GENDER
OPEN
REPOSITORIUM

Vom Sozialisationsparadigma zum Konzept der sozialen Konstruktion "veränderter Kindheit" von Mädchen und Jungen

Schweizer, Herberg

2008

https://doi.org/10.25595/4368

Veröffentlichungsversion / published version
Zeitschriftenartikel / journal article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schweizer, Herberg: *Vom Sozialisationsparadigma zum Konzept der sozialen Konstruktion "veränderter Kindheit" von Mädchen und Jungen*, in: FGS (Freiburger GeschlechterStudien), Jg. 14 (2008) Nr: 1, 261–275. DOI: https://doi.org/10.25595/4368.

GenderOpen – Repositorium für die Geschlechterforschung: www.genderopen.de

FREIE UNIVERSITÄT BERLIN

HUMBOLDT-UNIVERSITÄT ZU BERLIN

Herbert Schweizer

Vom Sozialisationsparadigma zum Konzept der sozialen Konstruktion „veränderter Kindheit" von Mädchen und Jungen

Denn wir können die Kinder nach unserem Sinne nicht formen.
Goethe 1798, 3. Gesang

1 Problemstellung

Kindheit, unsere eigene und die heutiger Kinder, sind wir immer noch unwillkürlich geneigt, in „Kindheitsmustern" (Christa Wolf) zu deuten, die wir vielleicht nicht mehr unkritisch als pure ‚Natur' missverstehen, aber doch ganz unmerklich in ‚objektive' Kategorien oder entwicklungspsychologische ‚Kataloge' zurückdrehen, von denen wir ungern bekennen, dass sie allemal Objektivierungen des ‚Kindgemäßen' aus Erwachsenensicht darstellen. Allerdings ist auch nichts damit gewonnen, unreflektiert die ‚Sicht der Kinder' zu substanzialisieren. In aller Regel nehmen wir die heute vielfach empirisch belegte Perspektivendivergenz zwischen Erwachsenen und Kindern noch immer nicht wirklich ernst. Wir täuschen uns wohl über die unausweichlichen, manchmal ‚kinderleichten', oft aber schwierigen konstruktiven Versuche von Erwachsenen und/oder Kindern hinweg, auch Schnittmengen zu finden, die nicht nur Verständigungen, sondern immer wieder biografisch-alltagsweltliche ‚Übergänge' und ‚Zwischenwelten' zulassen.

Es ist darum nicht verwunderlich, dass Kindheit im Banne der Wirkungsgeschichte verschiedener Varianten der soziologischen Modernisierungstheorie lange Zeit ein Randthema war. Sie wurde eigentlich nur als Aspekt gesellschaftlicher Reproduktion und Bereitstellung von modernem, industriegesellschaftlich wichtigem Humankapital beachtet. Leitkonzept der Analyse war dabei Sozialisation, die zunächst nur unter dem Gesichtspunkt gesellschaftlicher Integration und nach 1968 auch in Deutschland zunehmend unter dem Aspekt der Individuation (Identitätsbildung) theoretisch-methodisch abgefragt wurde. Damit schien eine genuine Soziologie der Kindheit völlig überflüssig. Diese hätte aber nicht nur wie die Sozialisationsforschung danach zu forschen, wie die Gesellschaft

und die Erwachsenen Kinder beeinflussen, sondern auch umgekehrt, ob und wie Kinder Gesellschaft und Erwachsene beeinflussen. Und daraus erwächst zwanglos auch die Konstitutionsfrage einer sozialkonstruktivisch-wissenssoziologischen Kindheitssoziologie jenseits eines technokratischen oder radikalkonstruktivistischen Konstruktionsverständnisses: Brauchen Kinder Erwachsene und brauchen Erwachsene auch Kinder? Stellen sie überhaupt solche Fragen? Mit welchem Wissen gehen sie dabei um?

Inzwischen mehren sich die Indizien, dass eine Sozialisationsperspektive für die Entwicklung einer Soziologie der Kindheit einfach nicht mehr ausreicht. Überdies zeichnet sich aber ab, dass schon die Konstruktionen ‚erster Ordnung', also die Aufschichtungen des Alltagswissens, das typische Kindheitsmodell der Moderne deutlich überschreiten und auch Kindern das Recht zur Mitbestimmung und zum Verhandeln einräumen. Die komplexe Gemengelage bio-psychisch-sozialer Faktoren wird von Alltagskonstruktionen als ‚Selbständigkeit' kodiert und in der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung auf das Kind als Subjekt oder als kompetenter Akteur von Anfang an fokussiert. Auf beiden Ebenen, also sowohl auf der des Alltagswissens wie des wissenschaftlichen Sonderwissens, lässt sich dabei ein sozialer Konstitutionsprozess (Soziogenese) vom diffusen ‚sozialen Phänomen' zur ‚sozialen Tatsache' beobachten, der sich intensivieren oder abschwächen kann, der sich u.U. auch wieder regressiv entstrukturieren lässt. Wohl ist uns historisch in einer soziokulturellen Wirkungsgeschichte ein ganz bestimmtes Kindheitsmodell vorgegeben, aber das komplexe soziale Phänomen Kindheit lässt sich mehr denn je besser als soziale Konstruktion eines Strukturierungsvorgangs verstehen, der es sowohl als Produkt wie als aufgegebene Produktion begreift.

Ich möchte daher im Folgenden zeigen, dass sich 1.) das Phänomen Kindheit grundlegend gewandelt hat, dass 2.) zur Erfassung dieses Wandels das Sozialisationskonzept relativiert werden muss und dass dies 3.) auch Konsequenzen in der kindheitssoziologischen Erforschung von Kindern als Mädchen und Jungen hat.

2 Skizze der ‚veränderten Kindheit'

Der Topos ‚veränderte Kindheit' meint mehr als die soziologisch nie bestrittene Trivialität, dass sich Kindheit wie jedes soziale Phänomen ständig wandelt. Vielmehr wird von der neuen Kindheitssoziologie behauptet, dass sich die Grundlagen und Grundvoraussetzungen des Kindheitsphänomens (‚Kindheitsmodell') in den letzten Jahrzehnten fundamental geändert haben. Bestritten wird hiermit auch, dass man diese Veränderungen adäquat mit einer zeitlosen, rein nominalistisch-objektivistischen ‚Strukturkategorie' Kindheit theoretisch adäquat abbilden kann. Diese durchaus übliche Vorgehensweise (z.B. Honig 1999) behandelt den sozialen Konstruktionsprozess zumindest unterkomplex und reduktionistisch im Sinne eines mit beliebigen historischen Inhalten und ‚Relationierungen' zu füllenden neutralen Containerbegriffs.

