

Modul B1 - Sozialisation und Individuation

Lehrveranstaltungsblock 1:

- **Einführung in sozialisations- und individuationstheoretische Perspektiven**
- **Soziologische Theorien menschlicher Entwicklung**

Ausarbeitung:

Peter Schallberger

Das Skript bildet eine der Textgrundlagen für die parallel durchgeführten Lehrveranstaltungen

von Prof. Dr. Rudi Maier und Prof. Dr. Peter Schallberger

Fassung 2020

1. Worum geht es im Modul B1?

- Die Studierenden erarbeiten sich grundlegende Kenntnisse über Prozesse der Identitätsbildung („Individuation“) sowie der Entwicklung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft („Sozialisation“).
- Das Modul beschäftigt sich zentral *erstens* mit soziologischen, *zweitens* mit entwicklungspsychologischen und *drittens* mit pädagogischen Theorien menschlicher Entwicklung resp. der Entwicklung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft.
- In einer hauptsächlich erziehungswissenschaftlichen Perspektive werden einzelne Sozialisationsinstanzen – die Familie, die Schule, die Gruppe der Gleichaltrigen – hinsichtlich ihrer Funktion und Funktionsweise im Sozialisationsprozess genauer untersucht. Es werden ausserdem Fragen der geschlechtsspezifischen Sozialisation erörtert und diskutiert.
- Als ein mögliches Hilfsmittel zur Analyse, Beschreibung und Ausdeutung unterschiedlicher Lebensverhältnisse und Lebenssituationen setzen sich die Studierenden eingehend mit dem sogenannten „Lebenslagenmodell“ auseinander.
- Gestützt auf das erarbeitete individuations- und sozialisations-theoretische Grundlagenwissen beschäftigen sich die Studierenden im „Kolloquium Fremdverstehen“ mit der Biographie einer einzelnen Person. Hierzu führen sie im Rahmen des begleiteten Selbststudiums ein biographisches Interview. Bei der Analyse des Interviews gehen sie der Frage nach, *wie und weshalb die interviewte Person zu derjenigen Person geworden ist, als die sie Ihnen im verschrifteten Interview entgegentritt*.

2. Sozialisation, Individuation und Soziale Arbeit

Weshalb ist es sinnvoll, sich im Rahmen eines Studiums der Sozialen Arbeit vertieft mit Prozessen der menschlichen Entwicklung resp. mit Theorien der Individuation und der Sozialisation auseinanderzusetzen?

- Professionelle Praktikerinnen und Praktiker der Sozialen Arbeit haben es meist (oder zumindest nicht selten) mit Menschen zu tun, deren (aktuelle) Lebenssituation krisenhafte Momente aufweist. Um zu verstehen, wie es dazu gekommen ist, kann es unausweichlich sein, dass sich die Professionellen *theoretisch informiert* mit der Lebensgeschichte und den sozialisatorischen Hintergründen ihrer Klientinnen und Klienten auseinandersetzen. Referenzwissen aus der soziologischen Sozialisationsforschung oder aus der Entwicklungspsychologie kann bei diesen analytischen Verstehensversuchen höchst hilfreich sein.
- Bei wissenschaftlichem Wissen handelt es sich genuin um ein erfahrungsgesättigtes und um ein evidenzbasiertes Wissen. Nach der Logik des zwanglosen Zwangs des besseren Arguments lässt sich wissenschaftliches Wissen jederzeit neu überprüfen und allenfalls revidieren. Für differenzierte analytische Situationseinschätzungen liefert wissenschaftliches Wissen eine verlässliche und intersubjektiv überprüf- und kommunizierbare Referenzbasis.
- Demgegenüber liefern in professionellen Handlungskontexten (a) die *Moralismen des Alltagsdenkens* („Der ist doch einfach nur faul.“), (b) *küchen- und vulgärpsychologische Erklärungsmodelle* („die tut wahrscheinlich so wichtig, weil sie eigentlich unsicher ist“), (c) esoterische *Denkmodelle* („Stiere mit Aszendent Steinbock haben es halt ein bisschen schwerer im Leben“) oder (d) das „*Bauchgefühl*“ und der „*gesunde Menschenverstand*“ („aus so einer Familie muss man das Kind doch herausnehmen“) keine

verlässlichen Instrumente für hinreichend wohlbegründete, hinreichend fundierte, hinreichend differenzierte und hinreichend fallangemessene Situationseinschätzungen. Aus entsprechenden „*Diagnosen*“ lassen sich außerdem nur schwer Hilfe- oder Unterstützungsszenarien herleiten, die vom Gegenüber als hilfreich erlebt werden und dies tatsächlich auch sind.

- In den meisten Handlungsfeldern arbeiten Professionelle der Sozialen Arbeit sehr eng mit Vertreterinnen und Vertretern anderer Disziplinen und Professionen (Medizin, Recht, Psychiatrie, Pädagogik, Arbeitsagogik, Verwaltung usw.) zusammen. Sie werden von diesen nur dann als Kolleginnen und Kollegen ernst genommen, wenn es ihnen gelingt, ihr Argumente differenziert zu begründen. Dass sie sich hierbei insbesondere auf soziologische, psychologische oder pädagogische Wissensbestände zu Fragen der menschlichen Entwicklung beziehen, wird von Professionellen der Sozialen Arbeit – berechtigterweise – wie selbstverständlich erwartet.
- Als Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen begleiten und beeinflussen Professionelle der Sozialen Arbeit menschliche Entwicklungsverläufe sehr direkt. Im Idealfall gelingt es ihnen denn auch, explizit darzulegen, gestützt auf welche Annahmen über menschliche Entwicklung und unter Bezugnahme auf welche theoretischen Wissensbestände sie in der Einzelsituation ihre Praxis so und nicht anders ausgestalten. Der dumpfe Hinweis auf Organisationsroutinen („Das macht man hier einfach so“) oder auf obrigkeitliche Weisungen („Die Chefin will das so. Ich bin hier nur angestellt“) gilt in professionellen Handlungskontexten – im Idealfall – als Argument nicht!
- Eine Haltung des interessierten (und nicht moralisierenden) Verstehens Wollens ist für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit unabdingbar. Diese Haltung wird durch die profunde Kenntnis soziologischer und psychologischer Konzepte menschlicher Entwicklung nicht etwa geschwächt, sondern gestärkt.

3. Organisatorisches

Pflichtlektüre zum Lehrveranstaltungsblock „Soziologische Entwicklungstheorien“: Niederbacher, Arne/Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter, Wiesbaden: VS-Verlag, S. 45-55 – *ohne die Seiten 50 Mitte bis 51 Schluss.*

Leistungsnachweis:

- Der Leistungsnachweis für das Modul B1 wird im Rahmen der Zwischenprüfung 1 erbracht. Die Wissengrundlage für die Zwischenprüfung bildet bezogen auf das Thema „soziologische Entwicklungstheorien“ einerseits das vorliegende Skript, andererseits der obige Auszug aus dem Lehrbuch von Niederbacher und Zimmermann.
- Die Zwischenprüfung 1 ist als Multiple Choice-Prüfung konzipiert. Bezogen auf das B1 besteht sie – im Normalfall – aus 5 Fragen zum Themenblock Soziologie, 4 Fragen zum Themenblock Psychologie, 2 Fragen zum Themenblock Anthropologie, 4 Fragen zum Themenblock Familie, Schule und Jugend, 2 Fragen zum Themenblock Sozialisation und Geschlecht und 3 Fragen zum Lebenslagenmodell. Kleinere Abweichungen von dieser Verteilung sind möglich.
- Zusätzlich zum benoteten Leistungsnachweis führen und analysieren die Studierenden im Rahmen des begleiteten Selbststudiums in Kleingruppen (drei bis fünf Personen) ein biographisches Interview. Die Mitarbeit an den entsprechenden Gruppenarbeiten ist verbindlich. Genaueres hierzu wird in den entsprechenden Lehrsequenzen („Kolloquium Fremdverstehen“) erörtert.

4. Gemeinsame Ausgangsfragen der Entwicklungspsychologie und der soziologischen Sozialisationsforschung bei der Beschäftigung mit menschlichen Entwicklungsverläufen

Gemeinsame Ausgangsfrage 1: Was geschieht in dem langen Prozess, in welchem aus hilflosen Säuglingen erwachsene Menschen werden, die in der Lage sind, das gesellschaftliche, wirtschaftliche, politische und kulturelle Leben mitzugestalten, und die sich bei alledem als Subjekte mit einer unverwechselbaren Identität und Persönlichkeit verstehen?

Bei der Frage nach der Entwicklung und Erlangung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft (= „soziale“ Handlungsfähigkeit) handelt es sich um das Kernthema sowohl der soziologischen Sozialisationsforschung als auch der Entwicklungspsychologie.

Gemeinsame Ausgangsfrage 2: Die Entwicklungspsychologie und die soziologische Sozialisationsforschung beschäftigen sich *einerseits* mit „Normalverläufen“ menschlicher Individuation und Sozialisation. Ausgehend hiervon gehen sie *andererseits* der Frage nach, welche Komplikationen und Schwierigkeiten in menschlichen Entwicklungsverläufen auftreten können und wodurch diese verursacht sein können.

Diskussionsfrage: Weshalb kann es für eine „gute“ Praxis der Sozialen Arbeit von Bedeutung sein, dass sich die Praktikerinnen und Praktiker während ihres Studium theoretisch vertieft einerseits mit „normalen“ und „gelingenden“ und andererseits mit „problematischen“ oder „misslingenden“ Verläufen der Entwicklung sozialer Handlungsfähigkeit auseinandergesetzt haben?

Gemeinsame Ausgangsfrage 3: Wie hat man sich Prozesse der Erlangung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft *grundlagentheoretisch* vorzustellen? Welche Denkansätze stehen im Angebot?

Kann man sich den Prozess des Erwachsenwerden (resp. des autonom handlungsfähig Werdens in der Gesellschaft) wie folgt vorzustellen?

- Als einen Prozess des biologischen Reifens? („Apfelfmodell“)
- Als einen Prozess der Verhaltenskonditionierung mittels Belohnung und Bestrafung? („Hundemodell“; „Trainingsmodell“)
- Als einen Prozess des Einrichterns und der Internalisierung gesellschaftlich relevanten „Wissens“ (dazu gehören: Normen, Werte, technologisches Wissen, Allerweltswissen usw.)? („Trichtermodell“)
- Als einen Prozess der Zähmung, der Bändigung, der Zivilisierung, der zunehmenden Kontrolle oder der Sublimierung natur- und triebhafter Regungen? („Zivilisierungsmodell“)
- Als einen stufenförmigen Prozess der Bewältigung von Krisen und Entwicklungsaufgaben, die sich dem sich entwickelnden Subjekt lebensaltersspezifisch stellen? (Modell aktiver Krisenbewältigung)
- Als einen interaktiven Entwicklungsprozess, der sich innerhalb spezifischer gesellschaftlicher Gruppengefüge (Familie, Schulklasse, Gruppe der Gleichaltrigen usw.) vollzieht? (milieutheoretische und interaktionistische Modelle von Sozialisation)

Diskussionsfrage: Auf welche der aufgelisteten Denkmodelle wird im Alltagsdenken oder in alltäglichen Erziehungsvorstellungen gemeinhin zurückgegriffen? Was ist Ihrer Ansicht nach von den einzelnen Denkmodellen zu halten? Was ist plausibel? Wo sind die Defizite?

Gemeinsame Ausgangsfrage 4: Auf welchen unterschiedlichen Ebenen vollzieht sich der Prozess der Erlangung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft und was geschieht auf diesen Ebenen genau? *Gesondert lässt sich fragen:*

- Was geschieht auf der Ebene der *psychomotorischen Entwicklung*?
- Was geschieht auf der Ebene der *kognitiven Entwicklung* (logisches Denken, abstraktes Denken, hypothetisches Denken, Phantasie- und Intelligenzsentwicklung, Wahrheitsempfinden usw.)?
- Was geschieht auf der Ebene der *Sprachentwicklung*?
- Was geschieht auf der Ebene der Entwicklung eines *sinnlich-ästhetischen Bewusstseins* (z.B. Schönheits- und Hässlichkeitsempfinden, Kreativität usw.)?
- Was geschieht auf der Ebene der Entwicklung eines *sittlich-moralischen Bewusstseins*? (Richtigkeitsempfinden; Werthaltungen, Sittlichkeitsideale)
- Was geschieht auf der Ebene der Entwicklung von *Persönlichkeitsmustern und Präferenzstrukturen*? (Lebensziele, Lebensführungsziele, Lebensstil, Geschmack, Weltanschauung, Gesellschaftsbild, Menschenbild, geistig-habituelle Konstitution insgesamt)
- Was geschieht auf der Ebene der Entwicklung *kultureller Fertigkeiten* und spezifischer (beispielsweise beruflicher) Handlungskompetenzen?

Die Beschäftigung mit diesen Fragen hat zu disziplinären und theorieparadigmatischen Spezialisierungen geführt. Bei der Soziologie und der Entwicklungspsychologie handelt es sich um sogenannt *multiparadigmatische Disziplinen*. Zu einzelnen Fragen können gleichzeitig *unterschiedliche und konkurrierende Lehrmeinungen* im Umlauf sein.

Gemeinsame Ausgangsfrage 5: Wie kommt es, dass Individuen hinsichtlich ihrer Persönlichkeit, ihrer Wünsche, ihrer Überzeugungen, ihres Geschmacks usw. *verschieden* sind?

Diskussionsfragen: Wie würden *Sie* diese Frage spontan beantworten? Wie würden *mutmasslich* Ihre Eltern diese Frage spontan beantworten?

