

Generationen. Was wird das für eine Gesellschaft sein, die in der Lage ist, einen Teil ihres Nachwuchses, also ihrer Embryonen, zu Reparaturzwecken zu gebrauchen und den anderen, wenn nicht abzutreiben, dann nach eigenen Kriterien zu selektieren? Wie wird man sich dort, wo dies zur gesellschaftlichen Routine geworden ist, eigentlich in die Augen schauen? Ein zweites Ich schaffen, um sich zu regenerieren? Der namenlose Sprößling aus Worcester ist der Homunkulus all unserer Zukunftsfragen. Der wissenschaftlich-medizinische Fortschritt stellt eine neue Machtfrage in unseren Gesellschaften. Nicht nur Afghanistan ist eine Wüste."

4.2 Generation

Das Thema Generation stellt eine zentrale Problematik dar, die verstärkt seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts in vielfältigster Weise in das Zentrum wissenschaftlicher Betrachtungen geraten ist. Zwar sind auch in den davor liegenden Jahrzehnten und auch Jahrhunderten Generationenbeziehungen Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen gewesen, aber nach einer scheinbaren Ruhephase hat diese Thematik seit einigen Jahren eine neue Konjunktur erfahren. Beim Thema Generation sind sowohl die Jüngsten als auch die Menschen mittleren Alters sowie die alten Menschen gegen Ende des Lebens betroffen. Jeder Mensch, ob alt oder jung, gehört immer zu irgend einer Form von Generation und damit zu einer spezifischen sozialen Beziehungsstruktur zwischen Menschen unterschiedlichen Alters.

4.2.1 Karl Mannheim

Der zentrale Bezugspunkt für die Debatte um den Generationenbegriff ist die Arbeit von Karl Mannheim (1893-1947). Mannheim hat in einem Aufsatz im Jahre 1928 unter der Überschrift „Das Problem der Generationen“ (Mannheim 1964) den Generationenbegriff bearbeitet und eine Sichtweise entwickelt, die bis in die Gegenwart aufgegriffen und weiter diskutiert wird.

Karl Mannheim: geboren 1893 in Budapest; 1926 Habilitation an der Universität Heidelberg ("Altkonservatismus. Ein Beitrag zur Soziologie des Wissens"), 1926-1930 Privatdozent für Soziologie am Institut für Sozial- und Staatswissenschaften; 1930 Ordinarius an der Universität Frankfurt/Main, 1933 Emigration nach London; hier bis 1944 Lecturer, seit 1945 Ordentlicher Professor für Pädagogik; 1947 in London gestorben. Während seiner Heidelberger Zeit begründete Karl Mannheim die Wissenssoziologie, deren Grundlagen und Bedingungen er in seinem Hauptwerk "Ideologie und Utopie" (1929) entwickelte.

Er unterscheidet in diesem Beitrag u.a. die Begriffe Generationslagerung, Generationszusammenhang, und Generationseinheit.

Menschen, die sich in einer *Generationslagerung* befinden, zeichnen sich dadurch aus, dass sie ähnliche Partizipations-, Erlebnis- und Erlebnisverarbeitungs-

chancen besitzen. „Durch die Zugehörigkeit zu einer Generation, zu ein und demselben ‘Geburtsjahrgänge’ ist man im historischen Strom des gesellschaftlichen Geschehens verwandt gelagert.“ (Mannheim 1964, S. 527) Das bedeutet, daß Menschen einer bestimmten Generationslagerung ähnliche Erfahrungen gemacht haben können.

Ein Generationszusammenhang liegt dann vor, wenn eine konkrete gemeinsame Erfahrung hinzukommt. Wenn annähernd altersgleiche Individuen durch gemeinsame Erfahrungen (z.B. zur gesellschaftlichen Umwelt) verbunden sind, kann man von einem „Generationenzusammenhang“ sprechen.

Wenn die Menschen, die einen Generationenzusammenhang bilden, spezifische weltanschauliche, soziale oder politische Sichtweisen teilen, dann, so Mannheim, kann man von Generationseinheiten sprechen.

4.2.2 Friedrich E. D. Schleiermacher

Der Kern der erziehungswissenschaftlichen Diskussion um die Thematik Generation lässt sich mit Friedrich Schleiermacher (1768-1834) am trefflichsten beschreiben. Schleiermacher stellt in seinen Schriften die zentrale Frage nach dem Generationenverhältnis, indem er fragt: „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ (Schleiermacher 1826/1983, S. 38) Mit dieser Frage zielt Schleiermacher auf das pädagogische Grundverhältnis zwischen Eltern und Kindern bzw. zwischen Erzieher und Kind. Die gegenwärtige Debatte um das Verhältnis der Generationen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht ist maßgeblich durch die Wandlungsprozesse in der modernen und pluralen Gesellschaft geprägt.

Jutta Ecarius (Ecarius 1998) hat in einem Sammelband die aktuellen Fokussierung unter dem durchaus provozierenden, an Schleiermacher anknüpfenden und dabei umkehrenden Titel „Was will die jüngere mit der älteren Generation?“ zusammengetragen. Dabei reicht die Spannbreite vom Wandel der Familienverhältnisse, über Aspekte des Generationsproblems, über Generations- bzw. Kulturdifferenzen, ethische Probleme bis hin zu Überlegungen der Bedeutung moderner Medien für Generationenbeziehungen, der Gestaltung intergenerativer Beziehungen an Schulen oder zur Bedeutung der Familie in der gegenwärtigen Gesellschaft. D.h., thematisiert werden Aspekte der Generationenverhältnisse, die unter dem Einfluss von aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen stehen. Geprüft werden Konstitutionsbedingungen von Erziehung in der durch Wandlung veränderten Gesellschaft. Diese Wandlungen haben sowohl für institutionelle als auch außerinstitutionelle Ausgestaltungen des Erziehungsverhältnisses Bedeutung.

Es geht eigentlich darum, „das Verhältnis der Generationen in unterschiedlichen pädagogischen Bezügen und Settings zu überdenken, wenn nicht gar zu einer Neubestimmung des Pädagogischen Anlauf zu nehmen“ (Lange 1999, S. 77) Diese Neubestimmung fordert bereits 1994 Rauschenbach (Rauschenbach 1994), in-

dem er in Anbetracht der veränderten Familienbeziehungen bzw. familialer Lebensformen feststellt, dass der sog. Generationenvertrag erneuert werden müsse. In zwei Thesen formuliert er die Gründe, die seiner Meinung nach maßgeblich sind für notwendige Veränderungen. These 1 besagt, dass sich angesichts des nachweisbaren Strukturwandels der Familie Generationenbeziehungen entkoppeln würden, dass sich die interfamilialen und intergenerativen Interaktionen weiter ausdifferenzieren würden und dass es den Trend gebe, dass sich Lebens-, Versorgungs- und Haushaltsgemeinschaft zunehmend von der Familie fortbewegen würden. These 2 lautet: „Die Gesellschaft der Moderne ist dabei, ihre generative und soziale Re-Produktion, d.h. die Organisation des Auf- und HineinwachSENS in die Gesellschaft (...), der Tendenz nach fundamental umzustellen: von privat auf öffentlich, von `naturwüchsig´ auf geplant, von informellen auf inszenierte Gemeinschaften, von Familie auf soziale Dienstleistungen, von einem intergenerativen auf einen intragenerativen Bedarfsausgleich.“ (Rauschenbach 1994, S. 163) Diese Sichtweise wird auch durch andere Arbeiten gestützt, die vor allem als qualitativ angelegte Untersuchungen seit dem Ende der 90er Jahre des letzten Jahrhunderts erschienen sind. Alle diese Studien wählen einen spezifischen Betrachtungswinkel auf veränderte Generationenverhältnisse aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive.

Jutta Ecarius führt aus, dass mit der Zunahme der Pluralisierung und Individualisierung der Lebensformen, die Frage nach Veränderungen der Generationenbeziehungen unumgänglich sind. (vgl. Ecarius 2002, S. 9) Die sog. Normalbiographie sei brüchig geworden und etablierte Konzepte des Verständnisses von Kindheit, Jugend und Erwachsenenalter würden brüchig (vgl. Ecarius 2002, S. 9). Um diese These zu stützen und zu belegen, hat sich Ecarius diese Thematik durch eine breite qualitative Studie (vgl. Ecarius 2002) erschlossen. Im Zentrum geht es dabei um Probleme der Familienerziehung unter den Bedingungen geschichtlichen Wandels und es werden Erziehungserfahrungen von drei Generationen erfasst. Dabei analysiert sie je 27 Dreigenerationenfamilien der Jahrgänge 1908-1929, 1939-1953 und 1967-1975 (vgl. Ecarius 2002, S. 61). Die Befragten „werden anhand biographisch narrativer Interviews und themenzentrierten Leitfadeninterviews in Bezug auf Familienerziehung und den Wandel von Erziehungsmustern, deren Inhalte auf der Seite der älteren Generationen und den Erziehungserfahrungen, den Regeln, Anforderungen und Freiräumen auf der Seite der jüngeren Generation untersucht“ (ebenda, S. 11). Inhaltlich geht es ihr darum festzustellen, wie sich der „konstatierte Wandel vom Befehls- zum Verhandlungshaushalt seit den 50er Jahren“ vollzogen hat. (ebenda S. 11) Der Vergleich der Generationen in Bezug auf Erziehungsfragen, Erziehungspraxen und Erziehungserfahrungen über Jahrzehnte hinweg lässt deutlich werden, wie sich Auffassungen zu Erziehung über diese langen Zeiträume geändert haben und welche Bedeutung dabei das Zusammenspiel der Generationen besitzt. Ecarius stellt fest, dass Familienerziehung über drei Generationen hinweg „eine typische Form gegenwärtiger Zeit“ (Ecarius 2002, S.11) ist. Durch die durchschnittlich hohe Lebenserwar-

tung, die durch medizinische Errungenschaften und hygienische Prävention erst im letzten Jahrhundert ermöglicht wurde, wurde aus der Zweigenerationenfamilie die Dreigenerationenfamilie.“ (ebenda)

Eine mögliche, bislang aber noch in den Anfängen wissenschaftlicher Bearbeitung befindliche Thematik ist in diesem Zusammenhang die Bedeutung der modernen Kommunikationsmedien, insbesondere des Internet, für das Verhältnis der Generationen zueinander sein. Es ist absehbar, dass das Medium Internet, das gegenwärtig vor allem von Jugendlichen und Menschen im mittleren Lebensalter genutzt wird, zunehmend auch in die Lebenswelt der älteren Menschen eintritt. Es gibt Anzeichen dafür, dass die Beweggründe für diese Entwicklung nicht zuletzt auch durch die Beziehungen z.B. von Angehörigen verschiedener Generationen innerhalb von Familien initiiert werden. Das für erziehungswissenschaftliche Forschungen in diesem Zusammenhang Bedeutsame daran scheint zu sein, dass die Initiativen, ältere Menschen mit dem Internet vertraut zu machen, von den jüngeren Generationen ausgelöst werden. Es entsteht ein pädagogisch interessantes Phänomen, das den uralten Gepflogenheiten insofern widerspricht, dass Impulse für das Erschließen neuer Zusammenhänge, in diesem Fall des Internet von der jüngeren Generation an die ältere Generation weitergereicht werden und nicht wie traditionell üblich, umgekehrt. Mitglieder der älteren Generation geraten dadurch zunehmend in den Zugzwang, sich den Entwicklungen der modernen Zeit anzupassen, um an modernen Kommunikationsdiskursen weiter mithalten zu können (vgl. Marotzki 2001).

4.2.3 Literatur

Ecarius, J. (2002): Familienerziehung im historischen Wandel. Eine qualitative Studie über Erziehung und Erziehungserfahrungen von drei Generationen. Opladen, Leske + Budrich

Ecarius, J. (Hrsg.) (1998): Was will die jüngere mit der älteren Generation? Generationenbeziehungen und Generationenverhältnisse in der Erziehungswissenschaft. Opladen, Leske + Budrich

Lange, A. (1999): „Generationenrhetorik“ und mehr: Versuche über ein Schlüsselkonzept. In: Sozialwissenschaftliche Literaturrundschau, SLR 39/1999, S. 71-89

Mannheim, K.(1964): Das Problem der Generationen. In: Kölner Vierteljahreshefte für Soziologie, 7. Jg., Heft 2, 1928; wiederabgedruckt in: Karl Mannheim, Wissenssoziologie, Soziologische Texte 28, Berlin und Neuwied, Luchterhand, S. 509-565

Marotzki, W.: Jugendliche Kompetenz und erwachsene Inkompetenz? Verkehrt sich das Wissensgefälle zwischen Jugendlichen und Erwachsenen? In: Kramer, Helsper, Busse (Hrsg.) (2001): Pädagogische Generationsbeziehungen. Opladen (Leske+Budrich). S. 293-304.

Rauschenbach, T. (1994): Der neue Generationenvertrag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft 1994, S. 161 – 176

Schäfers, B. (1992): Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, Leske + Budrich.

Schleiermacher, F.E.D. (1826/1983): Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn, 3. Auflage

4.3 Biographie

Eine Biographie ist die wissenschaftliche oder literarische Darstellung der Lebensgeschichte von Menschen. Bios bedeutet, aus dem Griechischen stammend, Le-

ben, aber auch Lebensform; Graphe bedeutet Schrift. Biographie ist also gleichsam die Schrift eines Lebens, individuell oder kollektiv. Biographieforschung ist dementsprechend die Entzifferung dieser Schrift eines Lebens.

In der Geschichte der Erziehungswissenschaft kann die Thematik der Biographie u.a. auch als Autobiographie eine beachtliche Tradition aufweisen. Die Linie kann von Wilhelm Diltheys Überlegungen zur Biographie über die Arbeiten von Jürgen Henningsen (1962), Werner Loch (1979), Heinze/Klusemann/Soeffner (Hrsg.) (1980), Baacke/Schulze (Hrsg.) (1979 und 1985) bis hin zur Konzeptionierung einer erziehungswissenschaftlichen Biographieforschung (Krüger/Marotzki [Hrsg.] 1999) gezogen werden. Dabei ist es üblich geworden, den Begriff der Biographie von dem des Lebenslaufs zu unterscheiden: Unter dem Begriff des Lebenslaufs versteht man eher die objektiven, sozial-strukturell validen Fakten des Lebens (z.B. Geburtsdatum, Einschulung, Lehre, Heirat etc.), unter Biographie dagegen die mit Sinn und Bedeutung versehenen Fakten. Unter Biographisierung wird dann jener Prozeß der Bedeutungszuweisung und Sinnverleihung von Ereignissen im einzelnen Lebenslauf verstanden (vgl. z.B. Brose/Hildenbrand 1988, 21).

Im folgenden will ich die Kategorie der Biographie aus der Perspektive von Lern- und Bildungsprozessen entwickeln und begründen. Versteht man unter Lernen die Entwicklung von Fähigkeiten zur Problemverarbeitung, dann kann man unter Bildung das Verhältnis des einzelnen Menschen zu sich selbst und zum gesellschaftlichen Allgemeinen unter dieser Perspektive der jeweiligen Problemlösungskapazität verstehen. Insofern entfaltet die bildungstheoretische Perspektive grundsätzlich eine Sichtweise auf gesellschaftliche Problembestände, indem sie systematisch das spannungsreiche Verhältnis von Individuum, Gesellschaft und Natur thematisiert. Bildungsprozesse sind spezifische Prozesse der gesellschaftlichen Problemwahrnehmung und Problembearbeitung. Der Bildungsbegriff zielt traditionell auf den Zusammenhang von Individuum und Gesellschaft. Der Bezug zu konkreten gesellschaftlichen Bedingungen und Entwicklungen gehört also unweigerlich ebenso zur Entfaltung bildungstheoretischer Fragestellungen (Objektseite) wie der Bezug auf Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung (Subjektseite). Es ist ein Kennzeichen bildungstheoretischen Fragens, stets beide Aspekte in ihrer engen wechselseitigen Verflechtung sichtbar zu machen. Dabei steht der Bildungsbegriff in der Gefahr eines doppelten Reduktionismus, nämlich einer subjektivistischen und einer objektivistischen Verkürzung: Entweder können Konzepte uns etwas über den subjektiven Erlebensraum des Einzelmenschen sagen, dann laufen sie Gefahr, gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen auszublenden (Gefahr des Subjektivismus) oder sie können uns etwas über gesellschaftliche Konstitutionsbedingungen sagen, dann laufen sie Gefahr, nichts mehr über den Einzelmenschen aussagen zu können (Gefahr des Objektivismus). Biographie ist als Konzept strukturell auf der Schnittstelle von Subjektivität und gesellschaftlicher Objektivität, von Mikro- und Makroebene angesiedelt. Angesichts einer rituellen Alternative von Subjektivismus und Objektivismus beinhaltet eine Position, die sich ein

Biographiekonzept zunutze zu machen versucht, spezifische Chancen, subjektiven wie objektiven Analysen gerecht zu werden. In diesem Sinne schreiben die Soziologen Fischer und Kohli:

„Wir verstehen Biographie als alltagsweltliches Konstrukt, das die lebensweltliche Ambiguität vorgegebener Regelhaftigkeit und Emergenz gleichermaßen beinhaltet. Dementsprechend kann die soziologische Biographieanalyse sowohl dem Anliegen subjektiver wie objektiver Analyse gerecht werden, sofern sie Erfahrung und Intention im Handlungsbegriff als auch das der Handlung vor-intentional zugrundeliegende Schema enthüllen kann.“ (Fischer/Kohli 1987, 35)

Im Falle einer lerntheoretischen Perspektive erhofft man sich durch systematische Nutzung der Kategorie der Biographie Gewinne und Einsichten in den Sachverhalt des lebenslangen Lernens; im Falle einer bildungstheoretischen Perspektive kann der traditionelle Hiatus zwischen theoretisch-philosophischen Überlegungen zum Bildungsbegriff einerseits und empirisch meist quantitativ orientierter Bildungsforschung andererseits überwunden werden und im Design einer mit qualitativen Methoden arbeitenden Forschung neben einer quantitativ orientierten Bildungsforschung (vgl. Leschinsky 1988) eine qualitativ orientierte Bildungsforschung etabliert werden. Menschliche Entwicklung wird mit Hilfe der Kategorie der Biographie als lebenslanger Lern- und Bildungsprozeß zugänglich, so daß die Frage "Was kann man heute von einem Menschen wissen?" (Sartre 1977, 7) wesentlich über das Studium von Lernmustern und Bildungsfiguren in lebensgeschichtlichen Horizonten bearbeitbar wird.

4.3.1 Biographisierung

Grundsätzlich kann man sagen, dass der Mensch in zweifacher Weise in der Welt situiert ist: *Einmal* gegenüber anderen, gegenüber Gruppen, Schichten und gegenüber der Gesellschaft. Er nimmt zu diesen eine bestimmte Haltung ein, übernimmt oftmals auch deren Erwartungen und Forderungen. Z.B. übernehmen wir alle bis zu einem gewissen Grade die Erwartungen unserer Eltern und machen uns diese zu eigen. Ich sage: bis zu einem gewissen Grade, denn wir können sie natürlich auch verändern oder auch ablehnen und gegen sie rebellieren. Wie auch immer wir uns gegenüber ihnen verhalten, wir entwickeln eine Haltung gegenüber dieser sozialen Umwelt im weitesten Sinne. Diese Haltung kann man als elementaren Weltbezug bezeichnen. Zum *anderen* ist der Mensch in sich selbst situiert. Er entwickelt ein Verhältnis zu sich selbst, entwickelt ein Selbstbild, eine Vorstellung davon, wer er ist, was er kann und was er will. Diese Art der Situierung kann als elementarer Selbstbezug beschrieben werden.

Beide Bezüge werden von Menschen immer wieder neu austariert, indem sie zu einem Zusammenhang organisiert werden. Ein bestimmtes Ereignis in meinem Leben wird verarbeitet, indem es in eine Ganzheit einordnet wird und auf diese Weise in einen Zusammenhang meines Lebens gestellt wird. Eine solche Herstellung des Lebenszusammenhanges ist prinzipiell nicht abgeschlossen, sondern ein

ständiger Prozeß. Das ist die Grundfigur dessen, was als Biographisierung bezeichnet wird. Wir finden sie in besonders deutlicher Form bei Wilhelm Dilthey ausgearbeitet.