Die historischen und ethnologischen Indizien dafür häufen sich, dass wir, auch die SoziologInnen, bislang ein historisch voraussetzungsvolles ‚Kindheitsmodell' oder die typisch moderne soziale Konstruktion von Kindheit übergeneralisiert und naturalisiert haben und dem Alltagswissen damit kritiklos aufgesessen sind. Grundlegende Zweifel kamen aber erst mit der inzwischen berühmten Arbeit des französischen Mentalitätshistorikers Ariès und vielen Studien der neueren Familiengeschichte auf. Ariès wies darauf hin, dass das gesellschaftliche Interesse an Kindern vor dem 16. Jahrhundert marginal war und sich erst zwischen dem 16. und 18. Jahrhundert (im Gefolge der Reformation, Gegenreformation und frühen Aufklärung) herausgebildet hat. Der springende Punkt dabei ist, dass in diesem Prozess der Unterschied zwischen Erwachsenen, der zuvor als ‚klein' erschien, nun plötzlich als ‚groß' galt und zu einer dezidierten Pädagogisierung und institutionellen Zuordnung zur (zunächst ausschließlich bürgerlichen) Kleinfamilie und zur öffentlichen Schule (Internat) führte. Kindheit war nun künftig ‚wesenhaft' Familienkindheit und Schulkindheit.

Zuvor gab es eine viel diffusere und breitere Verantwortlichkeit, die sich im Grunde auf das ganze Dorf oder Stadtviertel bezog, in dem die Kinder lebten. Gegen Ariès wurde manche berechtigte Kritik vorgetragen, die aber die Grundthese nicht zu erschüttern vermochte, dass die Vorstellungen von intimisierter Kindheit in einer eigenen Lebensphase, die von der Gesellschaft als Schonraum verstanden wurde, eine soziale Konstruktion darstellt. Ariès selbst meint, dass sie „gefunden" wurde. Einer sozialkonstruktivistischen Betrachtungsweise erscheint sie teils „gefunden", teils aber auch „erfunden". Auch andere familienhistorische Arbeiten zeigen, dass der Begriff ‚Kind' von einer anthropologischen Konnotation für die Kindesbeziehung jedes Menschen bis zur rechtlichen Bestimmung für 40-Jährige, die unverheiratet und nicht erbberechtigt waren, galt. Auch die Lebensverhältnisse und sozialen Lebensbedingungen waren ganz andere als die moderner Kinder. Sie waren weniger institutionell von Erwachsenen getrennt und viel stärker in das dörfliche oder kleinstädtische Alltags- und Arbeitsleben eingebunden; eben in der großen Mehrheit ‚kleine Erwachsene', wie sich Erwachsene im Mittelalter für heutige Historiker als ‚große Kinder' darstellen mögen.

Ähnliche Befunde legt seit langem die Ethnologie vor. Die Eltern-Kind-Beziehungen sind wohl überall von besonderer, aber ganz unterschiedlicher Bedeutung. Universal sind am ehesten noch die Mutter-Kind-Beziehungen. Familien sind in der Regel viel weniger von der Gesellschaft abgetrennt, als wir uns dies vorstellen mögen. Meist sind sie viel stärker in das Stammes- oder Dorfleben eingebettet. Manche Stammesgesellschaften achten sehr auf ihre Kinder, andere nehmen sie ‚nebenbei' als die natürlichste ‚Sache' der Welt im Dorf wahr, manche als ‚Besitz' der Männer (dies gilt vor allem für Mädchen, die einen symbolisch zu verstehenden ‚Brautpreis' erzielen können). Auch der Erziehungsstil und die soziale Kontrolle oder die Sozialisation sind ganz unterschiedlich: einmal rigide, dann wieder extrem tolerant. Häufig werden sie durch Initiationsriten abgeschlossen. In den meisten Stammesgesellschaften wird erwartet, dass Kinder ganz selbstverständlich einen Arbeitsbeitrag leisten. Insgesamt ist Kindheit mit Jugend konfundiert und Erwachsene und Kinder werden nirgendwo so scharf

unterschieden wie in Europa und den anderen westlichen Gesellschaften. Auch das spricht dafür, dass Kindheit eine voraussetzungsvolle soziale Konstruktion ist, die sich in den vorgenannten Gesellschaften allerdings über Jahrhunderte kaum geändert zu haben scheint.

Heute unterscheiden sich Kinder viel weniger von Erwachsenen, als es das Rollenstereotyp der ‚Kinderrolle', das pädagogische Axiom der ‚Entwicklungstatsache' (‚Erziehungstatsache') wahrhaben will. Ausdruck dessen ist etwa gegenwärtig die Diskussion über ‚Kinderrechte' und ‚Politik für Kinder', die vor einigen Jahren noch viel umstrittener waren, als sie es heute sind.

Es wird schon fast als ‚natürlich' angesehen, dass Kinder in Familien über weite Strecken verhandeln und auch in der Schule in wachsendem Umfang mitbestimmen dürfen. Zudem werden ihnen, nicht immer seriös und effizient, Mitwirkungsrechte in der kommunalen Planung und in der Kommunalpolitik offeriert. Kinder betrachten seit längerem die Familie zwar als wichtiges, aber keinesfalls das einzige Bezugssystem und Schule häufig als lästige Pflicht, aber auch als instrumentell und interaktiv nutzbares Handlungsterrain. Umfang, Konsistenz und Reichweite einer eigenen Kinderkultur, nicht nur in der Freizeit, ist umstritten, aber sicher nicht zu vernachlässigen. Kinder benehmen sich heute schon in der mittleren Kindheit oft wie vor einigen Jahrzehnten noch Jugendliche und sind doch manchmal von sich aus nicht in der Lage, das Ende der Kindheit zu erkennen und praktische Konsequenzen zu ziehen. Die Perspektiven von Eltern und Kindern divergieren immer früher und die Schule wird zwar von vielen kleinen Kindern relativ gern besucht, aber sie fühlen sich hier zugleich am unwohlsten. Ältere Kinder neigen (wie Jugendliche) dazu, die Schule zu instrumentalisieren und ihren ‚Spaß' vor allem im informellen Bereich der Schulorganisation zu suchen.