Gemeinsame Ausgangsfrage 6: Wie kommt es, dass individuelle Biographien unterschiedliche Verläufe nehmen? Wie kommt es, dass einige Menschen als Erwachsene über mehr Macht, Geld, Einfluss, Entwicklungsoptionen oder Gestaltungsmöglichkeiten verfügen als andere?

Die Antworten der Psychologie und der Soziologie auf die Fragen 5 und 6 fallen *tendenziell* unterschiedlich aus.

Im Zentrum der soziologischen Erforschung unterschiedlicher „Habitusformationen“, ungleicher biographischer Verläufe oder ungleicher Chancenstrukturen steht die Frage, inwiefern diese durch spezifisch *soziale Faktoren*, insbesondere durch Unterschiede in den sozialisatorischen Ausgangsbedingungen beeinflusst sind.

Soziologinnen und Soziologen fragen: Inwiefern werden „Habitusformationen“, biographische Verläufe und Chancenstrukturen beeinflusst durch

- *Familienmilieuspezifisch* unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungshintergründe (unterschiedliche emotionale Bindungsqualitäten, Erziehungsstile, Elternkonstellation, Geschwisterkonstellation, Sozialkontakte, Muster der Alltags- und

Freizeitgestaltung sowie unterschiedliche Ausstattung mit ökonomischen und weiteren Kapitalien und „Ressourcen“)?

- *Sozialmilieuspezifisch* unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungshintergründe (unterschiedliche Normalitätsvorstellungen, Werthaltungen und Lebensführungsideale beispielsweise in bäuerlichen, proletarischen, grossbürgerlichen, kleinbürgerlichen oder akademischen Milieus – traditionellerweise als *soziale Klassen* bezeichnet)?
- *Kultur- und ethnienspezifisch* unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungshintergründe (unterschiedliche familiäre Vergemeinschaftungsformen, unterschiedliche Normalitäts-, Richtigkeits- und Ordnungsvorstellungen, unterschiedliche Religionen und Religiositäten)?
- *Generationenspezifisch* unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungshintergründe (ganze Generationen prägende historische Ereignisse, ganze Generationen prägende Verfasstheit des gesellschaftlichen Lebens)?
- *Sozialraumspezifisch* unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungshintergründe (z.B. Stadt-Land; Zentrum-Peripherie; Nord-Süd; West-Ost usw.)
- *Gender- und bodyspezifisch* unterschiedliche sozialisatorische Erfahrungshintergründe (*quer zu den obigen Faktoren zu denken!*)

5. Was ist charakteristisch für den *soziologischen* Blick auf individuelle Entwicklungsverläufe?

Kernannahme: Ohne die Einbettung des Einzelnen in spezifisch geartete soziale Gruppenzusammenhänge (Familie, Sozialmilieu, kulturelles Umfeld, Peer-Groups, usw.) ist eine gelingende Individuation und Sozialisation resp. die Erlangung sozialer Handlungsfähigkeit nicht möglich. Die spezifische Beschaffenheit der Gruppenzusammenhänge, innerhalb derer das Individuum heranwächst, beeinflusst den Verlauf der individuellen Entwicklung in tiefgreifender Weise.

- **Implikation 1:** Auch die Persönlichkeitsentwicklung – soziologisch gesprochen: der Prozess der *Habitusbildung* – hängt in hoher Masse von der Beschaffenheit des sozialisatorischen Milieus ab, in das man als Kind gleichsam hineingeworfen wird.
- Sich den Einfluss des sozialisatorischen Milieus auf die individuelle Persönlichkeits- oder Charakterstruktur in Begriffen der „Prägung“, der „Nachahmung“ oder der Orientierung am „elternlichen Vorbild“ vorzustellen, erscheint aus soziologischer Sicht indes zu simpel. Angemessener erscheint beispielsweise die Vorstellung eines „sich Abarbeitens“ an den Bedingungen, innerhalb derer man heranwächst oder des „sich Erschliessens“ derjenigen Erfahrungsräume und Ressourcen, die einem im jeweiligen Herkunfts米尔ieu spezifisch offen stehen resp. zugänglich sind. *Deterministische* Vorstellungen über den Zusammenhang zwischen Herkunfts米尔ieu und individueller Persönlichkeitsstruktur greifen aus soziologischer Sicht zu kurz. Die gleichsam „autonomen“ Anteile im individuellen Entwicklungsprozess bleiben in ihnen unterbelichtet.
- **Implikation 2:** Die im Herkunfts米尔ieu verfügbaren „Ressourcen“ – soziologisch gesprochen: die Startausstattung mit ökonomischem, sozialem, kulturellen und symbolischem Kapital –

haben einen immensen Einfluss auf die spätere soziale Positionierung eines Individuums – also z. B. auf seine berufliche und wirtschaftliche Stellung, seine Ausstattung mit Machtbefugnissen, auf die Achtung und Wertschätzung, die ihm entgegengebracht wird oder auf seine individuellen Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten.

- Allerdings sollte man sich auch diesen Zusammenhang – den Zusammenhang zwischen der herkunfts米尔ieu spezifischen Kapitalausstattung und der späteren sozialen Positionierung – nicht mechanistisch oder deterministisch in Begriffen beispielsweise des „Klassenschicksals“ vorstellen. Auch in diesem Punkt argumentieren Soziologinnen und Soziologen wie beispielsweise Pierre Bourdieu weit differenzierter.

Kernintention soziologischen Denken: Soziologie zielt auf die Zerschlagung des „voluntaristischen“ und des „individualistischen“ Vorurteils“ (Emile Durkheim).

Als falsch und ideologisch – d.h. die tatsächlichen Sachverhalte verschleiernd – weisen die meisten Denkschulen innerhalb der Soziologie die folgenden Vorstellungen zurück:

- Die Vorstellung, dass alle Menschen – unabhängig von ihren biografischen und sozialisatorischen Hintergründen – alleine mittels Willensanstrengung und Leistung *alles* erreichen können, was sie erreichen wollen. *Diese Vorstellungen blendet unterschiedliche Startbedingungen und die gesellschaftlich krass ungleiche Verteilung von Chancen und Ressourcen systematisch aus.*
- Die Vorstellung, dass Menschen vollumfänglich Herr oder Frau über ihr Schicksal sind und es entsprechend alleine von ihrer Anstrengung abhängt, ob sie z.B. erfolgreich oder erfolglos, glücklich oder unglücklich, beliebt oder unbeliebt sind. *Diese Vorstellung blendet aus, dass sich jede individuelle Entwicklung im*

Rahmen historisch-kollektiver Aktivitäten und Einbettungen vollzieht. Ein „Ausserhalb der Gesellschaft“ gibt es nicht. Entsprechend entwickelt sich niemand vollkommen frei von äusseren Bedingungen und Einflüssen.

- (c) Die Vorstellung, dass wir *willentlich* zu derjenigen Person geworden sind, die wir sind, und wir uns deshalb problemlos jederzeit auch neu erfinden können. *Diese Vorstellung lässt unberücksichtigt, dass innere und äussere Widerstände auf der einen und die schiere Knappheit an geeigneten Ressourcen auf der anderen Seite Neuerfindungsprojekte manchmal auch schwierig machen können.*
- (d) Die Vorstellung, dass wir sind wie wir wird, weil wir so, wie wir sind, geboren sind. *Diese Vorstellung blendet alle nicht-biologischen Faktoren, die im Identitätsbildungsprozess wirksam werden und diesen beeinflussen können, kategorisch aus. Sie ist extrem reduktionistisch und simplifizierend.*

Diskussion in Gruppen:

A. Denken Sie, dass Ihre persönliche Entscheidung für ein Studium der Sozialen Arbeit in irgendeinem Zusammenhang mit ihrer sozialen Herkunft sowie mit den sozialisatorischen Bedingungen, unter denen Sie aufgewachsen sind, steht? Falls ja: Versuchen Sie diese Zusammenhänge zu benennen.

B. Vergegenwärtigen Sie sich eine Klientin oder einen Klienten der Sozialen Arbeit, mit dem Sie während Ihres Vorpraktikums in engerem Kontakt standen. Denken Sie, dass der Umstand, dass diese Person zum Klienten oder zur Klientin der Sozialen Arbeit wurde, in irgendeinem Zusammenhang mit ihrer Sozialen Herkunft steht? Was wissen Sie über die Biographie dieser Person?

6. Was ist charakteristisch für den entwicklungspsychologischen Blick auf individuelle Entwicklungsverläufe?

Die Entwicklungspsychologie interessiert sich hauptsächlich für diejenigen Aspekte des menschlichen Entwicklungsprozesses (hin zur Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft), von denen angenommen werden kann, dass sie universell und allgemeinmenschlich sind; also beispielsweise für *Stadien* und *Phasen* des menschlichen Entwicklungsverlaufs, die unabhängig von spezifischen sozialen oder kulturellen Einbettungen *jeder* Mensch im Verlaufe seiner Entwicklung zu durchschreiten hat oder mit krisenhaften Herausforderungen, die *alle* Menschen im Laufe ihrer Entwicklung zu bewältigen haben.

Charakteristisch für die Theoriebildung in der Entwicklungspsychologie sind Phasen-, Stufen- oder Stadienmodelle menschlicher Entwicklung, die eine kulturen- und sozialmilieu*übergreifende* Geltung besitzen und als sozial und historisch weitgehend invariabel gedacht werden.

Diskussion in Gruppen:

Welche krisenhaften Herausforderungen haben im Kindes- und Jugendalter Ihrer Ansicht nach *alle* Menschen zu bewältigen – unabhängig davon, in welche historische Zeit, in welche Kultur und in welches Sozialmilieu sie hineingeboren werden und unabhängig davon, welches biologische Geschlecht bei ihnen (eindeutig oder uneindeutig) vorliegt?

Weshalb kann es für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit hilfreich sein, sich mit krisenhaften Herausforderungen, die sich *allen* Menschen im Laufe ihrer Entwicklung stellen, *theoretisch* auseinanderzusetzen?

Grundsätzlich gilt: Soziologische und entwicklungspsychologische Entwicklungsmodelle schliessen sich gegenseitig nicht aus. Sie ergänzen einander, indem sie bei der Auseinandersetzung mit den oben erörterten Fragen unterschiedliche Schwerpunktsetzung vornehmen.

7. Überholte Auffassungen menschlicher Entwicklung

Von welchen Auffassungen über menschliche Entwicklung grenzt sich ein zeitgemässes Sozialisationsverständnis ab? (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011, 13)

- Von einer biologistischen Auffassung menschlicher Entwicklung als Reifung. Menschen kommen nicht mit fertigen Anlagen zur Welt, die sich im Laufe eines „Reifungsprozesses“ einfach nur noch entfalten müssen. Zu dem, was sie sind, entwickeln sie sich in der aktiven Auseinandersetzung mit der spezifischen Umwelt, in die sie hineingeboren werden und mittels Aneignung der spezifischen Räume, die ihnen zugänglich sind. Gleichwohl ist zu berücksichtigen, dass Menschen in ihrer Entwicklung *auch* einen biologischen Reifungsprozess durchleben. Für sich allein macht dieser sie allerdings *noch nicht* zu sozial handlungsfähigen Subjekten. (Am einfachsten lässt sich dies am Beispiel der Sprachentwicklung aufzeigen.)
- Vom „individualistischen“ oder „idealisten“ Vorurteil, dass Menschen einem inneren und freien Willen folgend (und ausschliesslich durch eigene Leistung) zu dem werden, was sie sind. Die sozialen und sozialisatorischen Bedingungen, unter denen sie heranwachsen und innerhalb derer sie beispielsweise in eine *bestimmte* Richtung gefördert werden, *bestimmte* Traumatisierungen zu bewältigen haben oder ihnen *bestimmte* Erfahrungsräume zugänglich gemacht werden, beeinflussen ihre

Entwicklung in entscheidender Weise. Das bedeutet wiederum nicht, dass man sich Menschen mechanistisch als durch die Bedingungen ihrer Herkunft vollständig determiniert vorzustellen hat.

- Von der Vorstellung, dass ausschliesslich explizit pädagogische Akte der Belehrung, der Unterweisung oder der Normen- und Wertevermittlung von Relevanz für die Erlangung sozialer Handlungsfähigkeit sind. (Persönlichkeits-) Bildungsprozesse, die die Erlangung von Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft implizieren, vollziehen sich nur zum Teil im Rahmen explizit pädagogischer Interaktionen.

8. Unterscheidung der Begriffe „Entwicklung“, „Erziehung“ und „Sozialisation“

Die folgenden Begriffsdefinitionen sind direkt dem Lehrbuch von Niederbacher und Zimmermann (2011, 14f.) entnommen.

Diskutieren Sie in Gruppen, inwieweit Ihnen diese Definitionen und Abgrenzungsversuche verständlich werden.

Mit dem Begriff **Entwicklung** wird eine Reihe von Veränderungen beschrieben, in der Reifung und Lernen gleichermaßen eingeschlossen sind. Unter Reifung werden die endogenen Bereiche der Entwicklung verstanden (z. B. Körperwachstum, Gewichtszunahme). Von Lernen wird gesprochen, wenn erfahrungsabhängige Komponenten der Entwicklung betrachtet werden. Die Entwicklung des Menschen vollzieht sich in – je nach theoretischem Ansatz unterschiedlich bezeichneten – „Phasen“ bzw. „Stufen“. Der Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Entwicklung liegt auf den grundlegenden Eigenschaften von Menschen (z. B. Wachstum, Motorik, Sprache, logische Operationen usw.).