4.3.1.1 Wilhelm Dilthey

Wilhelm Dilthey (1852-1911) hat mit seiner Grundlegung der Geisteswissenschaften ein Verständnis des menschlichen Lebenslaufs eröffnet, das in der bisherigen Rezeption in systematischer Weise nur in einzelnen Fällen genutzt worden ist (vgl. Son 1997). Er opponiert gegen mechanistische, technokratische und reduktionistische Auffassungen vom Menschen und entwirft, ausgehend von der bekannt gewordenen Parole „Die Natur erklären wir, den Menschen verstehen wir“, ein Verstehenskonzept, das es erlauben soll, den Menschen durch seine Manifestationen zu verstehen. Unter menschlichen Manifestationen versteht er sowohl künstlerische Produktionen als auch jegliche Art ordnenden Tuns und Verhaltens in gesellschaftlich-sozialen Kontexten. Für ein solches Verstehenskonzept sieht er den methodischen Ansatzpunkt in der inneren Erfahrung, in der uns die Realität gegeben ist. Verstehen ist für ihn eng an die Tradition der Hermeneutik gebunden, die sich mit der Auslegung von Texten und Kommunikationssituationen beschäftigt. Blankertz macht zu Recht darauf aufmerksam, daß für Dilthey - methodisch gesehen - menschliche Objektivationen und Manifestationen im weitesten Sinne zu einem Text werden (vgl. Blankertz 1982, 219), den es im Verstehensprozeß auszuliegen gelte.

Die Kategorie des Zusammenhanges ist eine zentrale Kategorie des Lebens, wie Wilhelm Dilthey (1831–1991) es nennt. Sinnkonstitution heißt: Zusammenhang herstellen. In diesem Sinne sagt Dilthey:

„Der Lebensverlauf besteht aus Teilen, besteht aus Erlebnissen, die in einem inneren Zusammenhang miteinander stehen. Jedes einzelne Erlebnis ist auf ein Selbst bezogen, dessen Teil es ist; es ist durch die Struktur mit anderen Teilen zu einem Zusammenhang verbunden. In allem Geistigen finden wir Zusammenhang: so ist Zusammenhang eine Kategorie, die aus dem Leben entspringt. Wir fassen Zusammenhang auf vermöge der Einheit des Bewußtseins.“ [Dilthey VII, 195]

Die Zusammenhangsbildung ist bei Dilthey also eine Leistung des Bewußtseins, das Beziehungen zwischen Teilen und einem Ganzen beständig herstellt und in neuen biographischen Situationen überprüft bzw. verändert. Diesen Prozeß der ständigen Zusammenhangsbildung bezeichne ich als *Biographisierung*. Eine Biographie ist somit ein vom Menschen hervorgebrachtes Konstrukt, das als eine Einheit die Fülle von Erfahrungen und Ereignissen des gelebten Lebens zu einem Zusammenhang sinnhaft organisiert.

Die Herstellung eines solchen Zusammenhanges der Erlebnisse und Erfahrungen erfolgt über Akte der Bedeutungszuschreibung. Bedeutung wird von der Gegenwart aus vergangenen Ereignissen oder auch Gegenständen verliehen. Zusammenfassend ist also zu sagen, dass der Begriff *Biographisierung* jene Form der

bedeutungsordnenden, sinnherstellenden Leistung des Subjektes in der Besinnung auf das eigene gelebte Leben bezeichnet.

Eine sinnstiftende Biographisierung gelingt nur dann, wenn es gelingt, in der Rückschau Zusammenhänge herzustellen, die es erlauben, Ereignisse und Erlebnisse in sie einzuordnen und Beziehungen untereinander wie auch zur Gesamtheit herzustellen. Auf diese Weise arbeiten wir ständig daran, unser Leben konsistent zu machen, Linien in das „Material“ unserer Vergangenheit zu legen, die ordnen und Zusammenhänge stiften. Linien trennen, heben hervor, konturieren, zeigen Richtungen an, sie stellen Bezugs- und Orientierungsmarkierungen dar.

Diese Sinnzusammenhänge unseres Lebens können in Form von Geschichten erzählt werden. Der Mensch ist das, was er in Form seiner eigenen Geschichte für sein Leben hält. In Form von Geschichten entwerfen wir unsere Vergangenheit und unsere Zukunft stets neu. Ich und die Geschichte, die ich für mein Leben halte, sind nicht zu trennen. Deshalb interessieren uns in der Biographieforschung Geschichten. Was machen wir, wenn wir einen neuen Partner kennen lernen? Biographietheoretiker sagen: Wir setzen Prozesse der Biographisierung frei. Sie meinen damit: Wir erzählen uns gegenseitig Geschichten; viele Geschichten, die vielleicht alle die Geschichte unseres Lebens darstellen. Wir werden von der geheimen Hoffnung getrieben, unsere Geschichten mit denen unseres Partners zu synchronisieren, um auf diese Weise zu erproben, ob sich unsere Lebenswege synchronisieren lassen. Eigentlich bearbeiten wir nur die alten Fragen der Menschheit: Wer bist Du? Woher kommst Du? Wohin gehst Du? Wollen wir ein Stück des Weges zusammen gehen? In diesem Sinne ist auch der Schluss des Buches von Simone de Beauvoir (1908–1986) über Jean Paul Sartre zu verstehen. Der letzte Satz dieser Biographie heißt sinngemäß: Eigentlich bin ich dankbar dafür, dass sich unsere Wege über so lange Zeit haben synchronisieren lassen.

4.3.1.2 Fehlschlagende Biographisierungsprozesse

Gelingt es nicht, Linien in unsere Biographie zu bringen, dann sagen wir auch umgangssprachlich: „Ich bekomme das alles nicht mehr zusammen“. Wenn in dieser Weise das Linienlegen, die Zusammenhangsbildung mißlingt, dann kann zu Recht von einer Krise, einer existentiellen Sinnkrise, gesprochen werden.

Wenn ich aber keine Zusammenhänge mehr in meine eigene Vergangenheit bringen kann, dann kann man sagen, dass mir meine Vergangenheit abhanden gekommen ist; ich verfüge dann noch über Fragmente, aber über keine zusammenhängende Geschichte mehr, die die meines Lebens wäre. Kommt einem Menschen jedoch seine eigene Vergangenheit abhanden, dann kommt er sich selbst abhanden. Das ist die Logik der Sinnkrise: Ihre Symptomatik ist die permanent fehlschlagende Biographisierung.

Die biographischen Sinnentwürfe des Menschen tragen die Signatur des Individuellen und sind nicht verallgemeinerbar, genauso wie Sinnkonstitution prinzipiell

eine individuelle ist. Individuelle biographische Verarbeitung ist in diesem Sinne individuelle Sinnarbeit. Hören wir noch einmal Dilthey mit einer berühmten, oft zitierten Stelle:

„Jedes Leben hat einen eigenen Sinn. Er liegt in einem Bedeutungszusammenhang, in welchem jede erinnerbare Gegenwart einen Eigenwert besitzt, doch zugleich im Zusammenhang der Erinnerung eine Beziehung zu einem Sinn des Ganzen hat. Dieser Sinn des individuellen Daseins ist ganz singulär, dem Erkennen unauflösbar, und er repräsentiert doch in seiner Art, wie eine Monade von Leibnitz, das geschichtliche Universum“ (Dilthey VII, 199)

Zusammenfassung: Biographisierungsprozesse sind notwendig, sie halten Menschen lebendig. Das bedeutet aber nicht, dass ich mich und mein Leben im Verhältnis zur Welt ständig neu und anders verorte, sondern es heißt, dass in der Regel bestimmte Routinen greifen und auch greifen müssen. Weil das so ist, will ich kurz auf die grundlegende Ambivalenz von Routinen eingehen.

4.3.1.3 Routinen

Routinen sind insofern lebensnotwendig, als sie wiederkehrende alltägliche Problemlösungen umstandslos ermöglichen. Sie sind nötig, um das erforderliche Ausmaß an Versuch und Irrtum bei der Lösung eines Problems zu reduzieren. Sie stellen verhaltensstabilisierende Prämissen dar, deren Vorteil gerade darin besteht, dass sie nicht ständig in die Reflexion hineingenommen werden müssen. Ohne Routinen in der täglichen Lebensführung und im Verhältnis zum Partner, zur Familie, zur Verwandtschaft und zum sozialen Umfeld kann kein Mensch leben. Das wissen wir alle: Routinen stabilisieren uns.

Andererseits entfalten sie jedoch ein rigides Steuerungspotential, lähmen gerade das manchmal nötige Loslassen, erzeugen eine gewisse Mechanik und Automatisierung, die auch Leben töten kann. Ein sehr schönes Beispiel finden wir dafür in einer Tagebuchnotiz des russischen Schriftstellers Lew Tolstoj (1828-1910) vom 29. Februar 1897. Tolstoj notiert:

„Ich war dabei, in meinem Zimmer aufzuräumen, und als ich bei meinem Rundgang zum Sofa kam, konnte ich mich nicht mehr erinnern, ob ich es saubergemacht hatte oder nicht. Weil diese Bewegungen gewohnt und unbewußt sind, kam ich nicht darauf und fühlte, dass es unmöglich war, sich noch daran zu erinnern. Also wenn ich es schon saubergemacht hätte und hätte es vergessen, d.h. wenn ich unbewußt gehandelt hätte, dann wäre es ganz genau so, als wäre es nicht gewesen. Wenn jemand es bewußt gesehen hätte, könnte man es feststellen. Wenn aber niemand zugeschaut hätte, oder er hätte es gesehen, aber unbewußt, wenn das ganze komplizierte Leben bei vielen unbewußt verläuft, dann hat es dieses Leben gleichsam nicht gegeben.“

Ein Kommentator dieser Tagebuchnotiz von Tolstoj, Viktor Sklovski, schrieb dazu: „So kommt das Leben abhanden und verwandelt sich in nichts. Die Automatisierung frißt die Dinge, die Kleidung, die Möbel, die Frau und die Schrecken des

Krieges.“

Routinen haben also zwei Gesichter, und so ist es auch bei Biographisierungsprozessen: Man kann seine Lebensgeschichte routinemäßig wiederholen, ohne dass sie sich verändert, auch – und vielleicht gerade – dann, wenn es sich um eine Lebenslüge handelt (vgl. z.B. das Drama des norwegischen Dichters Henrik Ibsen [1828-1906]: Die Wildente). Auf der anderen Seite, steckt in Biographisierungsprozessen gerade das innovative Potential, die Kraft, dass Menschen sich verändern können, dass sie im Sartreschen Sinne sich neu machen.

Kommen wir nach den mehr theoretischen Überlegungen nun zu einigen praktischen Aspekten.

4.3.1.4 Praktische biographischer Arbeit

Biographisierungsprozesse sind für Bildungsprozesse deshalb zentral, weil wir uns durch sie gegenüber uns selbst und gegenüber der Welt neu positionieren. Wie sieht solche biographische Arbeit in der Praxis aus?

Die klassische Form ist die narrative, also die Form, die über Sprache läuft. Wir finden hier Biographiecafés, Biographiewerkstätten⁵ oder Philosophiewerkstätten. Andere Formen sind künstlerischer und medialer Art: Alle Kreativbereiche (Tanz, Malerei) leisten in gewisser Weise biographische Arbeit, weil sie u.a. auch Ausdrücke der doppelten Situietheit des Menschen darstellen, nämlich in der Situietheit in sich selbst und gegenüber anderen und der Welt. Dazu gehören aber auch Medien, die beispielsweise über Familienfotografien oder auch Filme Biographiearbeit leisten. Dabei ist das Internet als Präsentationsplattform nicht zu unterschätzen, wie ich oben schon angedeutet habe.

Das Beispiel der Generationenarbeit: Menschen, die zusammen aufwachsen, haben etwas gemeinsam (gemeinsamer Erfahrungsraum) und unterscheiden sich durch etwas (Distinktionen). Zum gemeinsamen Erfahrungsraum gehören beispielsweise: gemeinsame weltpolitische Ereignisse, Nachkriegszeit. Erinnerungen dieser Art schließen Menschen zusammen. Die inneren Erlebniszeiten (oder –räume) sind dagegen verschieden (Ungleichzeitigkeit des Gleichzeitigen). Was hält eine Generation als Generation zusammen? Welches sind also die Kohäsionskräfte des Kollektiven? Und wie habe ich selbst Anteil an dieser Generationenlagerung? Das sind Fragen, deren Beantwortung einen Menschen innerhalb einer Generation verankern. Jeder stellt sich diese Fragen, oft allerdings unbewusst. In Biographisierungsprozessen werden sie bewusst gestellt und bearbeitet.

Ähnliche Fragen können auch bezüglich anderer Felder gestellt und bearbeitet werden: für die Familie (der Herkunftsfamilie und ggf. auch der eigenen Familie), für die Institutionen, die wir im Verlaufe unseres Lebens durchlaufen haben, und für unsere Berufserfahrungen. Biographische Arbeit dieser Art hilft, den Menschen

5 Vgl. z.B. Lutz von Werder (1996): *Erinnern, Wiederholen, Durcharbeiten. Die eigene Lebensgeschichte kreativ schreiben.* Berlin (Schibri-Verlag) oder: H. Gudjons u.a. (Hrsg.)(1986): *Auf meinen Spuren. Das Entdecken der eigenen Lebensgeschichte.* Reinbek (Rowohlt).

in sich selbst und gegenüber anderen (Menschen aber auch gegenüber der Welt im weitesten Sinne) zu situieren.

4.3.2 Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung

Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung bezeichnen kann theoriegeschichtlich zunächst grundlegend als Zusammentreffen zweier Traditionen verstanden werden: Zum einen handelt es sich aus der engeren Geschichte unseres Faches um eine Reaktualisierung geisteswissenschaftlich-hermeneutischer und phänomenologischer Tradition, vor allem der Philosophie Wilhelm Diltheys und Edmund Husserls. Zum anderen handelt es sich um die sozialwissenschaftliche Entwicklungslinie des sogenannten Qualitativen Paradigmas, die im weitesten Sinne in der Tradition Max Webers als Verstehende Soziologie angesprochen werden kann. Vereinfacht gesagt geht es um eine Richtung, die aus dem Umkreis phänomenologisch orientierter Soziologie hervorgegangen ist. Damit erweist sich die Tradition der Phänomenologie unter der hier thematisierten Perspektive als eigentliche Schnittstelle zwischen erziehungswissenschaftlicher und sozialwissenschaftlicher Tradition.

Biographieforschung folgt zwei in der Qualitativen Sozialforschung grundlegenden methodologischen Annahmen: Zum einen folgt sie der Annahme der Unhintergebarkeit von Interpretationen bei der Wahrnehmung des Selbst, Anderer und der Welt. Weil die objektive Realität immer nur durch die Evidenzen der Subjekte hindurch analysierbar wird, konnte auch Edmund Husserl sagen, dass das Objektive selbst nicht erfahrbar, sondern Erfahrung eine Evidenz der Lebenswelt sei (vgl. Husserl 1954, 131). Zum anderen folgt sie der Annahme, dass die soziale Wirklichkeit grundsätzlich in kulturellen Symbolsystemen konstituiert wird. Beide Annahmen führen zu dem Sachverhalt, dass die sinnhafte Strukturierung des sozialen Handelns wie auch der Aufbau von Selbst- und Weltbildern durch die Subjekte selbst geschehen. Wir bewegen uns immer schon in interpretativ von uns selbst erzeugten Horizonten und begegnen anderen in interaktiven Zusammenhängen über und durch symbolisch strukturierten Horizonte, die solche Selbst- und Weltauslegungen darstellen (vgl. Marotzki 1991a). Gegenstand der Biographieforschung ist demzufolge die soziale Wirklichkeit, die die Menschen in Auseinandersetzung mit sich, mit anderen und der Welt für sich jeweils herstellen. Aus diesem Grunde genießt das Subjekt eine gewisse Vorrangstellung bei der Frage der grundlegenden Konstitution von Subjektivität, und deshalb wird dem Subjekt mit seinen Manifestationen bei empirischen Analysen der primordiale Analysefokus zugestanden (Primat des Individuellen).

Natürlich können auch Gruppen, Gemeinschaften oder Kollektive eine Biographie haben. Biographien können – um es anders zu formulieren - auf einer Mikro-, Meso- und Makroebene sozialer Realität studiert werden (vgl. Baacke 1979). Es handelt sich dann lediglich um ein höheres Aggregationsniveau von Sozialität, d.h. das Einzelne ist dann nicht der einzelne Mensch, sondern beispielsweise eine Fa-

milie oder eine Gruppe, möglicherweise auch eine Nation. Man kann dann darüber streiten, ob es Sinn macht, in solchen Fällen noch von Biographie zu sprechen. Systematisch ausgeschlossen ist diese Verwendungsweise des Begriffs aber nicht. Im folgenden werde ich mich auf das untere Aggregationsniveau beziehen, nämlich auf die Mikroebene des einzelnen Menschen.

Subjektivität ist – wie oben angedeutet – nur über deren kulturell-symbolische Manifestationen zu entschlüsseln. Aus diesen sind die Selbst- und Weltbezüge der Menschen zu verstehen. Ein Wissen über Biographien aufzubauen heißt also, durch die Auslegung der kulturell-symbolischen Manifestationen herauszubekommen, wie Angehörige einer bestimmten Kultur ein Verhältnis zu sich, zu ihrer natürlichen und sozialen Umwelt (Selbst- Weltreferenzen) aufgebaut haben. Eine solche Formulierung spielt auf ein bildungstheoretisches Verständnis von Biographieforschung an, das häufig mit einer solchen Forschungsrichtung verknüpft wird (vgl. Marotzki 1990, 1991). Zu den symbolischen Manifestationen gehören autobiographische Dokumente (Tagebücher, Bilder, Briefe), alltagskulturelle Dokumente (Kleidung, Einrichtung, Musikpräferenzen), Materialien, die zum Zwecke der Forschung erhoben worden sind und künstlerische Dokumente (Bilder, Filme, belletristische Literatur). In der Forschungspraxis überwiegen Interviewtechniken, weil durch ihren Einsatz Datenmaterial erhoben werden kann, das es erlaubt, individuumsnahe Erfahrungsräume zu explorieren, in dem Sinne der Analyse der Ordnung sozialer Wirklichkeit, wie sie von den Subjekten in unhintergebar ablaufenden Interpretationsprozessen hergestellt wird. Dem Erzählen wird in diesem Zusammenhang für die Darstellung von individuellen Lebensgeschichten eine hoher Wert zugeschrieben (vgl. Gieschler 1999; Ezzy 1998).

Unabhängig von dem Diktum der Vorrangstellung des Subjektes in der Biographieforschung gilt natürlich auch für diese Art der Forschung, dass die jeweiligen sozialen und kulturellen Räume verstanden und empirisch exploriert werden müssen. Es wäre demzufolge nicht fair, würde der Biographieforschung vorgeworfen werden, sie würde die gesellschaftlichen und kulturellen Kontexte vernachlässigen, sie würde gleichsam einem Subjektivismus huldigen. Obwohl dieses Wissen um die jeweiligen gesellschaftlichen und kulturellen Bedingungen und Kontexte da sein muss, erfährt es doch hinsichtlich des Analysefokus eine Respezifikation: Es geht darum, welche Bedeutung einzelne interessierende soziale Phänomene für einzelne Menschen haben. Die interessierenden sozialen Phänomene werden insofern aus dem Blickwinkel einzelner Menschen analysiert.

Biographieforschung nimmt eine gewisse Mittelstellung ein: Zum einen verfolgt sie eine klassisch anthropologische Fragestellung, wie sie beispielsweise bei Jean Paul Sartre vorliegt, wenn er zu Beginn seiner Flaubert-Studie formuliert: „Was kann man heute von einem Menschen wissen?“ (Sartre 1977, 7) M.a.W. Was sollen wir heute angesichts der gravierenden Veränderungen im soziotechnischen Gefüge einer Gesellschaft noch unter dem Menschen verstehen? Welches ist sein Ort? Diese Frage ist deshalb nicht trivial, weil sie angesichts der Entwicklung Neu-

er Informations- und Gentechnologien allzu rasch unter Heranziehung harter Wissenschaftsdisziplinen, z.B. Biologie, Gentechnologie, Kybernetik, Künstliche Intelligenz, beantwortet und die biographische und soziale Dimension vernachlässigt wird.

Auf der anderen Seite ist Biographieforschung ein Weg, über die subjektiven Konstruktionen von Menschen soziale, kulturelle und gesellschaftliche Räume zu explorieren (vgl. auch Schulze 1999). Das erzeugt ein sozialwissenschaftlich fundiertes Wissen über komplexe Biographien und neue soziale Phänomene in der (Post)Moderne.

Wenn eingangs Biographie etwas emphatisch als Schrift des Lebens bezeichnet worden ist, dann kann abschließend gesagt werden, dass Biographieforschung ein ehrgeiziges Programm darstellt, diese Schrift des Lebens zu entziffern, wohl wissend, dass es nicht nur die biologische Ebene ist, die für den Menschen konstitutiv ist, sondern dass es vor allem die soziale Ebene der kulturell-symbolischen Entwürfe ist, die den Menschen zum Menschen macht. Eine so verstandene Biographieforschung vermag einen Blick für Vielgestaltigkeit, für Polymorphien und Differenzen subjektiver Lebensentwürfe zu vermitteln (vgl. Schulze). Sie sensibilisiert dafür, dass der Mensch sozial konstituiert ist und zuallererst aus diesen sozialen Bezügen heraus verstanden werden kann.

