

Zeitschrift: Schweizerische Zeitschrift für Soziologie = Revue suisse de sociologie
= Swiss journal of sociology

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Soziologie

Band: 23 (1997)

Heft: 1

Artikel: Vergesellschaftung und Individuation : Sozialisationstheoretische
Überlegungen im Anschluss an Alfred Schütz und Jean Piaget

Autor: Grundmann, Matthias

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-814611>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 16.05.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

**VERGESELLSCHAFTUNG UND INDIVIDUATION.
SOZIALISATIONSTHEORETISCHE ÜBERLEGUNGEN
IM ANSCHLUSS AN ALFRED SCHÜTZ UND JEAN PIAGET ¹**

Matthias Grundmann

Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin

Einleitung

Empirische Befunde in der Sozialisationsforschung über den Einfluß sozialer Strukturen auf die Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere auf die Individualgenese verweisen zunehmend auf ein bisher nur unzureichend gelöstes theoretisches Problem der Sozialisationsforschung, nämlich auf die Frage nach der Repräsentation sozialer Handlungsperspektiven und -strukturen in der Ontogenese und umgekehrt, auf den Einfluß individueller Handlungskompetenzen auf die Soziogenese. Im Kern wurde diese Frage bisher in Anlehnung an interaktions- und rollentheoretische Modelle der Perspektivendifferenzierung und der Rollenübernahme diskutiert. Das Forschungsinteresse richtete sich dabei im wesentlichen auf den spezifischen Kompetenzzuwachs des sich entwickelnden Individuums in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt, der es befähigt, sich innerhalb einer gegebenen sozialen Struktur zu verorten. Durch die Verbindung des strukturalistischen Modells von Jean Piaget mit interaktionstheoretischen Überlegungen zur Perspektiven- und Rollenübernahme von Mead wurde das bis zu Beginn der 70er Jahre dominierende strukturfunktionalistische Modell Parsonsscher Prägung um Aspekte der intra-individuellen Strukturierung von Handlungsschemata ergänzt (Krappmann, 1971; Oevermann, 1968; Krappmann, Oevermann und Kreppner, 1976; Habermas, 1973)². Diese konstruktivistische bzw. kompetenztheoretische Wende in der Sozialisationsforschung (Oevermann, 1972) führte zu einer – vor allem entwicklungspsychologisch verankerten – Ausdifferenzierung des Prozesses der Perspektiven- und Rollenübernahme (Keller, 1986; Keller und Edelstein, 1991), wobei jedoch die soziale Repräsentation von Handlungsperspektiven und ihre soziale Konstruktion in den Hintergrund geriet. Den sozialen Prozessen, über die sich spezifische soziale Handlungsperspektiven konstituieren,

¹ Ich danke Wolfgang Edelstein, Wolfgang Lempert und Lothar Krappmann sowie anderen anonymen Gutachtern für ihre geduligen und hilfreichen Kommentare.

² Vgl. dazu Joas (1992) sowie die Kritik von Grathoff (1995) und Waldenfels (1980) an der Konzeption Meads.

wurde bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt (Edelstein, 1993, 1996). Zwar wurde die handlungs- und entwicklungsrelevante Bedeutung sozialer Strukturen (z. B. familialer oder beruflicher Opportunitätsstrukturen) für die Kompetenzentwicklung empirisch nachgewiesen (z. B. Oevermann, 1972; Keller, 1976; Bertram, 1978; Baumrind, 1975). Dabei wurde jedoch übersehen, daß es nicht bloß um die Frage geht, „... wie sich das Individuum aus einer *bestehenden* Sozietät zu einem Selbst herausbildet, sondern darum, wie die Sozietät selber im Zusammenspiel der Individuen *entsteht* und sich fortentwickelt.“ (Waldenfels, 1980, 223).

Um Sozialisationsprozesse adäquat erfassen zu können, gilt es also neben den individualgenetischen Prozessen der Kompetenzentwicklung die sozialen Normierungsprozesse zu bestimmen, über die sich z. B. milieuspezifische Handlungsstrukturen ausbilden (Grundmann, 1994)³. Diese doppelte, gleichermaßen soziale und individuelle Konstruktion von Handlungswissen wurde in besonderer Weise von Alfred Schütz thematisiert (Srubar, 1988). Vor allem seine Überlegungen zur Konstitution der sozialen Person decken sich in bemerkenswerter Weise mit den strukturalgenetischen Überlegungen von Jean Piaget. Im Gegensatz zu Piagets Arbeiten fanden die Überlegungen von Schütz bisher allerdings keinen nennenswerten Eingang in die Sozialisationsforschung⁴. Das mag daran liegen, daß Schütz keine explizite Entwicklungstheorie des Individuums entwirft, auf die sich das primäre Forschungsinteresse der Sozialisationsforschung hätte richten können (Grathoff, 1995). Möglicherweise verdeckte aber auch der bisherige Fokus der Sozialisationsforschung die Affinitäten in der Ableitung individueller Strukturierungsprozesse bei Piaget und Schütz. Aber auch Schütz Überlegungen zur sozialen Genese von Handlungswissen fanden in der Sozialisationsforschung bisher wenig Berücksichtigung. Dabei machte die phänomenologische Soziologie in der Nachfolge von Schütz bereits in den 60er Jahren auf die Bedeutung sozial vermittelter Wissensstrukturen für die Persönlichkeitsentwicklung und die soziale Konstruktion von Sozialisations- und Entwicklungsprozessen aufmerksam (Berger, 1965 und 1966; Berger und Kellner, 1965; Berger und Luckmann, 1969; Luckmann, 1982 und 1985; Luckmann und Berger, 1964). Die relevanztheoretische Ausdifferenzierung sozialer Perspektiven und die soziogenetische Ableitung von sozialen Typisierungsprozessen erlaubt demnach eine Konkretisierung der für die Sozialisation und die individuelle Entwicklung bedeutsamen generalisierten Anderen (vgl. Berger, 1966; Srubar, 1988). Folgt man diesen Vorschlägen, dann läßt sich die

3 Vgl. dazu auch Habermas Homologietheorie von sozio- und ontogenetischen Strukturierungsprozessen (Habermas, 1976, 9 ff.)

4 So wird Schütz im Neuen Handbuch der Sozialisationsforschung (Hurrelmann und Ulich, 1991) nicht zitiert. Ähnliches gilt für die Rezeption seiner Arbeiten in der Sozialisationsforschung im anglo-amerikanischen Sprachraum.

sozial konstruierte, eben typische Bedeutung sozialer Erkenntnisobjekte aus den ihnen zugrundeliegenden Interaktionsstrukturen soziogenetisch begründen (Luckmann und Berger, 1964; Berger und Kellner, 1965; Berger und Luckmann, 1969). Allerdings blieb der Einfluß dieser Arbeiten auf die empirische Sozialisationsforschung überraschend gering. Aber auch die detaillierten Studien von Schütz zur Perspektivendifferenzierung (wie z. B. die Ableitung der Generalthese der Reziprozität der Perspektiven) fanden bis heute nur wenig Berücksichtigung in der Sozialisationsforschung, obwohl sie wesentliche Annahmen zur Perspektiven- und Rollenübernahme von Mead konkretisieren helfen (vgl. dazu Waldenfels, 1980). Ein Grund dafür können die unterschiedlichen Empiriekonzeptionen sein, die den Arbeiten von Schütz und Piaget zugrundeliegen (die phänomenologische Analyse bei Schütz und die längsschnittliche Beobachtung der kognitiven Strukturgenese bei Piaget; vgl. dazu Grathoff, 1995).

In diesem Beitrag soll gezeigt werden, daß Piaget und Schütz trotz unterschiedlicher Empiriekonzeptionen in sehr ähnlicher Weise die Genese sozialen und individuellen Handlungswissens beschrieben haben⁵. Während sich Piaget der Entwicklung kognitiver Strukturen im Individuum zuwandte, richtete Schütz sein Augenmerk auf die pragmatischen, lebensweltlichen Bedingungen der Handlungsgenese (Srubar, 1988). Diese sind aus sozialisationstheoretischer Sicht ebenso bedeutsam, wie die genetische Dimension der intraindividuellen Entwicklung, die Piaget beschrieben hat. So erlaubt das Konzept der Relevanzstruktur von Alfred Schütz die Ableitung von Bedeutungen, die Interaktionen (bzw. in sozialen Strukturen manifestierte Formen der Interaktion) für die Persönlichkeitsentwicklung haben (Schütz, 1982, 140 f.). Diese „Bedeutungsdimensionen“ spielen (neben den sächlichen, natürlichen Bedingungen) auch hinsichtlich der kognitiven Entwicklung eine wichtige Rolle, da die Wahrnehmung und Auswahl der epistemischen Objekte durch diese Bedeutungen gesteuert wird (Piaget, 1974, 23 f.). Schütz macht deutlich, warum das Individuum spezifische Probleme als relevant auswählt, andere potentiell existierende Probleme aber nicht beachtet. Und diese Selektion ergibt sich nach Schütz aus der kontext- und altersabhängigen Perspektive des handelnden Individuums. Diese ist geprägt durch die (An)Passung sozial vermittelter, normativer und individueller, (re)konstruktiv erschlossener Handlungsperspektiven (siehe auch Berger, 1966; Srubar, 1988). Diese Anpassungsleistung ist, wie Schütz be-

5 Die Ähnlichkeit der Ableitung von sozialen und individuellen Konstruktionsprozessen bei Piaget und Schütz tritt insbesondere in den späteren Schriften von Schütz zum Problem der Relevanz und den posthum zusammen mit Thomas Luckmann veröffentlichten Strukturen der Lebenswelt (Schütz, 1982; Schütz und Luckmann, 1979), bei Piaget in seinen soziologischen Schriften (Piaget, 1965), seinem Entwurf zu einer genetischen Erkenntnistheorie (Piaget, 1972 und 1973a) und den späten, posthum veröffentlichten Schriften mit Rolando Garcia (Piaget und Garcia, 1989) zutage.

gründet, gleichermaßen normativ (sozial) als auch biographisch (subjektiv) geprägt. Zu einem ähnlichen Schluß kommt Piaget, der diese Anpassungsleistung in seinem Äquilibrationsmodell als Produkt assimilativer (subjektiver) und akkommodativer (normativer) Selektion beschreibt. Aus sozialisationstheoretischer Sicht ist diese Anpassung zwischen sozialen und individuellen Handlungsperspektiven von besonderem Interesse. Über sie wird die Wechselwirkung sozio- und ontogenetischer Prozesse erfaßbar und die spezifische Bedeutung sozialer Strukturen für die Persönlichkeitsentwicklung ableitbar.

Hinweise auf die zentrale Bedeutung dieses Anpassungsprozesses für die Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung finden sich in einer Reihe früherer Studien zur Devianzentwicklung. Als Beispiele können Mertons (1995) Beschreibung dysfunktionaler Beziehungsstrukturen, Goffmanns (1975 und 1977) Differenzierung zwischen virtueller und aktueller Identität und Batesons (1970) double-bind-Untersuchungen angesehen werden. Im Zentrum dieser Studien stand die Vermutung, daß die Diskrepanzerfahrung zwischen den individuellen Handlungsperspektiven und den sozialen Handlungsanforderungen eine Ursache für nicht gelungene Integrationsprozesse bzw. die Entstehung von Pathologien sein könnte. Für die Sozialisationsforschung waren diese Studien bedeutsam, da sie auf eine reduktionistische Definition der sozialen Rolle verwiesen, die sich primär an sozialen Handlungserwartungen orientierte und die notwendige Vereinbarung widersprüchlicher Rollenanforderungen außer Acht ließ (vgl. Krappmann, 1971). Allerdings blieb in den meisten dieser Arbeiten die theoretische Ableitung der zugrundeliegenden Strukturierungsprozesse unzureichend; weder die Konstitution des Normativen, noch die Konstitution der spezifisch subjektiven Handlungsperspektive wurde hinreichend begründet. Dieses Defizit kann nun – so eine These der vorliegenden Arbeit – durch die Verbindung der gleichermaßen aus der Ontogenese und der Soziogenese abgeleiteten Strukturierungsprozesse überwunden werden. Diese Ableitung erlaubt zum einen, die spezifischen Erfahrungsobjekte, an denen sich das erkennende und sich entwickelnde Subjekt orientiert und über die seine epistemischen Fähigkeiten (z. B. Kognition, Moral) ausgebildet (strukturiert) werden, in ihre sozialen Entsprechungen (z. B. Schulleistungen, Rechts- und Sexualnormen) zu übertragen, denen in der Sozialisation Bedeutung zugeschrieben werden (Oevermann, 1976). Zudem lassen sich auf diese Weise soziale Wandlungsprozesse und die sich ändernden Handlungsrelevanzen erklären (Grathoff, 1995). Mehr noch: Die Verallgemeinerung von Erfahrungen, wie sie von Schütz und Piaget beschrieben wurde, hat – sozialisationstheoretisch betrachtet – einige Konsequenzen für die soziale und individuelle Horizonthaftigkeit der Rollen- und Perspektivenübernahme, wie sie z. B. durch milieu- und altersspezifische Sozialisationserfahrungen entsteht. Diese Horizonthaftigkeit hat einige bisher vernachlässigte Implikationen für die Typisierungen von

Handlungsweisen, für die Strukturierung von Handlungsschemata und für soziale Integrationsprozesse. Berücksichtigt man nämlich die unterschiedlichen Zeit- und Erlebnishorizonte, durch die individuelle und soziale Handlungsperspektiven gekennzeichnet sind, dann lassen sich sowohl die normativen Handlungsstrukturen aus der spezifischen Handlungsperspektive ableiten, die für soziale Milieus typisch sind, als auch die individuelle Entwicklung von Handlungskompetenzen aus den Entwicklungsverläufen empirisch erschließen, die sich innerhalb sozialer Milieus ergeben.