Der Begriff **Erziehung** fokussiert auf die Interaktion zwischen Heranwachsenden und Erwachsenen – im Sinne einer bewussten und geplanten Einflussnahme der Erwachsenen. In der Regel ist hierbei ein Kompetenzgefälle zwischen dem Erziehenden und dem zu Erziehenden gegeben. Auch wenn der Erwachsene für gewöhnlich bereits mehr Erfahrungen gemacht hat, über mehr Wissen verfügt und in einer stärkeren Position ist, wird er seine Einflussnahme doch an den Verhaltensweisen und Handlungen des Kindes orientieren. Erziehung ist dergestalt also immer auch ein Interaktionsprozess. Der Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit dem Begriff Erziehung liegt auf den Methoden und den Zielen im Umgang von Erwachsenen mit Heranwachsenden.

Sozialisation ist als Prozess der Entstehung und Entwicklung der Persönlichkeit eines Individuums in wechselseitiger Abhängigkeit von der gesellschaftlich vermittelten, sozialen und materiellen Umwelt zu verstehen. Der Schwerpunkt bei der Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Sozialisation liegt auf der Frage nach den gesellschaftlichen Integrations- und Partizipationsmöglichkeiten des Individuums, d. h. nach dessen Befähigung am sozialen Leben teilzuhaben und an der gesellschaftlichen Entwicklung mitzuwirken. Sozialisation impliziert dabei immer eine Vorstellung von sozialer Ordnung, die in der Regel auf einer Passung von Individuum und Gesellschaft beruht. Je nachdem, welche theoretische Vorstellung bzw. welches Menschenbild dabei zu Grunde gelegt wird, können zwei Extrempole unterschieden werden: Einerseits wird reklamiert, dass soziale Ordnung durch gesellschaftliche Überformung individueller Bedürfnisstrukturen in gesellschaftlich verlangte Bedürfnisdispositionen aufrechterhalten wird. Andererseits wird reklamiert, dass soziale Ordnung erst durch das wechselseitige Abarbeiten vom Individuum als sozialem Selbst und Gesellschaft als generalisiertem Anderen erzeugt wird.

9. Drei *naive* Modelle von Sozialisation

Von den folgenden drei Denkmodellen grenzt sich das soziologisch-entwicklungstheoretische Denken entschieden ab. Die drei Modelle erscheinen in einer soziologischen Perspektive als eindimensional und reduktionistisch.

9.1 Das Reifungsmodell von Sozialisation („Apfelform“)

- Persönlichkeitsmerkmale, Charaktereigenschaften, Präferenzen und Verhaltensdispositionen sind – gemäss diesem Denkmodell – bei der Geburt gleichsam keimhaft angelegt (im Blut, in den Genen, im Hirn oder wo auch immer).
- Relativ unabhängig von sozialisatorischen Milieus und biografischen Erfahrungen reifen Menschen zu denjenigen Menschen heran, die sie von ihren Anlagen her im Keim immer schon sind – ähnlich wie Äpfel heranreifen.
- *Bezogen auf devante Verhaltensweisen bedeutet dies:* Sie sind – gemäss diesem Denkmodell – in der Persönlichkeit eines Menschen immer schon angelegt.

9.2 Das Konditionierungsmodell von Sozialisation („Hundemodell“)

- Soziale Handlungsfähigkeit stellt – gemäss diesem Denkmodell – das Ergebnis von Konditionierungsprozessen dar: Kinder lernen, auf bestimmte Reize in der gesellschaftlich erwünschten Weise zu reagieren.
- Lernerfolge werden mittels des Einsatzes positiver oder negativer Sanktionen (Belohnungen und Bestrafungen) erreicht.
- Kindheit erscheint als ein Trainingslager, in welchem Menschen (ähnlich wie zu domestizierenden Tieren) ein bestimmtes Verhalten antrainiert wird.
- *Deviantes Verhalten* gründet auf Fehlkonditionierungen, die sich – gemäss diesem Denkmodell – verhaltenstherapeutisch sowie auf dem Wege der pädagogischen Rekonditionierung zumindest partiell korrigieren lassen.

9.3 Das trichterpädagogische Modell von Sozialisation („Programmierungsmodell“)

- Individuen werden im Laufe ihrer Entwicklung in verschiedene Rollen hineinsozialisiert.
- Das Erlernen von Erwachsenenrollen erfolgt primär über einen Prozess der Vermittlung (resp. des Eintrichterns) der für das Rollenhandeln erforderlichen „Informationen“ sowie der für das Zusammenleben erforderlichen „Normen und Werte“. Individuen werden gleichsam „programmiert“.
- Relevant für die Übernahme einer bestimmten Rolle sind Kenntnisse (a) der normativen Verhaltenserwartungen seitens der Gesellschaft (b) der konstitutiven Regeln des Rollenhandelns und (c) der ungefähren Beschaffenheit der anderen Rollen innerhalb der Gesellschaft
- Deviantes Verhalten kann sich u. a. daraus ergeben, dass die Informationen, Normen und Werte der „falschen Kultur“ in die Individuen eingetrickt wurden – resp. dass ihre Software mit der Hardware der Gesellschaft, in der sie leben, nicht vollends kompatibel ist.

Diskussion in Gruppen:

Was genau ist an diesen drei Denkmodellen – dem Reifungsmodell, dem Konditionierungsmodell und dem Programmierungsmodell von Sozialisation – *naiv*? Oder sind die drei Denkmodelle in Ihrer Sicht womöglich gar nicht so *naiv*?

10. Civilisationstheoretisch argumentierende Denkmodelle von Sozialisation (Natur versus Kultur)

Grundlegend für diese Denkmodelle ist der Gedanke, dass jeder einzelne Mensch im Laufe seiner persönlichen Entwicklung (Ontogenese) das ganze Drama der menschlichen Zivilisation (Phylogenetese) noch einmal durchspielen muss: Es gilt, das Natürliche-Triebhafte in den Griff zu bekommen; die innere Natur zu bändigen (sich beispielsweise aus der natürlichen Mutter-Kind-Symbiose zu lösen, um langfristig autonom zu werden oder seine Affekte unter Kontrolle zu bekommen, um *langfristige* Pläne verfolgen zu können.)

Die civilisationstheoretische Denkfigur besitzt unterschiedliche Ausformungen:

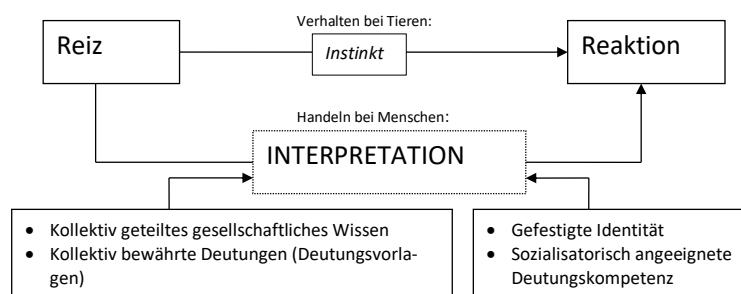
- Bei Emile Durkheim: Die natürlichen Begierden des Menschen sind mass- und grenzenlos und bedürfen der gesellschaftlichen Regulierung. Andernfalls ist ein geordnetes gesellschaftliches Zusammenleben nicht möglich. (*Genaueres folgt.*)
- Bei Sigmund Freud: Verständnis von Ich-Entwicklung sowohl als Prozess der Triebunterdrückung und Sublimierung (Es), als auch als Prozess der souveränen Positionierung gegenüber gesellschaftlichen Autoritäten und Konventionen (Über-Ich). Autonomie im Sinne von Ich-Stärke verlangt nicht nur nach Triebsublimierung, sondern auch nach einer Abgrenzung von übermächtigen Autoritäten.
- Norbert Elias und Michel Foucault zeigen auf, dass im Laufe der historischen Entwicklung die Mechanismen der Disziplinierung des Individuums immer subtiler werden, indem sie zunehmend in das Individuum selbst hineinverlegt werden. Parallel dazu setzt sich eine immer stärkere „Verwissenschaftlichung“ der Grenzziehung zwischen „normal“ und „nicht normal“ durch. Weitere Stichworte: Umschlagen von Fremdkontrolle in Selbstkontrolle, Verinnerlichung des äusseren Zwangs; Mikrophysik

der Macht (Beispiel: der Selbstmanagementdiskurs als subtile Form sozialer Disziplinierung und Kontrolle: Er verpflichtet nicht nur zu einer buchhalterisch-technokratischen Haltung gegenüber sich selbst. Er gibt auch ziemlich rigide vor, gemäss welchen Regeln und Standards man sich – bestenfalls als ein herausragend lebenstüchtiges und unternehmerisches Selbst – in der Gegenwartsgesellschaft zu inszenieren, und zu vermarkten hat.

11. Die Sozialisationsbedürftigkeit des Menschen: Ein handlungstheoretischer Grundlegungsversuch

Ausgangspunkt der Versuche, die Sozialisationsbedürftigkeit des Menschen *handlungstheoretisch* zu begründen, bildet die Feststellung, dass Menschen, um innerhalb der Gesellschaft handlungsfähig zu sein, einer „Sozialisation“ bedürfen, während man etwas Analoges bei Tieren nicht findet.

Menschliches Handeln unterscheidet sich von tierischem Verhalten:



Damit Menschen in der Lage sind, ausgehend von angemessenen Situationsdeutungen (Interpretationen) auf die Herausforderungen des Lebens angemessen und sinnvoll zu reagieren, müssen sie auf *kollektiv geteiltes gesellschaftliches Wissen* zurückgreifen können. Sie müssen außerdem mit gesellschaftlich bewährten und konsensuierten Situationsdeutungen (Deutungsvorlagen) vertraut sein. Zugleich müssen sie ein stabiles Bewusstsein ihrer Selbst besitzen und sich als handlungsfähige Subjekte fühlen (gefestigte Identität).

Im Laufe des Sozialisationsprozesses eignen sich Menschen einerseits *kollektiv geteiltes gesellschaftliches Wissen* an. Andererseits ist der Sozialisationsprozess auf die Herausbildung einer gefestigten und stabilen Ich-Identität ausgerichtet.

Die Sozialisationsbedürftigkeit des Menschen erwächst – gemäss dieser Argumentation – aus den folgenden Sachverhalten:

- 1. Instinktarmut des Menschen:** Die Reaktion auf bestimmte Reize setzt beim Menschen eine *Deutung der Situation* voraus. Für diese Deutung benötigt er (sozialisatorisch angeeignete) Interpretationsvorlagen und sozialisatorisch entwickelte Interpretationskompetenzen.
- 2. Der Mensch als physiologische Frühgeburt:** Auf die Geburt folgt beim Menschen eine extrem lange Entwicklungsphase, während der das Kind weitgehend auf die Unterstützung anderer angewiesen ist. Diese erste Entwicklungsphase besitzt den Charakter eines Moratoriums, das es dem Menschen ermöglicht, sich als ein Kulturwesen (d.h. als ein mit Deutungskompetenz ausgestattetes Wesen) erst zu konstituieren.
- 3. Gesteigerte Anpassungsfähigkeit des Menschen (Plastizität):** Anders als Tiere sind Menschen von ihren Anlagen her nicht an ein bestimmtes natürliches Milieu gebunden; sie können sich an extrem unterschiedliche natürliche Umgebungen anpassen. Um indes in einem *bestimmten* natürlichen, kulturellen und sozialen

Umfeld handlungsfähig zu sein, muss das entsprechende gesellschaftliche Wissen und müssen die entsprechenden Fertigkeiten im Laufe des Sozialisationsprozesses erst angeeignet werden.

4. **Der Mensch als biologisches Mängelwesen:** Die physiologische Mangelausstattung des Menschen zwingt ihn zur Entwicklung von *Kulturtechniken* (Nähen von Kleidern, Bau von Häusern, Entwicklung von Handys usw.) Diese Kulturtechniken, resp. das zu ihrer Entwicklung und Beherrschung erforderliche Wissen muss im Laufe des Sozialisationsprozesses erlernt werden.
5. **Der Mensch als Kulturwesen:** Von seiner biologischen Ausstattung her ist der Mensch in der Lage, sich *hypothetische Welten* zurechtzulegen. Er ist in der Lage, Objekte reflexiv mit Bedeutung zu belegen (z.B. Steinhaufen, Schriftzeichen, Sprache usw.). Er ist in der Lage, sich experimentell oder planvoll die äussere Natur mittels Bearbeitung und Gestaltung für eigene Zwecke nutzbar zu machen. Jede neue Menschengeneration wird in eine *kulturell jeweils vorgeformte* Gesellschaft hineingeboren. Sie erfindet die „Welt“ also nicht jedes Mal neu: Die Sprache ist schon da, die Autos sind schon da, die Handys sind schon da, die Musik ist schon da; Verkehrsleitsysteme sind schon da, das technologische Wissen ist schon da; die Organisationsweise des politischen Lebens ist schon da; bestimmte Vorstellungen von Sittlichkeit und Moral sind schon da usw. Um sich in der Gesellschaft resp. in der „sinnstrukturierten Welt“, in die man hineingeboren wird, zuretzufinden, bedürfen Menschen der Sozialisation.

12. Drei soziologische Perspektiven auf das Sozialisationsgeschehen

Perspektive 1: Sozialisation als Prozess der Erlangung individueller Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft durch die *Aneignung und Internalisierung unterschiedlicher Formen „gesellschaftlichen Wissens“*

Leitfrage in dieser ersten Perspektive: Welche unterschiedlichen Formen von Wissen müssen sich Individuen im Verlaufe des Sozialisationsprozesses aneignen, um am gesellschaftlichen, politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben teilnehmen zu können resp. um gesellschaftlich handlungsfähig zu sein und um sich konstruktiv und „funktional“ ins gesellschaftliche Geschehen einzubringen?