Wenn es in erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung um die empirische Analyse von Mustern des Selbst- und Weltverhältnisses geht, dann geht es elementar um das In-der-Welt-sein des Menschen. Anhand solcher Analysen können spezifische Fragerichtungen entfaltet werden: sozialisations-, erziehungs-, lern- und bildungstheoretische ebenso wie anthropologische (auch in kulturvergleichender Perspektive). Biographien sind grundsätzlich deshalb pädagogisch zentral, so argumentiert Herrmann, weil sie „den Sinn- und Verweisungszusammenhang pädagogischen Argumentierens und Handelns, sei es in rekonstruktiver Vergewisserung, sei es in prognostisch legitimatorischer Absicht" (Herrmann 1987, 305) bilden.

Indem die skizzierte soziologische Rezeption der phänomenologischen Linie stärker in die erziehungswissenschaftliche Diskussion eingeführt wird, wie ich es vertere, ergibt sich gerade die Möglichkeit, subjektive Sinnkonstitutionsprozesse empirisch gehaltvoll zu analysieren und damit die Möglichkeit, allgemeine Fragen der Subjektivitätskonstitution, des Verhältnisses von Lernen und Bildung, von innerweltlicher Orientierung und Werttransformation - um nur einige Themen zu nennen - auf der Basis von empirischen Analysen als erziehungs- und bildungsphilosophischer Grundlagenforschung zu betreiben. Ein solches Programm Allgemeiner Pädagogik, das den Anspruch erhebt, philosophisch-grundlagenorientierte Fragestellungen auf der Basis empirischer Phänomene zu bearbeiten, könnte sich der Instrumentarien erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung bedienen. Es besteht nicht die Gefahr des Verschwindens einheimischer Begriffe, wie es Mollenhauer (1982) bezogen auf die Entwicklung der Disziplin beklagt, sondern es

ergibt sich gerade die Möglichkeit, Grundlagentheorie philosophisch und theoretisch elaboriert, empirisch gehaltvoll und differenziert zu betreiben.

4.3.2.1 Literatur

- Baacke, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München 1979.
- Baacke, D.; Schulze, Th. (Hrsg.): Pädagogische Biographieforschung. Orientierungen, Probleme, Beispiele. Weinheim und Basel 1985.
- Baacke, Dieter (1979): Ausschnitt und Ganzes - Theoretische und methodologische Probleme bei der Erschließung von Geschichten. In: Baacke, Dieter/Schulze, Theodor (Hrsg.): Aus Geschichten lernen. Zur Einübung pädagogischen Verstehens. München. Neuausgabe 1993. S. 87-125.
- Behnken, Ihmke; Schulze, Theodor (Hrsg.) (1997): Tatort: Biographie. Spuren - Zugänge - Orte - Ereignisse. Opladen.
- Blankertz, H. (1982): Die Geschichte der Pädagogik. Wetzlar (Büchse der Pandora).
- Bourdieu, P.: Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt a.M. 1979.
- Brose, H.-G.; Hildenbrand, B.: Biographisierung von Erleben und Handeln. In: Brose/Hildenbrand (Hrsg.): Vom Ende des Individuums zur Individualität ohne Ende. Opladen (Leske + Budrich) 1988. S. 11-30.
- Dilthey, W. (VII): Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. In: Gesammelte Schriften Band VII. Stuttgart (Teubner) und Göttingen (Vandenhoeck & Ruprecht). Fünfte Auflage 1968.
- Ezzy, Douglas (1998): Theorizing narrative identity: symbolic interactionism and hermeneutics. Sociological Quarterly, Vol. 39, No. 2, 1998.
- Fischer, W.; Kohli, M.: Biographieforschung. In: Voges, W. (Hrsg.): Methoden der Biographie- und Lebenslaufforschung. Opladen 1987. S. 25-49.
- Gieschler, Sabine (1999): Leben erzählen. Von der Wiederbelebung einer Kulturtätigkeit in postmoderner Zeit. Münster.
- Heinze, Th.; Klusemann, H. W.; Soeffner, H. G. (Hrsg.): Interpretationen einer Bildungsgeschichte. Überlegungen zur sozialwissenschaftlichen Hermeneutik. Bensheim 1980.
- Henningsen, J.: Autobiographie und Erziehungswissenschaft. Eine methodologische Erörterung. In: Neue Sammlung 1962. S. 450 - 461.
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim.
- Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1991): Bilanz der Paradigmendiskussion in der Erziehungswissenschaft. Leistungen, Defizite, Grenzen. Weinheim.
- Hoffmann, Dietrich; Heid, Helmut (Hrsg.) (1991): Bilanzierungen erziehungswissenschaftlicher Theorieentwicklung: Erfolgskontrolle durch Wissenschaftsforschung. Weinheim.
- Husserl, Edmund (1954): Die Krisis der Europäischen Wissenschaften und die Transzendente Phänomenologie. Hrsg. v. Walter Biemel. Husserliana Band VI. Haag.
- Kraul, Margret; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (2002): Biographische Arbeit. Perspektiven erziehungswissenschaftlicher Biographieforschung. Opladen.
- Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999): Handbuch erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Opladen (Leske + Budrich).
- Leschinsky, A.: Lebenslaufforschung - ein neues Paradigma sozial- und erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Z.f.Päd. 34. Jg. 1988. S. 19-23.
- Loch, W.: Lebenslauf und Erziehung. Reihe: Neue pädagogische Bemühungen, Band 79. Essen 1979.
- Marotzki, Winfried (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Weinheim.
- Marotzki, Winfried (1991): Aspekte einer bildungstheoretisch orientierten Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich; Heid, Helmut (Hrsg.) (1991). S. 119-134.
- Marotzki, Winfried (1991a): Ideengeschichtliche und programmatische Dimensionen pädagogischer Biographieforschung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1991). S. 81-110.

Sartre, Jean-Paul. (1977): Der Idiot der Familie. Gustave Flaubert 1821 bis 1857. Reinbek bei Hamburg.

Schulze, Theodor (1999): Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung. Anfänge, Fortschritt, Ausblicke. In: Krüger, Heinz-Hermann; Marotzki, Winfried (Hrsg.) (1999). S. 33-56.

Son, Seung-Nam (1997): Wilhelm Dilthey und die pädagogische Biographieforschung. Opladen (Leske + Budrich).

4.4 Sozialisation

4.4.1 Geschichte + Begriff

Der Begriff der Sozialisation geht zurück auf den französischen Soziologen Emile Durkheim (1859-1917), der damit den Vorgang der Vergesellschaftung des Menschen zu fassen versuchte, also jenen komplexen Vorgang, innerhalb dessen menschliche Persönlichkeit und gesellschaftliche Bedingungen sich wechselseitig beeinflussen. Er war als Lehrer bis 1902 an der Universität Berdeux, dann als Professor an der Sorbonne in Paris tätig. Er gilt als einer der Begründer der akademischen Disziplin der Soziologie. Für uns ist er deshalb wichtig, weil er Sozialisation und Erziehung systematisch miteinander in Beziehung gebracht hat. Er hat Erziehung als methodische Sozialisation und als wichtigstes Instrument der Normenverinnerlichung verstanden (vgl. Durkheim 1902/1903). Wenn wir auch heute diese Auffassung von Erziehung nicht teilen und auch Sozialisation etwas differenzierter sehen, bleibt ihm doch das Verdienst, diesen Gesamtzusammenhang als einer der ersten thematisiert zu haben. In der Folge wurde eine lebhafte Debatte geführt:

1. Ist es richtig, davon zu sprechen, dass der Mensch im Zuge von Sozialisationsprozessen zu einem gesellschaftlichen Wesen wird? Wenn man diese Frage mit Ja beantwortet, dann meint man, das wichtigste sei, dass die heranwachsende Generation sich in diese Gesellschaft einfügt, dass sie lernt, zu dieser Gesellschaft ja zu sagen und an deren Aufbau mitwirkt. Mitgliedwerden in einer Gesellschaft ist dann das Sozialisationsziel. Etwas stark überzeichnet könnte man sagen, dass hier der Einzelmensch für die Gemeinschaft indienst genommen wird.

2. Oder ist es richtig, davon zu sprechen, dass der Mensch im Zuge von Sozialisationsprozessen seine Identität gewinnt, dass er also erst mit Hilfe der Gesellschaft eine Persönlichkeit entwickelt? Wenn man diese Frage mit Ja beantwortet, dann meint man, das wichtigste sei, dass sich der Mensch als Mensch entwickelt (Personwerden in einer Gesellschaft). Individuelle Persönlichkeitsentwicklung ist dann das Sozialisationsziel. Etwas überzeichnet könnte man sagen, dass hier die Gemeinschaft für und von dem Einzelmenschen in Dienst genommen wird. Beide Positionen, so wie ich sie hier skizziert habe, sind zugegebenerweise sehr extrem. In gewisser Weise fand dieser Streit zu Beginn der achtziger Jahre einen vorläufigen Abschluss.

Begriff der Sozialisation

Sozialisation kann verstanden werden

- ◆ als der Prozeß der Entwicklung der Persönlichkeit in Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten Umwelt
(Persönlichkeitsentwicklung = Individuum werden)
- ◆ Dabei steht die Frage im Zentrum, wie der Mensch sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet
(Vergesellschaftung = Mitglied werden)

Sozialisation hat also etwas damit zu tun, wie nachfolgende Generationen gesellschaftliche Handlungsfähigkeit erwerben, denn sie sollen in dieser Gesellschaft handlungsfähig werden. Darüber hinaus sollen persönliche Lebensgeschichten mit gemeinschaftlichen Lebensformen in Einklang gebracht, ohne dass sie auf diese reduziert werden.

Beide Richtungen sind gleichermaßen wichtig:

1. Wird nur einseitig der Prozeß der Vergesellschaftung auf Kosten der individuellen Entwicklung betont, werden wir angepaßte Menschen mit wenig ausdifferenzierter Individualität bekommen, die ängstlich ihre Fahne nach dem Wind hängen. Vorsichtiger formuliert: Menschen werden konventionsorientiert sich verhalten und wenig innovative Kraft entfalten können, denn Kreativität ist in den meisten Fällen mit einer starken Eingebundenheit in eine Gemeinschaft nicht vereinbar.

2. Wird andererseits der Prozess der persönlichen Entwicklung auf Kosten der Vergesellschaftung zu stark betont, bekommen wir starke Individualisten, die aber nicht mehr gemeinschaftsfähig sind.

Moderne Definitionen der Sozialisation versuchen, diese beiden Gegenpositionen miteinander zu versöhnen. So bezeichnet, um eine gängige Definition heranzuziehen, Sozialisation „den Prozeß der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten sozialen und materiellen Umwelt. Vorrangig thematisch ist dabei..., wie sich der Mensch zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt bildet“ (Geulen/Hurrelmann 1980, S. 51).

An dieser Definition fällt Folgendes auf: Sozialisation meint einen andauernden Prozess und ist mithin immer nur in der Abfolge von sozialisatorischen Geschehnissen zu verstehen. Dieser Prozess setzt nicht bei der Persönlichkeit an, was voraussetzen würde, dass es diese schon gäbe. Vielmehr entsteht im Zuge der Sozialisation erst die Persönlichkeit und das Subjekt. Sozialisation ist schließlich der Austausch sowohl mit der sozialen als auch mit der materiellen Umwelt. Das heißt, dass wir auch durch die Dinge und Gegenstände unseres Lebens, unsere Spielzeuge, Kugelschreiber, Computer und Wohnungen sozialisiert werden – mithin auch durch die Technik.

In der sehr lesenswerten Einführung in die Sozialisationstheorie von Klaus-Jürgen Tillmann (2000) werden die Implikationen dieses Sozialisationsbegriffs von drei

anderen Auffassungen abgegrenzt: Erstens von der biologistischen Perspektive, die mit „Reifung“ und genetisch fixierten Anlagen argumentiert; zweitens von der idealistischen Philosophie, die Persönlichkeit als Produkt psychischer Entfaltung sieht und sie damit auf das Individuum verkürzt; drittens von einer als bewusst und reflektiert verstandenen Erziehung (vgl. Tillmann 2000, S. 13ff).

4.4.2 Sozialisationsinstanzen vs. „Selbstsozialisation“

Traditionellerweise wird der Prozess der Sozialisation sehr stark von den entsprechenden gesellschaftlichen Institutionen her gedacht: Familie, Vorschule (Kindergarten, Hort), Schule, Gleichaltrigengruppe, Beruf, Nachbarschaft etc.

Eine interessante Diskussion der letzten Jahre läuft unter dem Stichwort der Selbstsozialisation. Darunter wird letztendlich der starke Medieneinfluß auf die Sozialisation diskutiert: Nicht mehr die Eltern, die Schule, der Kindergarten oder der Hort haben entscheidenden Einfluss auf die Sozialisation, sondern die Medien und die Gleichaltrigengruppe dominieren mit ihrem Einfluss sehr stark.

4.4.2.1 Die Thesen Neil Postmans

Neil Postman hat in seinen Schriften einige Argumente zugespitzt vorgetragen.

Hauptschriften:

- ◆ Das Verschwinden der Kindheit (1983)
- ◆ Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie (1985)
- ◆ Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung (1997)

Die Hauptfrage, wie sich moderne Informationstechnologien (und dabei dachte er überwiegend an das Fernsehen) auf die Sozialisation auswirkt, beantwortet er klar: Die Trennungslinie zwischen Kind und Erwachsenem verschwindet.

Er begründet diese These *erstens* über die Macht der Bilder:

Bilder und Sprache gehören zwei verschiedenen Diskurssphären an (Linearität versus Ubiquität). Bilder sind in gewisser Hinsicht unwiderlegbar. Sie sind in kognitiver Hinsicht regressiv. Bilder fordern uns auf zu empfinden und nicht zu denken. Fernsehen ist ein Bildmedium, es verlangt direktes Bilderkennen. Um Bilder zu erkennen oder betrachten zu können, muß ich nicht erst umständlich lesen lernen. Wenn aber gesellschaftliche Kommunikation immer mehr auf bildliche Kommunikation umgestellt wird, können auch Kinder an sie immer früher herankommen.

Das ist seine zweite Begründungsstrategie: Die Information des Fernsehens ist unterschiedslos jedem zugänglich (im Unterschied zur Schrift); es bedarf keiner spezifischen Unterweisung; es stellt an das Denken keine komplexen Anforderungen. Medien behalten keine Geheimnisse für sich. Aber: „Ohne Geheimnisse aber kann es so etwas wie Kindheit nicht geben.“ (Postman) Das Fernsehen sei eine Technologie des freien Eintritts. Wenn wir Kindern Erwachsenenwissen aushändi-

gen, werde Kindheit nicht überleben. Es gehe damit auch ein Autoritätsverlust bei den Erwachsenen einher, denn Kinder lernen wichtige Dinge nicht mehr von den Erwachsenen, sondern aus den Medien; z.B. Enthüllung sexueller Geheimnisse. Durch die Medien der totalen Enthüllung werde das private Wissen abgeschafft zugunsten des öffentlichen. „Das Fernsehen gestattet (...) den Blick hinter die Kulissen des Erwachsenenlebens.“ (Postman)

In diesem Zusammenhang lautet eine seiner zentralen Thesen: Die Eltern haben die Kontrolle über die Informationsumwelt der Kinder verloren! Werte werden durch die Medien und durch die Peers sozialisiert. Kann oder soll die Familie und die Schule dem entgegenwirken? In seinem Buch „Wir amüsieren uns zu Tode“ (1985) beschäftigt sich Postman mit der Qualität der Medien. Als Grundthese arbeitet er heraus:

Der öffentliche Diskurs nimmt immer mehr die Form eines Entertainments an.

Politik, Religion, Nachrichten, Sport, Erziehungswesen und Wirtschaft seien zu einem Anhängsel des Showbusiness geworden („Abstieg in eine grenzenlose Trivilität“, Postman 1985, 14). Der Zugang zu einer Kultur führt über die Analyse des kommunikativen Austauschs in den verschiedensten symbolischen Modi. Im Fernsehen werde der Diskurs weitgehend mit visuellen Mitteln geführt. „In dem Maße, wie der Einfluss des Buchdrucks schwindet, müssen sich die Inhalte der Politik, der Religion, der Bildung und anderer öffentlicher Bereiche verändern und in eine Form gebracht werden, die dem Fernsehen angemessen ist.“ (Postman 1985, 17) Das nennen wir heute mediengerechte Aufbereitung. Wichtig ist in der Politik auch, ob jemand in den Medien aufzutreten versteht, ob er also mediengerecht seine Positionen vermitteln kann. In einer Fernsehkultur würden die Zuschauer für Auge und Ohr eine einfache Sprache brauchen. Prominente hätten sich der Fernsehkultur angeglichen. Image-Politik: Stars verwandeln sich in Bilder, die sie so zeigen, wie die Zuschauer sie sehen wollen.

„Das Fernsehen ist für unsere Kultur zur wichtigsten Form der Selbstverständigung geworden. Deshalb (...) wird die Art, wie das Fernsehen die Welt in Szene setzt, zum Modell dafür, wie die Welt recht eigentlich aussehen sollte.“ (Postman 1985, 116)

Filmbilder würden sich selbst rechtfertigen; sie müssen nicht zwingend zum Inhalt der Nachrichten passen.

Charakteristika der Fernsehnachrichten:

- ◆ der Happen muss die richtige Größe haben
- ◆ Komplexität reduzieren
- ◆ auf Nuancen verzichten
- ◆ Einschränkungen belasten die einfache Botschaft
- ◆ visuelle Stimulierung ist ein Ersatz fürs Denken

◆ sprachliche Genauigkeit ist ein Anachronismus

Die Informationsflut führe auch zu neuen Formen der „Informationsarbeit“: „Während die Menschen früher nach Informationen suchten, um den realen Kontext ihres Daseins zu erhellen, mussten sie jetzt Kontexte erfinden, in denen sich sonst nutzlose Informationen scheinbar nutzbringend gebrauchen ließen.“ (Postman 1985, 97)

Die größte pädagogische Initiative gehe nicht von den Klassenzimmern aus, sondern von den Bildschirmen daheim (vgl. Postman 1985, 179). Insofern könne man auch davon sprechen, dass das Fernsehen ein Curriculum ist. „Der wesentliche Beitrag des Fernsehens zur Bildungstheorie besteht in dem Gedanken, dass Unterricht und Unterhaltung untrennbar miteinander verbunden sind.“ (Postman 1985, 179) Weiterhin werde im Fernsehen nichts gelehrt, was nicht visualisiert und in den Kontext einer dramatischen Handlung gestellt werden könne. Insofern vollziehe sich auf dem Gebiet des Lernens heute eine einschneidende Neuorientierung. Versuche, Erziehung als Unterhaltung zu definieren; visuelle Stimulanz der Unterrichtsstunden erhöhen. Unterhaltung sei das wichtigste Mittel, um das Interesse der Schüler zu wecken.

4.4.3 Rollentheorie

Im folgenden möchte ich Ihnen exemplarisch ein theoretisches Modell vorstellen, das die Gesamtdiskussion nachhaltig beeinflusst hat, nämlich die Rollentheorie.

4.4.3.1 Grundbegriffe

Zunächst einige Grundbegriffe:

4.4.3.2 Position und Status

ist der Ort innerhalb einer Hierarchie: oberhalb-unterhalb; eine Stellung innerhalb eines Systems sozialer Beziehungen. Status ist das Ansehen, das Image, das mit einer Position verknüpft ist.

4.4.3.3 Erwartungen

In der Regel sind soziale Situationen so strukturiert, dass wir wissen, welche Verhaltensweisen von uns erwartet werden.

Wenn ich eine Zeitung an einem Kiosk kaufe und sich vor dem Kiosk eine Schlange anderer Menschen befindet, die ebenfalls etwas kaufen wollen, weiß ich, was von mir erwartet wird und demzufolge, wie ich mich zu verhalten habe.

Erwartungen stellen soziale Regeln dar, die Situationen strukturieren. Da sie in der Regel angeben, was getan und was unterlassen werden soll, spricht man auch von normativen Erwartungen. Kenne ich die Erwartungen, habe ich gute

Chancen, Verhaltenssicherheit zu erwerben; kenne ich die Erwartungen nicht, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit Verhaltensunsicherheit die Folge sein. Daraus folgt also zwingend für unsere pädagogische Arbeit: Wenn wir wollen, dass die Menschen, mit denen wir arbeiten, verhaltenssicher werden, müssen wir mit ihnen so arbeiten, dass die Verhaltenserwartungen verschiedener sozialer Situationen durchschaubar werden. Denn nur dann kann ich mich verhalten: zustimmend, ablehnend, modifizierend oder Alternativen entwickelnd.