Zur Erläuterung dieser These sollen im folgenden einige Überlegungen von Schütz und Piaget skizziert und Ähnlichkeiten in der Ableitung von Handlungs- und Sinnstrukturen beschrieben werden, die sich aus der Annahme der selektiven Auseinandersetzung des Individuums mit der es umgebenden Welt ergeben. Im Mittelpunkt meiner Überlegungen steht dabei die Frage, wie die sozialisatorische Bedeutung sozialer Strukturen (von ökonomischen Opportunitätsstrukturen bis zu Interaktionsstrukturen in der Familie) abgeleitet werden kann, so daß die spezifischen sozialen Handlungsperspektiven, die typischerweise mit diesen Strukturen korrespondieren, von den individuellen Fähigkeiten, diesen sozialen Handlungsperspektiven zu entsprechen, getrennt werden können. Und schließlich: Welche spezifischen Erkenntnisinhalte, -objekte und -perspektiven sind gleichermaßen für soziale und individuelle Strukturierungsprozesse konstitutiv? Damit wird auch der Bereich des produktiven Handelns thematisiert, der sich mit den Fragen nach dem soziale Ordnungen verändernden Handeln, nach dem sozialen Wandel und der Entstehung von Normen stellt (Grathoff, 1985, 129 ff.). In den folgenden Ausführungen wird es jedoch nicht darum gehen, diese Fragen abschließend zu beantworten, sondern darum, soziale (normative) und individuelle (konstruktive) Aspekte des Handelns und ihre gegenseitige Verschränkung aufzuzeigen⁶. Dazu lehne ich mich an Überlegungen von Schütz und Piaget an. Schütz ist für meine Argumentation wichtig, da er die soziale Konstitution und der dieser Konstitution zugrundeliegenden Normierungsprozesse thematisierte. Piaget hat hingegen in besonderer Weise die Prozesse der Ontogenese beschrieben. Insofern beziehe ich mich nicht auf

6 An dieser Stelle ist auf die – meiner Argumentation scheinbar entgegenlaufende – These von Luhmann hinzuweisen, soziale und psychische Prozesse ließen sich nicht aufeinander beziehen. Tatsächlich stellen soziale und individuelle Strukturierungsprozesse schon aufgrund der ihnen zugrundeliegenden unterschiedlichen zeitlichen Perspektive unabhängige Prozesse dar. Für beide lassen sich dennoch ähnliche „Ursprünge“ aufzeigen. Das bedeutet nicht, daß sich die inhaltliche Ausformung von Handlungsstrukturen (z. B. kognitive Strukturen und sprachliches Instrumentarium) decken müssen. Empirisch deutet sich jedoch an, daß sie sich aufeinander beziehen. Anders lassen sich Befunde nicht interpretieren, nach denen unterstützende Sozialisationsbedingungen die kognitive Entwicklung fördern, während restriktive Sozialisationsbedingungen die potentielle Kompetenzentwicklung einschränken (vgl. Grundmann, 1996b).

das gesamte Werk von Schütz und Piaget. Das hat zur Folge, daß ich auf die unterschiedlichen Konnotationen des Handlungsbegriffs und auf die zugrundeliegenden Empiriekonzepte nur am Rande eingehen kann⁷. Diese Einschränkung scheint mir angesichts des angestrebten Nachweises gerechtfertigt, daß sich durch die Verbindung der von Schütz und Piaget dargelegten individuellen und sozialen Strukturierungsprozesse zentrale Probleme der empirischen Sozialisationsforschung beheben lassen. Das gilt z. B. für die theoretische Ableitung milieuspezifischer Handlungsperspektiven und den empirischen Nachweis der Horizonthaftigkeit der Perspektivendifferenzierung.

1. Zur genetischen und phänomenologischen Analyse individueller und sozialer Strukturierungsprozesse

Der in der Sozialisationsforschung im Zentrum stehende Prozeß der Wissensvermittlung und -aneignung verweist auf zwei analoge, scheinbar jedoch einander widersprechender Einflußfaktoren auf den Sozialisationsprozeß: Auf die Bedeutung sozialer Opportunitäts- und Handlungsstrukturen und auf die Bedeutung des konstruktiven, realitätsverarbeitenden Subjekts. Diese Einflußfaktoren und deren Genese wurde – mit je spezifischem Fokus auf einer der beiden Faktoren – u. a. von Jean Piaget und Alfred Schütz thematisiert. Piagets empirische Studien zur kognitiven und moralischen Entwicklung des Kindes, die vor allem die Entwicklungspsychologie geprägt haben, legen eine für Individuen generalisierbare Abfolge immer komplexerer kognitiver Strukturierungsleistungen nahe, über die das Individuum in die Lage versetzt wird, seine Wahrnehmung von Welt selektiv zu organisieren. Obwohl Piaget primär an diesem Strukturierungsprozeß individueller Erkenntnisleistungen interessiert war, hat er an verschiedenen Stellen auf die zentrale Bedeutung der Sozialität der menschlichen Entwicklung hingewiesen (vgl. dazu Chapman, 1986; Kitchener, 1991) und seine Überlegungen dazu in empirischen Studien überprüft, so z. B. bei der Analyse des Murmelspiels und des moralischen Urteils (Doise, 1978). Die individuelle Auswahl von sozial vorgegebenen Handlungen (Erkenntnisleistungen) dient diesen Studien zufolge dazu, die individuelle

7 Exegetische Detailfragen werde ich daher ebenso vernachlässigen wie eine klare Differenzierung soziologischer, psychologischer und phänomenologischer Handlungstheorien. Zudem verzichte ich auf eine detaillierte Ableitung der zugrundeliegenden Handlungsbegriffe in Hinblick auf die sowohl von Piaget als auch von Schütz thematisierte Begründung wissenschaftlichen Denkens. Auf eine Diskussion der epistemologischen Konsequenzen, die zumindest die soziologische Auseinandersetzung mit dem Werk Alfred Schütz dominieren, soll ebenfalls verzichtet werden. Gerade die Diskussion über den Beitrag von Schütz zur Begründung einer allgemeinen Handlungstheorie hat meines Erachtens den Blick für den spezifischen Beitrag verdeckt, den das Werk von Schütz für die empirische Sozialforschung leisten kann.

Deutung von Erkenntnisobjekten mit den sozialen Erkenntnisstrukturen zur Deckung zu bringen. Alfred Schütz, Begründer der phänomenologischen Soziologie, widmete sich hingegen der sozialen Strukturierung von Handlungswissen, welche sich über die Auseinandersetzung des erkennenden Subjekts mit den lebensweltlichen Phänomenen konstituiert. In seinen – bereits in den 30er Jahren begonnenen – Überlegungen zum Problem der Relevanz (vgl. Srubar, 1988), richtete Schütz sein Interesse auf die selektiven Prozesse, über die das Individuum vorfindlichen sozialen Strukturen Bedeutung zuschreibt. Die dabei entwickelte Relevanztheorie sollte – zumindest nach einer Anmerkung von Schütz – auch für eine Typologie der Persönlichkeitsentwicklung grundlegend sein (Schütz, 1982, 108). In ihr führt Schütz explizit die Einbettung individueller und sozialer Strukturierungsprozesse in Relevanzstrukturen aus, durch die individuelle und soziale Selektionsprozesse verständlich werden⁸.

Sowohl Piagets Analysen zur Intelligenzentwicklung als auch Schütz Darstellungen der Sinn- und Relevanzstrukturen thematisieren also das Wechselspiel zwischen intraindividuellen, d. h. subjektiven Selektions- und Koordinationsleistungen und interindividuellen, also differentiellen Bedingungen der Erkenntnis, die sich in sozialen Strukturen bzw. Systemen manifestiert haben. Piaget näherte sich dem Prozeß des Wissenserwerbs, indem er die lebensgeschichtliche Konstitution bzw. Entwicklung der „Erkenntnisfähigkeit“ (Intelligenz, Kognition) des Individuums analysierte; Schütz hingegen thematisiert die Entstehung sozialer Handlungsstrukturen und die Bedeutung sozialer Strukturen für die Prozesse der Wissensaneignung, die sozial vorstrukturiert sind. Beide, Schütz und Piaget, analysieren also die Prozesse, über die sich aus dem So-Sein in der Welt (Sachdimension), ein spezifisches Sein (Intelligenz, Handlungskompetenz, Moral bei Piaget; soziales Handeln, Handlungsperspektive – und relevanz, soziale Typik bei Schütz⁹) entwickelt. Während Piaget den Prozeß des individuellen Wissenserwerbs (Kognition) konkretisiert, zeigt Schütz, daß die normative Ordnung von Handlungswissen für die subjektive Zuwendung zur Welt und für die Deutung der vorgegebenen „Sinnstrukturen“, also

8 Ähnliche Überlegungen zum Problem der Relevanz finden sich auch bei Gurvitsch, der allerdings auf der Grundlage gestalttheoretischer Überlegungen eher an einer transzendentalen Lösung des Problems interessiert ist (vgl. Waldenfels, 1980 und 1985, 129 ff.). Auch die Arbeiten Merleau Pontys basieren auf ähnlichen Argumenten wie die von Schütz. Aufgrund ihrer gestalttheoretischen und wahrnehmungspsychologischen Ausrichtungen stehen die Arbeiten von Gurvitsch und Merleau Ponty denen Piagets näher. Beiden mangelt es jedoch an der Ableitung sozialkonstruktiver Prozesse der Strukturgenese, vor allem aber einer lebensweltlichen Ableitung von Handlungsrelevanz (z. B. sozial auferlegte thematische Relevanzen). Gerade diese aber ergänzen Piagets Überlegungen.

9 Intelligenz, Moral, Handeln, Sprache und Institutionen können auch systemtheoretisch als Handlungs-Subsysteme interpretiert werden. Der Vorteil der systemtheoretischen Trennung von Systemebenen gegenüber der lebensweltlichen Ableitung von Handlungsstrukturen liegt in der analytischen Schärfe der Systemtheorie.

für den Erkenntnisakt selber von höchster Relevanz ist. Schütz und Piaget wählten jedoch verschiedene Zugänge zur Analyse der Strukturierung von Handlungswissen. Während Schütz mit Hilfe der phänomenologischen Analyse den Weberschen Handlungsbegriff differenzierte und so eine Konstitutionsanalyse sozialer Strukturierungsprozesse verfolgte, konzentrierte sich Piaget auf den empirischen (d. h. meßbaren) Nachweis der Konstitution von Handlungsschemata durch die Beobachtung ihrer Anwendung.

Piaget wandte sich der Analyse der pragmatischen, lebensweltlichen Universalien zu, mit dessen Hilfe er basale Koordinierungsleistungen des Individuums zu erfassen suchte. Diese Koordinierungsleistungen deutete Piaget als Notwendigkeit der Organisation, d. h. der Stabilisierung psychischer und sozialer Zustände, die sich aus der Widersprüchlichkeit und Vielfältigkeit eigener und fremder Erfahrungen in Interaktionen ergibt (Piaget, 1983, 104). Piaget interessierten also die Prozesse, die ein Individuum antreiben, die Wirklichkeit zu adaptieren und darüber seine Stellung in der Welt bzw. seine Möglichkeiten der mentalen „Zuwendung“ zur Welt zu sichern, nicht aber die intersubjektive Konstitution der Gegenstände dieser Wirklichkeit. Darauf beruht auch seine Kritik an der Phänomenologie. Während die Phänomenologie die Existenz einer normativen Ordnung voraussetzt und deren „Wahrheitsgehalt“ über die Analyse ihrer Intentionalität (über die eidetische Reduktion der hinter den Normen verborgenen „Ziele“) zu erfassen sucht (Husserl, 1980), „... erfaßt der Genetiker, der sich an experimentell kontrollierte Tatsachen hält, ohne für oder gegen die Norm Stellung zu nehmen, das Bewußtsein, das diese Norm inkarniert.“ (Piaget, 1972, 34). Das, so zeigt Piaget, ist jedoch kein tatsächlicher Widerspruch zur Phänomenologie, da der Genetiker¹⁰ lediglich versucht, die Gültigkeit von Normen aus der empirischen Tatsache ihrer Anwendung zu erschließen. Im Gegensatz zur phänomenologischen Methode, die auf die Rekonstruktion der Konstitutionsbedingungen lebensweltlicher Phänomene fokussiert, betont Piaget die Vorteile einer lebensgeschichtlichen, d. h. längsschnittlichen Betrachtung des Erkenntnisprozesses. Die Vorteile der genetischen Methode liegen auf der Hand; die Erkenntnisobjekte (Phänomene) und die subjektiven Deutungsprozesse, die den Werdensprozeß bestimmen, kommen unmittelbar in den Blick (Piaget, 1972, 38), die Erarbeitung des Wahren wird nicht apriori aus dem Realisierten (also der vorfindlichen Welt) abgeleitet, sondern als Ergebnis der Entwicklung von normativen Tatbeständen aus Handlungsschemata betrachtet, die sehr wohl auch der vorsozialen Ebene (nämlich der Sachdimension) selber zugeordnet werden können. Diese Spezifikation ist wichtig, da Handlungsschemata, die Piaget über die Analyse von Operationen (Koordinationsleistungen) und deren Entwicklung beim Kind empirisch

10 Entwicklungsforscher, der die Genese von Phänomenen untersucht.

erfaßte, nicht zwingend einen sozialen Charakter haben, noch „Regelungen“ der Interaktion des Individuums mit der Außenwelt voraussetzen. Handlungsschemata können sich ebenso aus der Natur der Dinge ergeben, unabhängig davon, ob sie bereits als Realisierungen von Handlungen (also als sedimentierte Handlungsmuster) in Erscheinung traten oder nicht. Auf diese Weise konnte er zeigen, daß mentale Operationen (auf denen auch sein Handlungsbegriff fußt) eine Voraussetzung für das Individuum sind, mit der „Außenwelt“ zu interagieren. Handeln wird als selektiver Akt der Verinnerlichung und Koordination definiert, mit dessen Hilfe das Individuum die Mannigfaltigkeit der Außenphänomene mental strukturiert¹¹. Allerdings blendet Piaget in seinen Studien das Problem aus, wie die lebensweltlichen Erkenntnisobjekte (reale Gegenstände, aber auch soziale Beziehungen und Handlungsnormen), die vom Individuum wahrgenommen und adaptiert werden, beschaffen sind, wie sich also die soziale, dem Individuum historisch vorgegebene, intersubjektive Wirklichkeit und ihre „Geltung“ für das Individuum konstituiert (Edelstein, 1993 und 1996). In seinen soziologischen und erkenntnistheoretischen Schriften betont Piaget schließlich den sozialen Ursprung der von ihm untersuchten kognitiven Operationen (vgl. Chapman, 1986; Kitchener, 1991). Demnach erkennt Piaget sehr wohl, daß die Geltung der vorgegebenen Erkenntnisobjekte sich eben nicht allein aus der intraindividuellen Entwicklung kognitiver Fähigkeiten selber ableiten läßt, sondern der Erklärung der sozialen Sinnkonstitution, also der Analyse der Soziogenese bedarf.