Formen „gesellschaftlichen Wissens“ sind:

- „*Sprachliches Wissen*“ hinsichtlich der Bedeutung von Begriffen (Semantik), der Konstruktion grammatisch wohlgeformter Sätze (Syntaktik) sowie der situationsangemessenen Verwendung dieser Sätze (Pragmatik). Sprache ist ein gesellschaftliches, kein individuelles Phänomen.
- *Basale kulturelle Fertigkeiten:* Rechnen, Lesen, Schreiben, Online-Bestellungen vornehmen, Bahntickets lösen usw.
- *Allerweltswissen* und Allerweltskompetenzen, die es einem ermöglichen, die vielfältigen, bisweilen auch banalen Herausforderungen des alltäglichen Lebens, zu meistern: Schuhe binden, Blechdosen öffnen, den Lichtschalter als Lichtschalter identifizieren, Türen abschliessen, Straßen überqueren usw.
- *Wissenschaftliches und technologisches Wissen:* Es ermöglicht die Teilnahme an beruflichen und professionellen Praktiken der Problemdiagnose und der Problemlösung.

- *Konstitutive und regulative Regeln: Regulative Regeln* besitzen einen normativen Kern. Sie geben Antwort auf die Frage: Was ist erlaubt; was ist nicht erlaubt? Gemeinhin werden sie als *Normen und Werte* bezeichnet. *Konstitutive Regeln* ermöglichen es dem einzelnen Individuum, das gesellschaftliche Leben aktiv mitzugestalten und an ihm teilzunehmen. Sie geben Antwort auf die Frage: Wie bekomme ich das hin? Wie mache ich das? (Klavier spielen, Segelboote steuern, Bücher in Bibliotheken ausleihen, Einkäufe machen und an der Kasse bezahlen usw.) Es gibt Regeln, die sowohl einen regulativen als auch einen konstitutiven Aspekt besitzen (Beispiel des Schlangen Stehens).
- *Rollen* im Sinne gesellschaftlich verfestigter Erwartungen an das eigene Handeln sowie an das Handeln Anderer – insbesondere in organisatorischen und arbeitsweltlichen Kontexten (Die Übernahme einer Rolle setzt die basale Kompetenz, rollenförmig zu handeln, voraus.)

In dieser ersten soziologischen Perspektive auf das Sozialisationsgeschehen werden wir uns vertiefend mit der strukturfunktionalistischen Rollentheorie auseinandersetzen (Kapitel 13).

Perspektive 2: Sozialisation als Prozess der Herausbildung einer stabilen und kohärenten Ich-Identität als Voraussetzung für die mündige Teilnahme am gesellschaftlichen Geschehen.

Leitfrage in dieser zweiten Perspektive: Wie lässt es sich soziologisch erklären, dass Menschen ein Gefühl der Unverwechselbarkeit, der Kontinuität und der Kohärenz der eigenen Person entwickeln? (Die Frage der Ich-Identität steht *auch* im Zentrum psychologischer Entwicklungstheorien)

In dieser zweiten Perspektive werden wir uns vertiefend mit der interaktionistischen Identitätstheorie von Georg Herbert Mead auseinandersetzen (Kapitel 14).

Grundlegend für das interaktionistische Denkmodell erscheint, dass es die Entwicklung einer gefestigten Ich-Identität nicht als Ergebnis eines Reifungsprozesses, eines Konditionierungsprozesses oder eines Internalisierungsprozesses von externen Erwartungen auffasst, sondern als das Ergebnis von sozialen Interaktionen, an denen das sich entwickelnde Subjekt aktiv beteiligt ist. *Identität* und *Sozialität* (implizierend ein sittlich moralisches Bewusstsein) bilden sich gemäss dem interaktionistischen Denkmodell in diesen Interaktionen *gleichzeitig* heraus.

Perspektive 3: Sozialisation als Prozess der Herausbildung eines individuellen Systems von Dispositionen und Neigungen respektive als Prozess der Herausbildung einer individuellen Persönlichkeitsstruktur („Habitusbildung“)

Leitfrage in dieser dritten Perspektive: Wie kommt es, dass Individuen hinsichtlich ihrer Neigungen, Denkweisen, Wahrnehmungsweisen, Lebensweisen usw. unterschiedlich disponiert sind?

In dieser dritten Perspektive werden wir uns vertiefend mit dem Habituskonzept von Pierre Bourdieu auseinandersetzen (Kapitel 15)

- Der Habitusbegriff bezieht sich auf die basalen und dauerhaften Neigungen (Dispositionen) eines Individuums. Der Habitus verleiht dem Denken, Fühlen, Wahrnehmen, Urteilen und Handeln; dem sich Geben, sich Ausdrücken, sich Darstellen durchgängig ein bestimmtes Gepräge und einen bestimmten „Stil“.

- Die soziologische Verwendung des Habitusbegriffs schliesst die Annahme mit ein, dass diese dauerhaften Dispositionen und Neigungen nicht auf im Individuum immer schon vorhandene „Anlagen“ zurückgehen. Vielmehr ist der Habitus das Ergebnis von *insbesondere milieu- und generationsspezifisch* unterschiedlichen sozialisatorischen Erfahrungen
- Menschen, die einem ähnlichen Sozialmilieu entstammen und in ihrem Leben ähnliche Erfahrungen gemacht haben, entwickeln gemäss Bourdieu einen ähnlichen Habitus („Klassenhabitus“).

13. Sozialisationstheorie des Strukturfunktionalismus

13.1 Die klassische Grundlegung des sozialisationstheoretischen Denkens bei Emile Durkheim

Grundlegend für das strukturfunktionalistische Denken von Emile Durkheim (1858-1917) ist die folgende Überlegung:

Damit Gesellschaften funktionieren respektive ihre „Struktur“ erhalten können, müssen sie es hinbekommen, dass die einzelnen Gesellschaftsmitglieder ein „Kollektivbewusstsein“ entwickeln. Dieses Kollektivbewusstsein schliesst mit ein,

- dass die einzelnen Gesellschaftsmitglieder mit den verschiedenen Elementen der kollektiv geteilten Moral vertraut sind, und diese verinnerlicht haben: Moralische Gebote der Gesellschaft, Normen des Rechts, Prinzip der Verbindlichkeit privater Verträge und Vereinbarungen, Regeln des Gehorsams, der Reinlichkeit, den Anstands, des guten Tons, des guten Geschmacks usw.
- dass die Gesellschaftsmitglieder sich als Teile eines Ganzen verstehen und entsprechend auch in ihren individualistischen

Bestrebungen das Gemeinwohl nie ganz aus dem Blickfeld verlieren.

„Soziale Ordnung“ ist gemäss dem strukturfunktionalistischen Denken nur auf der Grundlage eines solchen *Kollektivbewusstseins* möglich. Hieraus entsteht für Gesellschaften das zwingende Erfordernis, den einzelnen Gesellschaftsmitgliedern die Entwicklung eines solchen Kollektivbewusstseins, d.h. die Verinnerlichung der genannten Elemente einer kollektiv geteilten Moral zu ermöglichen und auf sie – nötigenfalls – *im weitesten Sinne* einen „Zwang“ auszuüben.

→ **Wichtige Ergänzung 1:** Insbesondere *moderne Gesellschaften* bedürfen für ihr Funktionieren *weit mehr* als kollektiv geteilte und individuell verinnerlichte Sittlichkeits- und Moralvorstellungen:

- Mit Moralvorstellungen allein baut man noch keine Kanalisationssysteme und Häuser, entwickelt man noch keine Solarzellen, tauscht man sich mit anderen Menschen noch nicht über schöne Dinge aus, verschickt man noch keine SMS, erfreut man sich noch nicht des Wohlklangs schöner Musik, bildet man noch keine wohlgeformten Sätze, stellt man noch keine Hemden her usw.
- *Entsprechend ist die Vorstellung, in Prozessen der Sozialisation gehe es einzig um die Vermittlung und Verinnerlichung kollektiv geteilter Werte und Normen, extrem verkürzend und naiv.*

Durkheim benennt in seinem Buch „Regeln der soziologischen Methode“ verschiedene Formen gesellschaftlichen Wissens, mit denen die einzelnen Gesellschaftsmitglieder vertraut sein müssen, um am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und um einen Beitrag zum Funktionieren der Gesellschaft leisten zu können („soziologische Tatbestände“). Die Auflistung zeigt, dass Durkheim nicht bloss an die Internalisierung von Normen und Werten denkt, wenn er sich mit Sozialisation auseinandersetzt.

Das Übersichtsschema in *Anhang 1* bringt die Ausführungen von Durkheim in ihrer ganzen Differenziertheit zur Darstellung.

Grundagentext: Durkheim, Emile (1961) [1895]: Was ist ein soziologischer Tatbestand? In: Ders.: Die Regeln der soziologischen Methode. Neuwied: Luchterhand, 105-114. Download des Übersichtsschemas unter
https://www.peterschallberger.ch/resources/Klassiker_der_Soziologie/DurkheimTatbestaende.pdf

→ **Wichtige Ergänzung 2:** Moderne Gesellschaften sind *arbeitsteilig* organisiert. Das bedeutet zugleich, dass nicht alle Gesellschaftsmitglieder

- über die exakt gleichen beruflich-technischen Fertigkeiten verfügen müssen,
- die genau gleiche Musik schön finden müssen,
- die genau gleichen politischen Überzeugungen haben müssen,
- den genau gleichen Lebensstil pflegen müssen,
- sich auf die genau gleichen moralisch-sittlichen Überzeugungen stützen müssen usw.

damit die Gesellschaft als Ganze funktionieren kann.

Durkheim ist kein Verfechter eines totalen Konformismus, auch wenn ihm dies gelegentlich unterstellt wird. Pluralismus und Diversität sind gemäss Durkheim für das Funktionieren moderner Gesellschaften von konstitutiver Bedeutung.

Moderne Gesellschaften hat man sich gemäss Durkheim als „Organismen“ – vergleichbar dem menschlichen Körper – vorzustellen. Durkheim selbst spricht vom „Gesellschaftskörper“:

- Jedes einzelne „Organ“ (beispielsweise jede Berufsgruppe, jeder Verein, jede Organisation, jede Form der Vergemeinschaftung)

erfüllt innerhalb des Gesellschaftskörpers eine *spezialisierte Funktion* und entwickelt dabei ihre je eigenen Wissens-, Sinn- und Moralsysteme.

- Für die Angehörigen der *jeweils anderen* Funktionssysteme (resp. Organe) sind diese spezialisierten Wissens- und Sinnsysteme nur noch bedingt verständlich und zugänglich.

Moderne Gesellschaften werden – im Gegensatz zu traditionalen Gesellschaften – nicht mehr durch ein „Kollektivbewusstsein“ resp. durch eine Form von „Solidarität“ zusammengehalten, die auf einer vollständigen Vertrautheit mit der Lebenswirklichkeit der übrigen Gesellschaftsmitglieder gründet. Das „Kollektivbewusstsein“ resp. die „Solidarität“ gründet in modernen Gesellschaften auf der Einsicht der einzelnen Gesellschaftsmitglieder, dass sie, um selber leben und ihren Tätigkeiten nachgehen zu können, auf die jeweils anderen zwingend angewiesen sind. Durkheim spricht in diesem Zusammenhang davon, dass im Prozess fortschreitender Arbeitsteilung – im Laufe des Modernisierungsprozesses also – die Gesellschaft zunehmend nicht mehr durch eine *mechanische*, sondern durch eine *organische* Solidarität zusammengehalten wird.

Die Übersichtsdarstellung in *Anhang 2* fasst Durkheims Argumentation zusammen.

Grundagentext: Emile Durkheim (1893/1988): Über soziale Arbeitsteilung, Frankfurt/M: Suhrkamp. Download des Schemas unter
https://www.peterschallberger.ch/resources/Klassiker_der_Soziologie/DurkheimArbeitsteilung.pdf

→ **Wichtige Ergänzung 3:** Durkheim befasst sich nicht nur mit der Frage, wie „soziale Ordnung“ möglich ist. Es interessiert ihn auch die Frage, wie „Dynamik“, also Veränderungen und Innovationen in die Gesellschaft hineinkommen.

Durkheims Antwort lautet: Wenn es in Gesellschaften nicht eine gewisse Zahl von Menschen gäbe,

- die in ihren Handlungen von den Konventionen der Gesellschaft abweichen, (d.h. „verhaltensauffällig“ sind)
- die die gängigen Moral- und Sittlichkeitsvorstellungen kritisch hinterfragen
- die die Regeln beispielsweise des „guten Geschmacks“ oder der vorherrschenden Moral verletzen,

würde das gesellschaftliche Leben erstarren. Kurzum: *Abweichendes und auffälliges Verhalten ist gemäß Durkheim der eigentliche Motor gesellschaftlicher Entwicklung und Innovation.*

„Die Autorität, welche das moralische Bewusstsein geniesst, darf gewisse Schranken nicht überschreiten, sonst würde niemand daran zu röhren wagen und es allzu leicht eine erstarrte Form annehmen. Damit sich das moralische Bewusstsein entwickeln kann, erscheint es notwendig, dass sich die individuelle Originalität durchzusetzen imstande ist.“ (Durkheim 1893, 160)

13.2 Sozialisationstheoretische Implikationen der Gesellschaftstheorie von Emile Durkheim – Zusammenfassung

- In Sozialisationsprozessen geht es *auch* aber *nicht nur* um die Vermittlung und Aneignung gesellschaftlicher Werte, Normen und Regeln
- Um in *modernen* Gesellschaften handlungsfähig zu sein, müssen die einzelnen Individuen nicht nur mit Normen und Werten, sondern mit höchst unterschiedlichen Formen „gesellschaftlichen Wissens“ vertraut sein.