4.4.3.4 Sanktionen

Je nachdem, wie ich mich im Geflecht der Erwartungen sozialer Situationen verhalte, auf jeden Fall erfolgen Sanktionen. Sanktionen sind Reaktionen, die ein Verhalten bei den Bezugsgruppen hervorruft.

Positive Rückmeldungen sind zustimmende, anerkennende Reaktionen. Für einen Lehrer ist es wichtig, solche positiven Sanktionen erteilen zu können. In der pädagogischen Fachsprache sprechen wir von einem positiven feedback. Damit meinen wir lernbegleitende Reaktionen, die eine Bekräftigung und Verstärkung der zu beobachtenden Handlung bzw. Verhaltensweise bewirken sollen. Lernen braucht Rückmeldung, das ist ein allgemeiner Grundsatz. In anderen sozialen Situationen, die nicht unbedingt Lernsituationen sein müssen, erzeugen positive Sanktionen ein Gefühl von Anerkennung, von Dazugehören, von Mitgliedsein.

Eine negative Rückmeldung liegt dann vor, wenn wir Missfallen äußern, unsere Zustimmung verweigern, andere Verhaltensvorschläge machen oder sogar Korrekturen des Verhaltens bewirken wollen. Dieses ist die Palette der Kritik, des Tadelns, der Verbote und teilweise auch bei bestimmten Gruppen der soziale Ausschluss. Negative Sanktionen erzeugen ein Gefühl von Nichtanerkennung, von Ausgeschlossenensein.

4.4.3.5 Perspektivenübernahme

Unter Perspektivenübernahme verstehen wir den Sachverhalt, dass ich mich in die Situation eines anderen hineinversetzen kann. Ich kann dann sozusagen die Welt mit seinen Augen sehen. Diese Fähigkeit verlangt Einfühlungsvermögen (Empathie). Ich antizipiere die Sichtweise und Erwartungen des anderen, kann so einschätzen, wie er reagieren wird. Dasselbe tut der andere.

4.4.3.6 Rolle

Wir interpretieren wechselseitig in der Interaktion unsere Rollen; Rollen müssen in diesem Sinne ausgehandelt werden. Es gehören immer zwei dazu: Einer, der eine Rolle spielt, und ein anderer, der diese Rolle akzeptiert.

Ein Beispiel aus der Partnerbeziehung: Wenn ein Partner die Rolle spielt, dass er allein für beide Entscheidungen trifft, dann geht das solange gut, wie die Partnerin diese Rolle des Mannes akzeptiert, ratifiziert - wie es mit einem Fachbegriff heißt. Die Partnerin kann es sich aber auch verbitten, dass er für sie einfach so mitent-

scheidet. Das bedeutet dann, dass sie diese, seine Rolle nicht akzeptiert. Die Rollen müssen dann neu ausgehandelt werden, oder wenn dies nicht gelingt, weil Verständigung nicht mehr möglich ist, gibt es zwei Möglichkeiten: entweder sie unterwirft sich oder die Beziehung geht in die Brüche. Andere können uns Rollen aufdrängen wollen. Das kann man akzeptieren oder auch nicht.

Ich kann mich bewußt oder unbewußt in eine Rolle hineinbegeben. Ich kann auf eine Rolle, egal wie sie sich herausgebildet hat, auf Distanz gehen (Rollendistanz) oder ich kann mich mit ihr identifizieren (Rollenidentifikation).

Unter dieser hier vorgestellten Perspektive können wir die Gesellschaft sowie das, was in sozialen Gruppen passiert (z.B. Familie) als einen Prozess des Rollenaushandelns verstehen. Wir können dann etwa fragen: Welche Rollen spielen die einzelnen in diesem sozialen Feld? Wie sind diese Rollen aufgebaut worden, wie haben sie sich entwickelt? Sind sie dem einzelnen aufgezwungen worden oder hat er freiwillig zugestimmt? Wie gut sind die Chancen verteilt, andere Rollen einüben zu können? Das Modell der Rollenaushandlung setzt den demokratischen Basiswert der Gleichberechtigung voraus. Beide müssen im Idealfall gleichberechtigt in solche Aushandlungen eintreten können. Das geht natürlich nicht immer, denn Kinder können sicherlich in bestimmten Altersphasen nicht als gleichberechtigte Partner für Rollenverhandlungen auftreten. Wieviel Gleichberechtigung zugestanden wird, darüber wird man auf jeder Entwicklungsstufe streiten können und wohl auch streiten müssen. Hier gibt es keine verbindlichen Maßstäbe. Der demokratische Grundsatz Gleichberechtigung bei Rollenaushandlungen gilt natürlich auch im Umgang mit Institutionen. Selbstverständlich gibt es hier drastische Einengungen (z.B. im Gefängnis).

Sie werden beispielsweise kaum mit uns aushandeln können, wie die Prüfungsordnung für ihren Studiengang aussehen soll; einfach deshalb nicht, weil das anderenorts festgelegt wird. Sie können aber einklagen, dass Sie in diesem Prozess der Entscheidung ein Wort mitzureden haben (Studentenbeteiligung). Sie können aber sehr wohl mit uns Lehrenden die Rolle aushandeln, die sie in Seminaren spielen – und das sollten sie auch tun. Dabei können sie die Ihnen angesonnenen Rollen akzeptieren oder auch abweisen.

Die Chancen für einen Verhandlungsspielraum für Rollenfestlegungen sind also, das wollte ich sagen, von sozialer Situation zu sozialer Situation verschieden (z. B. Gefängnis, Betrieb, Schule, Familie, Party oder Gericht).

Filmbeispiel für rollenförmiges Verhalten

4.4.3.7 Rollenkonflikte

Ein Rollenkonflikt liegt dann vor, wenn sich Erwartungen verschiedener Segmente widersprechen. Wir unterscheiden zwei verschiedene Konflikttypen voneinander:

Intra-Rollenkonflikte

Jede Bezugsgruppe stellt ein Rollensegment dar, genauer: definiert bestimmte Erwartungen. Erwartungen können sich widersprechen. Die Schüler wollen beispielsweise, dass der Lehrer möglichst gute Noten gibt, die Eltern, dass er das Niveau erhöht etc. Es kann somit zu Spannungen und ggf. zu Konflikten zwischen den einzelnen Rollensegmenten kommen. Es kann zu Belastungen und in Einzelfällen auch zu Überlastungen, also zu Stress, kommen. Rollenüberlastung – oder wie teilweise auch gesagt wird: Rollenstress – kann zu verfestigtem Rollenverhalten führen. Das bedeutet dann, dass die Rollenflexibilität gelitten hat. Unter Rollenflexibilität verstehen wir eine gewisse Puffer- oder Ausgleichswirkung. Die Erwartungen der Schüler, Eltern und Kollegen werden vom Lehrer abgefangen und in gewisser Weise zum Ausgleich gebracht. Rollenstress bedeutet, dass diese Fähigkeit des Ausgleichs verschiedener Erwartungen strapaziert wird.

Interrollenkonflikte

Weiterhin gibt es dann noch Interrollenkonflikte. Nicht nur innerhalb einer Rolle, beispielsweise die des Lehrers, kann es Spannungen geben, sondern auch zwischen verschiedenen Rollen. Klassisch sind die Probleme, die zwischen der Berufsrolle und der Elternrolle entstehen können. So ist es beispielsweise nötig, abends und am Wochenende Klassenarbeiten zu korrigieren, Unterricht vorzubereiten oder eine neue Unterrichtseinheit zu entwickeln; das sind die Erwartungen des Berufes. Die Familie dagegen hat andere Erwartungen. Traditionell am deutlichsten zeigt es sich an der Doppelbelastung vieler berufstätiger Frauen, die im Beruf unter einem bestimmten Erwartungsdruck stehen und sich zu Hause in ihrer Rolle als Mutter und Hausfrau einem weiteren – manchmal sehr rigiden – Rollen- druck ausgesetzt sehen, stärker in der Regel als beim Mann, der sich oftmals zu Hause zurückziehen und sich regenerieren kann. Fehlen diese Regenerationsmöglichkeiten bei Frauen stellen sich im Laufe der Zeit mit Sicherheit Folgen ein. Das können psychosomatische Erkrankungen sein oder Nervosität, Unausgeglichenheit.

4.4.3.8 Zusammenfassung:

Sozialisation besteht aus dieser Perspektive darin, zu lernen, Rollen auszuhandeln, zu übernehmen, abzulehnen, zu modifizieren. In Modell der Rollenübernahme finden wir ein Konzept von Sozialisation, das auf die Herstellung von gesellschaftlicher Handlungsfähigkeit zielt. Wir nennen solche Konzepte, die sich auf die Herstellung von Handlungsfähigkeit beziehen, handlungstheoretische Konzepte. In fast allen handlungstheoretischen Konzepten wird der Mensch in bestimmten Grenzen als prinzipiell kreativ und produktiv, seine Umwelt gestaltend und verarbeitend gesehen.

4.4.4 Klassiker: George Herbert Mead

4.4.4.1 Grundlegendes

Wie sich die Identität des Einzelnen in der sozialen Interaktion konstituiert, in welcher Verbindung also Individuum und Sozialität stehen, ist eine zentrale Fragestellung im Werk von George Herbert Mead. Mead vertrat den philosophischen Ansatz des Pragmatismus, dessen sozialpsychologische Variante er maßgeblich ausarbeitete.

Um die Besonderheit sozialer Interaktion, der wechselseitigen Bezugnahme unter Menschen, zu verdeutlichen, ist es angeraten, zunächst einmal die menschliche Bezugnahme auf Gegenstände unter die Lupe zu nehmen. Menschen nehmen Gegenstände in der Art wahr, wie sie sie benutzen, wie sie mit ihnen handeln können. Dass wir einen Stuhl sehen (und kein Podest, keine einstufige Leiter oder ein Regal) rührt aus unseren Vorerfahrungen, die wir in der Behandlung von Stühlen gemacht haben: Wir haben uns meistens auf sie gesetzt. In der Wahrnehmung eines Gegenstandes, d. h. wenn wir durch einen Gegenstand gereizt werden, stellen wir uns diese Handlung bzw. Reaktion nur vor, wobei wir aus unseren Vorerfahrungen mit ähnlichen Handlungen mit ähnlichen Stühlen schöpfen (vgl. Mead 1987, S. 232).

Auch in der sozialen Interaktion wird das Gegenüber, der andere Mensch, als ein Reiz zum Handeln wahrgenommen. Doch hier handelt der eine Mensch nicht nur gegenüber, sondern mit dem anderen. Auf einen ersten Reiz der ersten Person (im Folgenden „Ego“ genannt) folgt eine Reaktion der zweiten Person („Alter“ – der Andere – genannt). Hierauf reagiert wiederum Ego, woraufhin auch Alter sein Handeln der neuen Reaktion von Ego, die für ihn einen Handlungsreiz darstellt, anpasst (vgl. ebd., S. 219ff). Als Beispiel mag hier die (scheinbar) einfache Interaktion zweier Menschen fungieren, die auf dem Bürgersteig aneinander vorbeigehen möchten. Die erste Andeutung einer Bewegung nach links stellt einen Reiz Alters für eine Reaktion Egos dar, selbst nach rechts auszuweichen; dies ist wiederum ein Reiz, auf den Alter damit reagiert, dass er nun noch deutlicher nach links ausweicht, was wiederum Ego dazu anregt, seine Bewegung nach rechts fortzusetzen usw.

Dieses Beispiel steht zugleich für die ursprünglichste Form menschlicher Interaktion, die Interaktion mit nichtsprachlichen Gebärden und Gesten, wie sie auch im Tierreich zu finden ist (vgl. ebd., S. 210ff). Schon auf dieser Ebene der Gesten ist das Handeln im Wesentlichen sozial, wie dies etwa im wechselseitigen Lächeln von Mutter und Neugeborenem deutlich wird. Je stabiler solche Interaktionsfolgen werden, je stabiler also die Reize und Reaktionen von Alter und Ego miteinander verknüpft sind, desto leichter wird es für die Interaktionspartner, ihr Gegenüber einzuschätzen und wahrzunehmen. Die Gebärden und Gesten des Gegenübers gewinnen Bedeutung und werden damit zu signifikanten Gesten (vgl. ebd., S. 228). Beispielsweise lernt das Neugeborene, dass das ursprünglich impulsive Läch-

cheln in der Interaktion mit der Mutter eine spezifische Bedeutung gewonnen hat; und man erfährt in Ländern mit Rechtsverkehr, dass man die Gesten des entgegenkommenden Passanten als Hinweis darauf zu deuten hat, rechts an ihm vorbeizugehen.

Es ist ein wesentliches Erfolgskriterium der Sozialisation, dass eine derartige „Verknüpfung von Reiz und Reaktion habitualisiert wird und unter die Bewußtseinschwelle sinkt“ (Mead 1987, S. 215). Dies wird gerade in solch alltäglichen Handlungen wie dem Aneinander-Vorbei-Gehen deutlich, über das man nicht jedes mal nachdenken müssen sollte. In dieser Habitualisierung von Interaktionen entsteht ein Vertrauen sowohl in die eigene Anpassungsfähigkeit als auch in die Stabilität sozialer Begegnungen.

Bewusstsein entsteht nach Mead erst dort, wo die unmittelbare Verbindung von Reiz und Reaktion aufgebrochen wird, wo man also nicht intuitiv weiß, wie man reagieren soll. Auch hier kann das Beispiel des Vorbeigehens an Passanten herangezogen werden. Kommen wir in ein Land mit Linksverkehr, z. B. nach England, so irritieren uns die Gebärden der Passanten und uns ist eine unmittelbare Reaktion unmöglich. Wir wissen nicht, ob wir rechts oder links an ihnen vorbeilaufen sollen. In diesem Moment entsteht nicht nur ein Bewusstsein für die Gebärden des entgegenkommenden Passanten, sondern auch für die eigenen, möglichen Reaktionen und Haltungen diesen gegenüber (vgl. ebd., S. 219f). Zum Beispiel werden wir uns bewusst, dass es für uns bisher üblich war, rechts vorbeizugehen, dass dies aber in England nicht funktioniert. Erst in dieser (unterbrochenen) Interaktion mit anderen Menschen und in der Reflexion von deren Handlungen (d. h. in der Perspektivenübernahme) entsteht also ein Bewusstsein für eigene Haltungen und Handlungen. Nach Mead folgt das Ich-Bewusstsein des Menschen also auf sein soziales Bewusstsein und ist in ihm gegründet (vgl. ebd., S. 230).

In Bezug auf die Möglichkeiten dieses Ich-Bewusstseins unterscheiden sich non-verbale Gebärden von den Lautgebärden der Sprache, wie Mead betont: „Während man nur unvollkommen den Wert des eigenen Gesichtsausdrucks oder der eigenen Körperhaltung für andere spürt, vernimmt man mit seinen Ohren die eigene Lautgebärde in derselben Form, die sie für einen Mitmenschen besitzt.“ (ebd., S. 235) Dies bedeutet, dass man in sich selbst die Reaktion auslöst, die man bei den Mitmenschen hervorrufen kann. Nur die Sprache ermöglicht es damit, die Haltung der Mitmenschen in unser eigenes Handeln hineinzunehmen. „Wo die Reaktion der anderen Person hervorgerufen wird und zu einem Reiz für die Kontrolle der eigenen Handlung wird, tritt der Sinn der Handlung der anderen Person in der eigenen Erfahrung auf.“ (1991, S. 112f) Auf diese Weise ermöglicht Sprache Denken.

4.4.4.2 Ausgangsfrage

Meads Fragestellung lautet: Wie ist die Entwicklung der Identität des Menschen in Abhängigkeit von der jeweiligen gesellschaftlichen Gruppe, mit der er in Kontakt

tritt, zu verstehen? Mead verfolgt sozialpsychologische Fragestellungen aus der Sichtweise des Behaviorismus.

„Behaviorismus in diesem allgemeinen Sinn ist einfach eine Methode, die Erfahrung des Individuums vom Standpunkt seines Verhaltens aus zu untersuchen“ (Mead 1968, 40)

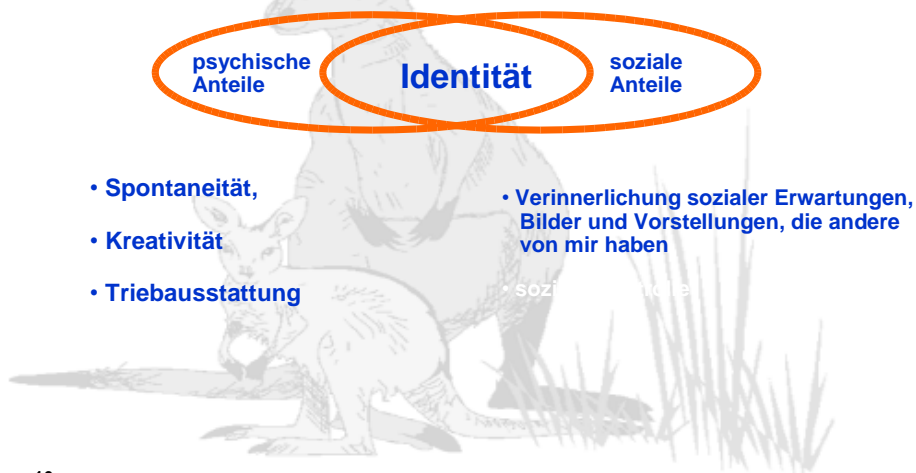
Wir haben bereits gesagt, dass sich Sozialisation mit der Frage der Vermittlung von gesellschaftlichen und psychischen Systemen beschäftigt. Die entscheidende Blickrichtung ist dabei die Interaktion. Unter Interaktion verstehen wir allgemein Austauschprozesse, hier also zwischen dem Individuum und einer Gemeinschaft. Innerhalb der vielfältigen Palette von Interaktionsmöglichkeiten spielen sprachliche Interaktionen eine zentrale Rolle, denn natürlich tauschen wir uns mit der Gemeinschaft über Sprache aus. Man braucht ja nur daran zu denken, wie wir mit Neugeborenen und Babies umgehen: wir sprechen mit ihnen. Aus dieser Perspektive erfolgen wesentliche Sozialisationsleistungen über die Sprache.

Für viele Theoretiker ist deshalb die Sprache das entscheidende Sozialisationsmedium. Das ist auch für G. H. Mead so. Er sagt, dass sprachliche Sozialisation sich durch den Austausch signifikanter Symbole auszeichnet. Signifikante Symbole haben für annähernd alle Mitglieder einer sozialen Gruppe die gleiche Bedeutung, d. h. den gleichen Sinn. Das klassische Beispiele sind Begrüßungsrituale oder auch Begrüßungsfloskeln. Durch sprachliche signifikante Symbole wird nach Mead erst Denken, Intelligenz, Geist gesellschaftlich möglich. Sprachliche Kommunikation dient in dieser Blickrichtung der effektiven wechselseitigen Anpassung, denn soziale Austauschprozesse sind immer auch Anpassungsprozesse.

Signifikante Symbole erlauben uns, dass wir uns unkompliziert verständigen können. Wir gehen davon aus, dass die identischen Bedeutungen auch für den anderen klar sind. In gewisser Weise wird dadurch Verhalten für uns kalkulierbar, was in allen Intimbeziehungen wichtig ist. Ich kann ungefähr wissen, was mein Gruß an Reaktionen beim anderen auslösen wird, ich weiß also ungefähr, welche Haltungen ich dadurch beim Andern auslösen werde. Das ist die Grundlage für das, was wir als Perspektivenübernahme bezeichnet haben. Ich kann also in die Haut des Anderen schlüpfen, mich gleichsam mit dessen Augen sehen. Ich kann dadurch intern auf Distanz zu mir selbst gehen (= reflexive Identitätsstruktur).

Zusammenfassung dieses ersten Gedankens: Nur in sprachlich vermittelten Interaktionen, z.B. im familialen Kernbereich (Primärsozialisation), können wir eine Identität aufbauen, aufrechterhalten und modifizieren. Der Aufbau einer sozialen Identität (= Subjektivitätskonstitution) Aber wie entsteht nun aus solchen einzelnen Interaktionen ein Gesamtprozeß der Entwicklung der Persönlichkeit, so etwas wie Identität?