Während Piaget im wesentlichen an der individuellen Konstruktionsleistung interessiert ist, wendet sich Schütz der sozialen Konstruktion sozialer Handlungen und der „normativen Ordnung“ zu – also dem Bereich, den Piaget ausklammert. Dazu wiederum eignet sich die phänomenologische Methode in besonderer Weise, wie Schütz in seiner Analyse des „sinnhaften Aufbaus der sozialen Welt“ belegt (Schütz, 1981). Im Gegensatz zur Analyse intraindividuellder Prozesse der Strukturgenese erschließt sich die Bedeutung sozialer Handlungen nämlich erst über die Rekonstruktion ihrer Sinnhaftigkeit. Dazu differenziert er den von Max Weber eingeführten Begriff des Handelns „... um den wesensmäßigen Unterschied insbesondere zwischen Selbstinterpretation der Erlebnisse durch das eigene Ich und der Interpretation fremder Erlebnisse durch das deutende alter ego“ zu ergründen (Schütz, 1981, 16). Die soziale Welt kann für Schütz nicht – wie das noch der Webersche Handlungsbegriff

11 Das entspricht Husserls Vorstellung von der „Urstiftung“, der „Sedimentierung“ und „Habitualisierung“ von Sinn durch das erkennende Subjekt und dessen Analyse der intersubjektiven Konstruktion der lebensweltlichen Objekte – geht aber noch darüber hinaus, weil die Genese der Sinnkonstitution konkretisiert wird. Im Nachweis der intraindividuellen Entsprechung des intersubjektiven Konstitutionsprozesses liegt die eigentliche Stärke von Piaget gegenüber der Phänomenologie.

nahelegt – als eine homogene, sondern muß als eine nach Anonymität, Erlebnissnähe und Inhaltsfülle aufgeschichtete Welt interpretiert werden, die die thematische Zuwendung des Subjekts zu dieser Welt ebenso prägen wie seine Möglichkeiten, bestehende kognitive Stile, Relevanzsysteme und Aufmerksamkeitsstrukturen zu adaptieren (Grathoff, 1995, 48 f.)¹². Somit fragt Schütz danach, ob das Subjekt ohne Bezug zur Umwelt, also ohne Interaktion mit den Phänomenen (Objekten) der „Außenwelt“ erkenntnisfähig ist. Die Konstitutionsanalyse Husserls bietet sich zur Beantwortung dieser Frage regelrecht an, da diese ermöglicht, Selbstverstehen und Fremdverstehen, Sinnsetzung und Sinndeutung, Symbol und Symptom zu differenzieren und so die Urphänomene des gesellschaftlichen Seins zu ergründen (Schütz, 1981). Schütz nutzt diesen methodischen Zugang schließlich, um die Entstehung von eben nicht beliebigen Typisierungen von Handlungen zu erklären, die sich in den Strukturen der Lebenswelt manifestieren. Handlungstypen entstehen für Schütz demnach – ganz ähnlich wie bei Piaget – aus Handlungsschemata (die sehr wohl vorsozial sein können). Diese Handlungstypen relativieren sich jedoch durch die spezifische, biographisch geprägte Handlungsperspektive des Individuums. Die Widersprüchlichkeit lebensweltlicher Phänomene und die Diskrepanz zwischen Selbst- und Fremdinterpretation (also individueller und sozialer Handlungsperspektive) wird auf diese Weise über die Verallgemeinerung immer wiederkehrender Erfahrungen in Wissensschemata bzw. Kognitionen kompensiert. Damit werden zum einen die Entstehung von Sinn als subjektiver Erkenntnisakt und das sich durch die zeitliche Abfolge von Erkenntnissen konstituierende Handlungswissen¹³ thematisiert, gleichzeitig aber auch die Existenz einer „normativen Ordnung“ begründet, die dem Erkenntnissubjekt als soziale Wirklichkeit apriori vorgegeben ist. In seinen späteren Schriften überführt er diese Sinnkonstitution in soziale Typisierungsprozesse und zeigt auf, wie sich diese aufgrund der ihnen zugrundeliegenden Relevanzstrukturen reproduzieren. Auf diese Weise macht er die soziale Konstitution von Handlungstypen selbst sinnhaft-verständlich, verläßt dabei aber die phänomenologisch reduzierte Sphäre der Sinnkonstitution (Grathoff, 1995, 46 f.). Diese Erweiterung der phänomenologischen Perspektive erlaubt eine genetische Ableitung sozialer Handlungs-

12 In Anlehnung an die Wissenssoziologie Schelers und Mannheims stellen die in der Lebenswelt existierenden kognitiven Stile bzw. Typisierungen für Schütz jedoch keine apriorisch gegebenen Normen dar, wie das Husserl noch postulierte, sondern Sinnstrukturen, die sich erst aus dem Handeln von Individuen konstituieren. Mit „kognitive Stile“ ist dabei ganz allgemein die spezifische Art alltäglicher, wissenschaftlicher, kultureller oder familialer Zuwendungen (Interessen, Thematisierungen und Handlungszusammenhänge) gemeint (vgl. Grathoff, 1995). Kognitive Stile ordnen sich demnach ebenso wie die Sinnstrukturen nach unterschiedlichem Abstraktionsgrad. Davon abgesehen entsprechen sie den in Anlehnung an Piaget verwendeten Begriffen in der Sozialisationsforschung (vgl. z. B. Bronfenbrenner, 1993).

13 Auch die Aspekte des Zeiterlebens und Zeitbewußtseins haben bei Piaget und bei Schütz ihre Grundlegung in der Phänomenologie.

perspektiven aus der Typik der sozialen Wirklichkeit, die aus sozialisations-theoretischer Sicht von Bedeutung ist, da mit ihr die spezifischen Handlungsperspektiven, die sich innerhalb spezifischer lebensweltlicher Kontexte (z. B. sozialer Milieus oder Klassen) herausbilden, theoretisch abgeleitet werden können.

Folgen wir diesen unterschiedlichen Zugängen von Piaget und Schütz und vernachlässigen die unterschiedlichen Ausgangsbedingungen, dann wird deutlich, daß beide trotz unterschiedlicher Forschungsperspektive zu einem ähnlichen Ergebnis kommen: Ausgangspunkt jeder Konstitutionsanalyse ist der Zuwendungsakt des sich entwickelnden Individuums zu einer wie auch immer gearteten Umwelt. Die vordergründig gegensätzliche Position von Piaget zu Schütz entpuppt sich bei genauerer Betrachtung also nur als unterschiedliche Zugangsweisen zur Analyse der sinnhaften Konstitution von Handlungen. Beide Perspektiven treffen sich in der Phänomenologie Husserls, in der sowohl diese basalen Erkenntnisakte als „Ur-Empfindung“ thematisiert werden, aus der heraus sich jedes Wissen sedimentiert und strukturiert (also entwickelt), als auch die Konstitution der intersubjektiv vorgegebenen und „idealisierten“ Wissensstrukturen durch die „subjektive“ Aneignung abgeleitet wird (Husserl, 1980, 1986). Zentralen Stellenwert in den Arbeiten von Schütz und Piaget nimmt dabei die These der Dezentrierung von Subjekt und Objekt ein, die durch die perspektivische und damit unvollständige Wahrnehmung der „objektiven“ Welt durch das erkennende Subjekt provoziert wird. Diese Annahme liegt auch Piagets Äquilibrationstheorie zugrunde. Auch bei Schütz finden sich Hinweise dafür, daß die Entwicklung „höherer“ Wissensformen, wie sie formale Operationen und Sprache (bzw. Institutionen) darstellen, die Dezentrierung von der individuellen, subjektiven und körperzentrierten Perspektive voraussetzen. Ähnliches gilt für die Annahme, daß Adaption und Assimilation als Konstitutionsbedingung der Genese von Erkenntnis nicht primär auf „Wahrnehmungen“, sondern auf den *erkenntnisleitenden Akten* eines „Organismus“ (z. B. des Individuums) beruhen. Diese können nach Piaget als Zuschreibung von Bedeutungen zu Wahrnehmungen beschrieben werden. Bezogen auf den ursprünglichen Erkenntnisakt meint Handeln dann aber noch nicht soziales Handeln, sondern bezeichnet das erkenntnisleitende „Instrument“, über das ein Subjekt die Objekte der Erkenntnis erfassen kann (Piaget, 1972, 38 f.), welches als die mentale „Zuwendung“ des Organismus zu einer diesen Organismus umschließenden Welt charakterisiert werden kann. Schütz differenziert den Prozeß des Handelns ähnlich, indem er Erlebnisse und Erfahrungen dem Handeln vorschaltet (Schütz und Luckmann, 1984, 13 ff.). Die so definierte primäre und dynamische mentale „Zuwendung“ ist jedoch weder als individuelle noch als soziale Zuschreibung zu interpretieren, sondern als neutraler Akt. Dieser Aspekt muß betont werden, denn hier liegt die *handlungstheoretische*

Schnittmenge in den Überlegungen von Schütz und Piaget. Nicht „Wahrnehmung“ an sich, sondern mentale Zuwendung des Individuums zu den Objekten der „Außenwelt“ konstituieren Erkenntnis. Piaget zeigt, daß jede Strukturbildung aus der Notwendigkeit des Individuums resultiert, seine „Wahrnehmungen“ von sich selber und den lebensweltlichen Objekten“ über mentale Tätigkeiten (Handeln) zu koordinieren, d. h. zu gruppieren. Diese Gruppierungsleistung einzelner mentaler Zustände (Inputs) basiert auf Ko-operationen. Schütz kommt von der anderen Seite, nämlich von den sozialen Phänomenen her, zum gleichen Schluß. Der „Sinn von Handlungen“, der sich in der Sprache bzw. Institutionen manifestiert, kann (mittels der phänomenologischen Methode) auf die selektive Zuwendung einzelner Subjekte reduziert werden. Diese Zuwendung beschreibt Schütz als dreistufigen Prozeß des Erlebens, der Erfahrung (als bereits reflektiertes Erleben) und des Handelns (als Handlungsentwurf aufgrund der gemachten Erfahrung; vgl. Schütz und Luckmann, 1984, 14). Somit leitet Schütz Handeln aus basalen Koordinationsleistungen des Individuums ab. Im Gegensatz zu Piaget begründet er aber, daß diese Zuwendung über die Koordinationsleistungen einzelner Individuen sozial vorstrukturiert ist¹⁴. Diese soziale Strukturierung folgt scheinbar denselben logischen Prinzipien wie die individuellen Operationen. So stellt Piaget fest, daß „... die in der Zusammenarbeit zum Gleichgewicht gelangenden sozialen Beziehungen (...) – genau wie die logischen Operationen des Kindes in der Interaktion mit der materiellen Umwelt – operative Gruppierungen (bilden), und hier wie dort definieren die Gesetzmäßigkeiten der Gruppierung die Form des idealen Gleichgewichts.“ (Piaget, 1965, 159; zitiert nach Doise, 1978, 334)¹⁵.

2. Die „genetische“ und die „verstehende“ Ableitung selektiven Handelns: Relevanz und Strukturbildung

Folgt man dieser Vorstellung, dann stellt sich die Frage, wieso bestimmte Elemente der „Wahrnehmungen“ ausgewählt, d. h. bedeutsame Erkenntnisobjekte verstärkt, irrelevante hingegen abschwächt oder ignoriert werden und wie das Individuum mit den ausgewählten Elementen umgeht. Damit kommt

14 Diese Vorstellung läßt sich auch leicht systemtheoretisch wenden, da sich soziale Systeme (bzw. Handlungstypen oder Institutionen als Handlungs-Sub-Systeme) durch den Input der vielfältigen individuellen Handlungen konstituieren, d. h. strukturieren. Während beim Individuum also einzelne mentale Zustände den Input darstellen, sind es im sozialen System die Individuen. Somit wird – systemtheoretisch gesprochen – lediglich die „Ebene“ gewechselt.