- Die Vermittlung und Aneignung dieser *anderen* Formen „gesellschaftlichen Wissens“, die mit Sitte und Moral zuerst einmal nichts zu tun haben, ist ebenfalls Teil des Sozialisationsprozesses (vgl. die obige Unterscheidung zwischen konstitutiven und regulativen Regeln).
- Sozialisation ist idealerweise nicht auf totale Hörigkeit oder auf totalen Konformismus ausgerichtet. Um innovativ sein zu können, sind moderne Gesellschaften auf verhaltenskreative und verhaltensauffällige Individuen zwingend angewiesen. Gemäß Durkheim (1988/1893, 161) ist normabweichendes und regelverletzendes Verhalten, sofern es ein gewisses Mass nicht überschreitet, „ein regulärer Wirkungsfaktor des sozialen Lebens“.
- Zwar schränken die Elemente der kollektiv geteilten Moral sowie gesellschaftliche oder berufsgruppenspezifische Vorgaben, Regeln oder Konventionen die Denk-, Handlungs- und Gestaltungsspielräume des einzelnen Individuums ein. Zugleich besitzen Sie aber auch einen *ermöglichen Charakter* (z.B. Regeln der Sprache, an die man sich halten muss; die einem aber zugleich Verständigung mit anderen ermöglichen). Diese ursprünglich von Durkheim ausformulierte These zum Verhältnis von Individuum und Gesellschaft wird beispielsweise von Anthony Giddens (Buch: „Die Konstitution der Gesellschaft“) später weiter verfeinert.
- Normalerweise entwickelt sich ein sittliches und moralisches Bewusstsein im einzelnen Individuum „organisch“ in dem Sinne heraus, dass es aus der Erfahrung heraus, auf die Kooperation und den Austausch mit anderen existenziell angewiesen zu sein, „solidarische“ Gefühle zu diesen entwickelt. Die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins gründet im Kern nicht auf Indoktrination (resp. auf der trichterpädagogischen Vermittlung von Normen und Werten), sondern auf der alltäglichen

Erfahrung von Zugehörigkeit, Anerkennung und wechselseitiger Abhängigkeit.

- Bei der Entgegenseitung von „individueller Autonomie“ und „gesellschaftlichen Zwängen“ handelt es sich um eine theoretische Fehlkonstruktion. Eine sich ausserhalb der Gesellschaft entwickelnde „individuelle Autonomie“ ist Unsinn, weil es ein Ausserhalb der Gesellschaft nicht gibt.
- Moderne Gesellschaften sind keine Anstalten. Entsprechend ist der *totale Konformismus* kein anzustrebendes Sozialisationsziel. Moderne Gesellschaften bedürfen *mündiger* Subjekte, die wiederkehrend die herrschende Ordnung auch kritisch hinterfragen.

13.3 Konsequenzen von Durkheims Gesellschaftstheorie für die sozialpädagogische Praxis

Diskutieren Sie die folgenden Thesen hinsichtlich (a) der Frage, ob sie sich aus Durkheims Theorie tatsächlich herleiten lassen und (b) ob *Sie* sie für plausibel erachten:

- **These 1:** Professionelle der Sozialpädagogik haben sich in ihrem Handeln weder als Verhaltenstrainer noch als Regel-Instruktoren zu gebärden. Sie haben vielmehr für eine Klima der Vergemeinschaftung zu sorgen, das es den Kindern und Jugendlichen ermöglicht, auf dem Wege des Erlebens von Solidarität, Zugehörigkeit und Anerkennung *selbsttätig* und *eigenaktiv* ein sittliches und moralisches Bewusstsein zu entwickeln. „Beziehung“ ist in der sozialpädagogischen Praxis wichtiger als „Erziehung“.
- **These 2:** Professionelle der Sozialpädagogik tun gut daran, im auffälligen, schwierigen oder devianten Verhalten von Kindern und Jugendlichen nicht bloss Regelverletzungen zu erblicken, die es zu sanktionieren gilt. Im auffälligen Verhalten von Kindern und Jugendlichen können, auch wenn sie noch keine

angemessene oder verständliche Form gefunden haben, kreative und innovative Momente angelegt sein, die der Gesellschaft nützlich sein können. Professionelles Handeln hat entsprechend weniger auf die Bändigung auffälligen Verhaltens, als vielmehr auf die *Unterstützung von Formfindungsprozessen* ausgerichtet zu sein.

13.4 Strukturfunktionalistische Rollentheorie im Anschluss an Talcott Parsons (1902-1979)

Bei Rollen handelt es sich um *eine* von mehreren Formen „gesellschaftlichen Wissens“, um dessen Vermittlung und Aneignung es im Sozialisationsprozess unter anderem geht (vgl. *Perspektive I* auf das Sozialisationsgeschehen).

Sozialisationsprozesse zielen in einer rollentheoretischen Perspektive

- a. auf die Entwicklung der Kompetenz, *spezifisch rollenförmig* zu handeln (Kinder können das noch nicht!)
- b. auf die Verinnerlichung der gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen, die an die einzelnen gesellschaftlichen Rollen, insbesondere an diejenigen, die man selber zu übernehmen gedenkt, gebunden sind.

In einer historisch-soziologischen Betrachtung ist die Entstehung von Rollen eng mit dem Prozess fortschreitender gesellschaftlicher Differenzierung (resp. fortschreitender Arbeitsteilung) verknüpft: Je arbeitsteiliger und komplexer das gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Leben organisiert ist, desto unausweichlicher wird es für die einzelnen Individuen, sich auf *bestimmte* Tätigkeiten zu spezialisieren.

A. Rollentheoretische Grundbegriffe

Rollen bezeichnen ein Bündel verfestigter Verhaltenserwartungen, die an eine bestimmte Aufgabe oder Position innerhalb der Gesellschaft gebunden sind. Für Rollen ist charakteristisch:

- Rollen sind *gesellschaftlich, nicht individuell* definiert. Die einzelnen Rollenträger legen sie sich nicht selber zurecht.
- Rollen existieren unabhängig von Individuen. Für *spezifische* Rollen gilt das Prinzip der *Austauschbarkeit des Rolleninhabers*.
- Rollenträger können aus ihrer Rollen nicht beliebig ausbrechen oder sie beliebig umgestalten. Gleichwohl lassen es einige Rollen zu, dass der Rollenträger *zeitweilig* und *nach aussen hin unbemerkt* eine inneren Distanz zu den Erwartungen, die an sein Handeln gestellt werden, aufbaut (*Rollendistanz*) – etwa mittels Übertreibung, Parodieren oder Ironisierung.
- Die *Motive* rollenförmigen Handelns sind nicht individuell, sondern gesellschaftlich vorgegeben: Rollen sind auf die Ausübung von Funktionen ausgerichtet, die für den Strukterhalt der Gesellschaft notwendig sind. Dies schliesst nicht aus, dass im rollenförmigen Handeln *objektive Funktionserfordernisse* auf der einen und *individuelle Motivationen und Bedürfnisse* auf der anderen Seite in Einklang zueinander stehen können. Ein solcher „Gleichgewichtszustand“ liegt dann vor, wenn die Ausübung einer bestimmten Berufsrolle *persönlich als erfüllend und sinnstiftend* erlebt wird.
- Mit Rollen ist normalerweise auch eine gewisse *Rollentoleranz* verbunden. Damit ist der Spielraum gemeint, einen *individuellen und persönlichen Stil* in die Ausübung einer *gesellschaftlichen* Rolle hineinzubringen.
- Es gibt Rollen, die von verschiedenen gesellschaftlichen Akteuren *unterschiedlich* definiert werden. Zum Beispiel können

Kinder, Eltern, Schulleitungen, Gemeindebehörden, religiöse Gruppierungen, Kolleginnen und Kollegen *unterschiedliche* Erwartungen an das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern haben. Der Begriff des „*Rollensets*“ bezeichnet das Bündel dieser *unterschiedlichen* Verhaltenserwartungen. Stehen die unterschiedlichen Verhaltenserwartungen in einem offenkundigen Widerspruch zueinander, liegt eine sogenannte „*Intrarollenkonflikt*“ vor.

- Von *Intrarollenkonflikten* sind *Interrollenkonflikte* systematisch abzugrenzen: Letztere liegen vor, wenn *zwei verschiedene Rollen* zeitlich oder inhaltlich schwer miteinander vereinbar sind.

B. Weshalb wird in vielen Bereichen moderner Gesellschaften rollenförmig gehandelt? (Funktionen von Rollen)

- Rollen machen das Handeln anderer voraussehbar und berechenbar.
- Hierdurch erleichtern sie die Koordinierung von Einzelhandlungen. Sie ermöglichen eine geordnete Kooperation.
- Sie verleihen einzelnen Handlungsweisen eine Legitimationsgrundlage und schützen zugleich vor Willkür. *Beispiel:* Unter präzise definierten Bedingungen darf die Polizistin zu Gewaltmitteln greifen. Der Bahn-Kondukteur darf dies hingegen nicht.
- Dem Rollenträger oder der Rollenträgerin gewähren Rollen ein hohes Mass an Verhaltenssicherheit.
- Rollen können darüber hinaus vor ungerechtfertigter resp. illegitimer Beanspruchung schützen. („Das ist nicht mein Job!“)

Rollen sind *gesellschaftliche* Institutionen: Wie für alle gesellschaftlichen Institutionen gilt auch für Rollen: *Sie schränken das individuelle Handeln nicht nur ein, sondern ermöglichen es auch*.

C. Worin besteht der Zusammenhang zwischen „Rollen“ und „Sozialisation“?

- Die Herausbildung der *Kompetenz, rollenförmig zu handeln* – diese Fähigkeit ist bei Kindern erst beschränkt vorhanden –, stellt in modernen Gesellschaften ein zentrales Sozialisationsziel dar! Denn diese Kompetenz ist für eine gelingende Teilnahme des Individuums am wirtschaftlichen, politischen und kulturellen Geschehen von grundlegender Relevanz.
- *(Berufs-) Rollen müssen erlernt werden.* Das heisst: Ein zentraler Aspekt der Sozialisation im Jugendalter besteht in der Aneignung und Entwicklung der Fertigkeiten und Kompetenzen, die mit gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen (Rollen) verbunden sind. Die Aneignung einer Berufsrolle („berufliche Sozialisation“) impliziert nebst der Aneignung berufsspezifischen Wissens auch die Entwicklung eines *Berufshabitus* und eines *Berufsethos*.

D. Unterscheidung zwischen spezifischen Rollen und diffusen „Rollen“

Auch in modernen arbeitsteiligen Gesellschaften gibt es eine Reihe von Tätigkeiten, die sich nicht in einem strengen Sinne *rollenförmig* organisieren und ausführen lassen. Eine strikt rollenförmige Ausübung dieser Tätigkeiten hätte eine dauerhafte Schädigung der Adressaten dieser Tätigkeiten zur Folge.

Entsprechend muss zwischen *spezifischen Rollen* und *diffusen „Rollen“* resp. zwischen *rollenförmigen* und *diffusen* Sozialbeziehungen systematisch unterschieden werden.

- In *rollenförmigen* Sozialbeziehungen beziehen sich Individuen *als Rollenträger* aufeinander.
- In *diffusen* Sozialbeziehungen beziehen sich Individuen *als ganze Menschen* aufeinander.

Diskutieren Sie (unter Bezugnahme auf die Ausführungen auf den zwei folgenden Seiten) die folgenden Fragen:

- Nennen sie Beispiele für spezifische Rollen sowie für diffuse „Rollen“.
- In welchen gesellschaftlichen Kontexten handeln Individuen als Träger diffuser „Rollen“? In welchen Kontexten sind sie Träger spezifischer Rollen? Was geschieht in diesen Kontexten?
- Welche Konsequenzen hätte es, wenn in Kontexten, in denen sich Menschen normalerweise als *ganze Personen* begegnen, plötzlich *spezifisch rollenförmig* gehandelt würde?
- Welche Konsequenzen hätte es, wenn umgekehrt in Kontexten und Situationen, in denen normalerweise *rollenförmig* gehandelt wird, sich die Beteiligten plötzlich als *ganze Menschen* aufeinander beziehen würden? Nennen Sie Beispiele.

Charakteristiken spezifischer Rollen (resp.) rollenförmiger Sozialbeziehungen)

- Der Verhaltenserwartungen an den Rollenträger oder die Rollenträgerin, d.h. deren Zuständigkeit ist klar definiert und lässt sich präzise ausformulieren.
- Die Zuständigkeitsprofile der verschiedenen Rollen lassen sich relativ scharf voneinander abgrenzen.
- Der Rolleninhaber oder die Rolleninhaberin handelt nicht als ganzer Mensch, sondern als Funktionsträger/Funktionsträgerin.
- Spezifisch rollenförmiges Handeln adressiert andere Menschen im Normalfall nicht als ganze Menschen, sondern als Inhaber oder Inhaberin einer komplementären Rolle. (Der Spezialfall der „Professionen“ wird weiter unten erörtert.)
- Mit spezifischen Rollen sind klar definierte Budgets der zulässigen zeitlichen Beanspruchung verbunden.
- Hinweise wie: „das gehört nicht in meinen Zuständigkeitsbereich“, „ich bin bereits vollständig ausgelastet“, „das ist hier nicht das Thema“ oder „auf diese Diskussion lasse ich mich nicht ein“ erscheinen als legitime Mittel des Schutzes vor Ansprüchen, die mit der spezifisch definierten Rolle unvereinbar sind.
- Spezifisch rollenförmig wird meistens in Rahmen formal geregelter Sozialbeziehungen gehandelt, also im Rahmen beispielsweise eines Arbeitsvertrags, eines Mietvertrags, eines Kreditvertrags oder anderer formal geregelter Verpflichtungen.
- In rollenförmigen Sozialbeziehungen werden normalerweise nur diejenigen Dinge zum Thema, die in einem spezifischen Zusammenhang mit der Stellung oder Funktion der interagierenden Rollenträger stehen.