Identität



- 16 -

Persönlichkeit entsteht aus dem Zusammenspiel zweier Größen, einer psychischen Komponente, die Spontaneität, Kreativität und die Triebausstattung beinhaltet, und einer sozialen Komponente, die die Vorstellung von dem Bild meint, das der andere von mir hat, das ich verinnerlicht habe, woraus sich handlungsleitende Orientierungen ergeben. Zu einem einheitlichen Selbstbild synthetisiert werden diese durch die Identität als einem Produkt beider Größen. Ich erläutere im folgenden beide Komponenten und deute einige Schlußfolgerungen an:

1.) Wenn sich so in den fortlaufenden Interaktionen die sozialen Reize der Interaktionspartner mit den Reaktionen einer Person verknüpfen und eine stabile Verbindung zwischen Reizen und Reaktionen entsteht, derer sich die Person – insbesondere bei sprachlichen Gebärden – bewusst ist, so entsteht ein „me“ (deutsch: „Mich“) als die ‚soziale Seite‘ der Person. Im „me“ wird die eigene Identität durch die Interaktionserfahrung mit anderen Menschen verobjektiviert und so erst dem Bewußtsein zugänglich gemacht (vgl. ebd., S. 238ff). Da jeder Mensch ganz unterschiedliche Interaktionspartner haben kann, entstehen u. U. auch unterschiedliche „mes“. Beispielsweise kann das „me“, das sich bei einem Kind in der Interaktion mit seinen Eltern herausgebildet hat, eher aus einem Gefühl der Geborgenheit bestehen, während es in der Schulklassen eher eines der Konkurrenz und in der Interaktion mit Lehrern eher eines der ständigen Verhandlung über Rechte und Pflichten sein mag. Es ist eine Leistung des Individuums, diese unterschiedlichen „me“s in seinem Handeln zu integrieren.

Diese soziale Komponente wird durch eine ganze Reihe von Erwartungen gebildet, die sich auf den einzelnen richten; es handelt sich gleichsam um einen sozialen Erwartungskatalog. Solche sozialen Erwartungen sind kulturvariant, wie wir mit einem Fachausdruck sagen, d.h. sie sind abhängig von der jeweiligen Kultur. In sie gehen so unterschiedliche Faktoren ein wie: Nation, Heimat, politische Verhält-

nisse, Familie, Beruf etc. Nation: ein Deutscher, Amerikaner, Jude, Schwarzer, Roter zu sein Heimat. ein Norddeutscher, ein Süddeutscher zu sein, einem Dialekt verhaftet sein, aufwachsen in der Stadt oder auf dem Land, in einem kleinen Dorf politische Verhältnisse: d.h. Aufwachsen unter Umbruchsbedingungen wie im jetzigen Russland oder Aufwachsen im Nationalsozialismus Familie: Großfamilie, Kleinfamilie, vollständige Ehe oder geschiedene Ehe der Eltern, Einzelkind oder viele Geschwister Beruf: Aufwachsen in verschiedenen Milieus, in verschiedenen sozialen Schichten Durch diese soziale Komponente der Identität erhält man eine Position, erreicht man die Würde, Mitglied einer Gemeinschaft zu sein (vgl. Mead ebd., 243).

Wird bei einer Person nun die Identität überwiegend durch diese soziale Komponente geprägt, dann – so Mead – bezeichnen wir die „Person als konventionelles Wesen; ihre Ideen entsprechen genau denjenigen ihrer Nachbarn“ (Mead ebd., 244). Der angepaßte Bürger mit stark affirmativer Haltung ist für Mead ein Beispiel eines solchen Typs. Die soziale Komponente im Subjekt resultiert also aus dem sozialen Umfeld, mit dem der Einzelne sich in seinem Sozialisationsprozess auseinandersetzt und das ihn oftmals zur Übernahme bestimmter Haltungen, Verhaltensweisen und Werte zwingt. Dadurch, dass die Umwelt als ein Ensemble von Konventionen auf verschiedenen Ebenen gegenübertritt, greift sie über Lernprozesse in die Identitätsbildung ein. Dieses ist aufgrund der Sozialisationsnotwendigkeit im Prinzip unhintergebar. Nur eine Abkehr von der zwischenmenschlichen Existenz könnte den Sozialisationsdruck unterlaufen. Da dieses in hochkomplexen Gesellschaften nicht möglich ist, ist die Meadsche Position gut nachvollziehbar und konsequent. Was Mead hier unter dem Stichwort der sozialen Komponente der Ich-Identität bezeichnet, ist von Teilen der Soziologie auch als „soziale (oder gesellschaftliche) Kontrolle“ bezeichnet worden.

2.) Wenn die Identität eines Menschen überwiegend durch die psychische Komponente geprägt ist, richtet er sich nicht so stark nach dem, was üblich ist, nach dem, was man denkt oder macht. Er hängt in diesem Sinne nicht sein Fähnlein in den Wind. Er kann gegen auferlegte Erwartungen rebellieren. Er kann durch eine von Mead nicht näher bezeichnete spontane Kraft abweichen, sich verweigern. Dieses ist eine negatorische Kraft, es ist die Fähigkeit NEIN sagen zu können, und zwar auch dann, wenn alle anderen JA sagen.

Wenn, so führt Mead aus, bei einer Person die psychische Komponente die Identitätsformation dominiere, so habe man es mit einer kreativen, starken Persönlichkeit zu tun, wie man sie etwa bei Künstlern finde. Denn eine solche Person sei in der Lage, gegen sozial auferlegte Erwartungen bedeutende Unterschiede, Abweichungen aufrechtzuerhalten. Er schätzt diesen Identitätsbereich für die Persönlichkeit des Einzelnen sehr hoch ein, wenn er etwa schreibt: „In diesem Bereich finden neue Entwicklungen statt, und hier liegen unsere wichtigsten Werte“ (Mead

ebd., 248).

Das „I“ („Ich“) ist die aktuelle Reaktion auf einen sozialen Reiz und ist nicht reflektierbar: „Wir können uns keine Reaktion vergegenwärtigen, während wir reagieren.“ (ebd., S. 239) Das „I“ zählt als Instanz der vorbewussten, innovativen Spontaneität (vgl. Joas 1996, S. 202) zu den Fundamenten von Individualität und Subjektivität; es steht in einem steten Austausch mit dem bewussten und relativ stabilen „me“. Auch die Aktivitäten des „I“ können erinnert werden, nur sind diese immer schon vergangen. Da diese Aktivitäten des „I“ jedoch der Folgeaktionen der Interaktionspartner entkleidet und damit nicht signifikant sind, lassen sie sich kaum in Begriffe fassen, sondern bestehen aus „motorischen Empfindungen“, „bildlichen Vorstellungen“, „organismischen Empfindungen“ und aus der „Reaktion des gesamten Systems auf die ausgelöste Tätigkeit“ (Mead 1987, S. 242). Diese Erinnerung an das „I“ bezieht sich also im Wesentlichen auf implizite und praktische Wissensgehalte. Wir werden hierauf unter dem Stichwort des „Milieus“ zurückkommen.

Die dynamische Kombination von „I“ und „me“ kann man das „Selbst“ eines Menschen nennen (Mead 1948, S. 144f). Das „Selbst“, als Begriff für Identität, hat also immer einen bewussten Anteil (das „me“ und das rekonstruierte „I“) und einen vorbewussten Anteil (das „I“ der aktuellen Handlung). Das Selbst des Menschen entwickelt sich nun mit wachsender Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Einstellungsübernahme, d. h. mit wachsender Fähigkeit, die Gesten des Gegenübers zu antizipieren. Mead unterscheidet hier anhand des Rollen- und Gesellschaftsspiels zwei Formen der Einstellungsübernahme: Während man im Rollenspiel so tut, als wäre man jemand anderes, und so nur eine einfache Einstellungsübernahme vollzieht, muß man im Gesellschaftsspiel die Einstellung aller Beteiligten übernehmen und die Beziehung der Einstellungen zueinander definieren (vgl. Mead 1948, S. 151). Die damit implizierte Komplexitätssteigerung der Einstellungsübernahme wird deutlich, wenn man sich beispielhaft den Unterschied zwischen Puppenspiel und Monopoly vergegenwärtigt. Mead nennt die so organisierten, in eine Beziehung gebrachten und antizipierten Einstellungen aller am Gesellschaftsspiel bzw. am Spiel der Gesellschaft Beteiligten „generalisierter anderer“ (ebd., S. 154); demgegenüber beruht das Rollenspiel lediglich auf der Einstellungsübernahme gegenüber dem einzelnen „signifikanten anderen“.

Das Selbst entsteht also, faßt man zusammen, in der Interaktion zwischen Menschen. Sich des eigenen Selbst bewußt zu werden, setzt voraus, dass man nicht nur die Gesten der Interaktionspartner versteht, sondern auf deren Basis auch einen Zugriff auf die eigenen Gesten und Handlungen erhält. Dies ist vor allem in sprachlichen Gesten möglich. Doch nur ein Teil des eigenen Selbst ist – im Sinne des „me“ – objektiviert und sichtbar; die aktuelle Handlung, die spontan vom „I“ durchgeführt wird, bleibt dem Akteur immer verschlossen.

Sozialisation bedeutet also, dass Menschen Normen, Werte, Gebote und Verbote aus dem gesellschaftlichen Umfeld aufnehmen und sie verinnerlichen. Sie werden dann Teil der Identität und entfalten auf diese Weise eine steuernde Funktion. Dadurch, dass Menschen in dieser Weise sozialisiert werden, werden ihre Reaktionen und Verhaltensweisen bis zu einem gewissen Grade auch vorhersehbar und in gewisser Weise auch kalkulier- und kontrollierbar.

Wir erwarten dann einfach, dass sich Menschen in bestimmten Situationen so und so verhalten. Dass Sozialisation in diesem Sinne stattfinden muß, dass also Normen und Werte verinnerlicht werden, darüber kann man m.E. kaum aussichtsreich streiten. Denn wenn wir auch bewußt darauf verzichten wollten, Sozialisationsziele durchzusetzen, werden Kinder auf anderem Wege sehr wohl Werte und Normen der Umwelt verinnerlichen. Sinnvoll streiten kann und muss man jedoch darüber, welche Normen, Werte, Gebote und Verboten sozialisatorisch vermittelt werden sollen. Eine grundlegende Überlegung ist dabei die Frage, bis zu welchem Grade wir das Verhalten des einzelnen kontrollieren können. Können wir Sozialisation so arrangieren, dass wir gleichsam eine 100%ige Kontrolle bewirken? Können wir in diesem Sinne den Menschen vollständig beherrschen? Wie weit können wir über Erziehungsprozesse Menschen formen oder sie "umbauen"? Es gehört zu den tiefsten Einsichten aus der Philosophie des Abendlandes, dass das gerade nicht geht; und das ist auch gut so.

4.4.4.3 Zusammenfassung

- ◆ Eine Rolle ist die Summe sozialer Erwartungen
- ◆ sie strukturieren soziale Situationen
- ◆ Rollen erlernen, übernehmen, aushandeln, ablehnen
- ◆ Rollenkonflikte
- ◆ täglicher Ausgleich der Spannungen
- ◆ Traditionen entfalten ambivalente Kräfte

1.) Rollen sind definiert über Erwartungen, die eine soziale Situation strukturieren. Menschen müssen lernen, Perspektiven zu übernehmen (Rollenübernahme).

2.) Sozialisation heißt aus der Perspektive der Rollentheorie Rollen erlernen, und zwar in der Familie, dem Kindergarten, der Schule, der beruflichen Ausbildung und in dem Berufsleben.

3.) Rollen werden situativ ausgehandelt und sozial aufrechterhalten. Es kann zu Rollenkonflikten kommen. Rollen können sich ändern (Rolle der Hausfrau und Mutter).

4.) Konventionen, Normen, Symbole und Rituale entfalten eine ambivalente sozia-

lisatorische Kraft: Sie binden den einzelnen in die Gemeinschaft ein und stärken ihn somit. In dem Maße, in dem sie ihn aber einbinden, begrenzen sie seine individuellen Entwicklungsmöglichkeiten und -chancen. Sozialisation ist somit ein dauerndes Annähern und Einbinden in neue Formen der Vergemeinschaftung und Abschiednehmen.

4.4.5 Milieutheoretische Ansätze der Sozialisation

Die kollektive Einbindung des Individuums in ein Milieu liegt auf der Ebene des impliziten und vorbewussten Wissens; sie korrespondiert insofern mit Meads Modell des „I“ (s.o.). In einem Milieu lebt man, ohne notwendiger Weise dies zu wissen, zu explizieren oder dies zu wollen. Denn die Zugehörigkeit des Individuums zu einem Milieu gründet in sozialisationsgeschichtlichen Gemeinsamkeiten, die es mit anderen Angehörigen dieses Milieus teilt; solchen Gemeinsamkeiten des Habitus (vgl. Bourdieu 1974) kann man sich nicht willentlich entziehen. Karl Mannheim, auf dessen Wissenssoziologie wir unsere Ausführungen zur Milieutheorie maßgeblich stützen, unterstreicht den kollektiven Charakter milieuspezifischen Wissens. Jenes ist als „Kollektivvorstellung“ zum einen nicht vom Einzelnen herzustellen; zum anderen ist es „zunächst nicht etwas zu Denkendes, sondern ein durch verschiedene Individuen in ihrem Zusammenspiel zu Vollziehendes“ (1980, S. 232). Solches milieuspezifisches Wissen findet sich in kleinen Gruppen und deren „Insider-Jargon“ wie auch z. B. in regionalkulturellen Gepflogenheiten etwa des Essens.

In der Sozialisation wachsen Menschen in derartige Milieus hinein. Sie bilden den Raum eigener, reflexiv zumeist nicht zugänglicher Selbstverständlichkeiten, die die Menschen zusammenbinden. Um ein Beispiel aus einer eigenen Untersuchung heranzuziehen (vgl. Nohl 2001): In den Milieus von Migranten, etwa denjenigen von Jugendlichen türkischer Herkunft, mit Haupt- oder Realschulabschluss, existieren ganz selbstverständliche Vorstellungen über das Verhalten in der Öffentlichkeit. Diese Kollektivvorstellungen haben nur in ihrem Milieu Geltung und können nur von dessen Angehörigen unmittelbar verstanden werden. Wo diese Jugendlichen auf einheimische Altersgenossen treffen, müssen diese Kollektivvorstellungen erst erklärt werden. Meist neigen Mensch jedoch dazu, die Kollektivvorstellungen fremder Milieus unmittelbar aus der eigenen milieuspezifischen Perspektive wahrzunehmen. So z. B., wenn die einheimischen Jugendlichen die Kollektivvorstellungen ihrer Altersgenossen mit Migrationshintergrund als „aggressiv“ oder traditionell abwerten, deren Funktionalität und Entstehung in der Migrationssituation jedoch nicht nachvollziehen.

Die Milieus, in denen wir leben, sind stets mehrdimensional, d. h. sie konstituieren sich immer in der Überlagerung und Überlappung unterschiedlicher Erfahrungsdimensionen (vgl. Bohnsack/Nohl 1998). Dies wird bereits am genannten Beispiel der Jugendlichen deutlich, deren Milieus eben nicht nur adoleszenzspezifisch, sondern auch durch die Dimensionen der Migration und, wie angedeutet, der Bil-

dung geprägt sind.

In der modernen Gesellschaft kann nun nicht mehr davon ausgegangen werden, dass Milieus ungebrochen weiter existieren. Kaum ein Mensch wird mehr in ein vollständig tradiertes Milieu einsozialisiert. Denn die Milieus, etwa diejenigen der Migrantenjugendlichen, haben Risse bekommen, die zum einen sozialisatorische Freiheitspotentiale gewähren, zum anderen Risiken zeitigen. Diese „Desintegration“ tradierter Milieus kann bedeuten, dass die Menschen nunmehr auf sich selbst verwiesen sind und als mehr oder weniger isolierte Individuen leben (müssen). Der Zerfall tradierter Milieus und die Desintegration können aber auch eine gemeinsame oder zumindest gleichartige Erfahrung von Menschen darstellen, die auf dieser Basis neue Milieus bilden (vgl. Bohnsack 1998). Gerade in der Jugendphase suchen junge Menschen auf ganz praktische Weise nach neuen Milieus und neuen sozialen Einbindungen. Dazu können ihnen solch unterschiedliche Handlungspraktiken wie ‚abweichendes Verhalten‘, Breakdance, Musizieren und religiöse Betätigung behilflich sein.

4.4.6 Empirische Analysen der Sozialisation

Damit sind wir schon bei den empirischen Analysen von Sozialisationsvorgängen angelangt. Ich möchte hier – in der gebotenen Kürze – auf drei interessant erscheinende Studien eingehen: auf Untersuchungen zur Bedeutung von Ritualen in der Sozialisation, zur Entstehung der Geschlechterdifferenz in Kindheit und Jugend und zu Sozialisationsphänomenen im Internet.

4.4.6.1 Untersuchungen zur Bedeutung von Ritualen in der Sozialisation

Das „Soziale als Ritual“ zu betrachten, ist das Anliegen einer Forschungsgruppe um den Erziehungswissenschaftler Christoph Wulf (vgl. Wulf et al. 2001a). Diese Forscher/innen werfen damit ein Augenmerk auf das Performative der Sozialisation, darauf, wie Menschen ihre sozialisatorischen Rituale immer wieder durchführen. Gegenstand ihrer Untersuchung, die in einer Berliner Schule und ihrem Umfeld durchgeführt wurde, sind neben Pausenspielen und Medieninszenierungen auch der Übergang von der Pause in die Klasse und die Familien der Schüler/innen.

Der „rituelle Lebensraum“ der Familie (vgl. Audehm/Zirfas 2001 u. Zirfas/Wulf 2001) manifestiert sich z. B. in den täglichen gemeinsamen Essen. Diese laufen gemäß einer sich stets wiederholenden rituellen Ordnung ab – z. B. kocht der Vater den Kaffee, die Mutter überwacht das Schmieren der Brote – und gewährleisten damit den Zusammenhalt der Familie, innerhalb dessen auch Konflikte, etwa über die schulischen Leistungen der Kinder, bearbeitet werden können. Ein herausgehobenes Ritual der untersuchten Familien stellt das Weihnachtsfest dar; hier werden nicht nur Flexibilität und Grenzen des Rituals deutlich, sondern auch seine Bedeutung für die Sozialisation (vgl. Audehm/Zirfas 2001, S. 103ff): Auf die Frage, was Weihnachten nicht passieren dürfe, antworten beide Familien zwar zu-

nächst damit, der Christbaum dürfe nicht abbrennen. Doch wird schnell deutlich, dass selbst dieser Großunfall nicht das Ritual gefährden könnte, sondern man flexibel mit ihm umgehen würde (ein Eimer Wasser steht ohnehin zum Löschen bereit). Ein brennender Weihnachtsbaum würde sogar das Ritual noch intensivieren, würde er doch zum markanten Erlebnis innerhalb der Sozialisationsgeschichte der Familie, an das man sich immer wieder gerne erinnert. Die enge Verknüpfung von Sozialität und Ritual wird dagegen in der viel drängenderen Angst deutlich, jemand könnte – aufgrund von Krankheit, Reisen o. ä. – zu Weihnachten abwesend sein. Dies würde den Sinn des Rituals, und damit auch die Gemeinschaft der Familie, gefährden.

Rituale können, das arbeitet die Forschungsgruppe um Wulf heraus, also nicht nur dem Zwang (klassisch: Garfinkel 1976) oder der Einsozialisation in tradierte Gemeinschaften dienen; im Zuge der Sozialisation können in Ritualen, sofern sie nicht erstarrt sind, auch neue Gemeinschaften entstehen. Für deren Konstitution ist nicht nur die sprachliche, sondern auch eine körperlich-gebärdenhafte Verständigung unter Menschen im Zuge der Durchführung der Rituale, in ihrer „Performativität“ notwendig; auf die Bedeutung dieser nonverbalen, nicht-textlichen Ebene haben wir bereits anhand von Meads Interaktionstheorie hingewiesen.

