

Der Sportunterricht als Handlungsbereich
zwischen Sozialisationsdefizit und Ambivalenzthese

– Eine Untersuchung zum Verhältnis
von lebensweltlicher und schulischer Sozialisation –

Dissertation
zur Erlangung des Grades
des Doktors der Sportwissenschaft

beim Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg

Erstgutachter: Prof. Dr. Jürgen Funke-Wieneke
Zweitgutachterin: Prof. Dr. Gabriele Klein

vorgelegt von
Irmhild Donner-Widdel
geb. am 1. November 1947 in Isernhagen, Kreis Burgdorf

Hamburg, 28. März 2006

Der Sportunterricht als Handlungsbereich zwischen Sozialisationsdefizit und Ambivalenzthese

- eine Untersuchung zum Verhältnis von lebensweltlicher
und schulischer Sozialisation –

1.	Problemstellung und Relevanzaussage	1
2.	Begriffsklärungen und Theorien, Funktionen und Positionen	11
1.1	Grundannahmen zur Sozialisation und die sieben Thesen des „Modells des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“	11
1.2	Erziehung und Bildung	16
1.3	Schule, Unterricht, Sportunterricht, Bewegung	19
2.3.1	Funktionen der Schule	20
2.3.2	Sportunterricht	26
2.3.3	Persönlichkeitsdimension Bewegung	28
2.3.3.1	Entwicklungskonzeptionen	29
2.3.3.2	Bewegung und Leib	32
2.3.3.3	Relevante Positionen	34
3.	Normative Orientierung und ihre Begründung	36
3.1	Normative Orientierung	36
3.2	Begründung	37
4.	Risiken und Chancen veränderter Sozialisationsbedingungen	42
4.1	Aufwachsen in der Familie	42
4.1.1	Bedeutung der Familie für die Sozialisation	42
4.1.2	Familialer Wandel	45
4.1.3	Sozialisationsrisiken des familialen Wandels	47
4.1.4	Sozialisationschancen veränderter familialer Lebensformen	52
4.2	Wohnung und Wohnumwelt	55
4.2.1	Bedeutung der Wohnung und ihrer Umgebung für die Sozialisation	55
4.2.2	Wandel der Wohnbedingungen und der Wohnumwelt	56
4.2.3	Sozialisationsrisiken veränderter Wohnbedingungen	59
4.2.4	Sozialisationschancen veränderter Wohnbedingungen	64
4.3	Soziale Kontakte in der außerschulischen Lebenswelt (einschließlich „Sport“ und „Bewegung“)	67

4.3.1	Bedeutung der Gleichaltrigenkontakte	67
4.3.2	Wandel der Gleichaltrigenkontakte	70
4.3.3	Sozialisationsrisiken des Wandels sozialer Kontakte in der außerschulischen Lebenswelt	75
4.3.4	Sozialisationschancen des Wandels sozialer Kontakte in der außerschulischen Lebenswelt	82
4.4	Veränderte Lebenswelten und ihre Auswirkungen auf die Schule	88
5.	Die Theorie des kommunikativen Handelns als Sozialisationstheorie des Sportunterrichts und der außerschulischen Lebenswelt	91
5.1	Erkenntnisinteresse	91
5.2	Die Theorie des kommunikativen Handelns als soziologische Handlungs- und Gesellschaftstheorie	95
5.2.1	Handlungsbegriff	96
5.2.1.1	Körperbewegungen	97
5.2.1.2	Konkretes Handeln als instrumentelles oder soziales Handeln	99
5.2.1.3	Handlungskoordination	100
5.2.2	Das Modell des kommunikativen Handelns	104
5.2.2.1	Die kommunikative Rationalität verständigungsorientierter Handlungen	105
5.2.2.2	Handlungstypen, Weltbezüge und Interaktionsperspektiven	109
5.2.2.3	Das Modell der Rede oder der Sprechhandlungen	117
5.2.3	Die Theorie des kommunikativen Handelns als Handlungstheorie des Sportunterrichts	125
5.2.3.1	Eine kognitivistische Theorie?	125
5.2.3.2	Eine versprachlichte, „verzweckte“ und körperlose Theorie?	131
5.2.3.3	Perspektivenübernahme und Identitätsentwicklung bei Mead	139
5.2.3.4	Eine veränderte Praxis des Sportunterrichts auf der Basis der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas) unter Einbeziehung der Identitätsentwicklung (Mead)	150
5.2.4	Die Gesellschaft als Lebenswelt und System	161
5.2.4.1	Die Lebenswelt als Komplementärbegriff des kommunikativen Handelns	162
5.2.4.2	„System“ und „Lebenswelt“	168
5.2.4.3	Theorie der soziale Evolution und Entkoppelungsthese	170
5.2.4.4	Rechtssystem und Moral	173
5.2.4.5	Mediatisierung und Kolonialisierung	175
5.2.4.6	Kritische Anmerkungen	181
5.2.4.7	Die gesellschaftliche Relevanz und die Störungen des Kernbereichs der Lebenswelt	185
6.	Sozialisationsdefizit oder Ambivalenzthese? – Konsequenzen für den Sportunterricht	194
6.1	Sozialisationschancen lebensweltlicher Veränderungen	195
6.2	Vergleich der Sozialisationschancen mit den Annahmen des Hurrelmann-Modells (These 1 bis 7)	207