Charakteristiken diffuser „Rollen“ (resp. diffuser Sozialbeziehungen)

Der Begriff der „Rolle“ ist dem beschriebenen Sachverhalt nur bedingt angemessen, weil in diffusen Sozialbeziehungen streng genommen *gerade nicht* rollenförmig gehandelt wird. Deshalb erscheint hier der Rollenbegriff in Anführungszeichen.

- Es herrscht eine diffuse Allzuständigkeit, d.h. es ist nirgends präzise ausformuliert, welche Aufgaben ins Zuständigkeitsprofil gehören und welche nicht. Was anfällt, zum Thema wird oder plötzlich Probleme schafft, muss zwingend bewältigt werden.
- Die kooperierenden Träger diffuser „Rollen“ handeln von Fall zu Fall aus, welche Aufgaben und Herausforderungen zu bewältigen sind und wie diese zu bewältigen sind.
- Die Träger diffuser „Rollen“ handeln durchgängig als ganze Menschen. Das Vorliegen eines Interesses am Gegenüber als ganzer Menschen (mit all seinen Macken) ist für diffuse Sozialbeziehungen konstitutiv.
- Die Träger diffuser „Rollen“ adressieren ihr Gegenüber als ganze Menschen.
- Diffuse Sozialbeziehungen sind strukturell unkündbar. Entsprechend ist die Ausübung einer diffusen „Rolle“ zeitlich nur bedingt limitierbar.
- Kein Thema und kein Anspruch an den Interaktions- oder Kooperationspartner lässt sich im Voraus aus der Interaktion der beteiligten Akteure ausschliessen.

E. Die *Pattern Variables* als Hilfsmittel zur Beschreibung und Analyse beruflichen und professionellen Rollenhandelns

Die *Pattern Variables* stellen ein Hilfsmittel zur Analyse und Reflexion der zentralen Charakteristiken einzelner Berufsrollen dar. Mit ihnen sind die folgenden begrifflichen Gegensatzpaare gemeint:

- Spezifisch versus diffus
- Affektiv neutral versus affektiv
- Universalistisch versus partikularistisch
- Leistung versus Zuschreibung
- Selbstorientiert versus kollektivorientiert

Hintergrundfrage bei Talcott Parsons: Wie muss eine Rolle ausgestaltet sein, damit sie funktioniert, d.h. damit sie die Funktion, die sie innerhalb der Gesellschaft erfüllen soll, tatsächlich erfüllen kann?

Arbeitsaufgaben:

Analysieren Sie mit Hilfe der *Pattern Variables* die Berufsrollen (a) des Managers, (b) der Ärztin und (c) der Sozialpädagogin. Weisen die drei Berufsrollen grundlegend unterschiedliche Charakteristiken auf?

Ist die Berufsrolle der Sozialpädagogin eher mit derjenigen des Managers oder eher mit derjenigen der Ärztin verwandt?

Leitfragen bei der Analyse von Berufsrollen mit Hilfe der *Pattern Variables*

- Sind die Verhaltenserwartungen an den Rollenträger oder die Rollenträgerin *spezifisch* oder *diffus*? (siehe die obigen Charakterisierungen)
→ *Problem der widersprüchlichen Einheit spezifischer und diffuser Anteile in der Sozialen Arbeit*
- Welche Bedeutung besitzen eigene Gefühle im Handeln des Rollenträgers oder der Rollenträgerin: Ist das Handeln *affektiv oder affektiv-neutral*? *Affektiv* bedeutet, dass eigene Gefühle in der Beziehung mit dem Gegenüber von zentraler Bedeutung sind; etwa in dem Sinne, dass auf der Gefühlsebene Geäussertes unmittelbar auch auf der Gefühlsebene erwidert wird, oder dass in der Beziehung mit dem Gegenüber grundsätzlich alles zum Thema werden kann. *Affektiv-neutral* bedeutet, dass mit dem Gegenüber ein nüchtern-sachlicher Umgang gepflegt wird, oder dass im Falle von Gefühlsäußerungen seitens des Gegenübers nüchtern geprüft wird, welche – allenfalls auch gefühlsmässige – Reaktion mit Blick auf das Ziel der Interaktion als angemessen und sinnvoll erscheint.
→ *Problem der professionellen Gestaltung von Übertragungs- und Gegenübertragungsdynamiken in der Sozialen Arbeit (gemeinhin etwas banalisierend als „Nähe-Distanz-Problem“ abgehandelt); Problem der Übergriffigkeit sowie der Bevormundung in der Praxis der Sozialen Arbeit*
- Stützt sich die Rollenträgerin in ihrem Handeln *auf ein universalistisches oder auf ein partikularistisches Wissen*? Universalistisch ist ein Wissen, wenn es nach allgemein anerkannten rationalen Regeln wissenschaftlicher Forschung und Theoriebildung erzeugt wurde (und entsprechend ständig von Neuem in Frage gestellt und rational überprüft werden kann). Demgegenüber handelt es sich bei partikularistischem Wissen um Wissen, das

auf Glauben, auf tief sitzenden Überzeugungen, auf spontanen und intuitiven Urteilsbildungen, auf rational nicht begründbaren Überzeugungen gründet und sich einer *diskursiven* Überprüfung weitgehend entzieht.

→ *Problem der wissenschaftlichen Fundiertheit sozialarbeiterischen und pädagogischen Handelns; Problem, zugleich (a) vom einzelnen Fall her und (b) auf der Grundlage allgemein anerkannten Wissens Falldeutungen vornehmen zu müssen.*

- Gründen die Wertschätzung und Anerkennung des Rollenträgers auf *Zuschreibung oder auf Leistung*? Gelangt der Rollenträger in Amt und Würden, (a) weil er beispielsweise die *Leistung* einer bestimmten Berufsausbildung erbracht hat oder (b) weil ihm eine natürliche Begabung oder eine sympathische Ausstrahlung zugeschrieben wird? Oder vielleicht auch deshalb, weil er der Sohn einer angesehenen Person ist (*Zuschreibung*)?

→ *Problem der (externen und internen!) Anerkennung der Sozialen Arbeit als voraussetzungsreiche Profession*

- Ist das Handeln der Rollenträgerin *kollektivorientiert* oder ist es *selbstorientiert*? Selbstorientiertes Handeln ist dominant auf die Maximierung des individuellen Nutzens (Einkommen, Prestige, Status, individuelles Wohlbefinden) – beispielsweise via die gewissenhafte Erfüllung der mit der Rolle verbundenen Aufgaben und Pflichten – ausgerichtet. Kollektivorientiertes Handeln ist demgegenüber genuin auf die Mehrung des Gemeinwohls ausgerichtet.

→ *Mandatsproblematik in der Sozialen Arbeit. In wessen Dienst handeln Professionelle der Sozialen Arbeit?*

F. Rekapitulation des Zusammenhangs zwischen Rollentheorie und Sozialisationstheorie

1. Die Fähigkeit, in einem spezifischen Sinne *rollenförmig zu handeln*, ist den Mitgliedern einer Gesellschaft, die bekanntlich als Säuglinge zur Welt kommen, nicht natürlich gegeben. Sie wird im Verlaufe des Sozialisationsprozesses erst erlernt und eingeübt. Die lässt sich am Beispiel *jugendlicher Coolness* verdeutlichen: In ihr artikuliert sich nicht primär etwas Kindliches, Unangepasstes oder Subversives, sondern der noch brüchig und unsicher wirkende Versuch, sich als erwachsen zur Darstellung zu bringen. (Affektiv abgekühlt ist ja nicht das lustvoll spielende Kind, sondern der oder die Erwachsene bei der Ausübung seiner resp. ihrer Rolle).
2. Eine entscheidende Bedeutung bei der Entwicklung der Fähigkeit, rollenförmig zu handeln, fallen der Schule (Schülerrolle als erste *bedingt spezifische* Rolle) sowie den Interaktionen im Rahmen der beruflichen Sozialisation (Lehrbetrieb, Berufsschule, Hochschule) zu.
3. Eine zentrale Voraussetzung für das Gelingen von Sozialisationsprozessen besteht darin, dass in frühen Phasen der persönlichen Entwicklung (Kindheit und frühe Adoleszenz) die engsten Bezugspersonen des Menschen *gerade nicht rollenförmig* handeln (Begriff der diffusen Sozialbeziehungen). Dies setzt wiederum die Existenz von diffusen Sozialbeziehungen *auch zwischen Erwachsenen* zwingend voraus (Gattungsbeziehung als Voraussetzung von Elternschaft).
4. Es gibt Berufsrollen, bei deren Ausübung eine zentrale Herausforderung darin besteht, dass sie zwar den Charakter *rollenförmiger Tätigkeiten* besitzen, die Rollenträger aber zugleich gefordert sind, sich in kontrollierter Weise als *ganze Menschen* auf das Gegenüber einzulassen und sich für *das Gegenüber als ein ganzer Mensch* zu interessieren. Zur Gruppe dieser Berufe

gehören (a) medizinische, seelsorgerische, therapeutische und pflegerische Berufe, (b) pädagogische Berufe und (c) *die Berufe der Sozialen Arbeit*. Diese Berufe nennt man „Professionen“. Sie sind darauf ausgerichtet, Individuen bei der Erlangung oder Wiedererlangung einer möglichst weitreichenden *autonomen* Handlungsfähigkeit innerhalb der Gesellschaft zu unterstützen. Für pädagogische, sonderpädagogisch oder sozialpädagogische Berufe gilt, dass ihnen direkt eine *begleitende und unterstützende* Funktion im Sozialisationsprozess von Kindern und Jugendlichen zufällt.

14. Die interaktionistische Sozialisationstheorie

Der Aufmerksamkeitsfokus der interaktionistischen Sozialisationstheorie ist auf die Frage gerichtet, welche Dynamiken und Prozesse dazu führen, dass Individuen im Laufe des Sozialisationsgeschehens eine gefestigte Ich-Identität herausbilden (= zweite Perspektive auf das Sozialisationsgeschehen).

14.1 Grundlegende Annahmen des symbolischen Interaktionismus

- Anders als Tiere bewegen sich Menschen nicht nur innerhalb einer natürlichen Umwelt. Sie bewegen sich auch innerhalb einer *kulturell* mit Sinn und Bedeutung bedachten Welt (= sinnstrukturierte Welt)
- Interaktionen zwischen Menschen folgen nicht einem instinktiven Reiz-Reaktionsschema (instinktgeleitete Gestenkommunikation bei Tieren); sie sind vielmehr *symbolisch vermittelt*. Das wichtigste Medium symbolisch vermittelter Interaktion ist die Sprache.
- Eine zentrale Herausforderung des Sozialisationsprozesses besteht darin, Vertrautheit mit den Sinnssystemen (insbesondere mit

der symbolischen Ordnung der Sprache sowie mit konsensuerten *Be-Deutungen*) zu erlangen. Diese Vertrautheit ermöglicht es dem Individuum, sich innerhalb der sinnstrukturierten Welt zu rechtfzufinden, auf der Grundlage ähnlicher Interpretationen und Situationsdeutungen mit anderen in einen Austausch zu treten und sich mitgestaltend am gesellschaftlichen Leben zu beteiligen.

Herbert Blumer, ein wichtiger Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, fasst die Grundannahmen dieser Theorie schule wie folgt zusammen (zit. in Niederbacher/Zimmermann 2011, 48):

Arbeitsaufgabe:

Lesen Sie Blumers Prämissen aufmerksam durch. Lassen sich die Prämissen an Beispielen verdeutlichen? Lassen sie sich in einen Zusammenhang mit der schematischen Darstellung auf Seite 18 bringen? Lassen sich aus ihnen direkte Konsequenzen für die professionelle Praxis der Sozialen Arbeit herleiten?

„Die erste Prämisse besagt, dass Menschen ‚Dingen‘ gegenüber auf der Grundlage der Bedeutung handeln, die diese Dinge für sie besitzen. Unter ‚Dingen‘ wird hier alles gefasst, was der Mensch in seiner Welt wahrzunehmen vermag – physische Gegenstände, wie Bäume oder Stühle; andere Menschen, wie eine Mutter oder einen Verkäufer; Kategorien von Menschen, wie Freunde oder Feinde; Institutionen, wie eine Schule oder eine Regierung; Leitideale wie individuelle Unabhängigkeit oder Ehrlichkeit; Handlungen anderer Personen, wie ihre Befehle oder Wünsche; und solche Situationen, wie sie dem Individuum in seinem täglichen Leben begegnen.“

„Die zweite Prämisse besagt, dass die Bedeutung solcher Dinge aus der sozialen Interaktion, die man mit seinen Mitmenschen eingeht, abgeleitet ist oder aus ihr entsteht.“

„Die dritte Prämisse besagt, dass diese Bedeutungen in einem interpretativen Prozess, den die Person in ihrer Auseinandersetzung mit den ihr begegnenden Dingen benutzt, gehandhabt und abgeändert werden.“

Verschiedene Vertreterinnen und Vertreter des Symbolischen Interaktionismus, so etwa Georg Herbert Mead und Erving Goffman, gehen nun davon aus, dass nicht nur „Handlungen“ das Ergebnis symbolisch vermittelter Interaktionen sind (siehe obiges Schema), sondern dass sich auch der Prozess der *Genese von Identität und sozialer Handlungsfähigkeit* als ein Ergebnis von Interaktionsprozessen auffassen lässt.