15 Womit jedoch nicht gesagt ist, daß sich beide Prozesse ineinander überführen lassen. Ich gehe vielmehr davon aus, daß diese Prozesse relativ unabhängig voneinander verlaufen, jedoch gleichursprünglichen, konstitutiven Prozessen der „Gruppierung“ zugrundeliegen bzw. durch die Handlungen eigene subjektive und soziale Perspektivität angeregt werden.

der Zuwendung zu bestimmten (d. h. ausgewählten) Erkenntnisobjekten und der Verinnerlichung (Adaption) der so wahrgenommenen „Handlungen“ eine wesentliche Bedeutung für den Erkenntnisprozeß zu. Mit Piaget kann diese Vorstellung folgendermaßen konkretisiert werden: Jeder Organismus strebt danach, die Elemente bzw. Erfahrungen, die er wahrnimmt, so in eine jeweils neue „Form“ bzw. Struktur zu integrieren, daß sie mit den strukturellen Bedingungen des Organismus (zu Beginn der Entwicklung mit den rein „organischen“, d. h. biologischen und physischen und im Verlauf der Entwicklung auch mit sozialen und psychischen Bedingungen) in Einklang gebracht werden. Das Individuum bereitet durch Koordination der als bedeutsam wahrgenommenen Elemente der Außenwelt seine Wahrnehmungen so auf, das sie zu kognitiven oder sozialkognitiven „Sinn-Einheiten“ werden. Dabei versucht es, die Widersprüche zwischen der „Außenwelt“ (z. B. den sozial vorgegebenen – aber auch den biologischen Umweltbedingungen) und den eigenen Erfahrungen bzw. Wahrnehmungen, (also das psychische „System“) in Einklang zu bringen. Durch die Anforderungen der Umwelt verändert sich aber der Organismus selber. Dabei werden Umwelteinflüsse als neue Elemente integriert (Akkommodation), z. T. so, daß die Umwelt im Sinne der bisherigen „Sinn-Strukturen“ interpretiert wird (Assimilation). Das Individuum nimmt gleichsam die Umwelt selektiv wahr, nämlich aufgrund vorheriger Erfahrungen, dem jeweiligen aktuellen „Erkenntnisstand“ und dem emotionalen Zustand in den Erfahrungsmomenten. Entwicklung ergibt sich schließlich aus dem Umstand, daß sich das Individuum durch diesen Anpassungsprozeß permanent verändert und zwar dergestalt, daß es mehr „Gegenstände“ bzw. Phänomene der äußeren Umwelt mit den eigenen organismischen Fähigkeiten oder bisher erworbenen psychischen Strukturen koordiniert und damit eine jeweils „höhere“ (nämlich komplexere) Stufe der Erkenntnisfähigkeit erreicht.

Piaget beschreibt die aktive Auseinandersetzung des Organismus mit der ihn umgebenden Wirklichkeit als „erfahrungsbiographisch“ geprägten Zuwendungsakt (die Wahrnehmungen deutende Handlung). Dadurch, daß Piaget dem erkenntnisleitenden Deutungsakt den zentralen Stellenwert in seiner Epistemologie zuschreibt, ist es ihm möglich, die Entwicklung der Erkenntnis als genetischen Prozeß der Strukturbildung zu formulieren (Piaget, 1983). Piagets Augenmerk liegt auf der Strukturierung der Erkenntnisakte durch das Individuum selbst¹⁶, wobei er die sich daraus ableitende Konstruktion von Erkenntnis über die verschiedenen Stufen der kognitiven Entwicklung entfaltet – also

16 Ich beziehe mich hierbei auf die von Piaget ausformulierte Konzeption der Entwicklung, mit der die epistemischen Strukturierungsprozesse von Individuen beschrieben werden. Piaget beschränkt sich dabei nicht auf die Psychogenese, sondern schließt bio- und soziogenetische Prozesse explizit ein (Piaget, 1974). Die biologischen Grundlagen seiner Theorie betont Piaget sogar (Piaget, 1983).

von der sensomotorischen und noch an die Totalität des eigenen Organismus haftenden Zuwendung bis zu der von den physischen Aktivitäten des Subjekts losgelösten Zuwendung zur Wirklichkeit über die formalen Operationen. In dieser Dezentrierungsleistung liegt der Schlüssel zum Verständnis der sozialen Konstruktion von Wissen, nämlich als Prozeß der Objektivierung subjektiv erworbenen Wissens in „anonymen“ Wissenssystemen (was weiter unten noch ausgeführt wird). Für Piaget steht außer Frage, daß diese Zuwendung durch sozial vorgegebene Zwänge provoziert wird, die sich z. B. über tradierte Handlungsweisen der Eltern oder Interessenkonflikten zwischen Generationen manifestiert haben (Piaget, 1973b, 191 f.). Die sich immer wieder verändernden individuellen Strukturen, Fähigkeiten und Bereitschaften beruhen auf vorangegangenen Erkenntnissen, die dem Subjekt als Repräsentationen der umgebenden Wirklichkeit dienten und in modifizierter Weise wieder dienen werden. Die soziale Wirklichkeit erschließt sich dem Individuum nur über das, was es wahrnehmen, was es aufnehmen und kognitiv verarbeiten kann – und das hängt davon ab, welche Strukturen, Fähigkeiten und Bereitschaften – also welche Deutungsschemata für Wahrnehmungen – es bereits erworben hat. Somit schreibt Piaget der selektiven Wahrnehmung – nämlich als Deutungsakt von Wahrnehmung – eine zentrale Rolle bei der Entwicklung des Erkennens zu. Zuwendung des Individuums zur Welt hängt bei Piaget demnach auch von den Interessen, Erwartungen, Absichten des Individuums ab.

An diesem Punkt ergänzen die Analysen von Schütz zur Handlungstypisierung und zum Problem der Relevanz die Überlegungen von Piaget. So richtete Schütz sein Augenmerk in den Analysen zur Relevanz auf die sozialen Ursachen von Handlungen (Grathoff, 1995)¹⁷. Die Relevanz, die einer Erfahrung oder einem Erkenntnisobjekt zugeschrieben wird, hängt nach Schütz wesentlich davon ab, in welchen Lebensumständen, Situationen, Befindlichkeiten die Erfahrung gemacht oder ein Objekt thematisiert wird. Für die Thematisierung ist es aber sehr bedeutsam, wie und warum sich das Individuum dem Thema zuwendet, ob das Thema z. B. als aufgezwungen erlebt wird (auferlegte thematische Relevanz) oder auf intentionale Thematisierungen zurückgeführt werden kann (z. B. motivierte thematische Relevanz; Schütz, 1982). Das gilt auch für den vorsozialen Erkenntnisakt, gewinnt jedoch im Laufe der Sozialisation an Bedeutung, da das Erleben von Zwang oder von Widerspruch und Krise als Resultat wahrgenommener neuer, bisher unbekannter Erfahrungs-

17 Zwar hat Schütz sein Konzept der Relevanzstrukturen nicht explizit als genetische Erkenntnistheorie formuliert; es läßt sich aber bezogen auf den Zuwendungsakt unschwer genetisch wenden. Ähnlich wurde die Affinität der Interaktionstheorie Meads mit den Überlegungen Piagets diskutiert (Edelstein und Keller, 1982). Allerdings beschreibt Mead nicht den Prozeß, über den sich generalisierte Andere konstituieren und damit z. B. Rollen und soziale Perspektiven.

objekte im wesentlichen auf Interessenkonflikte zurückzuführen ist, die sich aus der sozialen Interaktion ergeben. Ob überhaupt ein Problem vorliegt und wie gravierend das Problem ist, wird von den bisherigen Erfahrungen des Individuums abhängen, nämlich davon, ob und wie weit die neuen Erfahrungen den bisherigen ähneln (Synthesis der Rekognition), sich also in bekannte Deutungsmuster integrieren lassen (Auslegungsrelevanz). Aufgrund dieser basalen Erfahrungen, der Idealisierungen der „Vertauschbarkeit der Standorte“ und der „Kongruenz der Relevanzsysteme“, die dazu führen, daß sich das Individuum in die „Lage“ des Anderen versetzen kann¹⁸, ergibt sich eine Typik der Wahrnehmungsphänomene, die als geteilter Wissensvorrat interpretiert werden kann. Die als selbstverständlich hingegenommene, typische Deutung der Welt – so die Idealisierungen – sind auch den Mitmenschen selbstverständlich.

Schütz beschreibt die Zuwendung zur Welt demnach zwar ebenfalls als subjektive „Auswahl“ von bedeutsamen Erlebnissen, sie sich aus den vielfältigen gleichzeitig ablaufenden Wahrnehmungen abheben. Gleichzeitig stellt er in Rechnung, daß wir die Welt – aufgrund unserer Vorfahren – idealisierend deuten (Schütz, 1972, 12 f.). Das Individuum lernt, daß seine Erfahrungen, die es selber macht, in ähnlicher Weise auch von den Mitmenschen in seiner näheren Umgebung gemacht werden. Diesen Umstand der Generalisierung subjektiver Erfahrungen erfaßt er mit der Generalthese der Reziprozität der Perspektiven, die u. a. durch die genannten Idealisierungen gekennzeichnet ist. Damit begründet Schütz gleichermaßen, wie sich Erfahrungen des Individuums in der Erfahrungsbiographie zu Handlungsstrukturen verfestigen (die den kognitiven Strukturen, die Piaget beschreibt analog sind) und sich in Interaktionen intersubjektive Handlungsstrukturen bilden können. Individuelle und soziale Handlungsstrukturen haben so gesehen denselben Ursprung: die pragmatisch motivierte Erkenntnistätigkeit (vgl. Srubar, 1988). Daraus ergibt sich aber für das Individuum, daß seine Erfahrungen gleichermaßen von den tradierten Handlungsstrukturen abhängen, die in seinem lebensweltlichen Milieu typisch sind und von seiner eigenen, durch die subjektive Handlungsperspektive geprägten Erfahrungsbiographie. Die Zuwendung zur Welt stellt sich so als eine Funktion von Thematisierungen (thematischen Relevanzen), Auslegungsvorgängen (Auslegungsrelevanzen) und Interessen (Motivationsrelevanzen) dar – und keine dieser Relevanzen kann unabhängig von den anderen oder gar als vorrangig betrachtet werden (Schütz, 1982). Und sie ist ein primär subjektiver Akt des Wissenserwerbs (Schütz und Luckmann, 1979, 315).

18 Hier überschneiden sich Schütz' Ausführungen mit den Meadschen Überlegungen über den „generalisierten Anderen“. Schütz' Beschreibungen der Genese der Generalisierungen lassen sich leicht auf Meads Beschreibung der Identitätsentwicklung übertragen (vgl. dazu Waldenfels, 1980; Grathoff, 1995).

Bezogen auf die Individualgenese von Handlungswissen deckt sich diese Vorstellung weitgehend mit Piagets Äquilibrationsmodell. Das Individuum wird in eine bestehende Welt geboren; diese wird als „äußere“, den eigenen Körper umschließende Welt erfahren; das Subjekt reagiert auf diese Andersartigkeit der Außenwelt, indem es zum Zwecke der Selbsterhaltung mit ihr interagiert. Dabei werden Elemente der Außenwelt verinnerlicht, mit vorab körpereigenen Erfahrungen, später mit bereits „intersubjektiv“ konstruierten Strukturen koordiniert usw.. Die subjektiven Antriebe – später die Motive – werden als Resultate der Problembewältigung, d. h. der Integration sich widersprechender Erfahrungen in Schema z. B. durch Kombination, Addition usw. definiert. Diese Problemlösungen fassen zum Großteil auf sozial vermittelte Handlungsstrategien (im Sinne von Um-Zu- und Weil-Motiven, z. B.: „Um das Problem zu lösen, bedarf es ...“; oder „Weil die und die Dinge eingetreten sind, muß man ...“). Diese Problemlösungsstrategien werden vom Individuum assimiliert oder aber vom Individuum, aufbauend auf die eigene Erfahrungsbiographie, selbständig erworben. Die Zuwendung und Auslegung der Welt hängt demnach von den Erwartungen und den Handlungsmöglichkeiten ab, eine soziale Situation bzw. Erfahrung entsprechend den bisherigen Erfahrungen oder aber durch Verbindung des „Unbekannten“ mit dem „Bekannten“ bewältigen zu können. Schütz Überlegungen zur Typisierung von Handlungswissen – die hier nur unvollständig wiedergegeben werden können – verdeutlichen schließlich, daß der von Piaget beschriebene Erkenntnisprozeß auch der Ausbildung sozialer Sinn- bzw. Relevanzstrukturen zugrundeliegt (Schütz und Luckmann, 1979; vgl. Grathoff, 1995). Wesentliches Kriterium ist auch hier die Selektion solcher spezifischen „Wahrnehmungen“ bzw. Handlungen welche basale, d. h. biologische bzw. naturbedingte Interaktionen zwischen Subjekt und Objekt charakterisieren (Schütz, 1981, 62 ff.; Piaget, 1983, 103). Hier deutet sich also eine Ähnlichkeit zwischen den intraindividuellen und den sozialen Strukturierungsprozessen von Handlungswissen an, auf die Piaget mehrfach hingewiesen hat (Piaget, 1974; 1972, 38 f. und 1973b, 191 f.) und die auch für Schütz offensichtlich waren (Schütz, 1982, 139 ff.). Schütz betont diesen Aspekt sogar, indem er im subjektiven Wissenserwerb, also dem vorsozialen Erkenntnisakt den Ursprung allen gesellschaftlichen Wissens verortet und darauf verweist, daß es ein gesellschaftliches Wissen zwar ohne den subjektiven Wissenserwerb nicht geben kann, dieses Wissen aber mehr ist als die Summe subjektiver Erkenntnisse (Schütz und Luckmann, 1979, 315 f.), ein Umstand, auf den auch Piaget immer wieder verwiesen hat (z. B. Piaget, 1983, 104). Daraus ergibt sich schließlich aber auch, daß sich immer nur ein Teil – und zwar in der Regel der für Handlungserfolg bzw. das Gleichgewicht sozialer Interaktionen relevante Teil – der potentiellen subjektiven Erkenntnisakte sozial sedimentiert. Wie wir noch sehen werden, ist dieser selektive Erkenntnisakt sowohl für das

Verständnis sozialer Strukturen als auch für das Verständnis der Strukturierung von intraindividuellen Prozessen bedeutsam. Sowohl die Stufen der kognitiven Entwicklung, die im Zentrum der Arbeiten Piagets standen, als auch die Stufen der „Objektivierungen“ von Erfahrung bei Schütz – also das Anwachsen individuellen und sozialen Wissens – lassen sich daraus ableiten.