Insgesamt ist Kindheit nicht mehr exklusiv Familien- und Schulkindheit, Zeit des Lernens und Spielens. Informationstechnologische Medien und Konsummarkt werden durchgängig als zentrale Handlungsfelder und zusätzliche und konkurrierende Sozialisationsinstanzen betrachtet. Kinder sind heute nicht mehr nur in antizipatorische, sondern teilweise auch in retroaktive Sozialisation verwickelt: Sie haben gerade in technischen Bereichen, im Bereich des Lebensstils und des Konsums, eine Sozialisationsfunktion (Pilotfunktion, Multiplikationsfunktion) gegenüber Erwachsenen übernommen und somit das traditionelle Sozialisationsverhältnis glatt umgedreht. Dies wird von ihnen manchmal allerdings mit einer generellen Überlegenheit verwechselt, die sie des Öfteren in eine „Modernisierungsfalle" tappen lässt: Die Gesellschaft propagiert lauthals ständig steigende Optionen bei Wahrung der Marktfrömmigkeit und „Leistungsgerechtigkeit" und enttäuscht schon Kinder durch Steigerung der von den globalen Finanzmärkten induzierten Kontingenz (Wahl 1989): „Die Verbindung der individuellen ökonomischen Zukunftssicherung mit den Kapitalmärkten und damit auch Börsenkursen konstituiert damit eine neue Qualität ..." (Lange/ Szymenderski 2007, 225).

Gleichzeitig oder in geringer zeitlicher Verschiebung ändern sich auch die sozialen Kontexte und Sozialisationsinstanzen; manchmal rasend schnell,

manchmal schleppend und mit erstaunlicher Beharrungskraft: Familie (inkl. ihrer intergenerationalen Beziehungen), Schule und Bildungssystem (inkl. der Ausbildungssubsysteme), der Mediensektor sowie der Konsummarkt (Arbeitsmarkt), dessen Sog Pädagogen und Sozialisationsforscher oft noch immer unterschätzen dürften.

Stark beachtet und vielleicht auch (im historischen Vergleich) überschätzt, werden seit vielen Jahren die Pluralisierung der Familie und aller Lebensformen, der Funktionswandel und die Aufwertung innerfamilialer Kommunikation und Verhandlung im Sinne einer ‚Familienwelt' mit geteilten und ungeteilten Wirklichkeitserfahrungen auch der optisch und strukturell unveränderten Kleinfamilie sowie ihre Labilisierung und Zerbrechlichkeit (Zunahme der Trennungen und Ehescheidungen), aber auch verlängerte Affiliation und Genealogie, also Großeltern, Urgroßeltern (World Vision 2007, 62). Die Stärke der Intervention durch außerfamiliale Kontexte und ‚geheime Miterzieher' ist unterschiedlich, aber in vielen Fällen beträchtlich, so dass viele Familien nicht mehr in der Lage sind, einen eigenen Zeitrhythmus und Lebensstil auszubilden und die ‚ungeteilte Wirklichkeit' zwischen den Familienmitgliedern wächst.

Die obligatorische Schule zwingt Kinder heute nicht nur bei der Einschulung zur Veränderung ihrer alltäglichen Lebensführung und verändert auch schon in der unter starken Wandlungsdruck geratenen Halbtagsschule den Kinderalltag, ohne dass es bislang auch nur gelungen wäre, das ‚Bildungsschicksal' der Kinder aus unteren Sozialmilieus aufzulösen und die allgemeine Kompetenz der SchülerInnen im internationalen Vergleich zu erhöhen. Unterrichtsausfall, Reduzierung der LehrerInnenstellen, ungenügende Weiterbildung der Lehrkräfte, schlechte Ausstattung, Überlastung der Schulen mit immer neuen Aufgaben, Reformprojekte sowie ökonomie- aber nicht bildungsfreundliche Verfahren der ‚Qualitätssteigerung' verbreiten oft ein hektisches Schulklima, das für das informelle Wohlbefinden, die teilweise latente interaktive ‚Hinterbühne' der Schule, oft paradoxe Effekte auslöst und dafür weder Zeit noch einen Blick hat. Die Kluft zwischen formeller ‚Vorderbühne' und informeller ‚Hinterbühne' scheint eher größer zu werden, wenngleich dies viele engagierte Lehrer durch einen lebenspraktischeren und schulübergreifenden Unterricht rückgängig zu machen suchen.

Freizeit ist heute nicht nur bei erwerbstätigen Erwachsenen zu suchen. Auch Kinder erheben längst einen Anspruch darauf, gerade wenn sie ihren Schulbesuch als ‚Schularbeit' erfahren. Auch die Wirtschaft hat sich längst darauf eingestellt und verstärkt sowohl mit pädagogischen Argumenten wie antipädagogischen Strategien diesen Trend. Kinder treffen auf immer mehr kommerzielle, aber auch auf öffentliche Freizeitangebote und auf Gelegenheiten zu selbstorganisierter Freizeitgestaltung im Umkreis der Schule und außerhalb. Wachsender Konsum hat bei Kindern nicht nur einen Freizeitaspekt, sondern wird auch als Teil der Alltagskompetenz sowie als Möglichkeitsraum für Lebensstilexperimente betrachtet. Diese sicher ambivalente Konsumtüchtigkeit ist aber in hohem Maße von der finanziellen Lage und Abhängigkeit der Eltern vom Arbeitsmarkt bedingt. Sie korreliert auch mit der Bildungsfähigkeit, -willigkeit, -möglichkeit und dem kulturellen und sozialen Kapital der Eltern. Und erst vor diesem Hin-

tergrund ist die Situation der 2,6-2,9 Millionen Kinder adäquat einzuschätzen, die gegenwärtig in Deutschland an der Armutsgrenze oder in Armut leben. Sehr viel mehr Eltern, die in zunehmend prekären Arbeits- und Lebensverhältnissen leben, zittern vor jedem größeren ‚Schadensfall' und neigen eher dazu, die Konsumabsichten ihrer Kinder zu bremsen, was zu häufigen häuslichen Konflikten führt. Und gerade wenn sich moderne junge Eltern mit der fortschrittlichen Erziehungsmaxime „optimaler Förderung" distanzlos identifizieren, setzen sie sich selbst und ihre Kinder unter starken Druck. Die Vorstellung einer Pilotfunktion der Kinder im Konsumbereich als „aktive Konsumenten" verführt zur Illusion einer „Konsumentensouveränität", die angeblich schon Kinder erwerben können, die angesichts des Sogs medial und kommunikativ gestützter kommerzieller „Kraftfelder" im besten Fall unter vorsortierten und sozial kontrollierten Angeboten auswählen können (Neumann-Braun 2001, 91 ff ; Hengst 1996, 172; Feil 2003, 11 ff).

