on Achievement. In: P. Taubman (ed.): Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success Within and Between Families. Amsterdam, 255 – 283.
- Steinkamp, G. (1991): Sozialstruktur und Sozialisation. In: K. Hurrelmann/D. Ulich (Hg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim, 251 – 277.
- Steinkamp, G./Stief, W. H. (1978): Lebensbedingungen und Sozialisation. Die Abhängigkeit von Sozialisationsprozessen in der Familie von ihrer Stellung im Verteilungsprozeß ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen und Partizipationschancen. Opladen.
- Taubmann, P. (1977): Kinometrics: Determinants of Socioeconomic Success within and between Families. Amsterdam.
- Ulich, M. (1988): Risiko- und Schutzfaktoren in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 20, 146 – 166.
- Vaskovics, L. A. (1982): Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. Stuttgart.
- Walper, S. (1988): Familie Konsequenzen ökonomischer Deprivation. München: Psychologische Verlags Union.
- Wurzbacher, G. (1963): Sozialisation, Enkulturation, Personalisation. In: Ders. (Hg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Stuttgart, S. 1 – 34
- Younnis, J. (1980): Parents and Peers in Social Development. Chicago.
- Zeiger, H. (1989): Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten. In: D. Geulen (Hg.): Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte. Weinheim, 68 – 85.

Anschrift des Autors: Matthias Grundmann, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 14195 Berlin