3. Zur Komplementarität sozialer und individueller Strukturierung von Handlungswissen

Die Ähnlichkeit der sozialen und individuellen Handlungsstrukturierung, die bisher lediglich in Bezug auf die „Erkenntnisakte“ beschrieben wurden kann schließlich auch auf die Entwicklungsprozesse selber übertragen, also anhand der Prozesse der kognitiven Entwicklung (Piaget) und der Objektivierung von Wissen (Schütz) durch soziale Interaktionen veranschaulicht werden¹⁹. Dabei ist daran zu erinnern, daß hier keineswegs die These vertreten wird, es handele sich um identische Prozesse. Es wird lediglich auf die analogen Strukturierungsprinzipien hingewiesen, die ihnen zugrundeliegen. Piaget bezieht sich auf die Prozesse der Assimilation und Akkommodation, über die die Ausbildung immer komplexerer Formen der Erkenntnis – von den ersten und undifferenzierten, körper- und situationszentrierten Wahrnehmungen bis hin zu abstrakten Formen des formalen Denkens – möglich wird. Ähnliches finden wir bei Schütz, der die Stufen der Objektivierung subjektiven Wissens ebenfalls als Strukturierung kognitiver, lebensweltlicher Stile darstellt, die von der situationsgebundenen Deutung eines Aktes auf der vorsozialen Ebene bis hin zu den anonymen Idealisierungen von Wissen reichen, die sich in Symbolen, Sprache und schließlich Institutionen (im allgemeinen Sinne von Rollen, tradierten Vorstellungen usw.) inkarnieren. Obwohl die Ausführungen von Schütz dazu grobmaschiger ausfallen als die von Piaget, sind die Korrespondenzen doch bemerkenswert, zumal wenn man bedenkt, daß Schütz die Stufen der Objektivierung anhand

¹⁹ Obwohl Schütz keine explizite Entwicklungstheorie formuliert hat, sind seine Ausführungen, interpretiert man sie als Beschreibungen sozialer Konstruktionsprozesse, wie das z. B. Berger und Luckmann (Berger und Luckmann, 1969) getan haben, leicht in einen genetischen und konstruktivistischen Rahmen zu übertragen. Das dürften auch die bisherigen Ausführungen zu den basalen Funktionen der mentalen Zuwendung als Erkenntnisakt, zur Relevanz als Selektionsparameter und zum Streben nach Gleichgewicht und Stabilität (also Organisation) deutlich gemacht haben, mit denen beschrieben wurde, was Entwicklung vorantreibt und wie es zur Ausbildung spezifischer „Strukturen“ kommt.

der Wissensvermittlung – also den Prozeß der Typisierung von Erfahrungen²⁰ – beschreibt, d. h. ausführt, inwieweit das Individuum in unmittelbarer oder aber anonymer (abstrakter) Art und Weise Wissen vermittelt erhält.

Für die Strukturierung individuellen und sozialen Wissens spielt das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit der Integration unterschiedlicher (mannigfaltiger) Handlungsperspektiven eine wesentliche Rolle. Weder die Strukturierung von Erkenntnis auf der Stufe des formalen Denkens bei Piaget, noch die Generalthese der Reziprozität der Perspektiven (bzw. die Idealisierung der Relevanzstrukturen und die Kongruenz der Standorte) bei Schütz lassen sich anders erklären (vgl. Grathoff, 1995). Piaget verweist z. B. auf zwei Arten der Koordination, über die erst die komplexeren Entwicklungsstufen – vor allem aber die Unterscheidung von Subjekt und Objekt – möglich sind: Die Koordination der raum-zeitlichen Organisation (vor allem physikalischer Art) und die Koordination der eigenen Handlungen (Erkenntnisakte vor allem logisch-mathematischer Art)²¹. Diese Koordinationsleistungen sind für Schütz und Piaget den vorsprachlichen Erkenntnisleistungen zuzuordnen, die ja im wesentlichen durch Beobachtung und Nachahmung geprägt sind (Schütz und Luckmann, 1979, 323; Piaget, 1974, 39). Sie sind aber für die Loslösung von der subjektzentrierten Handlungsorganisation notwendig, über die die Reversibilität von Denkstrukturen bzw. Typifizierung von Sinnstrukturen erst möglich wird²². Deutlich wird das, wenn wir uns die individuellen und sozialen Strukturierungsprozesse vorführen, wie sie in der folgenden Gegenüberstellung beschrieben werden.

Bei der dargestellten Synopse von sozialen und individuellen Strukturierungsprozessen ist zu bedenken, daß zwei entgegengesetzte „Entwicklungsrichtungen“ mit unterschiedlichen Zeit- und Raumdimensionen dargestellt werden. Die intraindividuelle (psychische) Strukturierung von Wissen bezieht sich auf die Lebensspanne und den kulturellen Kontext des Individuums; die intersubjektive (soziale) Strukturierung von Wissen ist hingegen ein historischer Prozeß. In beiden Fällen bleibt jedoch das „Streben“ nach Dezentrierung für die sozialen und die psychischen Konstruktionsprozesse konstitutiv.

20 Dabei bezieht er sich zwar primär auf die Perspektive eines erwachsenen, handlungsfähigen Individuums und klammert – wie Grathoff kritisch anmerkt – Aspekte der kindlichen Aktivitäten bzw. des Spiels aus. Diese Einseitigkeit ist jedoch durch sein Interesse an sozialen Strukturierungsprozessen begründet, in denen es ihm um den Nachweis sozialer Verallgemeinerungsprozesse geht.

21 Die empirische Abstraktion physikalischer Erfahrung läuft der logisch-mathematischen Erfahrung der eigenen Handlungskoordination in der reflexiven Erfahrung voraus. Erstere kennzeichnet die konkreten, letztere die formalen Operationen.

22 Was zum Beispiel in der Entwicklung zur Fähigkeit der Perspektivenübernahme deutlich wird, die ungefähr im Alter von 9 Jahren einsetzt (vgl. dazu Keller und Edelstein, 1991).

Tabelle 1
 Ähnlichkeiten zwischen Piagets Modell der kognitiven Entwicklung
 und Schütz Modell der Objektivation subjektiven Wissen

Schütz	Piaget
<i>Stufe 1 der vorsprachlichen Objektivation:</i> subjektive „Orientierung“ in der Lebenswelt durch Wiederholung und Koordination von Handlungen; Gebundenheit an eigene körperliche Erfahrungen	<i>sensomotorische Periode:</i> körperzentriert; Koordination von Erkenntnisakten (Schemata) durch Wiederholung und Wiedererkennung
<i>Stufe 2 der vorsprachlichen Objektivation:</i> Verfestigung erster „Wissenselemente“ die als Anzeichen für bestimmte Handlungen gedeutet werden (Weil- und Um-Zu-Motive). Die Erkenntnisse erhalten dadurch eine raum-zeitliche Permanenz.	<i>präoperationales Denken; 1. Phase:</i> Gedankliche Rekonstruktion von Erkenntnisschritten möglich; Erfassung von Ähnlichkeiten; Konzentration auf einzelne Erkenntnisschritte; Loslösung von konkreten Handlungen; Transduktive Schlüsse; raum-zeitliche Permanenz der Schemata
<i>Stufe der Objektivation subjektiven Wissens in Erzeugnisse:</i> erste Ablösung von begrifflich gefaßten Handlungen; Verwendung von Erzeugnissen menschlichen Handelns (Idealisierungen des „Um-Zu“ und „Und-So-Weiter“) und Rekonstruktion des damit gemeinten Sinnes (z. B. die Funktion von Werkzeugen).	<i>präoperationales Denken; 2. Phase:</i> erste Ablösung von begrifflich gefaßten Handlungen; Entwicklung anschaulichen Denkens; Differenzierung und Regulierung von Teilmengen und -schritten
<i>Stufe der Objektivation in Symbolen:</i> Ablösung des Wissens von der Erwerbsituation; Trennung von Subjekt und Objekt; Reversibilität und Reziprozität der Typisierung von Erfahrungen	<i>konkrete Operationen:</i> Auftauchen von Operationen; Fähigkeit der reversiblen Transformationen; Loslösung der Handlungsschemata von den konkreten Situationen.
Möglichkeit der Erfassung von Gleichungen; Handlungen werden als überzeitliche Phänomene verstehbar; Entstehung von überindividuellen Wissenssystemen z. B. Wissenschaften und Religion.	<i>formale Operationen:</i> Bildung überzeitlicher kognitiver Strukturen; Anwendung hypothetischer Schlüsse

Für die soziale Ableitung von Wissen sind die *ersten beiden Stufen der Objektivierung* von Erkenntnis – denen Schütz übrigens eine zentrale Bedeutung für die frühen Stadien der Sozialisation zuschreibt (Schütz und Luckmann, 1979, 323) – durch Situationsgebundenheit und explizite Analogieschlüsse in dieser Situation gekennzeichnet.

Auf der ersten Ebene spielt die Unterscheidung von vorsozialen und sozialen Handlungen noch keine Rolle (Schütz und Luckmann, 1979, 315). Der Wissenserwerb ist unlösbar an die konkrete Situation gebunden. Es findet lediglich eine Koordination der im Wissenserwerb ablaufenden Erkenntnisakte statt (Schütz und Luckmann, 1979, 319). Diese Ebene ist analog zur Körperzentrierung und Koordination auf der *sensomotorischen Stufe* der kognitiven Entwicklung, wie sie Piaget beschreibt. Auf dieser Stufe entwickelt sich aus dem A dualismus des Neugeborenen mit der fundamentalen Zentrierung auf den eigenen Körper (auf die sich alle Erkenntnisakte beschränken) durch zunehmende Koordination von Handlungen (Erkenntnisakte) verallgemeinerbare Formen der „Problembewältigung“. Für diese Entwicklung sind Wiederholungen, Wiedererkennung und Verallgemeinerung (Assimilation) der lebensweltlichen Objekte von zentraler Bedeutung. Erst über die wiederholten Aktionen (Schemata) wird verständlich, daß „die Koordination der eigenen Handlungen (...) die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekten und eine Dezentrierung auf der Ebene der materiellen Handlungen (verursacht), die, zusammen mit der semiotischen Funktion, die Vorstellung oder das Denken im eigentlichen Sinn möglich machen“ (Piaget, 1974, 36).

Der Übergang von der ersten zur zweiten Stufe der sozialen Objektivierung ist genau durch den Vorgang der Assimilation, nämlich die Entstehung von Wissenselementen durch immer wiederkehrende Vorgänge in der Lebenswelt des Alltags (die sich in den Idealisierungen des „Immer-Wieder“ und „Und-So-Weiter“ manifestieren) charakterisiert. Nicht mehr allein die Abfolge und Koordination von Erkenntnisakten selber, sondern schon fertig konstituierte Wissenselemente bilden die zweite Stufe der Objektivierung subjektiven Wissens. Diese Wissenselemente können somit als Anzeichen eines bestimmten Wissens gedeutet werden, welches sich durch „Wiederholungen“ objektiviert (Schütz und Luckmann, 1979, 321) und eine von den unmittelbaren Erlebnissen des Subjekts relativ abgelöste, „raum-zeitliche Permanenz“ entwickelt hat. Die Deutungen von Handlungen bezieht sich in dieser Phase noch auf konkrete, gedanklich rekonstruierbare Erfahrungssituationen; bei Piaget auf einfache Regeln und Nachahmungen. Das Kind lernt, so Schütz, bereits auf der vor-sprachlichen Ebene, komplexe und abstrakte „Handlungen“ zu rekonstruieren, indem es die einzelnen Phasen bzw. Schritte der Handlung vollzieht (Schütz

und Luckmann, 1979, 323). Hier finden wir eine Entsprechung zu Piagets Beschreibungen der ersten Stufe des präoperativen Denkens.

Auf der *Stufe des präoperationalen Denkens* formen sich nach Piaget in einer ersten Phase Erkenntnisleistungen (Handlungen), die vorerst eine kognitive Wechselwirkung zwischen den erworbenen Fähigkeiten und die Berücksichtigung der Eigenschaften der Erfahrungsobjekte erlauben, aber noch keine epistemische Trennung zwischen Subjekt und Objekt zulassen. Immerhin wird die eigene Handlung jetzt bereits als raum-zeitliches Phänomen erkannt. Damit wird das Individuum in die Lage versetzt, von den materiellen Handlungen zu abstrahieren, die nur dem Augenblick verhaftet sind, und die eigene Handlung in ein Ganzes aller Handlungen und Ereignisse einzuordnen. Auf diese Weise können auch die sozialen Sinnstrukturen, die sich z. B. in Weil- und Um-Zu-Motiven manifestieren, in die eigene Erkenntnisstruktur übernommen werden. Die Handlung muß nicht tatsächlich ausgeführt, sondern kann gedanklich „konstruiert“ werden. Weiterhin erlaubt die Assimilation der Objekte die Differenzierung zwischen den Quantoren „alle“ oder „einige“. „Der erkenntnistheoretische Unterschied zwischen der Assimilation durch sensomotorische Schemata und derjenigen durch Begriffe besteht somit darin, daß die erstere die Eigenschaften des Objektes kaum von den subjektiven Handlungen unterscheidet, die durch diese Eigenschaften ausgelöst werden, während die letztere sich auf vom Subjekt losgelöste gegenwärtige oder nicht gegenwärtige Objekte bezieht, ...“ (Piaget, 1974, 46).