4.4.6.2 Untersuchungen zur Entstehung der Geschlechterdifferenz in Kindheit und Jugend

Wie in Schulklassen auch geschlechtsspezifische Rollen entstehen, steht im Mittelpunkt der Untersuchung von Breidenstein/Kelle (1998). In einer mehrjährigen Ethnographie zweier Schulklassen der Bielefelder Laborschule gelang es ihnen, die situative „Praxis der Unterscheidung zwischen Mädchen und Jungen“ (ebd., S. 16) in ihrer Überlappung mit der Cliquenbildung und der Sortierung von Klassenkameraden nach Beliebtheit zu rekonstruieren und zudem eine altersspezifische Entwicklung nachzuzeichnen. Hinsichtlich der Unterscheidung von Geschlechtern zeigen die Forschenden, dass die Geschlechtszugehörigkeit zum einen als implizite „Hintergrunderwartung“ (ebd., S. 37) auftreten kann, wenn es zum Beispiel um die Sitzordnung im Klassenraum geht (vgl. ebd., S. 44); andererseits kann sie explizit thematisiert werden, so z. B., um in Pausenspielen klare Gruppen aufzuteilen (etwa Mädchen gegen Jungen) (vgl. ebd., S. 39ff). Dabei wirkt sich die Geschlechterklassifikation „als Differenz zweier unterschiedlicher Formen, sich auf andere Kinder zu beziehen, aus“ (ebd., S. 59): Die Angehörigen des anderen Geschlechtes sind im allgemeinen Fremde, während die Geschlechtsgenoss(inn)en immer vertraute Personen mit Namen sind. Ganz markant dokumentiert sich dies in folgender Beobachtung der Zimmerverteilung während einer Klassenfahrt: „Jasmin meldet sich, sie möchte mit Tanja und ‚mit Jungen‘ auf ein Zimmer.“ (ebd., S. 46) Dass diese stereotype Wahrnehmung des anderen Geschlechtes mit zunehmenden Alter abnimmt, wird deutlich, wenn man die sozialen Beliebtheitskalen in der Klasse betrachtet. Werden im 4. und 5. Schuljahr Einschätzungen der Beliebtheit noch unmittelbar auf Angehörige des eigenen Geschlechtes beschränkt, diffe-

renzieren die Sechstklässler zwar zwischen den Geschlechtern, können aber sehr wohl den beliebtesten Jungen und das beliebteste Mädchen nennen (ebd., S. 98ff). Dies wird dann noch durch die in der sechsten Klassen beginnende Cliquenbildung kompliziert: Stellte im 4. und 5. Schuljahr die Klasse noch den übergreifenden Rahmen dar, innerhalb dessen sich gleichgeschlechtliche Zweierbeziehungen und lockere Spielgruppen zusammenfanden, so wurden letztere in der 6. Klasse durch feste Cliquen abgelöst, die nun wichtiger als der Klassenverband wurden. Nicht nur das Beliebtheitsranking, sondern auch der Bezug zum anderen Geschlecht veränderte sich damit. Waren zuvor, wenn man von „den“ Jungen oder „den“ Mädchen sprach, noch alle männlichen oder weiblichen Mitglieder der Klasse gemeint, geht es in der sechsten Klasse nun um die Mitglieder spezifischer Mädchen- oder Jungencliquen. Hier wird deutlich, dass in der Sozialisation zunächst die Unterscheidung von Jungen und Mädchen gelernt wird, die dann aber ihre allseitige Relevanz verliert und vom Bezug auf die Cliquen relativiert wird.

4.4.6.3 Untersuchungen zu Sozialisationsphänomenen im Internet

Auch die Sozialbeziehungen und Sozialisation im Internet, unserem letzten Thema, sind durch derartige Cliquen- und Gemeinschaftsbildungen gekennzeichnet. Die Kommunikation im Internet zeichnet sich, so weisen mehrere Studien nach, durch eine Kombination erhöhter Hilfsbereitschaft und niedrigerer Hemmschwellen aus. Dies verweist auf die Frage, ob Menschen im Internet auf andere Weise interagieren, oder, noch radikaler gefragt, ob es Menschen sind, die im Internet interagieren, oder nicht vielmehr das Internet in besonderem Maße durch das gemeinsame Handeln von Mensch und Maschine strukturiert wird. Mit dieser Perspektive auf die verschwimmenden Grenzen zwischen Mensch und Maschine greifen wir die eingangs dieses Kapitels angedeutete Frage nach dem Sozialisationsgeschehen im Umgang mit der materiellen Umwelt erneut auf. Eine der wenigen empirisch-qualitativen Studien zu den Sozialbeziehungen im Internet hat Debatin (1998) mit seiner „Analyse einer öffentlichen Gruppenkonversation im Chat-Room“ vorgelegt.

Ziel dieser Studie war es, die „Sozialbeziehungen der Teilnehmer [an den Chats; d.A.] zu verstehen und zu analysieren“ (ebd., S. 2). In dem beobachteten Chatroom eines Internetproviders treffen sich neben vielen nur zufällig ‚Vorbeischauenden‘ vor allem eine größere Anzahl von Stammgästen, die sogenannten „Regulars“ (ebd., S. 4). Die Kommunikation im Chatroom ist thematisch nicht fixiert; damit zeichnet sie sich durch gleich zwei Kommunikationsschwierigkeiten aus: Weder ist das Thema genau festgelegt, noch wird – wie Debatin herausarbeitet – immer ganz klar, welche Äußerung sich auf welche vorangegangene Meinungsbeurteilung bezieht. Denn im Chatroom finden sich – jenseits der expliziten Kommunikation – nur sehr wenige Kontextmarkierer, „da die referentiellen Mittel für Zeigehandlungen ... und der Demonstration weitgehend fehlen und da ein gemeinsam geteilter Wahrnehmungsraum nur auf dem Bildschirm in Form von Textfenstern existiert“ (ebd., S. 15). Die Interaktion ist also – wenn wir noch einmal George Her-

bert Meads Interaktionstheorie heranziehen (s.o.) – auf die sprachlich signifikanten Symbole verwiesen und entbehrt der vielfältigen nonverbalen Gesten. Deren hohe Bedeutung im ‚realen Leben‘ wird ja gerade dann deutlich, wenn sie fehlen. Gleichwohl stellt Debatin fest, dass die Chatteilnehmer sich in ihren Diskussionen „sehr präzise aufeinander beziehen“ (ebd., S. 15), und macht dafür die expliziten Bezugnahmen auf Personennamen oder Themen verantwortlich. Ein wichtiger Kontext für den Chatroom ist das soziale Gedächtnis, d. h. das Wissen der „Regulars“ um früher behandelte Themen, um die Namen der regelmäßigen Teilnehmer und um die üblichen Umgangsformen. Dieses soziale Gedächtnis bildet das Ferment der Gemeinschaftsbildung im Internet, das die „Newbies“, d. h. die nur zufällig ‚Vorbeischauenden‘ ausschließt und die Teilnehmenden ihre Internetfreunde solchen Freunden im ‚realen Leben‘ gleichsetzen lässt (vgl. ebd., S. 9). In den Chats wird z. B. der „Tod“ eines Teilnehmers diskutiert, d. h. das plötzliche Verschwinden eines Namens auf dem Bildschirm. „Obwohl sich alle der Inszenierung der Tode bewußt sind, beharren sie auf der Authentizität ihrer Gefühle und verwenden dies als Argument dafür, daß sie der Tod eines Regulars sehr wohl betreffen würde.“ (ebd., S. 9) Gerade dieser „Tod“ im Internet zeigt die von Debatin rekonstruierte „Kombination von Anonymität und Intimität“ (ebd., S. 4) sehr deutlich: Denn der „Tod“ erfolgt meist dann, wenn sich Chatteilnehmer emotional zu sehr in bestimmte (Liebes-) Beziehungen im Internet involviert haben und sich aus diesen wieder herausziehen, ohne irgendwelche Sanktionen befürchten zu müssen.

Die Forschung zur Internetsozialisation rückt die materielle und maschinelle Dimension des Sozialisationsgeschehens, die ansonsten oft vernachlässigt wird, wieder in das Augenmerk der Erziehungswissenschaft. Denn nicht nur die IT-Technologie, selbst in solch einfachen Dingen wie einem Löffel oder einem Topf „sind Erfahrungen und Zwecke früherer Generationen ‚vergegenständlicht‘, die von der jeweils nachfolgenden Generation [u. a. sozialisatorisch; d.A.] neu angeeignet werden müssen“ (Fromme 2002, S. 8). Neben den grundlagentheoretischen Ansätzen in der Sozialisationstheorie, die wir hier anhand der Interaktions-, Rollen- und Milieutheorie exemplarisch gezeigt haben, und den vielfältigen qualitativen Studien zur Sozialisation wird es daher eines theoretischen Ansatzes bedürfen, der die technische Seite der Sozialisation faßt und qualitativ-empirische Studien hierzu zu strukturieren vermag.

4.4.7 Literatur

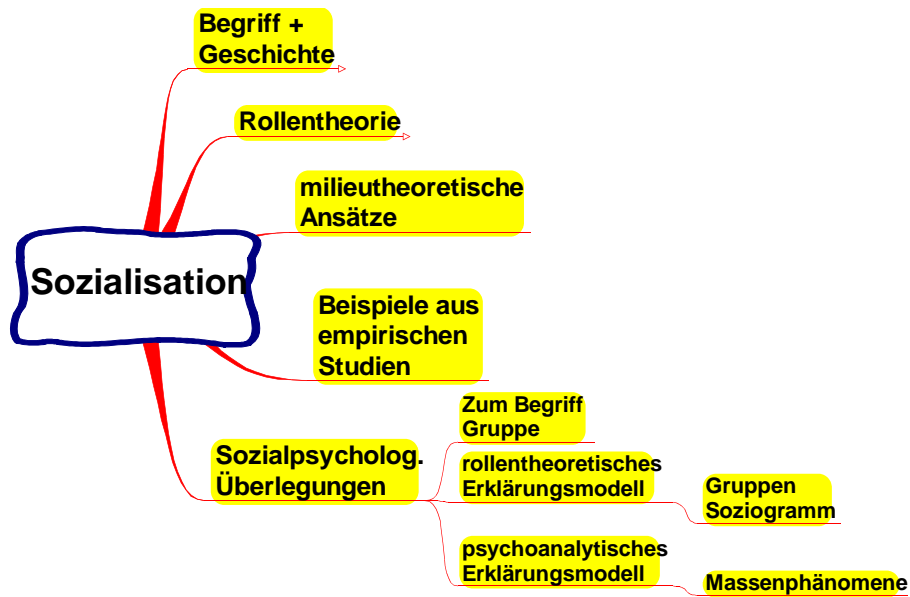
- Alheit, P./Mühlberg, D.: Arbeiterleben in den 1950er Jahren. Bremen 1990
- Audehm, K./Zirfas, J.: Familie als ritueller Lebensraum. In: Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual – Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001, S. 37-116
- Bauer, U.: Selbst- und/oder Fremdsozialisation: Zur Theoriedebatte in der Sozialisationsforschung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 22. Jg., 2002, H. 2, S. 118-142
- Bohnsack, R./Loos, P./Schäffer, B./Städtler, K./Wild, B.: Die Suche nach Gemeinsamkeit und die Gewalt der Gruppe. Hooligans, Musikgruppen und andere Jugendcliquen. Opladen 1995
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.: Adoleszenz und Migration. Empirische Zugänge einer praxeologisch fundierten Wissenssoziologie. In: Bohnsack, R./Marotzki, W. (Hrsg.): Biographieforschung und Kulturanalyse. Transdisziplinäre Zugänge qualitativer Forschung. Opladen 1998, S. 260-282
- Bohnsack, R./Nohl, A.-M.: Jugendkulturen und Aktionismus – Eine rekonstruktive empirische Analyse am Beispiel des Breakdance. In: Zinnecker, J./Merkens, H. (Hrsg.): Jahrbuch Jugendforschung. Folge 1. Opladen 2001, S. 17-37
- Bohnsack, R.: Generation, Milieu und Geschlecht – Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen 1989
- Bohnsack, R.: Milieubildung. Pädagogisches Prinzip und empirisches Phänomen. In: Böhnisch, L./Rudolph, M./Wolf, B. (Hg.): Jugendarbeit als Lebensort. Weinheim 1998, S. 95-112.
- Bourdieu, P.: Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt a. M. 1974
- Breidenstein, G./Kelle, H.: Geschlechteralltag in der Schulklasse – Ethnographische Studien zur Gleichaltrigenkultur. Weinheim u. München 1998
- Brumlik, M.: Der symbolische Interaktionismus und seine pädagogische Bedeutung. Frankfurt a.M. 1973
- Debatin, B.: Analyse einer öffentlichen Gruppenkonversation im Chat-Room – Referenzformen, kommunikationspraktische Regularitäten und soziale Strukturen in einem kontextarmen Medium. 1998 [www.uni-leipzig.de/~debatin/German/Chat.htm] (22.11.01) (auch in: Prommer, E./Vowe, W. (Hrsg.): Computervermittelte Kommunikation - Öffentlichkeit im Wandel. Konstanz 1998, S. 13-37)
- Durkheim, E.: Erziehung und Soziologie. Düsseldorf 1972
- Fromme, J./Kommer, S./Mansel, J./Treumann, K.-P. (Hrsg.): Selbstsozialisation, Kinderkultur und Mediennutzung. Opladen 1999
- Fromme, J.: Spiel und Bildung im Zeitalter der Neuen Medien. In: medien praktisch, H. 2, 2002, S. 8-13
- Garfinkel, H.: Bedingungen für den Erfolg von Degradierungszeremonien. In: Lüderssen, K./Sack, F. (Hg.): Seminar: Abweichendes Verhalten III. Frankfurt a. M. 1976, S. 31-40
- Geulen, D./Hurrelmann, K.: Zur Programmatik einer umfassenden Sozialisationstheorie. In: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.): Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1980, S. 51-67
- Geulen, D.: Sozialisation. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek 2000, S. 99-132
- Goffman, E.: Encounters – Two Studies in the Sociology of Interaction. Indianapolis 1961 (dt.: Interaktion: Spaß am Spiel, Rollendistanz. München 1973)
- Habermas, J.: Stichworte zur Theorie der Sozialisation. In: Ders.: Kultur und Kritik. Frankfurt a. M. 1977, S. 118-194
- Helsper, W.: Sozialisation. In: Krüger, H.-H./Helsper, W. (Hg.): Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen 1996, S. 71-79
- Hurrelmann, K.: Selbstsozialisation oder Selbstorganisation? Ein sympathisierender, aber kritischer Kommentar. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 22. Jg., 2002, H. 2, S. 155-166

- Joas, H.: Die Kreativität des Handelns. Frankfurt a.M. 1996
- Joas, H.: Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von G.H. Mead. Frankfurt a.M. 2000
- Krappmann, L.: Soziologische Dimensionen der Identität. Stuttgart 1978
- Krappmann, L.: Warnung vor dem Begriff der Selbstsozialisation. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 22. Jg., 2002, H. 2, S. 178-185
- Mannheim, K.: Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M. 1980
- Marotzki, W.: Neue kulturelle Vergewisserungen: Bildungsperspektiven des Internet. In: Sandbothe, M./Marotzki, W. (Hrsg.): Subjektivität und Öffentlichkeit. Kulturwissenschaftliche Grundlagenprobleme virtueller Welten. Köln 2000, S. 236-258
- Mead, G.H.: Gesammelte Aufsätze. Bd. 1. Frankfurt a.M. 1987
- Mead, G.H.: Mind, Self, and Society. Chicago 1948 (dt.: Geist, Identität und Gesellschaft. Frankfurt a.M. 1991)
- Nohl, A.-M./Ortlepp, W.: Bildung und Gedächtnis im Cyberspace, erscheint in: Marotzki, W./Fromme, J./Meder, W. (Hg.): Cyberbildung. Opladen 2003
- Nohl, A.-M.: Migration und Differenzenerfahrung. Junge Einheimische und Migranten im rekonstruktiven Milieuvvergleich. Opladen 2001
- Nohl, A.-M.: Personale und soziotechnische Bildungsprozesse im Internet. In: ZBBS, H. 2, 2002
- Parsons, T.: Zur Theorie sozialer Systeme. Opladen 1976
- Projektgruppe Bildung im Internet: Lern- und Bildungsprozesse älterer Menschen im Internet: eine qualitativ-empirische Analyse, erscheint in: Marotzki, W./Fromme, J./Meder, W. (Hg.): Cyberbildung. Opladen 2003
- Schäffer, B.: Die Band. Stil und ästhetische Praxis im Jugendalter. Opladen 1996
- Schäffer, B.: Generation ~ Medien ~ Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen 2003
- Schmidt, A./Brnic, I.: Chatten – Fallstudien zur Verschränkung potentieller Nutzungsmöglichkeiten und faktischer Aneignungsmuster. In: ZBBS, H. 2, 2001, S. 187-204
- Tillmann, K.-J.: Sozialisierungstheorien – Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung. Reinbek 1993
- Veith, H.: Sozialisierung als reflexive Vergesellschaftung. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 22. Jg., 2002, H. 2, S. 167-177
- Wulf, C./Althans, B./Audehm, K./Bausch, C./Göhlich, M./Sting, S./Tervooren, A./Wagner-Willi, M./Zirfas, J.: Das Soziale als Ritual – Zur performativen Bildung von Gemeinschaften. Opladen 2001
- Zinnecker, J.: Selbstsozialisation – Ein Essay über ein aktuelles Konzept. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 20. Jg., 2000, H. 3, S. 272-290
- Zinnecker, J.: Wohin mit dem „strukturlosen Subjektzentrismus“? Eine Gegenrede zur Entgegnung von Ullrich Bauer. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie. 22. Jg., 2002, H. 2, S. 143-154
- Zirfas, J./Wulf, C.: Integration im Ritual. Performative Prozesse und kulturelle Differenzen. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 4. Jg., 2001, H. 2, S. 191-208

4.4.8 Sozialpsychologische Überlegungen

4.4.8.1 Der Einzelne und die Gruppe

Im Bereich der Sozialpsychologie haben wir es ganz allgemein mit dem Phänomen der Gruppen bzw. auch mit dem Phänomen der Masse zu tun. Wir wissen, dass in Gruppen der einzelne sich anders verhält, als wenn er sich nicht in der Gruppe befindet. Das liegt daran, dass einzelne innerhalb der Gruppe dazu neigt, die Werte und Normen der jeweiligen Gruppe anzunehmen.



4.4.8.2 Rollentheoretisches Erklärungsmodell

Über Rollen sind wir eingebunden in Gruppen. Zunächst kann man Phasen der Sozialisation unterscheiden, die sich dadurch auszeichnen, dass sie sich unterschiedlichen Gruppen abspielen: primäre: Familie; sekundäre: Schule; tertiäre: Beruf.

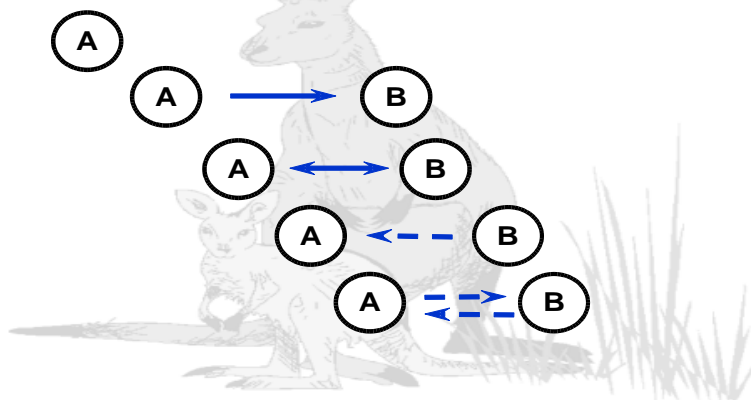
Es handelt sich bei den Phasen des Sozialisationsprozesses, um unterschiedliche soziale Strukturierungen von Lebensläufen in verschiedenen Gruppenzusammenhängen. Schauen wir uns deshalb einiges zum Thema Gruppe an.

Definition der Gruppe

- ◆ Eine Gruppe wird gängigerweise durch folgende Merkmale charakterisiert:
- ◆ Überschaubarkeit (3 bis 30)
- ◆ gemeinsame Ziele
- ◆ Grenzen, Zusammenhalt, Wir-Gefühl, Zugehörigkeit
- ◆ Struktur
- ◆ Symbolisierungen, Ritualisierungen

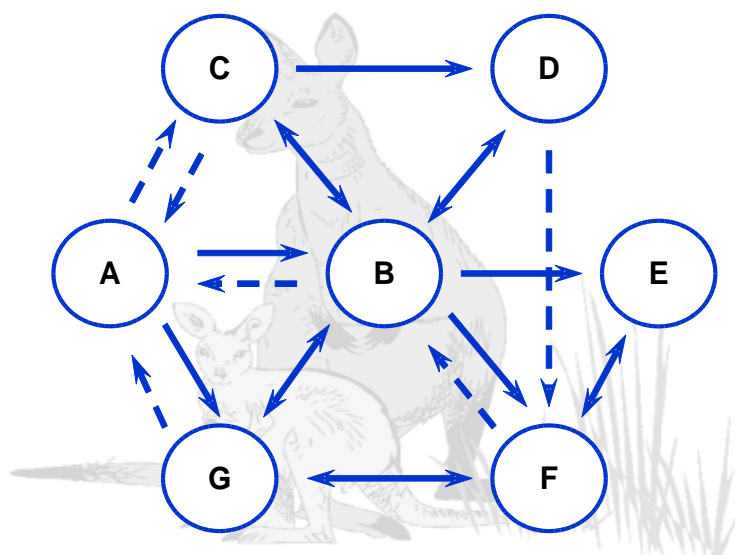
Zur Struktur: Innerhalb von Gruppen nehmen Menschen eine bestimmte Position ein, erwerben ein bestimmtes Ansehen und spielen somit eine bestimmte Rolle. Diese Rollen innerhalb von Gruppen kann man beschreiben und diagrammartig aufzeichnen. Da es sich um Sozialstrukturen handelt, spricht man von einem Soziogramm.