6.3	Sozialisationsrisiken lebensweltlicher Veränderungen mit Kommentierung und Bewertung	209
6.3.1	„Familie“	209
6.3.2	„Wohnen“	218
6.3.3	„Soziale Kontakte“ (einschließlich „Sport“ und „Bewegung“)	223
6.3.4	Sozialisationsstörungen der Lebenswelt	233
6.4	Konsequenzen für den Sportunterricht	239
6.4.1	Zeitliche Bedingungen der Schule	241
6.4.2	Außerschulische Handlungsspielräume in „natürlicher“ Umgebung	242
6.4.3	Schul-Räume und ihre Umfunktionierung (Veränderung)	246
6.4..4	Konsequenzen für die Schule	248
	Literaturverzeichnis	251

Der Sportunterricht als Handlungsbereich zwischen Sozialisationsdefizit und Ambivalenzthese

– Eine Untersuchung zum Verhältnis
von lebensweltlicher und schulischer Sozialisation –

1. Problemstellung und Relevanzaussage

Die mit dem Thema der Arbeit ausgedrückte Problemstellung bezieht sich auf die Frage, welche Aufgabe dem Handlungsfeld Sportunterricht als Teil der Sozialisationsinstanz Schule angesichts eines Wandels lebensweltlicher Sozialisationsbedingungen der Schüler zukommt. Eine Entscheidung darüber, ob und wie der Sportunterricht sich verändern sollte, wird durch eine Untersuchung außerschulischer lebensweltlicher und herrschender schulischer Funktionen zu klären sein.

Im Rahmen des Sportunterrichts findet ein Handeln in Bewegung vor allem als sportives Handeln nach den bestehenden Handlungsregeln des institutionalisierten Sports statt. Mit ihm werden bestimmte Kompetenzen und Werte vermittelt, die, ob bewusst oder nicht, die Persönlichkeitsentwicklung der Handelnden beeinflussen. Zusammengefasst beinhaltet diese Aussage, dass Sportunterricht gewollt oder ungewollt sozialisiert.¹

Angesichts lebensweltlicher Veränderungen, die zum einen als defizitär und zum anderen als Chance für die Heranwachsenden bewertet werden, stellt sich die Frage, ob die erzieherische Wahrnehmung der Sozialisationsaufgabe des Sportunterrichts überhaupt einen bedeutenden Beitrag zur Sozialisation Heranwachsender liefern könnte.

Eine Voraussetzung zur weiteren Erarbeitung der Problemstellung ist deshalb die Stützung der obigen Aussage, dass Sportunterricht ein Handlungsbereich ist, in dem sozialisiert wird, der aber über seinen Inhalt nicht nur eine allgemeine, sondern eine spezifische Sozialisationsrelevanz erhält. Erst mit einer diesbezüglich positiven Antwort wird die besondere Bedeutung des Sportunterrichts und seine Relevanz im Zusammenhang mit der Problemstellung dieser Arbeit erkennbar, die es als sinnvoll erscheinen lässt, die lebensweltlichen Sozialisationsbedingungen zu untersuchen und mit dem Handlungsbereich Sportunterricht in Beziehung zu setzen. Mit der Darstellung einer Sozialisationstheorie für den Sportunterricht und die außerschulische Lebenswelt und schließlich ihres Transfers auf diese Handlungsbereiche soll herausgearbeitet werden, wie und unter welchen Bedingungen eine Identitätsausbildung nach Habermas und Mead stattfindet, wodurch sie gefährdet wird und wie demgegenüber der Sportunterricht zu ihrem ausgewogenen, alle Persönlichkeitsdimensionen umfassenden Aufbau beitragen könnte.