In der zweiten Stufe des präoperationalen Denkens vollzieht sich dann die Dezentrierung von begrifflich gefaßten Handlungen, die zwar immer noch zielgerichtet sind, aber bereits eine relationale Verknüpfung von „Sinnstrukturen“ erlauben. Dieser Stufe des präoperationalen Denkens entspricht die 3. *Stufe der Objektivierung subjektiven Wissens in Erzeugnisse* (Schütz und Luckmann, 1979). Analog zu den kognitiven Fähigkeiten der Aufteilung in Klassen von ähnlichen und äquivalenten Erfahrungsschemata (z. B. alle blauen und alle roten Kugeln) bilden sich auf dieser Stufe der sozialen Ableitung von Wissen die Idealisierungen des „Immer-Wieder“ und „Und-So-Weiter“, also Deutungsschema von Handlungsabfolgen, die nicht an die unmittelbare Gegenwart des erkennenden Subjektes gebunden sind, und in denen sich ideale Handlungsvollzüge bzw. Erkenntnisse der „Verwendung“ äußern. Das trifft z. B. auf den Gebrauch von Werkzeugen zu, die typische Mittel der Problemlösung (Um-Zu-Motive) darstellen. In dieser Phase findet nach Schütz erst eine relative Ablösung von der konkreten Erkenntnissituation (in der z. B. ein Werkzeug erfunden wird) statt. Die Objektivationen (z. B. der Gedanke, mit dem Werkzeug kann man besser als bisher bestimmte Handlungsabläufe steuern) setzen bereits kognitive Operationen voraus, die nicht mehr an die eigenen Erfahrun-

gen – und damit auch nicht mehr an konkrete Mitmenschen – gebunden sind. Hier trifft Piagets Experiment mit dem Murmelspiel zu: Das Kind erkennt auf dieser Stufe der kognitiven Entwicklung die Regeln des Murmelspiels an den dem Spiel immanenten Handlungsschemata (Piaget, 1975; Piaget, 1973c, 76).

Erst in der nächsten *Stufe der Objektivierung von Erkenntnis in Symbolen* findet eine Ablösung des Wissens von der Erwerbssituation statt, in der sich das Wissen als eine spezifische Deutung von Erfahrung konstituiert hat. Erst auf dieser Stufe kann „... auch subjektives Wissen, das von der räumlichen, zeitlichen und sozialen Aufschichtung der Erfahrungen, aus denen es sich ursprünglich sedimentiert hat, abgelöst ist, an Andere vermittelt werden“ (Schütz und Luckmann, 1979, 332). Das ist die Stufe der Konstitution von Sprache. Denn erst über Symbole, die eine auch für andere Subjekte verstehbare Bedeutung haben und die ein gemeinsames Wissen voraussetzen, lassen sich auch Erkenntnisse konstituieren, die vom Subjekt abgelöst sind. Diese Typisierungen von Erfahrungen setzen Reversibilität und Reziprozität von Deutungen voraus, die freilich nur als anonyme, vom ursprünglichen Erkenntnisakt losgelöste Wissensstrukturen denkbar sind. Wichtig ist, daß erst durch die Erkenntnis bzw. Entstehung von Symbolen nicht nur Problemlösungen, sondern auch „Problemstellungen“ vermittelt werden, das erkennende Subjekt in die Lage versetzt wird, Gleichungen zu verwenden und zu lösen und Handlungen als überzeitliche Phänomene des menschlichen Zusammenlebens zu erfassen. Erst diese Fähigkeiten machen schließlich Ko-Konstruktionen von komplexeren Wissenssystemen (z. B. die Wissenschaften) möglich (Schütz, 1971).

Piaget verortet die Ablösung vom eigentlichen Erkenntnisakt in der *Entwicklung der konkreten und formalen Operationen*, wobei in diesen Stadien unterschiedliche „Ablösungen“ stattfinden. Im Gegensatz zu den einfachen Regelungen der vorangegangenen Stufen führt die Emergenz der Operationen nämlich zu der Fähigkeit der reversiblen Transformationen. Sie lösen sich damit – ähnlich wie die symbolische Vermittlung subjektiven Wissens – von der konkreten Situation. Die kognitiven Leistungen beziehen sich nunmehr auch – und vornehmlich – auf in sich geschlossene „Sinnsysteme“, die nur über Abstraktionsleistungen vollzogen werden können. Auf der *Stufe der formalen Operationen* bilden sich schließlich überzeitliche kognitive Strukturen aus (Piaget, 1974, 72), die erlauben, über die aktuelle Wirklichkeit hinauszugehen und das Wirkliche in die Gesamtheit des Möglichen einzubetten – und so hypothetische Schlüsse zulassen. Spätestens auf der Stufe der formalen Operationen findet eine Identifizierung von subjektivem mit objektivem Wissen statt: Das Individuum ist in der Lage, den gesellschaftlich geteilten Wissensvorrat in seiner Komplexität zu verstehen, da es sich die kognitiven Fähigkeiten angeeignet hat, aus denen dieser Wissensvorrat besteht. Gleichzeitig mit

dieser Identifizierung vollzieht sich nämlich durch die Vorgänge der „inter-subjektiven Spiegelung“ (Schütz und Luckmann, 1979, 333) eine Ablösung des Individuums von der Gesellschaft. Zwar erkennt sich das Individuum aufgrund der beschriebenen Idealisierungen (z. B. das „Immer-Wieder“ und das „Und-So-Weiter“) als Teil der Gesellschaft, gleichzeitig erfaßt es aber die „Anonymität“ der sozialen Strukturen (Institutionen, Rollen usw.), die ihm als Individuum Handlungs- und Entscheidungsspielräume läßt. Damit wird die Entsprechung der kognitiven Entwicklung mit den sozial vermittelten Strukturen vollends deutlich, denn nun läßt sich der Sozialisationsprozeß als Angleichung von subjektiven Erfahrungen mit den sozial vermittelten – z. T. anonymen und abstrakten – Operationen der Erwachsenenwelt beschreiben, ein Prozeß, der bis in die Adoleszenz andauert und erst im Erwachsenenalter wieder eine „Ablösung“ bzw. Verselbständigung nach sich zieht²³. Die subjektive Erkenntnisleistung und die individuellen Fähigkeiten spiegeln die gesellschaftlich vermittelten – und historisch gewachsenen, im gewissen Sinne evolutionären Erkenntnisse wider, die sich in sozialen Strukturen (im weitesten Sinne, einschließlich von Normen, Regeln und Institutionen) manifestiert haben. Erst durch die Verinnerlichung dieser evolutionären Kognitionen (bzw. Sinn-Strukturen) und ihre individuelle Anwendung bzw. Bestätigung innerhalb der gegebenen sozialen Strukturen äußert sich die Handlungskompetenz des Einzelnen. In der „sekundären Sozialisation“ im Erwachsenenalter werden die selber erworbenen kognitiven Fähigkeiten modifiziert. Vor allem die konkreten und formalen Operationen erlauben die Produktion „eigener“ Fertigkeiten (Werkzeuge, Ideale, Instrumente, Institutionen usw.), formen sich quasi die „Inhalte“ kognitiver oder gesellschaftlicher Sinnstrukturen um (Berger und Luckmann, 1969). Und so verläuft die Spirale der Evolution: Die kognitive Entwicklung, vor allem die Ausbildung konkreter und formaler Operationen ist ebenso wie die soziale Wirklichkeit eine menschliche Konstruktion der Wirklichkeit; eine menschliche auch deshalb, weil die selektive Handlung schon des Kleinkindes auf einer eingeschränkten und gattungsspezifisch selektierten Sicht der „Dinge“ beruht (vgl. Dux, 1994). Die Ähnlichkeit der Strukturgenese bezieht sich demnach im wesentlichen auf die sie konstituierende bzw. anregende Notwendigkeit der Handlungsstrukturierung. Die Inhalte (bzw. Perspektivität) der Erkenntnis (Handlung) sind – zwar primär vom erkennenden Subjekt ausgewählt – in jedem Fall Resultat immer wiederkehrender und damit verallgemeinerbarer Erfahrungen. Ihre Gültigkeit und Bedeutung für das Individuum hängt jedoch von den subjektiven Re-Konstruktionen der in ihnen symbolisierten Erfahrungen ab.

23 Auf diesen Aspekt weist Riegel (1975) in seiner Kritik an Piagets Entwicklungsmodell hin, da es über die Äquilibrations- und Selektionsprozesse im Erwachsenenalter, also innerhalb der Stufe der formalen Operationen keine Aussagen mehr macht.

4. Relevanzstruktur und individuelle Entwicklung: Konsequenzen für die sozialwissenschaftliche Forschung

Folgt man den Überlegungen von Schütz und Piaget, so legen die Analogien der sozialen und individuellen Strukturbildung nahe, daß typische Handlungsschemata in ihrer Entsprechung mit individuellen (z. B. kognitiven und affektiven) Handlungsschemata – zumindest bezogen auf die Strukturierung von Handlungsperspektiven – auch einer empirischen Analyse zugänglich sein müssen. Obwohl sich die beschriebene Analogie primär auf die Prozesse der operativen Gruppierung bezieht, verweist sie – bei Berücksichtigung der unterschiedlichen Zeithorizonte (historische vs biographische Zeit) – auf die Möglichkeit, solche erfahrungsrelevanten Strukturen (z. B. Handlungsperspektiven) zu identifizieren, die für die Entwicklung des Individuums oder einer sozialen Gruppe bedeutsam sind. Diese Einschätzung folgt im wesentlichen der Einsicht, daß die individuellen oder sozialen Strukturen nicht als soziale Entitäten, sondern als multidirektionale Prozesse zu verstehen sind (Chapman, 1988), die nicht allein aus den institutionellen, z. B. bildungs- und erwerbsorientierten Rationalitäten der sozialen Wirklichkeiten resultieren, sondern auch aus der Abwägung, der Selektion von relevanten bzw. nicht relevanten Handlungsoptionen (bzw. Erfahrungs- und Deutungsschemata) durch das Erfahrungssubjekt²⁴. So führen die sozialen Strukturen, vor allem die Ungleichheitsstrukturen zwar zu einer Vor-Selektion der Wirklichkeit; deren Bedeutung für das Individuum hängt jedoch von den „Erfahrungshorizonten“ in den spezifischen sozialen Milieus ab. Sozialisationsbedingungen, also die spezifischen biographischen Situationen und Begebenheiten, in denen das Individuum aufwächst (Familienstruktur, sozio-ökonomische Lebensbedingungen, kulturelle Werte und Erziehungsstile der Eltern, unterschiedliche Bildungschancen in sozio-historischen Kontexten usw.), definieren nicht nur Außenwelten, die die Entwicklung des Individuums begrenzen und in bestimmte, vorgegebene Bahnen lenken. Ihre sozialisatorische Wirksamkeit wird auch durch Selektions- d. h. Zuwendungsakte des Individuums bestimmt²⁵. So ist die Vorstrukturierung von Erfahrungen durch die Eltern ein konstitutives Element des Erfahrungskontextes des Kindes und gleichzeitig Anregungspotential für die selbstständige Exploration der Welt durch das Kind. In den intimen Interaktionen mit bedeutsamen Bezugspersonen entwickelt das Kind Handlungsstrategien (z. B. Bindungs- und Konfliktverhalten) und damit Einblicke in die Gestaltbarkeit

24 Das gilt im gleichen Maße auch für korporative Akteure, wie sie vor allem im „Rational-Choice-Ansatz“ thematisiert werden.

25 Döbert (1992) hat darauf hingewiesen, daß der Übergang von der intraindividuellen zur interindividuellen Perspektive – kompetenztheoretisch betrachtet – nur ein minimales Übersetzungsproblem darstellt.

von Interaktionssituationen. Solche Erfahrungen verfestigen sich durch die (zumeist auch empirisch begründete) Annahme der Allgemeingültigkeit von Erfahrungen (z. B. im Sinne der Verallgemeinerung: „Ich-Kann-Immer-Wieder“). Über solche empirisch meßbaren Erkenntnisleistungen des Individuums wird das epistemologische Problem der individuellen Selektion, also die Auswahl der als relevant angenommenen Erkenntnisobjekte und die in spezifischen Milieus typischen Handlungsweisen auch empirisch erfaßbar (vgl. dazu Nicolaisen, 1994; Grundmann, 1994).