Elemente eines Soziogramms

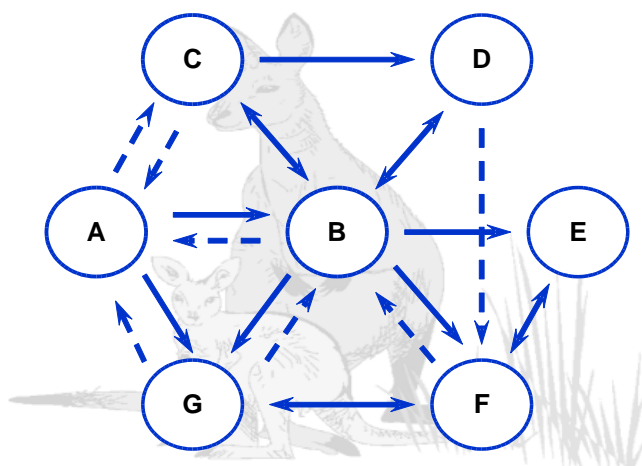


- 31 -

Beispiel für ein Soziogramm:



- 32 -



- 33 -

Symbolisierungen. Die sozialen Elemente, die an der Identitätsbildung beteiligt sind, bewirken, dass ich ein bestimmtes Bild von mir verinnerliche, das ich von mir im Austausch mit der Gemeinschaft gewonnen habe. Anders herum gesprochen: Die Gemeinschaft hat die Möglichkeit, dem einzelnen bestimmte Orientierungsmuster anzubieten. Dieses geschieht über Traditionen, Konventionen, Rituale und Symbole.

Gemeinschaften machen von dieser Möglichkeit unterschiedlich Gebrauch: Manchmal werden Orientierungen angeboten und der einzelne kann entscheiden, ob er sie annehmen will oder nicht. Meistens haben Traditionen, Konventionen, Rituale und Symbole eine gewisse zwingende Kraft. Das gilt vor allem dann, wenn Menschen von früher Kindheit in bestimmte Rituale eingeübt werden. Es ist eine der tiefsten Einsichten in der Erziehungswissenschaft, dass die magische, nachhaltig sozialisatorische Kraft von Symbolen und Ritualen nicht unterschätzt werden darf. Sie üben eine Faszination auf jedermann aus, vor allem auf die Teilnehmer. In Zeiten großer historischer Umbrüche, in denen Orientierungspotentiale von Gemeinschaften wegbrechen, flüchten Menschen häufig in neue rituelle Lebensformen, denn Rituale wirken sinnstiftend und geben dem Einzelnen Kraft. Wir wissen, dass das so ist, und wir wissen auch, dass der Mensch existentiell darauf angewiesen ist, große Teile seines Lebens zu symbolisieren.

Wenn ich mit einer Freundin längere Zeit zusammen bin, entschieße ich mich, meine Verbundenheit zu symbolisieren: seit Jahrtausenden ist das die Aufgabe des Ringes. Beispiele für solche Symbolisierungen ließen sich nahezu unendlich aufreihen.

Wir wissen also, dass es Symbole und Rituale im Leben von Menschen gibt. Die erziehungswissenschaftliche Frage heißt immer: Wieviel Symbolisierung und Ritualisierung braucht der Mensch? Und wir sind weit entfernt davon, diese Frage generell beantworten zu können. Wir sind geneigt, hier Begrenzungen vorzunehmen, um der Individualisierung willen. Denn eine sozial angepasste Identitätsformation ist in einer Gesellschaft mit hoher Mobilität und hohem Anspruch an die Verantwortung des einzelnen nicht vorteilhaft und pädagogisch nicht gewollt. Deshalb registrieren wir eine seltsame Ambivalenz von gesellschaftlichen Ritualisierungen:

Einerseits scheinen sie den einzelnen zu stärken, sie binden also in gewisser Weise Kräfte, andererseits setzen sie aber immer auch bestimmte destruktive Kräfte frei, über die ich noch genauer sprechen will, wenn wir demnächst über Psychoanalyse sprechen wollen. Diese Freisetzung destruktiver Kräfte ist zutiefst individualitätsfeindlich.

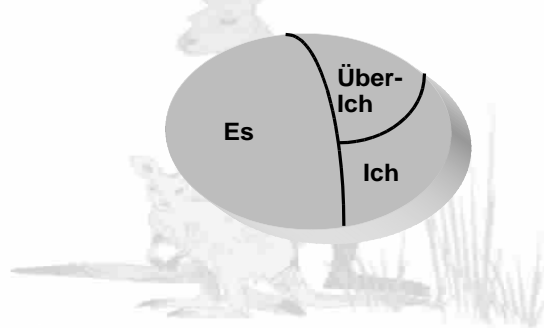
4.4.8.3 Psychoanalytisches Erklärungsmodell

Das zweite topische Modell

Ab ca. 1920 hat Freud seine Konzeption der Persönlichkeit verändert. Das klini-

sche Material und die Forschungsergebnisse, die er sammeln konnte, ließen sich nicht mehr mit den Systemen Unbewußt und Vorbewußt-Bewußt hinreichend beschreiben. Die inhaltlichen Änderungen zogen auch eine begriffliche Änderung nach sich.

Das zweite topische Modell

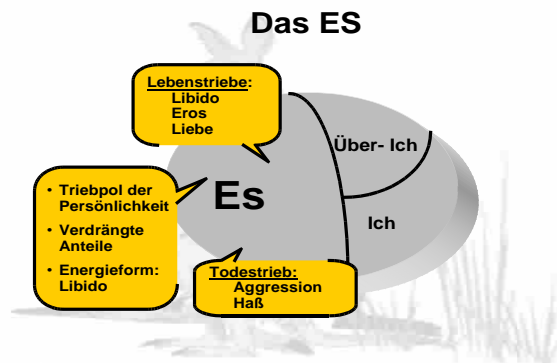


In diesem zweiten topischen Modell werden drei Instanzen eingeführt:

1. das Es; der Triebpol der Persönlichkeit;
2. das Ich, das die Interessen der Gesamtpersönlichkeit repräsentiert, und
3. Über-Ich, eine Instanz, die kritisiert, richtet und durch Verinnerlichung der elterlichen Forderungen und Verbote gebildet wird.

Im folgenden sollen diese drei Instanzen rekonstruiert werden.

Das ES



In der Schrift „Das Ich und das Es“ (1923a) führt Freud den Begriff des Es ein. Er steht zunächst einmal für unbekannte, unbeherrschbare Mächte, das Es stellt den Triebpol der Persönlichkeit dar. Diese Triebe sind unbewußt; einesteils erblich und angeboren, anderenteils verdrängt und erworben. Das Es ist also sozusagen als der emotionale Haushalt des Menschen im weitesten Sinne zu verstehen. Er beinhaltet widersprüchliche Triebregungen, Wünsche, Liebesbedürfnisse, Sehnsüchte

etc., die als Kräfte in uns gedacht werden können.

Die Energie dieser Kräfte nennt Freud Libido. Diese Kräfte, die Libido, können nun gebunden werden oder nicht gebunden werden. Nehmen wir als Beispiel das Bedürfnis nach Nähe und Hautkontakt beim Kleinkind. In der Regel befriedigen wir dieses, indem wir Babies auf den Arm nehmen und Zärtlichkeiten austauschen. Dadurch wird die libidinöse Energie des Kindes gebunden. Wir können aber nicht immer von morgens bis abends mit unserem Baby schmuse. Für die Zeit, in der wir nicht mit dem Baby hautnah Zärtlichkeiten austauschen geben wir ihm sozusagen einen Stellvertreter. Das sind in der Regel irgendwelche Plüsch- und Kuscheltiere, manchmal auch nur irgendwelche Kuscheltücher. Der Psychoanalytiker Winnicott spricht hier von sogenannten Übergangsobjekten, die libidinös besetzt werden.

Wir können auch andere Objekte unserer Umwelt libidinös besetzen: Unser Auto, unseren Kugelschreiber, unseren Computer etc. Libidinöse Kräfte sind Bindungskräfte. Wenn jegliche Objekte libidinös besetzt werden können, dann auch virtuelle Geschöpfe. Können also Bindungskräfte des Menschen an virtuelle Welten übertragen werden? Kann man als libidinös am Cyberspace andocken? Der Trend im Augenblick heißt eindeutig: ja, wir werden in Zukunft wirkliche wie auch virtuelle Idole haben, die für Menschen wichtig sind. Vielleicht wird es keinen Unterschied mehr zwischen realen und virtuellen Idolen geben.

Video: Virtuelle Idole

Der Libido wird eine also gewisse Plastizität zugesprochen, die darin besteht, das Objekt und die Befriedigungsform mehr oder minder leicht wechseln zu können. Die Psychoanalytiker sprechen von der Verschiebbarkeit. Wenn wir einen Partner lieben, dann haben wir eine libidinös ausgeprägte Beziehung zu ihm. Wenn er sich von uns trennt, sind wir traurig. Das bedeutet aber, im Bilde gesprochen, dass wir diese libidinöse Besetzung abarbeiten müssen, damit unsere Energien, die er gebunden hat, wieder frei werden. Das gilt auch dann, wenn mein Partner unerwartet stirbt. Ich muß diese harte Form der Trauerarbeit – wie die Psychoanalytiker sagen – leisten, denn ich muß ja weiter leben, und dazu brauche ich Energien, auch libidinöse. Oft wandeln wir diese libidinöse Energien – im Falle der Partnertrennung - auch in Haß um. Haß ist aber nicht die Lösung des Problems, denn Haß ist nur eine andere Form von Bindung, aber dazu gleich noch genauer. Haß entsteht, wenn ich mich libidinös nicht binden kann oder nicht darf. Wie denkt nun Freud die Triebbasis? Hier finden wir die biologische Seite, gleichsam die biologische Grundlage des Menschen.

Lebenstriebe

Die Triebstruktur des Menschen beinhaltet zwei Triebarten, die Lebenstriebe, das ist die Libido oder anders ausgedrückt jene Energie, die wir im weitesten Sinne mit Liebe in Zusammenhang bringen. Freud nennt sie auch Eros. Dazu gehört sowohl Sexualität im engeren Sinne wie auch Zärtlichkeit, Zuneigung und Sympa-

thie, die wir gegenüber einem anderen Menschen empfinden. Selbst die Kraft, einen anderen Menschen annehmen zu können so wie er ist, hat noch mit dieser Art von menschlicher Energie zu tun. Es ist – mit einem Wort – die Energie der Bestätigung, der Affirmation, der Bejahung.

Todestriebe

Andererseits finden wir jedoch nach Freud noch eine zweite Energieart. Freud hat diese zweite Energieart etwas mißverständlich mit dem Begriff Todestrieb bezeichnet. Es handelt sich hier um jene Energie, die am Werke ist, wenn Aggression, wenn Haß durchbricht. Die Energie der Zerstörung, der Destruktion ist damit gemeint. Sie ist aber auch bereits dann im Spiele, wenn wir andere Menschen ablehnen, wenn wir uns abgrenzen, wenn wir andere ausgrenzen. Es ist die Kraft der Ablehnung, der Negation, der Verneinung. Lebenstribe haben eine konstruktive Funktion. Ihnen ist das Bestreben inne, „das Organische zu immer größeren Einheiten zusammenzufassen“ (Freud 1920); sie stehen im Dienst der Lebensfortsetzung, Todestriebe dagegen haben in gewisser Weise eine bremsende, rückwärts-gewandte Funktion, sie wollen die Unbelebtheit wiederherstellen. Darum nennt Freud sie Todestriebe. In der Schrift „Das Unbehagen in der Kultur“ (1930) faßt er zusammen:

Es müsse „außer dem Trieb, die lebende Substanz zu erhalten und zu immer größeren Einheiten zusammenzufassen, einen anderen, ihm gegensätzlichen geben, der diese Einheiten aufzulösen und in den uranfänglichen, anorganischen Zustand zurückzuführen strebe. Also außer dem Eros einen Todestrieb; aus dem Zusammen- und Gegeneinanderwirken ließen sich die Phänomene des Lebens erklären“ (Freud 1930, 247; vgl. auch Freud 1933, 540)

Beide Energieformen sind normalerweise gemischt, d.h. in einem bestimmten Le-gierungsverhältnis. Dass Liebe und Haß ganz dicht beieinanderliegen, weiß jeder aus seiner eigenen Erfahrung. Der Mensch braucht beide Energieformen: Er muß sowohl in der Lage sein, etwas zu bejahen, es libidinös zu besetzen, als auch et-was abzulehnen und sich damit von etwas lösen zu können. Abschied und Neube-ginn erfordern von daher auch eine bestimmte energetische Grundvoraussetzung.

Wenn zum Menschen also auch dazu gehört, dass er seine aggressiven Kräfte ausleben muß, wenn also Aggression an sich nichts Schlechtes oder Böses ist, dann knüpfen daran vielfältige pädagogische Fragen an. Ich nenne einige exem-plarisch:

- ◆ Wie müssen gesellschaftliche Bedingungen aussehen, damit libidinöse und aggressive Kräfte eine produktive Bindung eingehen können?
- ◆ Bis zu welchem Grade können wir uns gesellschaftliche Triebentmischungen leisten?
- ◆ Welche Formen von Aggression können und wollen wir noch akzeptieren. Wenn wir immer weniger akzeptieren wollen und vielleicht auch müssen, wohin sollen Menschen mit ihrer Aggressivität?

Wenn bis ins 16. Jahrhundert hinein in Frankreich noch öffentlich an Feiertagen Katzen in geschlossenen Säcken auf kleinen Scheiterhaufen verbrannt wurden, und zwar so geschickt, dass sie möglichst laut und lange schreien, wie Norbert Elias in seinem zweibändigen Werk Über den Prozeß der Zivilisation (Ffm 1976) zu berichten weiß, wenn durch diese Formen der öffentlichen Zurschaustellung von Grausamkeiten Aggressionstrieb der Menschen gebunden werden, welche öffentlich akzeptierten Formen haben wir heute noch? Wenn wir unsere aggressiven Energien verdrängen, dann gilt der Freudsche Satz der Wiederkehr des Verdrängten. Die Fragen dieser Art ließen sich weiter fortführen. Sie zielen alle auf das pädagogisch-gesellschaftliche Problem: Wie finden wir biographisch und gesellschaftlich vernünftige Formen der Triebmischung?

Das Ich

Bisher ist also gesagt worden, dass die libidinösen und die aggressiven Kräfte die entscheidenden Energien darstellen, über die der menschliche psychische Haushalt verfügt. Sie organisieren das psychische Geschehen mit dem Ziel, Unlust zu vermeiden bzw. herabzusetzen und Lust zu verschaffen. Dieses grundlegende Regulationsprinzip nennt Freud das Lustprinzip. Die fundamentale triebtheoretische Annahme dabei lautet, dass Triebe Abfuhr und Befriedigung auf dem kürzesten Wege suchen. Das ist eine häufig anzutreffende psychische Organisationsform in der Pubertät. Es gibt noch keine vernünftigen Formen, Ressourcen, mit den eigenen Triebenergien – seien es libidinöse oder aggressive – umzugehen. Das ES bieten keine solcher Strukturen. Diese werden erst in Form der anderen beiden Instanzen aufgebaut. Der pädagogische Kern der Gewaltproblematik liegt darin, dass gewalttätiges Handeln aus dem Es heraus erfolgt und gerade alle weiteren Kontrollmöglichkeiten ausklammert. Dieser unkontrollierte psychische Ablauf gerät im Laufe der Entwicklung in Konflikt mit dem sogenannten Realitätsprinzip. Dieser Gedanke führt zur Instanz des Ich. Der Ichbegriff erhält bei Freud erst nach der Wende von 1920 eine streng psychoanalytische Bedeutung. Dabei taucht hier eine gewisse Umständlichkeit auf, denn als Ich bezeichnen wir normalerweise die ganze Person. Wenn im folgenden vom Ich gesprochen wird, ist damit jedoch immer ein Teil der Person, nämlich die Steuerungsinstanz Ich – wenn man so sagen kann – gemeint. Die an den Neurosen gewonnene klinische Erfahrung veranlaßt Freud, die traditionelle Bedeutung des Ichs vollständig umzugestalten. Im ersten topischen Modell kann ein enger Zusammenhang zwischen Ich und Bewußtsein nachgewiesen werden. Das Ich ist nun zum großen Teil – im Gegensatz zu früher – unbewußt.

Während wir beim Es gesagt haben, es sei strukturlos, haben wir es nun beim Ich mit einer zusammenhängenden Organisation der seelischen Vorgänge einer Person zu tun. Dem Ich fallen nun die unterschiedlichsten Aufgabenbereiche zu:

- ◆ Kontrolle der Motorik und der Wahrnehmung (W-System)

- ◆ zeitliche Ordnung der seelischen Vorgänge
- ◆ rationales Denken, Rationalisierung
- ◆ Umsetzung der Lust-Unlustforderungen des Es
- ◆ Vernunft, Besonnenheit
- ◆ Realitätsprüfung (Realitätsprinzip)
- ◆ Abwehr der Triebforderungen

In *Das Ich und das Es* verwendet Freud das Bild des Reiters, um das Verhältnis zum Es näher zu kennzeichnen.

Das Ich gleicht „im Verhältnis zum Es dem Reiter, der die überlegene Kraft des Pferdes zügeln soll, mit dem Unterschied, dass der Reiter dies mit eigenen Kräften versucht, das Ich mit geborgten. (...) Wie dem Reiter, will er sich nicht vom Pferd trennen, oft nichts anderes übrigbleibt, als es dahin zu führen, wohin es gehen will, so pflegt auch das Ich den Willen des Es in Handlung umzusetzen, als ob es der eigene wäre“ (Freud 1923a, 294).

Da es bis zu einem gewissen Grade die Kontrolle über die Wahrnehmung hat, kann es die Reize der Außenwelt, der Realität, organisieren, kategorisieren, strukturieren und ggf. auch reduzieren. Insofern kann man sagen, dass es nach außen einen Reizschutz gibt, der ankommende Erregungsgrößen beeinflussen kann. Wahrnehmung ist eben, um es anders zu formulieren, grundsätzlich deutungsabhängig und wird nur in Abhängigkeit von unseren Deutungen überhaupt funktionieren können. Einen solchen Reizschutz gibt es nach Innen, also gegenüber dem Es, nur bedingt. Dieser Schutz vor den inneren und äußeren Reizen muß erworben werden, die Ich-Grenzen sind fragil, sind nicht beständig, müssen immer wieder neu austariert werden.

Zusammenfassend können wir ersteinmal sagen: Das Ich ist sowohl im Dienst der Realität als auch der eigenen Triebhaushalts tätig, und zwar in beiden Fällen regulierend, kontrollierend, um Freiheitsspielräume zu gewinnen.

Das Über-Ich

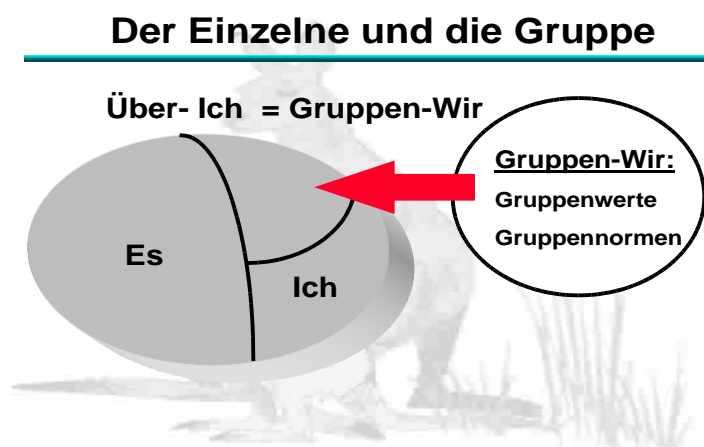
Der Begriff Über-Ich wird von Freud in seiner Schrift *Das Ich und das Es* im Jahre 1923 systematisch eingeführt. Es ist jene Kraft in uns, die sich aus der Verinnerlichung (Internalisierung) sozialer Werte, Regeln und Normen gebildet hat. Unter dem Begriff der Verinnerlichung (Internalisierung) verstehen wir den Prozeß, wie aus äußerlichen gesellschaftlichen Normen und Werten innerpsychische Kräfte werden, die dann als innerpsychischen Realität Teil unserer Persönlichkeit und handlungsanleitend werden. Aufgrund dieser Verinnerlichung kommt es zu Spannungen mit dem ICH und dem ES, die daraus resultieren, dass die verinnerlichten Werte und Normen gewisse Idealvorstellungen von dem erzeugen, wie man selbst sein sollte und auch möchte. Dieses nennt Freud das Ich-Ideal. Leider ist der Mensch aber nicht so, wie er sein sollte oder sein könnte. Deshalb kommt es per-

manent zu Spannungen zwischen dem Ich-Ideal und dem realen Ich. Das Über-Ich stellt sich sozusagen dem ICH gegenüber, kritisiert, normiert und bewertet es. Das Über-Ich ist der Ort des Gewissens, der Moralität, der Selbstbeobachtung und Kontrolle. Ausgangspunkt psychoanalytischer Erklärungen ist die Freudsche These, dass das Ich nicht Herr im eigenen Haus ist. Die Erklärungen konzentrieren sich somit auf die Instanzen des ES und des Über-Ichs.