14.2 Georg H. Mead interaktionistische Theorie der Identität

Textgrundlage: Georg Herbert Mead (1973): Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp

A. Von welchen Vorstellungen von Identität grenzt sich Georg Herbert Mead (1863-1931) explizit ab?

- von der Vorstellung einer inneren Entfaltung von Identität als etwas im Keim schon Daseiendes, genetisch oder sonst wie schon Angelegtes (Reifungsmodell)
- von der „psychologischen“ Vorstellung von Identität als einer „Substanz, die durchaus alleine bestehen könnte“ (207)
- von der Vorstellung eines inneren Aufbaus von Identität durch reine Objekt-Erfahrung; als gleichsam durch das Aufsaugen und Sammeln von Erfahrungen
- von der Vorstellung einer durch Indoktrinations- und Konditionierungsprozesse *erlernten* Identität („pädagogisches“ Verständnis von Identitätsbildung)
- von der Vorstellung von Identität als einem Set habitualisierter Gewohnheiten (Mensch als „Gewohnheitstier“)

B. Meads Konzeption der Genese von „Identität“

1. Identität (resp. Identitätsbewusstsein) gründet auf der basalen Fähigkeit des Menschen, (im Gegensatz zum Tier) *sich selbst zum Objekt werden zu können sowie* – nunmehr konkreter – die Haltung („signifikanter“ oder „generalisierter“) Anderer gegenüber sich selbst einzunehmen (*taking the attitude of the other*). Identität kann man nur in Relation zu anderen und in der Bezugnahme auf andere entwickeln.

„Der Einzelne erfährt sich – nicht direkt, sondern nur indirekt – aus der besonderen Sicht anderer Mitglieder der gleichen gesellschaftlichen Gruppe oder aus der verallgemeinerten Sicht der gesellschaftlichen Gruppe als Ganzer, zu der er gehört. Denn er bringt die eigene Erfahrung als einer Identität oder Persönlichkeit nicht direkt oder unmittelbar ins Spiel, nicht indem er für sich selbst zu einem Subjekt wird, sondern nur insoweit, als er zuerst zu einem Objekt für sich selbst wird, genau wie andere Individuen für ihn oder in seiner Erfahrung Objekte sind; er wird für sich selbst nur zum Objekt, indem er die Haltungen anderer Individuen gegenüber sich selbst innerhalb einer gesellschaftlichen Umwelt oder eines Erfahrungs- und Verhaltenskontextes einnimmt, in den er ebenso wie die anderen eingeschaltet ist.“ (180)

2. Identität ist etwas durch und durch Gesellschaftliches:

„Der Einzelne hat eine Identität nur im Bezug zu den Identitäten anderer Mitglieder seiner gesellschaftlichen Gruppe.“ (206)

3. Identität ist nicht etwas Gegebenes, sondern etwas Erarbeitetes:

„Der Einzelne erarbeitet sie sich, indem er die Haltungen bestimmter anderer Individuen im Hinblick auf ihre organisierten gesellschaftlichen Auswirkungen und Implikationen weiter organisiert und verallgemeinert.“ (201)

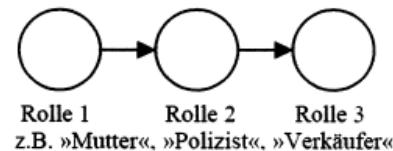
4. Identität bildet sich heraus bei der Partizipation an *kollektiven* Aktivitäten und Projekten; bei der Verfolgung *kollektiver* Ziele:

„Dieses Hereinholen der weitgespannten Tätigkeit des jeweiligen gesellschaftlichen Ganzen oder der organisierten Gesellschaft in den Erfahrungsbereich eines jeden in dieses Ganze eingeschalteten oder eingeschlossenen Individuums ist die entscheidende Basis oder Voraussetzung für die volle Entwicklung der Identität des Einzelnen: Nur insofern er die Haltungen der organisierten gesellschaftlichen Gruppe, zu der er gehört, gegenüber der organisierten, auf Zusammenarbeit beruhenden gesellschaftlichen Tätigkeiten, mit denen sich diese Gruppe befasst, annimmt, kann er eine vollständige Identität entwickeln und die, die er entwickelt hat, besitzen.“ (197)

C. Die entwicklungspsychologische Ausformulierung der Meadschen Identitätskonzeption

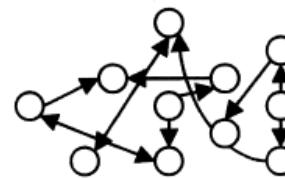
Der Prozess der Identitätsentwicklung, für den die Operation, sein eigenes Tun wiederkehrend aus der Perspektive jeweils anderer zu reflektieren, von entscheidender Bedeutung ist, vollzieht sich beim Kind in zwei Entwicklungsstufen:

Entwicklungsstufe des *Play*: Im nachahmenden Spiel erprobt das Kind die Rollen imaginierter Spielgefährtinnen. Identität bildet sich „durch die Organisation der besonderen Haltungen der anderen ihm selbst gegenüber“ (200)



Kind spielt selbst je eine Rolle nach der anderen, verkauft sich z.B. selber etwas oder verhaftet sich selbst.

Entwicklungsstufe des *Game*: Im Game nimmt das Kind die Haltung des „generalisierten Anderen“ ein: „Es muss wissen, was alle anderen tun werden, um sein eigenes Spiel erfolgreich spielen zu können.“ (193)



z.B. Fussballspiel: Alle Spieler müssen in jedem Moment die Haltungen der anderen Mitspieler präsent haben, damit ein Spiel gelingen kann. Rennen alle zu jeder Zeit dem Ball nach, kann es kein den Regeln entsprechendes Spiel geben.

In der **Entwicklungsstufe des *Play*** nimmt das Kind die Rolle von signifikanten Anderen. Es erprobt eine eigene Identität, indem es diese in Relation zur Identität (resp. Rolle) jeweils anderer stellt: wer bin ich in Relation zur Mutter, zum Polizisten, zum Verkäufer? Wer bin ich im Lichte dessen, was „signifikante Andere“ in mir sehen und von mir erwarten? Das Kind erlernt zugleich die Fähigkeit zur Verhaltensantizipation: was ist von einer Mutter, einem Polizisten, einem Verkäufer normalerweise (an Handlungen) zu erwarten, und was bedeutet dies

hinsichtlich dessen, was von mir (an Handlungen) zu erwarten ist?
(Allmähliches Erlernen rollenförmigen Handelns sowie der Entwicklung eines Identitätsgefühls auf dem Wege der Reflexion dessen, wer man in der Perspektive *signifikanter* Anderer ist.)

In der **Entwicklungsstufe des Game** entwickelt das Kind ein Gefühl seiner selbst nicht mehr bloss in Relation zu *signifikanten* Anderen, sondern in Relation zum ganzen Geflecht von Rollen, Beziehungen und Interaktionen, in die es eingebettet und eingebunden ist. Es entwickelt – fussballerisch gesprochen – die Kompetenz, das Spiel zu lesen und entwickelt in Relation zu dem, was das Insgesamt der Anderen (der „*generalisierte* Andere“) tut und was das Insgesamt der Anderen von ihm erwartet, ein Gefühl von Identität innerhalb der Gesellschaft. *Zugleich entwickelt es einen Sinn für die Regeln des Spiels oder geht in Interaktion mit anderen gar dazu über, eigene Regelwerke zu entwickeln, die die Aufrechterhaltung des Spiels gewährleisten sollen.*

Mead geht davon aus, dass die Entwicklung von „Identität“ und die Entwicklung von „Sozialität“ *gleichursprünglich* sind: Indem das Kind sich als Teil eines Ganzen erlebt, das seine Identitätsentwürfe mitträgt und bestätigt, entwickelt es solidarische Gefühle für die jeweils anderen. In der Game-Phase schärft sich die Fähigkeit des Kindes, sich in andere hineinzuversetzen und den Sinn von Regeln zumindest ansatzweise zu erkennen.

Ein moralisches Bewusstsein bildet sich gemäss Mead *primär* in der alltäglichen (im Kindesalter insbesondere in der spielerischen) Interaktion mit Anderen heraus. Pädagogische Akte der Unterweisung, der Indoktrination oder der Konditionierung sind für die Herausbildung eines sittlich-moralischen Bewusstseins von eher sekundärer Bedeutung.

Diskutieren Sie – unter Bezugnahme auf Mead - die folgende These:
Kindern und Jugendlichen, die nicht brav gewesen sind, das Fussballspielen zu verbieten, ist so ziemlich das Dümmlste, was Professionelle der Sozialpädagogik tun können.

D. Die Komponenten der Identität: Das ME und das I

Die Identität des Einzelnen, das SELF, besteht gemäss Mead im Wesentlichen aus zwei Komponenten (Mead spricht auch von zwei „Phasen“ der SELF):

- Das ME steht für die soziale Seite von Identität. Es bündelt die Erwartungen, die – in der eigenen Vergegenwärtigung – die anderen an einen stellen. „Das ME ist ein von Konventionen geprägtes Wesen“ (241) oder: „Da ME tritt auf, um (seine) Pflicht zu erfüllen.“ (244) Es „steht für eine bestimmte Organisation der Gemeinschaft, die in unseren Haltungen präsent ist.“ (221)
- Das I ist demgegenüber die Spontanitäts- oder Kreativitätsinstanz der Identität, der etwas Unberechenbares, Unkontrollierbares und Ungezähmtes anhaftet. (*Fussballerisch gesprochen:* Das ME liest das Spiel und beherrscht das Kurzpassspiel. Das I hingegen spielt – *spontan* und wie aus dem nichts heraus – den genialen Pass, der entweder ein Tor oder – im Falle des Misslingens – einen gefährlichen Gegenangriff zur Folge hat.
- Ohne die Kreativitätsinstanz des I, das mit den Konventionen des ME bricht, entsteht in der Gesellschaft nichts Neues. Auch in diesem Punkt argumentiert Mead ähnlich wie Durkheim: Das Ziel von Sozialisationsprozessen darf nicht ein totaler Konformismus sein.

„Die Existenz dieser organisierten Gruppen von Handlungen ist es nun, die das ME ausmacht, auf die er als ein I reagiert. Wie aber diese Reaktion beschaffen sein wird, weiss er nicht und auch kein anderer. Vielleicht wird er gut spielen, vielleicht einen Fehler begehen. Die Reaktion auf diese Situation, so wie sie in seiner unmittelbaren Erfahrung aufscheint, ist unbestimmt – und das macht das I aus. (...) Er hatte in sich alle Haltungen der anderen, die nach einer bestimmten Reaktion verlangten, das war das ME dieser Situation, seine Reaktion aber ist das I. Ich möchte besonders darauf hinweisen, dass diese Reaktion des I mehr oder weniger unbestimmt ist.“ (219)

E. Exkurs zu alternativen *dualen* Konzeptionen von Identität

Versuche einer *dualen* Konzeption von Identität, wie sie Mead mit der Unterscheidung zwischen dem ME und dem I vorlegt, finden sich auch bei anderen Sozialtheoretikern, die der Schule des Symbolischen Interaktionismus zuzuordnen sind, so etwa bei Erving Goffman oder bei Lothar Krappmann.

Sehr vereinfachend ausformuliert unterscheidet Lothar Krappmann zwischen der personalen Identität, der sozialen Identität und der Ich-Identität. Die Ich-Identität entsteht in einem Akt der Ausbalancierung einerseits von Ansprüchen an das eigene Ich, die das Ergebnis unverwechselbar eigener biographischer Erfahrungen sind (persönliche Identität) und andererseits von Erwartungen, die die Gesellschaft an das Individuum stellt (soziale Identität). Das Schema in Niederbacher/Zimmermann (2011, 50) bringt diese Konzeption vereinfachend zur Darstellung.

Der Hinweis von Niederbacher und Zimmermann, dass es sich hierbei um die Identitätskonzeption von Erving Goffman handle, ist indes irreführend.

Gemäss Goffmans Definition besteht die *persönliche Identität* eines Menschen aus dem, was ihm auf dem Identitätsausweis amtlich bescheinigt wird: ein Name, ein Geburtsdatum, ein Bürgerort, allenfalls belegt durch einen Fingerabdruck. Die *soziale Identität* (auch „Image“ genannt) wird dem einzelnen Individuum entweder auf der Grundlage von Mutmassungen (*virtuelle soziale Identität*) oder auf der Grundlage von Beweisen (*aktuelle soziale Identität*) gesellschaftlich zugeschrieben. Im Wissen um derartige Zuschreibungen und im Wissen um die Diskreditierbarkeit ihrer *sozialen Identität* greifen Menschen zu Praktiken der *Imagepflege*: Strategisch verheimlichen sie gewisse Dinge, andere offenbaren sie freimütig. Das, was an einem Menschen in einem existenziellen Sinne verletzlich ist, den Sitz der Integrität, Autonomie oder „Heiligkeit“ des Individuums, bezeichnet Goffman als *Ich-Identität*. Um deren Behauptung und Bewahrung kämpfen Menschen, wenn sie beispielsweise zu Insassen sogenannter *totaler Institution* geworden sind (Gefängnisse, Lager, psychiatrische Anstalten, Erziehungsanstalten usw.). In diesem Kampf geht es um existenziellere Dinge als um die blosse Imagepflege!

Dieser Exkurs zu alternativen Konzeptionen von Identität (E.) wird in der Vorlesung nicht vertiefend behandelt. Er ist entsprechend nicht prüfungsrelevant.