Die Analyse der spezifischen Bedeutung von Sozialisationserfahrungen für die individuelle Entwicklung führt schließlich auch zu der Frage, welche Handlungsperspektiven für beide, die individuellen und sozialen Strukturierungsprozesse gleichermaßen konstitutiv sind (vgl. dazu Bronfenbrenner, 1993; Edelstein, 1993; Grathoff, 1995). Diese Frage läßt sich jedoch nur aus einer der beschriebenen Forschungsperspektiven beantworten, worauf Luhmann (1991) hingewiesen hat. Aus diesem Grunde klammere ich die Frage nach den Konsequenzen für den sozialen Wandel aus²⁶. Für das Individuum (also für intra-individuelle Strukturierungsprozesse) ergibt sich die Bedeutung von Sozialisationserfahrungen aus den Möglichkeiten, spezifischen Handlungsanforderungen innerhalb seines Milieus bzw. bestimmter Lebensbereiche (wie z. B. der Schule) zu entsprechen. So liegt die „normative“ Kraft der Sozialstruktur gerade darin begründet, daß die Typik der sozialen Welt (die sich in Rollen und Normen äußert) die potentiell „offene“ Aufmerksamkeit des Geistes (mentale Zuwendung) auf Themen lenkt, die als Interpretationen und Deutungen von Erfahrungen in Form milieutypischer Handlungsperspektiven sozial vorgegeben sind. Die Sozialstruktur ist also für den Sozialisationsprozeß deswegen bedeutsam, da sie typische Sozialisationserfahrungen in spezifischen sozialen Schichten, Milieus, Ökologien oder Kulturen vorgibt. Diese normative Basis definiert die sozialen Horizonte, die die Perspektiven- und Rollenübernahme ebenso prägt wie die Möglichkeiten der lebensweltlichen Exploration und die Wahrnehmung kognitiver Erkenntnisobjekte. Sozialisation bedeutet dann zwar auch immer Eingliederung eines Individuums in eine vorgegebene Sozialwelt und Kanalisation von Handlungsspielräumen bezogen auf soziale Handlungsanforderungen (z. B. in bezug auf schulische Leistungsanforderungen). Dabei

26 Sie ergeben sich ebenfalls aus den Diskrepanzerfahrungen zwischen individuellen Handlungsbedürfnissen und sozialen Handlungsstrukturen. Diese Diskrepanz erzwingt, wenn man so will, sozialen Wandel zur Stabilisierung sozialer Strukturen. Dabei kann ebenso an Mertons Anomiestudien angeknüpft werden (Merton, 1995) wie an Durkheims Analysen desintegrativer Einflüsse widersprüchlicher Wertorientierungen (vgl. Bertram, 1986). Zudem lassen sich so soziale Wandlungsprozesse als „Anpassungsleistung“ des Sozialsystems an die spezifischen Handlungsbedürfnisse der Individuen deuten (so z. B. die Veränderung des traditionellen Rollen- und Familienmodells aufgrund veränderten Partnerschaftsverhaltens; vgl. Grundmann, Huinink und Krappmann, 1994).

regelt das Individuum aber – durch die explorative Zuwendung und Gestaltung der Interaktionssituationen – seine Erkenntnis über die Welt ganz entscheidend selber. Die Bedeutung von Sozialisationsbedingungen ergibt sich demnach nicht allein durch das Erfüllen von sozialen Handlungserwartungen (also durch das funktionale Primat), sondern auch durch die Möglichkeiten des Kindes, sich die Welt zu erschließen und Interaktionssituationen mitzugestalten. Sozialisationsbedingungen definieren demnach nicht nur soziale Kontexte, die die Entwicklungsmöglichkeiten des Individuums einschränken oder fördern (z. B. sozio-ökonomische Lagen), sondern auch Anregungspotentiale, die die Auswahl, die Zuwendung des Individuums zur sozialen Welt steuern. Und diese Anregungspotentiale sind für die individuelle und die Persönlichkeitsentwicklung bedeutsam.

Für die Sozialisationsforschung ergibt sich aus dieser Horizonthaftigkeit sozialen Handelns die Möglichkeit, die spezifische Bedeutung von Sozialisationserfahrungen für die verschiedenen Aspekte der individuellen Entwicklung (z. B. der sozialen Kognition) und der Persönlichkeitsentwicklung (z. B. von Kontrollstrategien oder Leistungsmotivationen) innerhalb unterschiedlicher sozialer Kontexte und spezifischer Lebensbereiche (z. B. Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe) empirisch aus der Diskrepanzerfahrung zwischen sozialen Handlungsanforderungen und individuellen Handlungsmöglichkeiten abzuleiten bzw. aus dem Anregungspotential spezifischer Sozialisationsbedingungen für einzelne Aspekte der kindlichen Entwicklung. Der bis heute vielen empirischen Studien zugrundeliegende funktionale Imperativ (z. B. der leistungsorientierten schulischen Sozialisation) kann dabei zwar als Richtschnur dienen, nicht jedoch als Bewertungsgrundlage für die spezifische Bedeutung von Sozialisationserfahrungen für die Entwicklung (Grundmann, 1994). Als Beispiel dafür können schulische Sozialisationsprozesse angeführt werden, die sich an berufliche (d. h. im wesentlichen ökonomische) Leistungsanforderungen orientieren. Die damit einhergehende Bedeutung von Bildungsaspirationen und Leistungsmotivationen kann als zentraler Indikator für unterstützende Sozialisationsbedingungen abgesehen werden. Das wird deutlich, wenn milieuspezifische Sozialisationserfahrungen den Handlungsstrukturen und Leistungserwartungen im Bildungssystem widersprechen. Dieser Aspekt der Diskrepanz sozial normierter und individuell zur Verfügung stehender Handlungsstrukturen ist für die Analyse von sozialstrukturellen Sozialisationsbedingungen von entscheidender Bedeutung. Die „Eingliederung“ des Individuums in ein Sozialsystem hängt nämlich nicht allein von der Übernahme elterlicher Perspektiven oder sozialer Rollen ab (die durch spezifische Kontingenzerfahrungen geprägt sind), sondern auch von der Passung sozial erwarteter mit individuell möglichen Handlungen. Wesentliche Merkmale dieser Passung sind also die lagespezifischen Erwartungen (die der funktionalen Bedeutung von Sozialisations-

bedingungen, z. B. den Bildungsaspirationen der Eltern entsprechen) und die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten innerhalb der sozialen Lagen. Letztere werden an entwicklungsförderlichen und -hemmenden Einflüssen deutlich, die sich z. B. aus widersprüchlichen Erwartungen, normabweichenden sozialen Orientierungen und anderen Risikofaktoren ergeben (Hurrelmann, 1988; Rutter, 1990; Edelstein, 1996). Sie äußern sich jedoch auch im Bildungsprozeß, in dem die Anpassung des Individuums an die sozial normierte Leistungsanforderung ganz wesentlich den Bildungserfolg bestimmt. So sind Kinder aus unteren sozialen Lagen – wegen der quasi sozialstrukturell bedingten mittelschichtorientierten Leistungsbewertung – aufgrund der Diskrepanz zwischen den im familialen Kontext vorherrschenden und den in der Schule geforderten Handlungsstrukturen systematisch benachteiligt (Fend, 1969, 1991; Engel und Hurrelmann, 1989).

Insgesamt erlaubt die Verbindung der von Piaget und Schütz beschriebenen Strukturierungsprozesse die Analyse von solchen Diskrepanzerfahrungen, die zur Entstehung sozialer und individueller Risikofaktoren beitragen. So sind für die Analyse des Zusammenhangs von Sozialstruktur und Persönlichkeitsentwicklung gerade die in spezifischen Sozialisationskontexten vorherrschenden, typischen Handlungsstrukturen von zentraler Bedeutung, denn diese definieren, wann eine Erfahrung mit erhöhter Wahrscheinlichkeit für ein Individuum zum Problem werden kann. Erst in diesem Augenblick, in dem die sozialen Handlungsanforderungen als Widerspruch, als Mangel oder als Zwang (kurz als nicht vereinbar mit der individuellen Handlungsperspektive) erlebt wird, werden bisherige Erfahrungen und Lebensumstände relativiert und nicht als die einzig möglichen erkannt. Auch hier kann die relativierende Bedeutung schulische Sozialisationserfahrungen für familiäre Interaktionsstrukturen angeführt werden. Die sozialisatorische Bedeutung familialer Sozialisation mißt sich u. a. daran, inwieweit sie die sozialkognitive und kognitive Entwicklung des Kindes (z. B. die Integrationsmöglichkeiten des Kindes in die Gleichaltrigengruppe; die Möglichkeiten den Leistungsanforderungen des Lehrers zu entsprechen etc.) fördert oder behindert. Dabei spielt aber neben den sozialen, milieu- bzw. schichtspezifischen Sozialisationsbedingungen auch eine Rolle, inwieweit die individuelle Horizonthaftigkeit von Handlungsperspektiven im Sozialisationsprozeß berücksichtigt wird. Und diese individuelle Horizonthaftigkeit hängt u. a. vom Alter ab. So sind die Anteile des Individuums am Sozialisationsprozeß ganz wesentlich durch die erworbenen, altersabhängigen Fähigkeiten bestimmt, Perspektiven zu verstehen, kognitive Operationen durchzuführen und diese Kompetenzen in Interaktionen zu vertreten. Aufgrund der Tatsache, daß sich diese erst im Zuge der Individualgenese ausbilden, kommt es im Sozialisationsprozeß erst nach und nach zu einer Annäherung der sozialen (z. B. von den Eltern vorgelebten) und der individuellen Handlungs-

perspektiven im Laufe der Kompetenzentwicklung. Das wird am Beispiel altersspezifischer Einflüsse familialer Sozialisationsbedingungen auf unterschiedliche Kontexte des sozio-moralischen Verstehens. So hängt die Bedeutung familialer Sozialisationsbedingungen davon ab, welche Aspekte des sozio-moralischen Verstehens thematisch sind. Während familiäre Sozialisationsbedingungen in der Kindheit vor allem auf das Verstehen von Freundschaftsbeziehungen Einfluß nehmen, werden sie für die Thematisierung der Eltern-Kind-Interaktion erst in der Adoleszenz bedeutsam. Die unterschiedlichen Einflüsse familialer Sozialisation hängen demnach von den altersspezifischen Thematisierungen sozialer Beziehungen ab. Während sich Freundschaftsbeziehungen in der Adoleszenz vom familialen Kontext trennen, wird die Eltern-Kind-Interaktion durch das Streben nach relativer Autonomie gegenüber den Eltern in dieser Lebensphase erst virulent. Die Verbindung der Analysen von Schütz und Piaget kann so gesehen gerade für die Sozialisationsforschung und die Entwicklungspsychologie wichtige Impulse geben, da soziale Strukturen als Opportunitäten unmittelbar auf selektive Erkenntnisleistungen des Individuums (Handeln, Relevanz, Strukturbildung) bezogen werden können.

Der Umstand, daß erst ab einem bestimmten Erkenntnisniveau eine Lösung des Individuums von den unmittelbaren Handlungsbezügen in der Familie (und den dadurch dominierenden sozialen Handlungsperspektiven) stattfindet, erklärt auch, warum frühkindliche Erfahrungen und sozio-ökonomische Opportunitätsstrukturen ihre selektive Kraft in bezug auf die individuelle Entwicklung (z. B. die kognitive Entwicklung, die soziale Orientierung, Entwicklungschancen und Lebensgestaltung) erst in der späten Kindheit bzw. der Adoleszenz entfalten. Dem Individuum werden alternative Handlungsentwürfe, strukturelle Restriktionen usw. erst von einem bestimmten Alter an bewußt. Bis dahin (also in den frühen Lebensjahren) werden die Interaktionserfahrungen in der Familie quasi sozialstrukturell wertfrei, nämlich als normale oder für die Familie bzw. das soziale Milieu, in denen das Kind aufwächst, typischen Erfahrungen gedeutet – Erfahrungen, die eben auch von anderen Kindern ähnlich erlebt werden. Zumindest für die ersten Lebensjahre dürfte deswegen zutreffen, daß vor allem die unmittelbaren Interaktionserfahrungen (Bindungsverhalten, Emotionalität, Konformität) für die kindliche Entwicklung bedeutsam sind. Das ist für die Analyse der kognitiven und sozialkognitiven Sozialisation nicht unerheblich, da diese im wesentlichen auf Konstanzerfahrung, also die Gleichsinnigkeit von Erfahrungen beruht. In dieser Phase sind es dann auch eher die kritischen, d. h. untypischen Erfahrungen, die die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder beeinflussen können (Grundmann, 1992, 1996). So ist z. B. die situationsspezifische und körperzentrierte Handlung in der sensorischen und präoperationalen Phase für die „Explorationsfähigkeit“ des Individuums wichtig. Wird die in dieser Phase noch vorherrschende „Unbefan-

genheit in der Situation“ gestört, wird sich das auch in der Zuwendung des Kindes zu Erfahrungsobjekten und seine Bereitschaft der Koordination usw. niederschlagen (Jacobsen, Edelstein und Hofmann, 1994). Das bedeutet aber nicht, daß diese Erfahrungen nicht sozialstrukturell geprägt sind. Möglicherweise werden sozialstrukturelle Restriktionen und institutionelle Selektionsprozesse erst bedeutsam, wenn das Wissen über typische Erfahrungen und Erwartungen in sozialen Kontexten gefestigt ist. Altersspezifischen Performanzbedingungen der individuellen Entwicklung sowie die je spezifische Bedeutung typischer Handlungsstrukturen in unterschiedlichen sozialen Milieus für die Entwicklung und die Opportunitäten des Individuums verweisen auf eine gegenseitige Verschränkung der beiden, sich unabhängig voneinander strukturierenden Prozesse der Sozio- und Ontogenese. Dabei kommt es aus soziologischer Sicht zu einer Vergesellschaftung des Individuums, ein Prozeß, der aus psychologischer Perspektive wegen der Zunahme individueller Handlungskompetenzen als Individuationsprozeß erscheint. Dieses Spannungsverhältnis, welches aus der beschriebenen Diskrepanz zwischen sozialer und individueller Handlungsstruktur resultiert, bestimmt ganz wesentlich den Sozialisationsprozeß und damit auch die Möglichkeiten des Individuums, sich innerhalb der Gesellschaft zu verorten. Empirisch wird das u. a. in der Übereinstimmung von individuellen Handlungsperspektiven von Interaktionspartnern in sozialen Settings wie z. B. der Schule, der Familie und der Gleichaltrigengruppe deutlich (vgl. Morgan und Schwalbe, 1990; Krappmann, 1993; Kreppner, 1996). Diese Verschränkung von sozialen und individuellen Handlungsstrukturen gilt es empirisch aufzuzeigen bzw. empirische Befunde auf der Folie der sich wechselseitig bedingenden sozialen und individuellen Strukturierungsprozesse neu zu interpretieren.

LITERATURVERZEICHNIS

- Bateson, Gregory (1970), *Schizophrenie und Familie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Berger, Peter L. (1965), Towards a sociological understanding of psychoanalysis, *Social Research*, 26–41.
- Berger, Peter L. (1966), Identity as a problem in the sociology of knowledge, *European Journal of Sociology*, 105–115.
- Berger, Peter L., Brigitte Berger und Hansfried Kellner (1987), *Das Unbehagen in der Modernität*, Frankfurt am Main: Campus.
- Berger, Peter L., und Hansfried Kellner (1965), Die Ehe und die Konstruktion der Wirklichkeit, *Soziale Welt*, 16, 200–218.
- Berger, Peter L., und Thomas Luckmann (1969), *Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie*, Frankfurt am Main: Fischer.