Das sich aus der Abwägung der unterschiedlichen Positionen hinsichtlich bestehender lebensweltlicher Sozialisationsrisiken oder –chancen ergebende Untersuchungsergebnis führt nach einer Gegenüberstellung mit dem Handlungsbereich Sportunterricht unter Einbeziehung der sich aus dem Theorie-Transfer herausstellenden Erkenntnisse zu einer Entscheidung darüber, welche Inhalte im Sportunterricht künftig wie vermittelt werden sollten und welche Konsequenzen sich darüber hinaus auch für die Schule ergeben könnten.

1 Vgl. Solzbacher, C., Moralische Vervollkommnung durch Sport?, in: Zimmer, R. (Hrsg.), Erziehen als Aufgabe, Schorndorf 2001, S. 83.

Die obige Problemstellung und die Relevanzaussage werden in folgenden Arbeitsschritten erarbeitet:

Der Abschnitt „2. Begriffsklärungen und Theorien, Funktionen und Positionen“ dient den im obigen Zusammenhang als zentral angesehenen Begriffen und ihren Definitionen. Als erstes werden der Terminus und ein Modell zur „Sozialisation“ vorgestellt, das die beeinflussenden Sozialisationsfaktoren und -instanzen beschreibt sowie die Begriffe „Persönlichkeit“, „Identität“ und „Interaktion“ einbezieht, durch die Sozialisation“ zentral definiert wird.

Die Entscheidung für dieses hier der begrifflichen Definition und dem darstellenden Sozialisationsverlauf dienenden Sozialisationsmodell – nämlich für das „Modell des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“² – wird außerdem mit dem Hinweis auf die im 3. Kapitel vorgestellte „normative Orientierung“ begründet, die dieser Arbeit zugrunde liegt. Die Definition des Sozialisationsbegriffes stellt Sozialisation aus subjektbezogener Perspektive als einen Prozess der Auseinandersetzung mit der sozialen und physischen Umwelt und seiner inneren Verarbeitung dar. Sie beschreibt damit in idealer Weise die Entfaltung eines Menschen, die ihm in unserer demokratischen Gesellschaft durch das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland garantiert wird.³ Die in diesem Modell noch formale Definition des Sozialisationsbegriffes stellt den Menschen bereits als ein zu aktiver Auseinandersetzung mit der äußeren Realität fähiges Subjekt dar und weist Schule und Sportunterricht als Handlungsbereiche aus, in denen Sozialisation sowohl bewusst als auch unbewusst stattfindet.

Im Zusammenhang mit der Erarbeitung der Problemstellung und der Relevanzaussage sind außerdem die Begriffe „Erziehung“ und „Bildung“ zu definieren. Ihre Beziehung und Abgrenzung untereinander und zur Sozialisation dient der späteren Aufklärung schulischer und auch sportunterrichtlicher Aufgaben und Funktionen. Außerdem wird durch die Erziehungsdefinition nach Hurrelmann der Oberbegriff Sozialisation hinsichtlich einer intendierten gegenüber einer funktionalen Sozialisation differenziert. Mit der inhaltlichen Ausgestaltung des Erziehungsbegriffes von Funke-Wieneke, der sich mit den von Klafki dargestellten Bildungsgehalten als synonym erweist, werden unter 2.2 die Aufgaben des Erziehers und des zu Erziehenden festgelegt und gleichzeitig Aussagen zum Beziehungsverhältnis gemacht.