Kinder erleben in den letzten Jahrzehnten von Geburt an den wachsenden Einfluss der Informatisierung und Mediatisierung. Schon vor einigen Jahren hat man deswegen von ‚mediatisierter Kindheit' gesprochen. Der tatsächliche Einfluss auf die soziale Konstitution ‚veränderter Kindheit' ist aber bis heute ungeklärt. Auch wenn sich kaum empirisch belegen lässt, dass alle Kinder den Unterschied zwischen Alltagsrealität und Virtualität (Fiktion) nicht mehr sehen, ist diese Unterscheidung dennoch für Kinder sicher schwieriger geworden (LBS 2002, 194). Die wenigsten Kinder durchschauen, dass Medienzeit immer auch verbrauchte Lebenszeit ist. Zur Alltagszeit gehört auch, sich mit Eltern und Gleichaltrigen immer wieder über Mediennutzung und medial erworbenes Wissen zu verständigen und zu verhandeln. Selbstverständlich bildet sich hier auch bald ein anschlussfähiger Habitus ganz unwillkürlich heraus, der soziale Kommunikation begrenzt (LBS 2002, 208).

Wir sehen also, dass sich sowohl die Eigen- wie Fremdbestimmung, die ‚institutionellen Tatsachen' wie die sozialstrukturellen Lebensbedingungen und soziokulturellen Sinnhorizonte des sozialen Phänomens geändert haben und daher mit Fug von einer grundlegend ‚veränderten Kindheit' gesprochen werden kann.

3 Die Grenzen des Sozialisationsparadigmas

Das sicher auch heute notwendige, kritisch antinaturalistisch wirksame Sozialisationskonzept beruht auf einer heute durchaus von der Perinatalmedizin und Säuglingsforschung problematisierten Prämisse: „Man is not born human" (Burgess), „The man is not born social, he is made social ..." (Don Martindale) (Henecka 1985, 55 ff, 9; Joas 1992, 274 ff; Sutter 1999, 67 ff; Stern 1996; Dornes 1993). Da das Neugeborene im Gegensatz zum Jungtier in seinen Instinkten stark reduziert und ohne antizipatorische Sozialisation völlig hilflos und inkompetent sei, müsse es in einer „zweiten, soziokulturellen Geburt" zuerst soziabilisiert und dann in mehrfach aufeinander nahtlos aufbauenden Sozialisations- und Entwicklungsphasen enkulturiert werden (Claessens 1972, 6, 79 ff). Dieser

Sozialisationsprozess ist keinesfalls mit der frühkindlichen Erziehung beendet und zieht sich lebenslang in Prozessen sozialen Lernens hin. Zunächst einmal müssen das Kind und der Jugendliche ihre gesellschaftliche Mitgliedschaft erwerben, die sie bei der Geburt eindeutig nicht haben.

Gesellschaftstheoretisch gewinnt hier das Kind erst im Ausblick auf seinen künftigen Erwachsenenstatus gesellschaftliche Bedeutung. Allerdings dämmerte auch SoziologInnen vor einigen Jahrzehnten schon unter dem Einfluss des symbolischen Interaktionismus, dass nicht nur Eltern u.a. Kinder erziehen, sondern umgekehrt auch schon Babies und kleine Kinder ihre Eltern durchaus wirkungsvoll sozialisieren und evtl. konditionieren. Art und Intensität dieser vielleicht ‚ambivalenten' Wechselbeziehung sind bis heute nicht gründlich ausgeleuchtet. Sie sind gewiss Teil einer sozialen Konstruktion kindlicher Wirklichkeit in der Gesellschaft. Die neuesten soziologischen Rekonstruktionen gesellschaftlicher, durch wissenschaftliches Wissen angereicherter Alltagsdiskurse und Alltagswissensbestände unterscheiden sogar schon zwischen „Präembryo", „tumoralem" und „authentischem" Embryo und dem „Baby" und längst ist im Zusammenhang mit der Abtreibungsdebatte der „Fötus als Bürger" umstritten (Czarnowski 1996, 55 ff; van den Daele 1988; Boltanski 2007).

Sozialisationstheoretisch arbeitende SoziologInnen weisen die Kritik am Sozialisationsparadigma immer wieder mit dem Verweis auf die mehrfache Revision des Sozialisationskonzepts in den letzten Jahren zurück. Es ist auch gar nicht zu bestreiten, dass das Sozialisationskonzept inzwischen in vielen Lesarten und bezogen auf ganz heterogene Sachverhalte benutzt wird. Dennoch bleibt die Frage, ob und in welcher Form das zur Kapazitätserweiterung des sozialisationstheoretischen Paradigmas oder seiner „Metatheorie" (Hurrelmann/Ulich 1991, 6 ff) beigetragen hat.

Durkheim verstand unter „socialisation méthodique" (1903, 42,45,47 f) nicht einfach, Soziabilisierung, Enkulturation (Wertintegration), sondern eine lebenslange, umfassende „Vergesellschaftung der Natur" (Hurrelmann), die nach seiner Auffassung eben nicht allein von der Erziehungsbürokratie seiner Zeit oder normalen Zuständen der Gesellschaft sicher gestellt werden konnte, sondern notwendig einer erweckenden, begeisternden Grunderfahrung bedurfte, mit der der junge Mensch und vielleicht auch der Erwachsene über sich hinaus wächst und sich dann mit dem „Kollektivbewusstsein" und der kollektiven Erinnerung seiner Gesellschaft und ihrer immer anonymeren funktionalen Arbeitsteilung zu identifizieren vermag (Joas 1992, 95 f). Stärker als Parsons erkannte Durkheim die Wechselbeziehung zwischen Alltäglichem und Außeralltäglichem, die Begrenzung und ‚Perforierung' normaler Sozialisation durch konstitutive Prozesse.

Durkheim wie Parsons beziehen jedoch Sozialisation auf ein Ordnungsproblem: Ordnung ist nach ihrer Ansicht nur möglich, wenn alle Gesellschaftsmitglieder etwas gemeinsam wollen und so etwas wie einen nachhaltigen Wertkonsens akzeptieren. Parsons vereinfacht die Gedanken von Durkheim, indem er sie mit der Psychoanalyse auf die frühkindliche Soziabilisierung und Persönlichkeitsbildung (Motivbildung) und eine sich daraus ergebende Enkulturation reduziert. Sozialisation ist damit streng genommen nur eingeschränkt

noch ein lebenslang-biografischer Prozess. Wer nicht in der frühkindlichen Sozialisation gelernt hat, eine Balance zwischen gesellschaftlichem Wertsystem und persönlichen Bedürfnissen zu halten, wird wahrscheinlich in abweichendes Verhalten abgleiten. Resozialisation ist hier nicht systematisch möglich. Familie und Schule müssen vielmehr früh und irreversibel junge Menschen ohne Zwang vom gesellschaftlichen Wertkonsens überzeugen und an sich binden (Parsons 1997, 73 ff, 230 ff).