15. Die Habitustheorie von Pierre Bourdieu (1930-2002)

Die Sozialisationstheorie des Symbolischen Interaktionismus befasst sich *auf einer sehr allgemeinen Ebene* mit der Frage, wie sich bei Menschen eine stabile Ich-Identität herausbildet und welche Bedeutung hierbei der Einbettung einzelner Individuen in soziale Gruppenzusammenhänge zufällt.

Demgegenüber versucht die Habitustheorie zu erklären, weshalb Menschen unterschiedliche Präferenzen und Neigungen hinsichtlich des Geschmacks, des Lebensstils, des Denkstils, der Weltanschauung usw. entwickeln. Sie befasst sich nicht mit der Frage, wie eine stabile und kohärente Ich-Identität entsteht, sondern mit der Frage, weshalb Menschen *in charakterlicher Hinsicht* verschieden sind. (= *Dritte Perspektive* auf das Sozialisationsgeschehen)

- Bourdieus Antwort auf diese Frage ist eine radikal *soziologische*: weder irgendwelche genetischen Veranlagungen noch ein in irgendeiner Weise zum Einsatz gebrachter freier Wille machen Individuen zu dem, was sie hinsichtlich ihrer „Persönlichkeitsstruktur“ sind.
- Dass Menschen unterschiedliche Präferenzen und unterschiedliche Neigungen entwickeln, wird im Rahmen der Habitustheorie damit erklärt, dass Menschen in unterschiedlichen sozialmoralischen Milieus (bei Bourdieu „Klassen“) aufwachsen und aufgrund milieu- und klassenspezifisch unterschiedlicher sozialisatorischer Erfahrungen einen unterschiedlichen „Habitus“ entwickeln.
- Bourdieus Habituskonzept bildet das Kernstück seiner Theorie der Reproduktion sozialer Ungleichheit in modernen Gesellschaften. Auf diese Rahmentheorie wird im Modul C1 ausführlich eingegangen. An dieser Stelle soll, auch wenn das problematisch erscheinen mag, einzig auf Bourdieus (implizite)

Sozialisationstheorie resp. auf seine Theorie der *Genese des Habitus* eingegangen werden.

Bourdies Theorie des Habitus und der Habitusgenese wird in der B1 Vorlesung anhand des **Übersichtsschemas zu Sozialtheorie Pierre Bourdieu** in **Anhang 3** erläutert. Anders als die Schemata zu Emile Durkheim sind die Inhalte des Schemas zu Pierre Bourdieu **prüfungsrelevant**. Sie finden das Schema Online auch hier:

https://www.peterschallberger.ch/resources/Klassiker_der_Soziologie/BourdieuHabitusFeld.pdf

15.1 Das Konzept des Habitus

Der Habitus ist das einende Prinzip, das dem Wahrnehmen, Denken, Fühlen und Handeln eines Individuums ein spezifisches Gepräge verleiht. Der Habitus von Person X sorgt dafür, dass wir in allem, was Person X tut, denkt, fühlt und von sich gibt sowie in der Art und Weise, wie Person X die Welt wahrnimmt und sich ihr gegenüber verhält, Person X als Person X identifizieren.

Das Habitus-Konzept verweist auf den alten soziologischen „Stil“-Begriff resp. auf den Stilbegriff der Kunst- und Literaturgeschichte. Pierre Bourdieu bezeichnet den Habitus an verschiedenen Stellen in seinem umfangreichen Werk als ein „System dauerhafter Dispositionen“ und zugleich als ein „Erzeugungsprinzip von Handlungen, Wahrnehmungen und Beurteilungen“.

Konkreter gefasst ist der Habitus „Erzeugungsprinzip“

- *individueller Geschmacksformen* (Vorlieben für bestimmte Musikrichtungen, für eine bestimmte Kleidung, für bestimmte Getränke, für bestimmte Möbel, für ein bestimmtes Essen, für bestimmte Reiseziele, für bestimmte Automarken, für bestimmte

Fernsehsendungen, für bestimmte Zeitungen, für bestimmte Literatur usw.) – „Das gefällt mir; das hingegen nicht!“

- *individueller Muster der Lebensführung* (Entscheidung für einen bestimmten Beruf, für einen bestimmten Partner, für bestimmte Hobbies, für bestimmte Formen der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, für bestimmte Formen der Geselligkeit usw.) – „So will ich leben; so hingegen nicht!“, „Das passt zu mir; das hingegen nicht!“
- *lebenspraktisch-ethischer Maximen* (Richtigkeitsvorstellungen, Vorstellungen über ein ethisch korrektes Leben): „So etwas macht man; so etwas hingegen nicht.“
- *individueller Werthaltungen und Überzeugungen* (Präferenz für bestimmte Parteien, für bestimmte Weltanschauungen, für bestimmte Vorstellungen über gute Erziehung, usw.) „So hat das zu laufen; so hingegen nicht!“
- *individueller Lebensziele und individuell wahrgenommener Möglichkeiten* – „Das ist etwas für mich. Das hingegen ist nichts für mich!“

Der Habitus besitzt nicht eine „psychologische“ oder „biologische“, sondern eine *soziale* Grundlage. Er bildet sich im Verlaufe des Sozialisationsprozesses heraus (der Habitus als „strukturierte Struktur“).

Entsprechend besitzt der individuelle Habitus eines Individuums

- eine schicht-, milieu- oder klassenspezifische,
- eine generations- resp. zeitspezifische,
- eine kultur- resp. ethniespezifische sowie
- eine gender- (und allenfalls auch bodyspezifische) Ausformung.

Individuen, die in unterschiedlichen sozialen Milieus, in unterschiedlichen historischen Zeiten usw. aufwachsen, machen unterschiedliche

sozialisatorische Erfahrungen. Entsprechend entwickeln sie einen unterschiedlichen Habitus.

Dies impliziert: Die Habitusformationen von Individuen der gleichen sozialen Herkunft weisen grosse Ähnlichkeiten auf. Bourdieu spricht in diesem Zusammenhang vom „*Klassenhabitus*“. Wichtig ist indes: Jedes Individuum hat einen individuellen Habitus! Einen Klassenhabitus gibt es nur insofern, als sich bei Abkömmlingen der gleichen Klasse resp. des gleichen Sozialmilieus *statistisch* Ähnlichkeiten im Habitus feststellen lassen.

Der Habitus resp. die durch ihn hervorgebrachten Geschmacksformen, Muster der Lebensführung, Werthaltungen und Überzeugungen sind optimal zugeschnitten primär auf das soziale Umfeld (Milieu, Zeit, Kultur), in welchem er sich herausgebildet hat. Das Überschreiten von Milieu-, Zeit- und Kulturgrenzen ist folglich immer mit *inneren und äusseren Widerständen* sowie mit *Sonderaufwendungen* verbunden. (Problem der „Nicht-Passung von Habitus und Feld“)

Charakteristisch für Bourdieus vergleichenden Charakterisierungen klassenspezifischer Habitusformationen sind Dichotomien der folgenden Art (vgl. Pierre Bourdieu (1982): Die feinen Unterschiede, Frankfurt/M. Suhrkamp.)

- natürlich versus gekünstelt
- elegant versus bemüht
- gepflegt versus vulgär
- Betonung von Natürlichkeit und Leichtigkeit versus Pedanterie, Sturheit, Angestrenghheit
- Freie und lässige Einstellung zu Bildung versus verkrampfte, gezwungene und unsichere Haltung zu Bildung

15.2 Reflexionsfragen zum Konzept des Habitus

(1) In welcher sozialen Klasse resp. in welchem Sozialmilieu bin *ich* aufgewachsen?

- hinsichtlich der *Ausstattung mit ökonomischem, sozialem, kulturellem und symbolischem Kapital*
- hinsichtlich des *Klassenhabitus* (Was galt oder gilt im Milieu meiner Herkunft als erstrebenswert? als schön? als richtig? Wie waren oder sind die Leute in meinem Herkunftsmilieu im Allgemeinen so drauf?)

(2) Inwiefern hat meine Klassenzugehörigkeit mich in meinem „Charakter“ (resp. Habitus) geprägt?

- hinsichtlich meiner bildungs- und berufsbiographischen Entscheidungen (Hat die Entscheidung spezifisch für ein Studium der Sozialen Arbeit etwas mit meiner sozialen Herkunft resp. mit meinem Habitus zu tun?)
- hinsichtlich meines Geschmacks und meines Lebensstils
- hinsichtlich meines Risikoverhaltens
- hinsichtlich meiner Berufs- und Lebensziele
- hinsichtlich meiner Art des Denkens, Fühlens, Erlebens, auf Leute Zugehens usw.

(3) Gab es habitusbedingte *innere oder äussere Widerstände*, die ich im meinem bisherigen Bildungsverlauf bis hin zu einem Fachhochschulstudium zu überwinden hatte? Gab es habitusbedingte *Sonderaufwendungen*, die ich (verglichen mit Abkömmlingen anderer Sozialmilieus) zu erbringen hatte?

Literaturhinweise

1. Hand- und Lehrbücher sowie ausgewählte Sammelbände und Überblicksdarstellungen zur soziologischen Sozialisationstheorie

- Geulen, Dieter (1989): Das vergesellschaftete Subjekt. Zur Grundlegung der Sozialisationstheorie, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Geulen, Dieter; Veith, Hermann (2020): „Sozialisation“, in: Joas, Hans; Mau, Steffen (Hg.): *Lehrbuch der Soziologie*, 4. vollständig überarbeitete Auflage, Frankfurt/M.: Campus, 209-242
- Geulen, Dieter; Veith, Hermann (Hg.) (2004): *Sozialisationstheorie interdisziplinär. Aktuelle Perspektiven*, Stuttgart: Lucius und Lucius
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich (2019): *Einführung in die Sozialisationstheorie. Das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung*, 13. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Hurrelmann, Klaus; Bauer, Ullrich; Grundmann Matthias, Walper Sabine (Hg.) (2015): *Handbuch Sozialisationsforschung*, 8. überarbeitete Auflage, Weinheim und Basel: Beltz
- Hurrelmann, Klaus; Ulrich, Dieter (Hg.) (1998): *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Studienausgabe, Weinheim und Basel: Beltz (einige hervorragende Beiträge in dieser 5. Auflage des Handbuchs wurden in spätere Auflagen leider nicht mehr aufgenommen. So etwa die Beiträge von Dieter Geulen zur Geschichte der Sozialisationsforschung sowie von Lothar Krappmann zur Sozialisation in Peer Groups)

Niederbacher, Arne; Zimmermann, Peter (2011): *Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter*, 4. überarbeitete Auflage, Wiesbaden, Springer VS

Scherr, Albert (2016): „Sozialisation, Person, Individuum“, in: Korte, Hermann; Schäfers, Bernhard (Hg.): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 49-78

Tillmann, Klaus-Jürgen (2003): *Sozialisationstheorien. Eine Einführung in den Zusammenhang von Gesellschaft, Institution und Subjektwerdung*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt

2. Weiterführendes zur soziologischen Rollentheorie

Krappmann, Lothar (1982): *Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen*, Stuttgart: Klett-Cotta

Oevermann, Ulrich (2002): „Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns“, in: Kraul, Margaret; Winfried Marotzki (Hg.): *Biographie und Profession*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 19-63. (Grundlegend für die Professionstheorie von Oevermann ist die Unterscheidung zwischen spezifischen und diffusen Sozialbeziehungen resp. zwischen rollenförmigem Handeln und dem Handeln als ein ganzer Mensch, auf die im Skript ausführlich eingegangen wird.)

Reimann, Horst; Mühlfeld, Claus (1984): „Soziale Rolle“, in: Reimann, Horst et al. (Hg.): *Basale Soziologie: Hauptprobleme*, Opladen: Westdeutscher Verlag, 165-189

3. Einführendes zum Habituskonzept

Fuchs-Heinritz, Werner; König, Alexandra. (2014): *Pierre Bourdieu. Eine Einführung*, Konstanz: UVK

Liebsch, Katharina (2016): „Identität und Habitus“, in: Korte, Hermann; Schäfers, Berhard (Hg.): *Einführung in die Hauptbegriffe der Soziologie*, Wiesbaden: Springer VS, 79-100.

4. Klassiker-Einführungstexte

Im Skript wird auf mehrere Klassiker soziologischen Denkens hingewiesen etwa auf Emile Durkheim, Georg Herbert Mead, Herbert Blumer, Erving Goffman, Pierre Bourdieu, Norbert Elias, Michel Foucault, Talcott Parsons und Anthony Giddens. Auf die Auflistung von Primärliteratur sowie von Einführungsliteratur zu diesen Klassikern wird hier verzichtet. Wenn Sie sich einen zugänglichen Überblick über das Werk einzelner soziologischer Klassiker verschaffen wollen, sind die folgenden zwei Publikationen sehr zu empfehlen:

Münch, Richard (2004): *Soziologische Theorie*, Frankfurt/M.: Campus

Band 1: Grundlegung durch die Klassiker (hier u.a. Emile Durkheim und Georg Herbert Mead)

Band 2: Handlungstheorie (hier u.a. Herbert Blumer)

Band 3: Gesellschaftstheorie (hier u.a. Talcott Parsons, Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu)

Käsler Dirk (Hg.) (2012): *Klassiker der Soziologie*, München: Beck

Band 1: Von Auguste Comte bis Norbert Elias

Band 2: Von Talcott Parsons bis Pierre Bourdieu

Hier finden Sie eine Serie von Übersichtsschemata zu klassischen Studien der Soziologie: <https://www.peterschallberger.ch/klassiker.html>