Die gesellschaftliche Verortung der Schule als Sozialisationsinstanz und der Prozess ihrer Institutionalisierung markieren einen Bedarf an verschiedenen Funktionen, die – wie unter 2.3 festgestellt wird – außerhalb der Schule kaum noch übernommen werden können. Diese allgemeinen Aussagen zu den gesellschaftlichen Aufgaben der Schule betreffen gleichfalls die Schulfächer und wirken sich auf deren Unterrichtsstrukturen aus. Als Teile der Schule haben die einzelnen Unterrichtsfächer die Funktionen der Schule zu übernehmen und fachspezifisch auszuführen. Die gesellschaftlichen Funktionen der Schule haben deshalb auch Relevanz für den Sportunterricht. Wie sich die dadurch entstehenden schulischen Strukturen auf die Interaktionen und die Sozialisation der Heranwachsenden auswirken, wird unter 2.3 über die Sozialisationstheorie von Parsons herausgearbeitet. Die Zuordnung der unterrichtlichen Interaktionen zu einem Handlungsmodell nach Habermas ermöglicht es, das intendierte Handeln der Lehrer innerhalb des Unterrichts sozialisationstheoretisch zu bewerten. Die Sozia-

2 Hurrelmann, K., Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 24 – 39; Hurrelmann, K./Ulich, D., Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991 (4.), S. 9 ff.

3 Vgl. Kapitel 3.

lisationsfunktion der Schule wird im Zusammenhang mit der Ausübung ihrer weiteren Funktionen für die Persönlichkeitsentwicklung in bedeutsamer Weise relevant.

Mit der Definition des „Unterrichts“ unter 2.3 und 2.3.2 soll der Unterschied zu sonstigen Schul- und –sportveranstaltungen deutlich gemacht werden, wobei nicht verschwiegen wird, dass diese Unterrichtsvorstellung nicht uneingeschränkt zu akzeptieren ist. Unter 2.3.2 wird außerdem darauf hingewiesen, dass die wechselnden Bezeichnungen des Schulfaches Sportunterricht auf seine sich ändernden Inhalte und Vermittlungsformen zurückzuführen sind, die historische und gesellschaftliche Ursachen haben. In diesem Zusammenhang erfolgt die inhaltliche Darstellung des Sportunterrichts als Abbild der Sportarten des organisierten Sports; mit ihr ist zugleich die Übernahme der Prinzipien und Vermittlungsmethoden des institutionalisierten Sports verbunden. In neueren sportpädagogischen Ansätzen wird der Sportunterricht wegen dieser Inhalte und Vermittlungsformen kritisiert.

In der Ableitung aus 1. dem Hurrelmann-Modell, das von einem produktiv Realität verarbeitenden Subjekt ausgeht, sowie aus 2. dem Erziehungsbegriff, der das Element der Erziehungsfähigkeit und Autonomie enthält, und aus 3. dem aus Art. 1 GG hergeleiteten Menschenbild, das die Entfaltung des Einzelnen in den Zusammenhang mit der Achtung der Menschenwürde Anderer stellt, gelangt die Arbeit zu einem sozialisationsrelevanten Inhalt des Sportunterrichts. Mit dem Rückgriff auf die anthropologische Persönlichkeitsdimension Bewegung, die – wie unter 2.3.3 ausgeführt - in Interdependenz mit den anderen menschlichen Dimensionen sozialisiert wird, stellt sich heraus, dass das menschliche Sich-Bewegen weder von Geburt an noch über historische Zeitabläufe hinweg ein sportives und der Sport ein veränderbares gesellschaftshistorisches Konstrukt ist. „Sich-Bewegen“ muss folglich nicht ausschließlich die Ausübung von „Sportarten“ bedeuten. Die sich hier schon herauskristallisierenden drei Kriterien bestimmen insofern die Sozialisation des Sportunterrichts, weil ihre Übertragung auf den unterrichtlichen Rahmen die hier handelnden Menschen als Subjekte versteht. Verglichen mit der unter 2.3.2 geäußerten Kritik am Sportartenprogramm und den dazugehörigen Prinzipien des Sports wird deutlich, dass der Inhalt des sportiven Bewegungshandelns und seiner Vermittlungsmethoden mit diesen Sozialisationsvorstellungen nicht kompatibel ist. Das Menschenbild des Sports erweist sich als ein dualistisches, nicht selbstbestimmtes, das der postulierten Subjektvorstellung des Menschen im Sozialisationsprozess nicht entspricht.