- Bertram, Hans (1978), *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil. Analysen kognitiver, familialer und sozialstruktureller Bedingungsbeziehungen moralischer Entwicklung*, Weinheim: Beltz.
- Bertram, Hans (1986), *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bronfenbrenner, Urie (1993), The Ecology of Cognitive Development, in: Robert H. Wozniak und Kurt W. Fischer, Eds., *Development in Context. Acting and Thinking in Specific Environments*, Hillsdale: Erlbaum, 3–44.
- Chapman, Michael (1986), The Structure of Exchange: Piaget's Sociological Theory, *Human Development*, 29, 181–194.
- Chapman, Michael (1988), Contextuality and Directionality of Cognitive Development, *Human Development*, 31, 92–106.
- Döbert, Rainer (1992), Die Entwicklung und Überwindung von „Universalpragmatik“ bei Piaget, *Zeitschrift für Soziologie*, 21, 96–109.
- Doise, Willem (1987), Soziale Interaktion und kognitive Entwicklung, in: Gerhard Steiner, Hrsg., *Piaget und die Folgen. Die Psychologie des 20. Jahrhunderts*, Bd. 7., Zürich: Kindler Verlag, 331–347.
- Dux, Günther (1994), Handlung, Handlungsstruktur und Gesellschaft in genetischer Perspektive, in: Walter Sprondel, Hrsg., *Die Objektivität der Ordnungen und ihre kommunikative Konstruktion*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 121–139.
- Edelstein, Wolfgang (1993), Soziale Konstruktion und die Äquilibration kognitiver Strukturen: Zur Entstehung individueller Unterschiede in der Entwicklung, in: Wolfgang Edelstein und Siegfried Hoppe-Graff, Hrsg., *Die Konstruktion kognitiver Strukturen*, Bern: Huber Verlag, 92–106.
- Edelstein, Wolfgang (1996), The social construction of cognitive development, in: Gil Noam und Klaus Fischer, Hrsg., *Development and vulnerability in close relationships*, Mahwah: Erlbaum, 91–112.
- Edelstein, Wolfgang, Monika Keller und Eberhard Schröder (1990), Child development and social structure: A longitudinal study of individual differences, in: Paul B. Baltes, David L. Featherman und Richard M. Lerner, Eds., *Life-Span Development and Behavior*, Hillsdale: Erlbaum, 151–185.
- Engel, Uwe, und Klaus Hurrelmann (1989), Familie und Bildungschancen. Zum Verhältnis von Familie, Schule und Berufsausbildung, in: Renate Nave-Herz und Manfred Markefka, Hrsg., *Handbuch der Familien- und Jugendforschung*. Bd. 1. Familienforschung, Frankfurt am Main: Luchterhand, 475–489.
- Fend, Helmut (1991), Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschung zur „Sozialisation in Bildungsinstitutionen“, in: Reinhard Pekrun und Helmut Fend, Hrsg., *Schule und Persönlichkeitsentwicklung*, Stuttgart: Enke, 9–32.
- Flammer, August (1988), *Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung*, München: Hans Huber.
- Giddens, Anthony (1991), *Modernity and Self-Identity*, Stanford: Stanford University Press.
- Goffman, Erving (1975), *Stigma: Über Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Goffman, Erving (1977), *Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grathoff, Richard (1995), *Milieu und Lebenswelt. Einführung in die phänomenologische Soziologie und die sozialphänomenologische Forschung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Grundmann, Matthias (1992), *Familienstruktur und Lebensverlauf. Historische und gesellschaftliche Bedingungen individueller Entwicklung*, Frankfurt am Main: Campus.

- Grundmann, Matthias (1994), Das „Scheitern“ der sozialstrukturellen Sozialisationsforschung oder frühzeitiger Abbruch einer fruchtbaren Diskussion, *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 14, 163–186.
- Grundmann, Matthias, Johannes Huinink und Lothar Krappmann (1994), Familie und Bildung. Empirische Ergebnisse und Überlegungen zur Frage der Beziehung von Bildungsbeteiligung, Familienentwicklung und Sozialisation, in: Peter Büchner u. a., *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*. Materialien zum 5. Familienbericht, Bd. 4., München: Verlag Deutsches Jugendinstitut, 41–104.
- Grundmann, Matthias (1996), Historical context of father absence: Some consequences for the family formation of German men, *International Journal of Behavioral Development*, 2/19, 415–432.
- Habermas, Jürgen (1973), Stichworte zu einer Theorie der Sozialisation, in: Jürgen Habermas, *Kultur und Kritik*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus (1988), *Sozialisation und Gesundheit. Somatische, psychische und soziale Risikofaktoren im Lebenslauf*, Weinheim: Juventa.
- Husserl, Edmund (1977), *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendente Phänomenologie*, Hamburg: Felix Meiner.
- Husserl, Edmund (1980), *Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie*, Tübingen: C. Mohr.
- Husserl, Edmund (1986), *Phänomenologie der Lebenswelt*. Ausgewählte Texte II, Stuttgart: Reclam.
- Jacobsen, Theresa, Wolfgang Edelstein und Volker Hofmann (1993), A Longitudinal Study of the Relation Between Representations of Attachment in Childhood and Cognitive Functioning in Childhood and Adolescence, *Developmental Psychology*, 30, 112–124.
- Joas, Hans (1992), *Pragmatismus und Gesellschaftstheorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Keller, Monika (1976), *Kognitive Entwicklung und soziale Kompetenz. Zur Entstehung der Rollenübernahme in der Familie und ihre Bedeutung für den Schulerfolg*, Stuttgart: Ernst Klett.
- Keller, Monika (1986), Freundschaft und Moral: Zur Entwicklung der moralischen Sensibilität in Beziehungen, in: Hans Bertram, Hrsg., *Gesellschaftlicher Zwang und moralische Autonomie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 195–223.
- Keller, Monika, und Wolfgang Edelstein (1991), The Development of Socio-Moral Meaning Making: Domains, Categories, and Perspective-Taking, in: W. M. Kurtines und J. L. Gewirtz, Hrsg., *Handbook of moral behavior and development*, Band 2., Hillsdale, Erlbaum, 89–114.
- Kitchener, Richard F. (1991), Jean Piaget: The Unknown sociologist? *British Journal of Sociology*, 42, 421–442.
- Krappmann, Lothar (1971), *Soziologische Dimensionen der Identität*, Stuttgart: Klett.
- Krappmann, Lothar, Ulrich Oevermann und Kurt Kreppner (1976), Was kommt nach der schichtspezifischen Sozialisationsforschung? in: Rainer M. Lepsius, Hrsg., *Zwischenbilanz der Soziologie*. Verhandlungen des 17. Deutschen Soziologentages, Stuttgart: Enke.
- Krappmann, Lothar (1993), Threats of the Self in the Peer World: Observations of Twelve-Year-Old Children in Natural Setting, in: Gil Noam und Thomas E. Wren, Hrsg., *The Moral Self*, Cambridge: The MIT Press, 359–382.
- Kreppner, Kurt (1996), Kommunikationsverhalten zwischen Eltern und ihren jugendlichen Kindern und der Zusammenhang mit Indikatoren des Selbstwertgefühls, *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 45, 130–147.
- Kubli, Fritz (1974), Einführung, in: Jean Piaget. *Abriß der genetischen Epistemologie*, Olten: Walter Verlag, 2–22.

- Lidz, Charles W., und Victor Meyer Lidz (1981), Piagets Psychologie der Intelligenz und die Handlungstheorie, in: Jan J. Loubser, *Allgemeine Handlungstheorie*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 202–327.
- Luckmann, Thomas (1982), Persönliche Identität als evolutionäres und historisches Problem, in: Thomas Luckmann, Hrsg., *Lebenswelt und Gesellschaft. Grundstrukturen und geschichtliche Wandlungen*, Paderborn: Schöningh, 123–141.
- Luckmann, Thomas (1985), Riten als Bewältigung lebensweltlicher Grenzen, *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie*, 3, 535–550.
- Luckmann, Thomas, und Peter L. Berger (1964), Social Mobility and Personal Identity, *European Journal of Sociology*, 331–343.
- Luhmann, Niklas (1991), Die Form „Person“, *Soziale Welt*, 42, 166–175.
- Merton, Robert K. (1995), *Soziologische Theorie und soziale Struktur*, Berlin: deGruyter.
- Morgan, David, und Michael L. Schwalbe (1990), Mind and self in society: Linking social structure and social cognition, *Social Psychology Quarterly*, 53, 148–164.
- Nicolaisen, Bernd (1994), *Die Konstruktion der sozialen Welt. Piagets Interaktionsmodell und die Entwicklung kognitiver und sozialer Strukturen*, Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Oevermann, Ulrich (1972), *Sprache und soziale Herkunft*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Oevermann, Ulrich (1979), Ansätze zu einer soziologischen Sozialisationstheorie und ihre Konsequenzen für die allgemeine soziologische Analyse, in: G. Lüschen, Hrsg., *Deutsche Soziologie seit 1945*, Sonderheft 21 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 143–168.
- Piaget, Jean (1972), *Die Entwicklung des Erkennens I: Das mathematische Denken*, Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1973a), *Die Entwicklung des Erkennens III: Das biologische Denken; das psychologische Denken; das soziologische Denken*, Stuttgart: Klett.
- Piaget, Jean (1973b), *Das moralische Urteil des Kindes*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Piaget, Jean (1973c), *Der Strukturalismus*, Olten: Walter-Verlag.
- Piaget, Jean (1974), *Abriß der genetischen Epistemologie*, Olten: Walter-Verlag.
- Piaget, Jean (1975), *Nachahmung, Spiel und Traum*. Gesammelte Werke, Studienausgabe Bd. 5, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Piaget, Jean (1983), Piaget's Theory, in: P. H. Mussen, Hrsg., *Handbook of Child Psychology*, New York: John Wiley & Sons, 103–128.
- Piaget, Jean, und Roland Garcia (1989), *Psychogenesis and the history of science*, New York: Columbia University Press.
- Riegel, Klaus F. (1975), Adult life crisis: A dialectical interpretation of development, In: N. Datan und L. H. Ginsberg, Hrsg., *Life-span developmental psychology: Normative life crisis*, New York: Academic Press.
- Rutter, Michael (1990), Psychosocial resilience and protective mechanism, in: J. Rolf, Hrsg., *Risk and protective factors in the development of psychopathology*, Cambridge: Cambridge University Press, 181–214.
- Schneewind, Klaus A. (1989), Personale Kontrolle, Sozialisation und Familie in psychologischer Sicht, in: Ansgar Weymann, Hrsg., *Handlungsspielräume*, Stuttgart: Enke, 199–210.
- Schütz, Alfred (1944), The Stranger. *American Journal of Sociology*, 49, 499–507.
- Schütz, Alfred (1945), The Homecomer. *American Journal of Sociology*, 50, 363–376.
- Schütz, Alfred (1971), *Das Problem der sozialen Wirklichkeit*. Gesammelte Aufsätze Bd. 1, Den Haag: Martinus Nijhoff.

- Schütz, Alfred (1981), *Der sinnhafte Aufbau der sozialen Welt*, 2. Auflage, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred (1982), *Das Problem der Relevanz*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann (1979), *Strukturen der Lebenswelt, Bd.1.*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred, und Thomas Luckmann (1984), *Strukturen der Lebenswelt, Bd. 2.*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Schütz, Alfred, und Talcott Parsons (1977), *Briefwechsel*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Smetana, Judy G. (1988), Adolescent's and parent's conceptions of parental authority, *Child Development*, 59, 321–335.
- Srubar, Ilja (1988), *Kosmion. Die Genese der pragmatischen Lebenswelttheorie von Alfred Schütz und ihr anthropologischer Hintergrund*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1980), *Der Spielraum des Verhaltens*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Waldenfels, Bernhard (1985), *In den Netzen der Lebenswelt*, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Younnis, James (1984), Moral, kommunikative Beziehungen und die Entwicklung der Reziprozität, in: Wolfgang Edelstein und Jürgen Habermas, Hrsg., *Soziale Interaktion und soziales Verstehen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 34–60.

Anschrift des Autors:

Dr. Matthias Grundmann,
Max-Planck-Institut für Bildungsforschung,
Lentzeallee 94, D-14195 Berlin

Innovation: the European journal of social sciences

EDITORS

Liana Giorgi & Ronald J. Pohoryles, *The Interdisciplinary Centre for Comparative Research in the Social Sciences, Vienna, Austria*

The main challenge faced by European social sciences at a time of rapid societal transformations is undoubtedly that of combining critical analytical thought with integrative pragmatic thinking, while also bridging gaps between disciplines and sub-disciplines on a cross-national basis. Related to this, there is a necessity to establish European fora for exchanging views and research experience on interrelated topics of interest to and significance for the social sciences. This objective is successfully met by the international research journal *Innovation: the European Journal of Social Sciences*, the official journal of the European Association for the Advancement of Social Sciences and The Interdisciplinary Centre for Comparative Research in the Social Sciences.

Innovation is published quarterly with regular thematic issues. Its contents include peer-reviewed research, theoretical papers and research notes. In addition to being one of the few general European social science journals with a wide readership in both Western and Eastern Europe, *Innovation* guarantees rapid publication of papers

SUBSCRIPTION RATES

1997 - Volume 10 (4 issues). ISSN 1351-1610.

Institutional rate: £214.00; North America US\$364.00

Personal rate: £48.00; North America US\$78.00

ORDER FORM

Please send a completed copy of this form, with the appropriate payment, to the address below.

Name

Address

.....

.....



Visit the Carfax Home Page at
<http://www.carfax.co.uk>

UK Tel: +44 (0)1235 521154
UK Fax: +44 (0)1235 401550
E-mail: sales@carfax.co.uk

Carfax Publishing Company, PO Box 25, Abingdon, Oxfordshire OX14 3UE, UK