Gerade aus der Kritik von Habermas an Parsons und zusätzlich durch Anregungen des symbolischen Interaktionismus und G. H. Meads sowie Piagets bildet sich um 1970 eine neue interaktionstheoretisch-strukturgenetische Theorie sozialisatorischer Interaktion und Rollen-bzw. kommunikativer Kompetenz heraus. Habermas problematisierte ganz grundsätzlich die fast apriorisch unterstellte Legitimität von Rollensystemen und Rollenübernahme. Sie ließen das Subjekt außer Betracht (Habermas 1973 (1968), 124 ff). Parsons unterstelle unkritisch eine Balance zwischen Wertorientierung und Bedürfnisdisposition, eine Kongruenz zwischen Rollendefinition und -interpretation und zwischen Norm und Verhaltenskontrolle. Stattdessen müsse in einer demokratischen Gesellschaft mit einem Wertepluralismus kommunikative Kompetenz als kontrafaktisches Sozialisationsziel angestrebt werden.

Empirisch zeigte sich jedoch immer wieder, dass diese kommunikative und moralische Kompetenz in viel geringerem Umfang als unterstellt realisiert wurde, dass das Wechselverhältnis von Ontogenese und Soziogenese, von Entwicklungslogik und Entwicklungsdynamik und von Kompetenz und Performanz auch theoretisch nicht geklärt waren (Siegert 1979; Alheit 1994, 294 f; Fischer-Rosenthal 2000, 227 ff).

Eine normativ überhöhte und idealisierende Konzeption versucht der Leitbegriff der ‚Selbstsozialisation' zu vermeiden. Oft geht er dem traditionellen Sozialisationsziel gesellschaftliche Integration und Identitätsbildung oder der Frage möglicher Rollendistanz und gesellschaftlicher Exklusion einfach aus dem Wege. Selbstsozialisation wird dann etwa als unabgeschlossene, prekär bleibende, aber doch (im Sinne etwa des Beck'schen Individualisierungstheorems) gesteigerte Eigenleistung im Sozialisationsprozess verstanden. Doch fehlt hier mehr oder minder stark die Einsicht, dass, wer sich nur auf das ‚Selbst' des Sozialisanden stützt, im Grunde nicht einmal dieses Selbst versteht. Wie kann sich etwa dieses selbstorganisierende Selbst dem Sog sozialer Karrieren oder den geschickten Einflüsterungen oder Regieanweisungen mit Erfolg entziehen, die sich sozusagen auf leisen Sohlen anschleichen (Strauss 1959, 80 f)? Welche Einschränkungen müssen gemeistert werden und welche gesellschaftlichen Bedingungen müssen vorliegen, damit überhaupt der Hauch einer Chance von Selbstsozialisation gegeben ist?

Luhmanns Konzept ist theoretisch durchdachter, aber kaum weniger problematisch als das eben skizzierte Verständnis. Bei ihm ist Sozialisation in jedem Fall Selbstsozialisation. Sie bewirkt das Einschleifen und das Training selbstreferentieller „operativer Einheit" des psychischen Systems, das mit dem sozialen

System nur locker gekoppelt ist. In einem Prozess des „Copierens" kann sie beliebig viele Teilidentitäten und Selbstkorrekturen „bei hinreichendem Geschick der Übergänge" erzeugen und ertragen (Luhmann 1984, 366, 374). Die „operative Einheit" wie die lockere Koppelung mit dem sozialen System ist gewahrt, wenn man soziale Anforderungen zu unterscheiden und in pragmatischer Einstellung im Gespräch zu bleiben vermag. Und überdies stehen überall soziale Karrieren zur Nutzung bereit. Entscheidend sei, dass überall durch ein Arrangement von Selbst- und Fremdselektion eine ‚Sukzession der Ereignisse' gesichert ist. Und durchgängig findet sich latent eine fast ordnungssüchtige Unterstellung der unbegrenzten systemischen Konvertierbarkeit von Kommunikationsunterbrechungen, Sprachlosigkeit, Leid, Ekstase, Gewalt, Exklusion in Inklusion und ein fast unbegrenztes Systemvertrauen (Alheit 2000, 264). Kritische Fragen sind hier unabweisbar: Luhmann unterstellt, dass eine beliebige Multiplikation von Teilidentitäten (Copien) möglich sei. Gibt es hier keine pathologischen Schwellenwerte einer Identitätsdiffusion? Oder lassen sich hier flugs wieder ein spezielles sozialtherapeutisches System oder systemfreundliche Residualkategorien aus dem Hut zaubern? Wie kann Selbstsozialisation sicherstellen, dass sie wirklich Sozialisation und soziale Forderungen identifiziert und nicht einer beliebigen selbstreferentiellen Selbstsuggestion nachrennt? Wie kann verhindert werden, dass Selbstsozialisation nicht unversehens delegierte, ferngesteuerte Selbstmanipulation wird? Das sind keine pragmatischen Fragen, sondern Fragen nach den nichtpragmatischen Voraussetzungen eines ‚biografischen Inkrementalismus' beziehungsweise alltagsweltlichen ‚Durchwurstelns'.

Da weder das gesamte Leben und die heute global-lokal ansetzende ‚Wissensgesellschaft' in ihrem „neuen Geist des Kapitalismus" (Miller 2005) aus funktional-äquifunktionaler Normalisierung besteht, noch wir den globalisierten Vergesellschaftungsprozess auch nur im Ansatz in Systemen kleinarbeiten können, bleibt nichts anderes übrig, als Systemfragmente durch soziale Konstruktionen auf mittlere Reichweite in Ordnung zu bringen zu versuchen. Sie zeichnen in kulturell-diskursiver Selbstdifferenzierung Unterschiede und Gemeinsamkeiten (Relationierungen) vor, begrenzen und fördern ihre Rezeption in bestimmten institutionellen Rahmungen und regen in der Situationsdynamik an, welche Sozialisations-Desozialisations- und u.U. Resozialisationseffekte bis zu „Wendepunkten" oder „Weichenstellungen" (Geulen) aber zuweilen auch kreativ-explorativ darüber hinaus zum Zuge kommen. Dies sind nicht zuerst Beobachtungen und Beschreibungen „zweiten Grades" („zweiter Ordnung"), sondern soziologische Re-Konstruktionen von Aufschichtungen des Alltags. Kindliche Akteure sind nicht nur auf Selbstsozialisation, sondern vor allem auf eine lebensweltgebundene Kultivierung (Externalisierung), Institutionalisierung (Objektivierung) und resubjektivierende Aktualisierung (Internalisierung) hin ausgerichtet (Berger/Luckmann 1980; Grundmann 1999); denn sie wollen nicht nur „überleben" und „weiterwursteln", sondern suchen immer ein sinnvolles, plausibles „gutes Leben". Darum erhält in der sozialkonstruktivistischen Kindheitsforschung die soziale Konstitution des sozialen Phänomens ‚Kindheit' zur ‚sozialen Tatsache' systematisch Vorrang vor der davon abhängi-

gen Sozialisation. Die allermeisten Sozialisationskonzepte setzen hingegen mehr oder minder das bereits voll und fix und fertig konstituierte „Kindheitsmodell" ähnlich wie eine containerartige nominalistisch-objektivistische „Strukturkategorie" schlicht voraus. Das tut im Grunde sogar Luhmann, wenn er definitiv Kindheit funktional-äquifunktional auf ein „Medium der Erziehung" und des Unterrichts reduziert (Luhmann 1991, 19 ff).