Unter 2.3.3.1 wird – nach einem Überblick über unterschiedliche Entwicklungskonzeptionen – Bewegung mit Baur als eine Dimension der Persönlichkeit bezeichnet, die sich über Person-Umwelt-Interaktionen entwickelt. Im Zusammenhang mit der schon unter 2.3.3 getätigten Aussage, dass alle Persönlichkeitsdimensionen in einer Interdependenz zueinander stehen und in Interaktionen mit der Umwelt entwickelt werden, gewinnt der Inhalt des Sportunterrichts in spezifischer Weise an Sozialisationsrelevanz, weil das Lernen von Bewegungen nun nicht mehr als allein körperlicher Vorgang zu verstehen ist. Es bezieht sich auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung und ist nicht unabhängig von der den Lernenden zur Verfügung stehenden Umwelt erklärbar. Diese Vorstellung wird durch phänomenologische Bewegungsansätze unterstützt, die die im Sport erkennbare Dichotomisierung des Menschen in Körper und Geist ablehnen. Bewegung wird als Zugang zur Welt und die Bewegungshandlung als eine Interaktion mit der Welt verstanden. Die einem sportiven Sich-Bewegen vorgegebene Bewegungsbedeutung über die dem Sport inhärenten Prinzipien soll sich nach phänomenologischem Verständnis erst in der Interaktion subjektiv entwickeln. In der Interaktion mit der Welt wird die subjektive Bewegungsbedeutung bestätigt oder variiert. Mit diesem Verständnis von Bewegung, das den Menschen im Sich-Bewegen nicht dichotomisiert und ihm in der freien Auseinandersetzung mit der Umwelt - im Gegen-

satz zum im organisierten Sport vorherrschenden Sportverständnis - das Entstehen einer subjektiven Bewegungsbedeutung zugesteht, wird ein Anspruch auf eine spezifische Sozialisationsrelevanz erhoben.

Der normative Hintergrund dieser Arbeit orientiert sich – es ist anfangs im Abschnitt 2.1 bereits hierauf Bezug genommen worden – an dem Menschenbild eines demokratischen Staates. Im Kapitel 3. wird es aus dem Art. 1 GG der Bundesrepublik Deutschland hergeleitet und inhaltlich vertieft. Das der Arbeit zugrunde liegende Menschenbild basiert auf der Entfaltung des Menschen und einer Gesellschaft, die dem Einzelnen die hierfür notwendige Freiheit zugesteht. Gleichzeitig wird betont, dass die Entfaltung der eigenen Persönlichkeit immer die Achtung der Menschenwürde und die freie Entfaltung des Anderen mitbeinhalten muss. Damit bildet dieses „Menschenbild“, das nur im Zusammenhang mit einer bestimmten Gesellschaftsvorstellung denkbar ist, die normative Grundlage mit den für die Untersuchung der Problemstellung notwendigen Modellen und Theorien der Kapitel 2.1, 3.2, und insbesondere 5.

Diese normative Orientierung wird hinsichtlich der im Thema der Arbeit enthaltenen Problemstellung deshalb als relevant angesehen, weil sie sich auf die Sozialisationsinstanz Schule bezieht, deren besondere Aufgabe darin besteht, die Heranwachsenden im Sinne dieses Menschenbildes zu erziehen. Nur auf dieser Grundlage kann ein für alle Menschen befriedigendes Zusammenleben erreicht werden. Die Bedeutung dieser Aufgabe wird unter 3.2 vor allem mit Habermas' gesellschafts-, aber auch handlungstheoretischen Ausführungen in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ begründet.⁴

Die Problemstellung, die sich auf die Untersuchung lebensweltlicher Veränderungen der Sozialisationsbedingungen der Heranwachsenden bezieht, wird nach Feststellung einer Sozialisationsrelevanz des Sportunterrichts weiter im 4. Kapitel bearbeitet. Die konträren oder ambivalenten Aussagen bewerten die familiären, wohnlichen und sozialen außerfamiliären Bedingungen des Aufwachsens einerseits als Sozialisationschance und andererseits als –risiko.