Sozialisation bedeutet aus dieser Perspektive erstens, dass Menschen sich libidinös binden müssen. Geschieht dies nicht, tritt also vermehrt Bindungslosigkeit (soziale Entwurzelung) auf, wird Gewalt freigesetzt. Es ist also von daher zunächst einmal gut, dass der Mensch beide Formen der Energie hat. Schwierig wird es nur dann, wenn beide entmischt werden, wie der Fachausdruck heißt. Im Falle der Triebentmischung wird Destruktion in purer Form freigesetzt, wächst Gewalt. Sozialisationstheorie, die also von der Freudschen Position aus betrieben wird, fragt nach den Bedingungen solcher Triebentmischung. Sind die Bedingungen so, dass auch die Aggressionstriebenergie energetisch zur Geltung gebracht werden können oder müssen sie unterdrückt werden? Wenn sie nicht zur Geltung gebracht werden können, dann muß man sich nicht wundern, wenn Aggressivität in anderen Formen durchbricht.

Sozialisation bedeutet in dieser Perspektive zweitens, dass der Mensch Sublimierungsleistungen erbringen muß, um stabile Ich und Über-Ich-Instanzen aufzubauen (Erziehung zur Ich-Stärke).

Ein interessantes Erklärungspotential lauert im Über-Ich.



Drei Aspekte sind dabei zu unterscheiden:

1. Gemeinschaftserlebnisse als rituelle Katharsis

Gruppen-, Massen- oder Gemeinschaftserlebnisse haben die Funktion, dem einzelnen durch emotionale Bindung ein Zugehörigkeitsgefühl zu vermitteln, und zwar dadurch, dass ein Wir-Gefühl aufgebaut wird. Das bedeutet dann, dass die Werte und Normen des Ich-Ideals sich für die Dauer des Gruppenaufenthaltes

den Werten und Normen der Gruppe anpassen. Das wiederum bedeutet, dass der einzelne für diese Gruppenkonformität ein Stück Individualität aufgeben muß. Wenn aber alle innerhalb einer Gruppe ähnlich strukturierte Über-Ich-Bereiche aufweisen, dann sind auch alle innerhalb der Gruppe anerkannt und gleich. Den Sachverhalt, dass einzelne ein Stück Individualität aufgeben und dafür ein Stück Gruppenzugehörigkeit erhalten, nennt Freud, wenn es sich um Massenphänomene handelt, Regression. Massenphänomene sind für ihn regressive Phänomene. Je stärker die Masse als Masse ausgeprägt ist, desto stärker dominieren Emotionen und desto höher ist das Zugehörigkeitsgefühl. Massenphänomene haben deshalb immer etwas Rauschhaftes an sich. Dieses emotional Rauschhafte hat immer Verbindungen zu sogenannten Gemeinschaftserlebnissen. Wenn Menschen in Gemeinschaften hineinwachsen, dann brauchen sie auch solche Gemeinschaftserlebnisse in irgendeiner Form. Solange es Menschen geben wird, wird es deshalb die Emotionen ansprechende Rituale und Feste geben. Ihre Bedeutung für Menschen darf nicht unterschätzt werden, wer das nicht verstanden hat, hat nichts von Pädagogik verstanden. Aber woran liegt das? Aus der Sicht der Psychoanalyse und aus der Sicht von Norbert Elias, dessen Werk Der Prozeß der Zivilisation wir bereits erwähnt haben, ist es so, dass der Mensch sich im Verlaufe seiner Entwicklung (Phylogenese) so entwickelt hat, dass die Ich- und Über-Ich-Bereiche sich immer mehr aufgebaut haben. Das bedeutet, dass sich der Mensch, je weiter die Zivilisation voranschreitet, immer mehr Einschränkungen auferlegen muß. Die Summe dieser Einschränkungen heißt in psychoanalytischer Begrifflichkeit Ich-Ideal. Daraus entsteht ein Druck, der sozusagen von Zeit zu Zeit abgelassen werden muß. Dieses Ablassen des Drucks muß in Gemeinschaften kanalisiert werden, und zwar so geschickt, dass es gleichsam die Bindung an die Gemeinschaft erhöht. Das ist gleichsam der Trick. Aufgestaute Emotionen, Aggressionen und Haß, die gemeinschaftsfeindlich werden können, so zu kanalisieren, dass sie gemeinschaftserhaltend werden. Das geht nur so, dass sie periodisch in das soziale Leben eingebaut werden, also in jedem Jahr zu den gleichen Zeitpunkten stattfindet. Wenn es funktioniert, hat es eine hohe gemeinschaftsbindende Funktion. Freud schreibt:

„Das Ichideal umfaßt (...) die Summe aller Einschränkungen, denen das Ich sich fügen soll und darum müßte die Einziehung des Ideals ein großartiges Fest für das Ich sein, das dann wieder einmal mit sich selbst zufrieden sein dürfte“ (Freud 1921, 122)

Video:

jap. Fest: Schreintragen

jap. Fest der Amulette

2. Entindividualisierung (Entdifferenzierung) als Rausch

Alkohol und Drogen haben dieselbe Funktion: Lockerung der strengen Kontrollmechanismen des Über-Ich. Freud macht deutlich, dass die Kulturgeschichte der Menschheit in diesem Sinne sich dadurch auszeichnet, dass sich sozusagen bestimmte Institutionen herausgebildet haben, die sich dadurch auszeichnen, dass wir unser zensurierendes und uns ewig kontrollierendes Überich gleichsam an der Garderobe abgeben. Der Oberbegriff für die Institutionen heißt Feste. Ob Sie hier an die römischen Orgien denken oder allgemein an die Institution des Karnevall oder an harmlose Saufgelage. Immer ist die durchgehende Logik die: Es entlastet, wenn man zeitweise sich vom Überich befreien kann, wenn man endlich mal das sagen kann, was man einem anderen immer schon mal sagen wollte, wenn man sich endlich mal einem Mann bzw. einer Frau nähern kann, was im normalen Zustand das Überich nicht gestattete. Alkohol, Drogen, allgemein: Rausch bewirkt also eine Entdifferenzierung von Kontrollmechanismen des Menschen. Das meint die Rede von der Regression. In der Masse ist man stark, der Grad der Individualisierung ist herabgesetzt, man ist mit Menschen zusammen, die in diesem negativen Sinne alle gleich sind, wie es visionsartig in dem Roman Brave new world von A. Huxley geschildert wird.

Negativ ist diese Entdifferenzierung, weil damit in der Regel ein Abweisen von individueller Verantwortung einhergeht („Wollt ihr den totalen Krieg“?)

Aber das ist eben die Ambivalenz: einerseits löscht es Individualität aus und andererseits vermittelt es rauschhafte Erfahrungen, die uns zu stärken vermögen, weil sie uns entlasten. Wieviel Rausch braucht der Mensch? Gibt es gar ein Recht auf Rausch, auf Sucht? Karneval ist seit Jahrtausenden die positive, ritualisierte Form für das, was Freud sagt. Ich zitiere ein zweites Mal:

„Das Ichideal umfaßt (...) die Summe aller Einschränkungen, denen das Ich sich fügen soll und darum müßte die Einziehung des Ideals ein großartiges Fest für das Ich sein, das dann wieder einmal mit sich selbst zufrieden sein dürfte“ (Freud 1921, 122)

In ritualisierter Form kann ich meine bisherige Rolle verlassen und in eine andere schlüpfen. Sie stellen die älteste Form der Psychohygiene dar, die wir kennen. Schauen wir uns das Beispiel Trinidad an.

Video: Trinidad

3. Projektion eigener Unterdrückter Triebenergien

+ Delegation von Verantwortung

Eigene unterdrückte Triebenergien suchen immer wieder Abfuhrmöglichkeiten. Diese Abfuhrmöglichkeiten sind umso effektiver, je weniger ich dafür zur Verantwortung gezogen werden kann. Außenstehende eignen sich als Feindbild, die als soziales Stereotyp zur Projektionsfläche werden: die Juden, die Ausländer, die

Nichtgläubigen.

Video: Hexenverbrennungen, Inquisition

4.4.8.4 Zwischenbilanz

Aus der Sicht der Rollentheorie bedeutete Sozialisation den Vorgang des Rollenslernens. Aus der Sicht der Psychoanalyse bedeutet Sozialisation den Vorgang der Verinnerlichung von Werten und Normen. Dieses geschieht überwiegend durch jene Instanz des Subjektes, die Freud das Über-Ich genannt hat.

Das Ich als Instanz steht dann im Zentrum, wenn man nach dem archimedischen Punkt, nach dem Zentrum einer Person fragt.

Das ICH kann als ein Mittler verstanden werden, der sich bemüht, widersprüchlichen Erfahrungen gerecht zu werden. Das ICH „steht unter dreierlei Dienstbarkeiten und (leidet) demzufolge unter den Drohungen von dreierlei Gefahren, von der Außenwelt her, von der Libido des ES und von der Strenge des Über-Ichs“ (Freud 1923 a, 322). Das ICH läßt sich bei Freud als synthetisierende, Einheit konstituierende, ständig sich neu ausbalancierende Funktionseinheit denken. Identität wäre eine situativ gelungene Austarierung der Ansprüche der Realität, des Über-ICHs und des ES, geleistet durch das Ich. Wenn Freud das Ich einen Ort der Angst nennt, so bezeichnet es die immer neu zu leistende Vermittlung. Fehlanpassungen sind möglich, es kann leicht in Gefahr geraten, Konflikte zu verschleiern; es kann schnell zu einem Ort der Unwahrheit und der Täuschung werden (vgl. hierzu Freud 1923 a, 322 f.). Das Ziel von Sozialisation bedeutet in psychoanalytischer Sicht Entwicklung zur Ich-Stärke. Diese These ist dem Psychoanalytiker Alexander Mitscherlich vertreten worden. Empfehlenswert ist hier zum einen das Buch *Auf dem Weg in eine vaterlose Gesellschaft* zum anderen das Werk, das er zusammen mit seiner Frau Margarete geschrieben hat, nämlich *Die Unfähigkeit zu trauern*.

4.4.8.5 Abschließende, kritische Überlegungen:

Kritik ist vor allem an seiner Entwicklungstheorie geübt worden. Ich will deshalb auf einige Aspekte eingehen.

Entwicklungspsychologische Aspekte

Von der Entwicklung des Menschen her gesehen ist die Bildung des Überichs bei Freud an die Verlaufsform der ödipalen Phase gebunden. Unter der ödipalen Entwicklungsphase verstehen die Psychoanalytiker einen Entwicklungsabschnitt zwi-

schen dem dritten und fünften Lebensjahr, in dem entscheidende Weichenstellungen für die spätere Persönlichkeit vorgenommen werde. Freud hat immer wieder betont, dass die Identifizierung mit den Eltern und damit die Verinnerlichung gesellschaftlicher Normen und Werte nur deshalb gelingt, weil das Kind über so lange Zeit sich in psychischer Abhängigkeit von den Eltern befindet. Das ist durchaus nicht kritisch gemeint, sondern er betont damit auch, dass es eben eine gewisse Zeit braucht, bis der einzelne elementare Normen und Werte einer Gemeinschaft so verinnerlicht hat, dass sie in ihm eine gewisse Steuerungskraft entfalten können. Niemand kann darauf verzichten, dass Menschen, die in eine Gemeinschaft hineinwachsen, dergestalt Verinnerlichungsprozesse durchmachen. Das ist ja eben gerade das zentrale Thema der Sozialisation, mit dem wir uns hier beschäftigen.

Aber zurück zum Über-Ich: Der erste Baustein des Überich besteht nach Freud in einer Verinnerlichung der elterlichen Forderungen, Gebote und Verbote. Damit werden in der Phase der Primärsozialisation die für eine Kultur spezifischen Werthaltungen erworben, beispielsweise: Formen der Begrüßung, welche Nahrung zu sich genommen wird sowie die Art und Weise, wie dies geschieht (Tischsitten). Diese Einübung in Traditionen und Rituale ist von Kultur zu Kultur verschieden. Der Mechanismus, wie Menschen zu Mitgliedern einer Kultur werden (Enkulturation) ist für die Psychoanalyse der Mechanismus der Verinnerlichung von Werten und Normen durch die Instanz des Über-Ichs. Religion und Erziehung richten sich in frühen Phasen an das Über-Ich. Das geht gar nicht anders, wenn Sie sich etwa die Funktionsweise des Über-Ich an den klassischen Beispielen vor Augen führen, nämlich der Wirkung von Vorbildern und der Identifikation mit Gruppen, wie wir bereits ausgeführt haben. Für Freud ist es nun so, dass innerhalb der Familie dem Vater eine zentrale sozialisatorische Kraft zukommt, indem dessen Gebote und Verbote für die Persönlichkeitsentwicklung eine zentrale Rolle spielen. An dieser Auffassung ist häufig Kritik geübt worden. Eine Version dieser Kritik läuft so: An dieser These könne man die Zeitgebundenheit der Freudschen Theorie sehen. Freuds Zeit war eben geprägt durch die autoritären Strukturen des deutschen Kaiserreiches, die sich auch in sehr hierarchischen und autoritären Familienstrukturen niederschlugen. Aber wie sieht es aus, wenn die autoritären Strukturen gesellschaftlich stärker zurücktreten, wenn auch in die Familien Demokratie Einzug hält, wenn also auch hier der Vater nicht mehr so dominant sozialisatorisch wirkt? Diese sozialisationstheoretisch interessante These diskutiert beispielsweise Alexander Mitscherlich in dem erwähnten Buch *Auf dem Weg in die vaterlose Gesellschaft* (1963). Er kommt zu dem Resultat, dass der Grundmechanismus der ödipalen Phase, nämlich der der Überichbildung nicht außer Kraft gesetzt wird, dass sich lediglich die Einwirkungsgrößen ändern. Dadurch kommt es zur Herausbildung anderer Persönlichkeitsstrukturen (vgl. Th. Ziehe) mit anderen Stärken und anderen Schwächen.

Die neuere Psychoanalyse hat die grundlegenden Entwürfe Freuds erheblich kor-

rigiert, erweitert und variiert. Dies läßt sich z.B. an der Entstehung der Geschlechtsidentität zeigen, die bereits nach der Geburt beginnt und für die die ödipale Phase keineswegs allein ausschlaggebend ist. Neben einer generellen Kritik der Triebtheorie und des patriarchalischen Gesellschaftshintergrundes ist vor allem die ödipale Problematik der Ansatzpunkt feministischer Kritik und Weiterentwicklung der Psychoanalyse. – Andererseits hat sich die Psychoanalyse fruchtbar weiterentwickelt, denkt man an die Entwicklungspsychologie (Erikson, Blos, Mahler u. a.), die Verbindung mit gesellschaftskritischem Denken (Fromm, Marcuse, Lorenzer u.a.) oder kulturvergleichende Arbeiten (Erdheim). Schließlich ist die Psychoanalyse als Therapie neben verhaltenstherapeutischen Konzepten die einzige, die von der Krankenkasse finanziert wird. Schon deshalb ist es wichtig, hier einige Grundlagen zu kennen. Sie hat fast alle geisteswissenschaftliche Bereiche stark beeinflußt und eine Vielzahl von Modellen hervorgebracht.

4.4.8.6 Differenz zwischen Freud und Mead

Wir haben uns mit zwei klassischen Positionen beschäftigt, nämlich mit George Herbert Mead und Sigmund Freud. Deshalb will ich im letzten Schritt kurz diskutieren, wie beide zusammenhängen. Im folgenden Zitat charakterisiert Mead im ersten Teil die herkömmliche Sozialpsychologie, zu der auch bei der hier vorgeschlagenen Beschreibung Freud zählen würde. Im zweiten Teil hebt Mead dann seinen eigenen Ansatz hervor:

„In der Regel befaßt sich die Sozialpsychologie mit den verschiedenen Phasen gesellschaftlicher Erfahrung aus der psychologischen Sicht der individuellen Erfahrung. Ich möchte einen anderen Ansatz vorschlagen: die Erfahrung vom Standpunkt der Gesellschaft aus zu betrachten, zumindest unter dem Gesichtspunkt der Kommunikation als der Voraussetzung für eine Gesellschaftsordnung.“ (Mead 1975, 39)

Dabei setzt Mead seinerseits voraus, was Freud zum Thema hat, wenn er fortfährt: „Gemäß dieser Auffassung setzt die Sozialpsychologie einen Zugang zur Erfahrung vom Individuum her voraus.“ (Mead, ebd.) Individualpsychologie im Sinne Freuds und Sozialpsychologie im Sinne Meads ergänzen sich also. Freud nimmt die gesellschaftliche Entwicklung vom Einzelnen her in den Blick. Ontogenetische Zusammenhänge werden auf gesellschaftliche übertragen und angewendet. Freund konstruiert das Verhalten einer gesellschaftlichen Gruppe also im Hinblick auf das Verhalten des Einzelnen (Die Gruppe handelt so, weil der Einzelne ...). Das Handeln der gesamten Gruppe wird aufgrund der Dispositionen und Bedürfnisse des Einzelnen verständlich. Meads Perspektive ist entgegengesetzt: Das Verhalten des Einzelnen wird aus dem gesellschaftlichen Kontext, in den der Einzelne eingeschaltet ist, erklärt. Das Verhalten der Gesamtgruppe prägt das Verhalten des Einzelnen. Während bei Freud die Tendenz besteht, Handlungen, auch komplexe gesellschaftliche Prozesse, auf individuelle Grunddispositionen natureller Art rückzuführen, finden wird bei Mead die entgegengesetzte Tendenz, Handlungen in komplexe Gesellschaftsprozesse, soziale Bedingungsgefüge, in ein dynamisches Ganzes einzuordnen. Meads Konzeption einer Sozialpsycholo-

gie arbeitet

„bei ihren Untersuchungen darüber, wie eine derartige Erfahrung innerhalb diese Prozesses entsteht, von außen nach innen, anstatt gleichsam von innen nach außen fortzuschreiten.“ (Mead, ebd., 46)

Meads Ansatz „betont die Handlung des menschlichen Wesens innerhalb seiner natürlichen gesellschaftlichen Situation“ (Mead, ebd., 46), während Freud die individuell verschiedenen Libidoschicksale des Einzelnen als Resultat gelungener oder mißlungener Sozialisationsverläufe schwerpunktmäßig in den Blick nimmt. Rufen wir uns in Erinnerung: Sozialisation erfolgt

- ◆ aus der Perspektive der Rollentheorie durch den flexiblen Erwerb von Rollen,
- ◆ und aus der Perspektive der Psychoanalyse durch die Verinnerlichung von Werten und Normen über das Über-Ich.

Sozialisation ist der Prozeß des Hineinwachsens des einzelnen in die Gesellschaft. Dabei soll er sich zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Akteur entwickeln, der am Gemeinwesen teilzunehmen in der Lage ist und Verantwortung für sich, das Gemeinwesen und gegenüber der zukünftigen Generation zu übernehmen in der Lage ist.

Wir haben uns mit zwei Positionen beschäftigt:

1. Rollentheorie. Aus dieser Perspektive bedeutet Sozialisation den flexiblen Erwerb von Rollen. Das Hineinwachsen und das Erlernen, das Aushandeln, das Akzeptieren und das Ablehnen von Rollen ist hier die Zentralperspektive. Wichtig ist hier vor allem der Klassiker und Begründer Gerge Herbert Mead. Mit der Rollentheorie können heute immer noch die meisten pädagogischen Situationen hinreichend verstanden und interpretiert werden. Das Instrumentarium der Rollentheorie ist deshalb für die Erziehungswissenschaft wie auch für die praktische Pädagogik zu einem unentbehrlichen Handwerkzeug geworden.

2. Psychoanalyse. Aus dieser Perspektive bedeutet Sozialisation die die Verinnerlichung von Werten und Normen über das Über-Ich. Wenn wir uns Familiensozialisation genauer anschauen oder Fragen der Gruppen oder andere sozialpsychologische Probleme behandeln wollen, liefert die Psychoanalyse brauchbare Interpretationsmuster. Sigmund Freud stand hier im Zentrum unseres Interesses.

4.5 Lernen/Lehren

Es gibt sicherlich hinreichend viele Gründe, die Frage menschlichen Lernens in das Zentrum pädagogischen Nachdenkens, ja sogar in das Zentrum einer systematischen Erziehungswissenschaft zu stellen.