4 Veränderungen bei Jungen und Mädchen

Wenn sich Kindheit kulturell und institutionell grundlegend wandelt und ihre sozial erlebbare Gestalt und Wirklichkeit erst in konkreter Verständigung, in Verhandlungen und aktiv-passiver Abstimmung in Situationen mit ihrer mindestens „doppelten Kontingenz" gewinnt, dann ist es hochwahrscheinlich, dass sich auch im alltäglichen Kinderleben und Kindsein etwas ändert, denn die gesellschaftliche Wirklichkeit wird jungen Menschen durch das „Drama der Sozialisation" auch körperlich-leiblich „eingeschrieben" (Christensen 124 f). Erwachsene Sozialisatoren signalisieren, dass sie ‚von Außen' das ‚Innere' des Kindes ansprechen, beobachten, entdecken, zu verstehen suchen, akzeptieren und lieben und nur so Sozialisationseffekte beurteilen können. Viele der objektiven Messverfahren bleiben nämlich ambivalent. Erwachsene geben Kindern dabei häufig auch recht deutlich zu verstehen, dass die körperliche Selbstdarstellung ihrer Jungen und Mädchen auch ihren eigenen Sozialstatus tangiert oder in Mitleidenschaft zieht. Eine pädagogisierte Ausklammerung solcher ‚natürlichen Reaktionen' erscheint selbst Kindern nicht ganz verständlich. Seltsamerweise scheinen z.B. Jungen elterliche Interventionen ebenso zu beklagen wie als Form von Aufmerksamkeit und Respekt zu schätzen.

In ihrem eigenen Alltag demonstrieren Kinder ihre Robustheit wie ihre Schönheit, ihre Stärke wie ihre Schwäche, ihren Selbstwert wie ihren Anspruch auf soziale Akzeptanz und Anerkennung. Doch geschieht dies heute fast nie bruchlos, ‚systemisch' und nur kontinuierlich. Kinder müssen zusammen mit, neben, gegen Erwachsene und andere Kinder, zumal auch des anderen Geschlechts, mit kulturellem Wissen über Kindheit, institutionelle Affinitäten und situativen Inszenierungen verstehbar und einigermaßen überzeugend den oft prekären Kinderalltag und die frühen lebensgeschichtlichen Diskontinuitäten mittels gesellschaftlich als einschlägig betrachtetem Alltags- und Sonderwissen verwinden und konstruktiv bewältigen. Dabei wissen Kinder fast ebenso gut wie Erwachsene, dass kindlicher Eigen-Sinn, seine Eigenart und seine für Erwachsene immer auch befremdliche Andersartigkeit sich in unerwartetem Verhalten und in Überraschungen auch körperlich manifestiert.

Dass die gesellschaftliche Reproduktion kultureller Zweigeschlechtlichkeit und die frühkindliche Erfahrung der Geschlechtskonstanz auf absehbare Zeit nicht gefährdet sind, ist weder biologisch determiniert noch beliebig dekonstruier- und rekonstruierbar. Es bauen sich vielmehr immer wieder konstruktiv ‚Bedingungszirkel' auf, die auch zu Teufelskreisen werden können. Männlichkeit und Weiblichkeit werden immer wieder von Kindern spezifisch verkörpert und

inszeniert. Und sie wird immer wieder zwanglos inszeniert, weil die kulturelle Körpergeschichte, die Mentalitätsimplantate in Institutionen, vergleichende, distanzierende und verflechtende Interaktionen sich aneinander reiben und schon die zugrunde liegende physisch-psychisch-soziale Gemengelage unentwegt Kinder irritiert.

Dass sich Kinder heute offenbar körperbetonter als noch vor einigen Jahrzehnten verhalten, ist längst aufgefallen, aber vielfach nur als Ausfluss unbegreiflicher kultureller Moden gedeutet worden. Der Einfluss kommerzieller Moden ist sicher beträchtlich, erklärt aber nicht ganz die verschiedene Ansprechbarkeit von Jungen und Mädchen. Insgesamt fällt auf, dass Jungen in verstärktem Umfang sich auf Moden und subkulturelle Lebensstilexperimente einlassen und dabei oft einen ‚übertriebenen' Optimismus zur Schau tragen, der von Mädchen, die ihre Zukunft wesentlich zurückhaltender einschätzen und auch hinsichtlich der gegenwärtigen Selbstrepräsentation die größeren Realisten zu sein scheinen, keineswegs geteilt wird. Die wirkliche Ursache verstärkter Körperbetonung scheint soziologisch darin zu liegen, dass heute weder eine prägnante ‚Kinderrolle' noch unumstrittene ‚Geschlechtsrollen' ohne weiteres zu Verfügung stehen, Anfang und Ende der Kindheit verschwimmen und institutionelle ‚Entwicklungsaufgaben' stark umkämpft sind.

Ausdruck einer gewissen Ratlosigkeit der Erwachsenen wie der Engführung ihres Blicks ist die Tatsache, dass für alle nur möglichen Probleme stets nur eine weitere Vermehrung von Sozialisationswissen oder schärfere Gesetze und schnellere Bestrafung gefordert werden. Es werden noch nicht einmal die Folgen der modernen Erziehungsmaxime ‚optimaler Förderung' differenziert reflektiert. Sollen Kinder künftig (wieder) als ‚kleine Erwachsene' behandelt werden oder findet sich ein neuer Konsens, was ‚Kindgemäßheit' und kindgemäße ‚Entwicklungsaufgaben' in Zukunft sein könnten? Und: Sind heutige ‚kleine Erwachsene' mit denen des Mittelalters vergleichbar?

In vielen Gesellschaften haben Jungen und noch mehr Mädchen ganz genaue Aufgaben in der Familie oder den dörflichen Stammesgesellschaften. Sie wissen auch darum, dass ihre Kindheit durch präzise, geschlechtspezifische Initiationsriten abgeschlossen sein wird, und was es jetzt heißt, Junge und Mädchen zu sein, die sich auf ihre Männlichkeit und Weiblichkeit vorbereiten können, ohne ihre Gegenwart instrumentalisieren zu müssen. In den Augen von westlichen BeobachterInnen erscheinen sie sowohl ernsthafter wie unbefangener. In unserer Gesellschaft wird nur sehr eingeschränkt körperliche Arbeit erwartet, aber von früh an Arbeit am Körper angeregt. Mädchen nannte man vor einigen Jahrzehnten noch ‚von Grund auf eitel und geschwätzig'. Ähnliches könnte man heute sicher auch von Jungen sagen. Aufgrund einer unausweichlichen Selbst- und Fremdpraxis wird entschieden, ob der Unterschied zwischen Erwachsenen und Kindern, aber auch zwischen Jungen und Mädchen ‚groß' oder ‚klein', ‚umfassend' oder ‚partiell', ‚episodisch' oder ‚habituell' zu verorten ist, ob hier eher Hierarchie oder Partnerschaft, ‚Nähe' und ‚Distanz' angesagt sind, ob man nicht oder ob, wie und wie weit man zwischen Jungen und Mädchen und etwa der Mutter und der Tochter und dem Sohn oder dem Vater feilschen oder verhandeln kann. Traditionelle Stereotypien sind keineswegs verschwunden und

schränken u.a. immer wieder den Verhandlungsraum ein. Interessant ist aber, dass die große Diskrepanz zwischen Rhetorik und Lebenspraxis heute öfter von Jungen zur Bewahrung eigener Vorteile genützt wird.

Eine ganz entscheidende Veränderung zeigt sich für WissenssoziologInnen heute darin, dass Jungen und Mädchen um ihre formell zwar generell erweiterten, aber immer auch spezifisch eingeschränkten Handlungsspielräume als Jungen und Mädchen in Familie, Schule und Freizeit wissen, angesichts der Tatsache, dass es generell weniger formelle Vorschriften und explizite Regeln gibt. Wenn es wirklich einmal unklar wird, was zu tun ist, beobachten Kinder gezielt im sozialen Vergleich, speziell unter Gleichaltrigen. Schon Kinder wissen erstaunlich gut, welche grundlegenden Chancen und Risiken sie heute haben und in Zukunft haben werden. Sie verhalten sich hier keineswegs irrational, wenn sie von vielen Erwachsenen nicht recht verstanden werden. Immer wieder ist es überraschend, dass Kinder – offen oder verdeckt – viel mehr können, als ihnen Erwachsene zutrauen (LBS 2002, 76). Vielfach trauen sich heute auch schon Mädchen, gegen Rollenstereotype zu verstoßen, wenn sie fast zufällig oder bei institutionellen Gelegenheiten gespürt haben, dass sie Erfolg haben können und etwas bewirken.

Die wohl auffälligste Veränderung bei Jungen und Mädchen kann man in der sozialstrukturellen Gewinner- und Verliererkonstellation erblicken. Früher wurden Mädchen als die geborenen Verliererinnen angesehen, heute droht dieses Schicksal eher Jungen. Damals wollten manche Erwachsene und die meisten Mädchen nicht viel von ihrem ‚Bildungsschicksal' wissen, heute bemühen sich Erwachsene, Pädagogen, Bildungsforscher und vielleicht auch bald Bildungspolitiker verstärkt um Jungen, die sich davon aber keineswegs beglückt zeigen und eher ambivalent reagieren. Noch etwa im Jahre 1965 ging nicht nur die Soziologie, sondern eine breite Öffentlichkeit davon aus, dass das Geschlecht bei Mädchen in erheblichem Maße zu einem Bildungsdefizit beitragen kann und einen damals breit diskutierten ‚Bildungsnotstand' aufrecht erhielt. Eine spezielle Mädchenförderung wurde damals allgemein gefordert. Um etwa die gleiche Zeit wurde in vielen Schulen Koedukation eingeführt, auch um die soziale Kompetenz der Mädchen zu nutzen und ihre kognitiven Defizite im Gemeinschaftsverbund zu reduzieren. Mädchen hatten in den folgenden Jahren keine Mühe, Jungen in den sprachlichen Fächern einzuholen, nur blieben auffällige Unterschiede in den naturwissenschaftlichen Fächern. Um diesem Problem begegnen zu können, verzichteten viele Schulen wenigstens in den Fächern Physik, Chemie und Biologie wieder auf die Koedukation, weil allgemein bei vielen PädagogInnen und den meisten Mädchen selbst die Erwartung überwog, Mädchen könnten sich freier entfalten, wenn sie nicht immer im Schatten der Jungen stünden. Vielfach werden von dieser Maßnahme gute Ergebnisse berichtet.

Inzwischen sind Mädchen in allen Schularten oft in der Überzahl und haben durchschnittlich die besseren Schulzeugnisse. In den letzten Jahren zeigte sich nun immer wieder in Untersuchungen, dass inzwischen so etwas wie ein spezifisches Jungenproblem entstanden ist. Jungen weisen nicht nur durchschnittlich die schlechteren Schulleistungen auf sie sind schwer zum kontinuierlichen Ler-

nen zu motivieren, äußerst unkonzentriert und können leicht abgelenkt werden. Durch ‚Kaspereien', Störversuche und ein sehr körperbetontes Macho-Verhalten suchen sie immer wieder auf sich aufmerksam zu machen.

Jungen versuchen offenbar die Formalität des Unterrichts zu durchbrechen, weil sie ahnen, im informellen Bereich noch am ehesten Kompensationsmöglichkeiten gegenüber den Mädchen ausspielen zu können. Nicht mehr alle Mädchen lassen sich davon noch beeindrucken. Trotzdem bleibt es für Mädchen häufig, nicht erst in der Pubertät, ein Problem, ihre Bildungserfolge als Ressource in die informellen Beziehungen einbringen zu können. Sie können nämlich auch heute leicht als ‚unweiblich' und als altersuntypische ‚Streberinnen' denunziert werden. Noch ist nicht erkennbar, ob zwischen der wachsenden Schwierigkeit gebildeter Frauen einen passenden Partner zu finden, der sich auch auf Kinder einlässt, und der heutigen Interaktionssituation von Jungen und Mädchen ein systematischer Zusammenhang besteht.

Doch zeichnet sich ab, dass Jungen und Mädchen verstärkt in den Sog von Konkurrenzsituationen geraten werden, statt sich unbefangen die nicht nur ästhetische Frage zuspielen zu können, was denn Junge- und Mädchen-Sein *hic et nunc* bedeuten könnte, ob und wie sich dies in soziale Institutionen mittel- und langfristig einpassen und durch aktualisierende Spontaneität und Kreativität verlebendigen ließe. So können soziale Konstruktionen als Strukturierung und Verflechtung von Übergängen mannigfacher Art verstanden werden, die sich im Kampf um gesellschaftliche Positionierungen als ‚Zwischenwelten' erfahren lassen. Oder sind Kinder wirklich nur dazu gezwungen, sich durch Selbstsozialisation im Sinne Luhmanns immer nur als Copien darzustellen? Sind sie wirklich nur „Medium der Erziehung"?

Literatur

Alheit, Peter (1994) *Zivile Kultur. Verlust und Wiederaneignung der Moderne.* Frankfurt/M.: Campus.

Ders./ Bettina Dausien (2000) „Die biographische Konstruktion der Wirklichkeit. Überlegungen zur Biographizität des Sozialen". *Biographische Sozialisation.* Hg. Erika M. Hoerning. Stuttgart: Lucius & Lucius, 257-284.

Ariès, Philippe (1975): *Geschichte der Kindheit*, München und Wien: Hanser.

Berger, Peter L./ Thomas Luckmann (1970) *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie.* Frankfurt/M.: Fischer.

Boltanski, Luc (2007) *Soziologie der Abtreibung. Zur Lage des fötalen Lebens.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Christensen, Pia Haudrup (2003) „Kindheit und die kulturelle Konstitution verletzlicher Körper." *Kinder-Körper-Identitäten. Theoretische und empirische Annäherungen an kulturelle Praxis und sozialen Wandel.* Hg. Heinz Hengst/ Helga Kelle. Weinheim/ München: Juventa, 115-138.

Claessens, Dieter (1962) *Familie und Wertsystem.* Berlin: Dunker u. Humblot.

Czarnowski, Gabriele (1996) „Der Fötus als Bürger?" *Wer inszeniert das Leben? Modelle zukünftiger Vergesellschaftung.* Hg. Frithjof Hager/ Hermann Schwengel. Frankfurt/M.: Fischer, 236-248.

Daele, Wolfgang van (1988) „Der Fötus als Subjekt und die Autonomie der Frau. Wissenschaftlich-technische Optionen und soziale Kontrollen in der Schwangerschaft." *Frauensituation.* Hg. Ute Gerhard/ Yvonne Schütze. Frankfurt/ M.: Suhrkamp, 189-218.

Dornes, Martin (1993) *Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen.* Frankfurt/M.: Fischer.

Durkheim, Emile (1903, 1984) *Erziehung, Moral und Gesellschaft.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Feil, Christine (2003) *Kinder, Geld und Konsum. Die Kommerzialisierung der Kindheit.* Weinheim/ München: Juventa.

Fischer-Rosenthal, Wolfgang (2000) „Melancholie der Identität und dezentrierte biographische Selbstbeschreibung. Anmerkungen zu einem langen Abschied aus der selbstverschuldeten Zentriertheit des Subjekts." *Biographische Sozialisation.* Hg. Erika M. Hoerning. Stuttgart: Lucius & Lucius, 227-256.

Grundmann, Matthias (1999) Hg. *Konstruktivistische Sozialisationsforschung.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Habermas, Jürgen (1968, 1973) *Kultur und Kritik.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Henecka, Hans-Peter (1985) *Grundkurs Soziologie.* Opladen: Leske+Budrich.

Hengst, Heinz (1996) „Kinder an die Macht! Der Rückzug des Marktes aus dem Kindheitsprojekt der Moderne." *Kinder als Außenseiter? Umbrüche in der gesellschaftlichen Wahrnehmung von Kindern und Kindheit.* Hg. Helga Zeiher/ Peter Büchner/ Jürgen Zinnecker. Weinheim/ München: Juventa, 117-134.

Hettlage, Robert (1997) „Identität und Integration: Ethno-Mobilisierung zwischen Region, Nation und Europa – eine Einführung." *Kollektive Identität in Krisen.* Hg. Robert Hettlage/ Petra Deger/ Susanne Wagner. Opladen: Westdeutscher Verlag, 12-45.

Hettlage-Varjas, Andrea/ Robert Hettlage (1984) „Kulturelle Zwischenwelten. Fremdarbeiter – eine Ethnie?" *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie* 2/ 1984: 357-404.

Hurrelmann, Klaus/ Dieter Ulich (1991) Hg. *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung.* Weinheim/ Basel: Beltz.

Joas, Hans (1992) *Die Kreativität des Handelns.* Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Neumann- Braun, Klaus (2001) „Sozialer Wandel und die Kommerzialisierung

der Kindheit". *Perspektiven auf Kindheit und Kinder*. Hg. Gerold Scholz/ Alexander Ruhl. Opladen: Leske+Budrich, 91-114.

Lange, Andreas/ Peggy Szymenderski (2007) „Arbeiten ohne Ende? Neue Entwicklungen im Spannungsfeld von Erwerbs-und Familientätigkeit." *Generation und Familien*. Hg. Lettke, Frank/ Andreas Lange. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 223-248.

LBS-Initiative Junge Familie (2002) Hg. *Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen, hoffen, befürchten...* Opladen: Leske+Budrich.

Luhmann, Niklas (1984) *Soziale Systeme*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Ders. (1991) „ Das Kind als Medium der Erziehung". *Zeitschrift für Pädagogik* 37/ 1991: 19-40.

Miller, Max (2005) *Welten des Kapitalismus. Institutionelle Alternativen in der globalisierten Ökonomie*. Frankfurt/M.: Campus.

Parsons, Talcott (1997) *Sozialstruktur und Persönlichkeit*. Eschborn: P. Klotz.

Schweizer, Herbert (2007) *Soziologie der Kindheit. Verletztlicher Eigen-Sinn*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Siegert, Michael Thomas (1979) *Adoleszenzkrise und Familienumwelt. Prozesse der Identitätsstörung bei opiatsüchtigen Jugendlichen*. Frankfurt/M.: Campus.

Strauss, Anselm L. (1959, 1968) *Spiegel und Masken*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Sutter, Tilmann (1999) „Strukturgenese und Interaktion. Die Perspektive des interaktionistischen Konstruktivismus." *Konstruktivistische Sozialisationsforschung*. Hg. Matthias Grundmann. Frankfurt/M: Suhrkamp, 53-79.

Wahl, Karl (1989) *Die Modernisierungsfalle. Gesellschaft, Selbstbewußtsein und Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

World Vision Deutschland e.V. (2007) Hg. *Kinder in Deutschland 2007. 1. World Vision Kinderstudie*. Frankfurt: Fischer.