Innerhalb der Sozial- und auch der Sportwissenschaften ist bereits in den 80er-Jahren die These aufgestellt worden, dass die sich etwa seit den 60er-Jahren verändernden Bedingungen des Aufwachsens in den Industrieländern zunehmend zu einem Sozialisationsdefizit führen. Unter diesen Begriff fallen eine eingeschränkte Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsstörungen, die sich insbesondere in einem andersartigen und oft als bedrohlich empfundenen sozialen Verhalten äußern. Es ist von einem Wertewandel bezüglich sozialer Werte und Politikverdrossenheit die Rede und gleichzeitig wird ein Trend zur Individualisierung und zu einer „sich verstärkenden Selbstbezogenheit“ festgestellt.⁵

Außerdem werden Mängel in der körperlichen Entwicklung, motorische Entwicklungsstörungen, Konzentrationsschwächen, Ausdauerdefizit, Störungen der Sprachentwicklung und psychosoziale Stresssymptome (schon bei befragten Schülern eines 3. Schuljahres) bemerkt.⁶ Die hier aufgezählten Symptome werden teilweise mit einem Bewegungsmangel und/oder einer problematischen sozialen Integration und familialen Sozialisation verbunden.⁷

4 Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2.

5 Pühse, U., Soziale Lernprozesse im Sportunterricht, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 215.

6 Vgl. Brinkhoff, K.-P., Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens: die Kindheit, Sportpädagogik 2/1996, S. 8 f.

7 Seiffert, E., Was haben eigentlich die 3 und das E mit dem Grundschulsport zu tun? In: Sportpädagogik 5/1996, S. 62 – 66; Stockinger, G., Fett und Krank, in: Spiegel spezial 4/1997, S. 51 – 53; Fischer, K., Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln, Sportpädagogik 5/1996, S. 26 – 35; Hildebrandt, R., Kindgerechte Bewegungsräume, in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), MenschensKinder in „Internationalen Jahr der Familie 1994“, Cloppenburg 1995, S. 73 f.,

Den besorgten Autoren wird jedoch entgegengehalten, dass es Rückbesinnungen auf „die gute alte Zeit“ schon immer gegeben habe, und zwar konkret auf Zeiten, in denen die u. a. jetzt eingeklagten Spiel- und Bewegungsräume noch vorhanden gewesen seien.⁸ Die Familie gewinnt nach Beck-Gernsheim mit ihren veränderten Formen eine andere Gestalt, von der jetzt die Konturen einer „postfamilialen Familie“ mit einem Trend zur Individualisierung zu erkennen sind.⁹ Mit Hilfe der Absicherung über den Sozialstaat seien die einzelnen Familienmitglieder heute in der Lage, individuelle Lebensentwürfe zu entwickeln und zu leben.

Hiermit wird u. a. der Wertewandel innerhalb der Familien erklärt, der auch in einem Trend zur Selbstverwirklichung zu sehen sei und der sich vor allem bei den Frauen in zunehmender Bildung und Erwerbstätigkeit ausgewirkt habe.¹⁰ Der Berufstätigkeit der Frau könnten aber in zeitlicher Hinsicht keine negativen Auswirkungen auf die Erziehung der Kinder nachgesagt werden, denn nach einer „Analyse des täglichen Zeitverbrauchs (Statistisches Bundesamt 1992)“ wendeten deutsche berufstätige Eltern mit zwei Kindern bis zum Alter von zehn Jahren „genauso viel Zeit für ihre Kinder auf wie Eltern, bei denen die Mutter zu Hause bleibt“. Die Zeit werde nur anders verteilt.¹¹

Der Wertewandel zeigt sich auch in den sich verändernden Erziehungszielen. Die ehemals hoch bewerteten Vorstellungen von Ordnung und Unterordnung sind durch die Ziele Selbstständigkeit und Selbstvertrauen verdrängt worden.¹² Dementsprechend wachsen die Kinder heute in den Familien in liberaler Umgebung auf und haben schon früh die Chance, ihren außerschulischen Alltag selbstständig zu planen.

Die Erziehung zur Selbstständigkeit äußert sich in den vielen Wahlmöglichkeiten der Kinder hinsichtlich ihrer Freunde und Freizeitbeschäftigungen. Während sie in früheren Zeiten auf die sog. „Straßensozialisation“ angewiesen waren, verbringen die Heranwachsenden heute einen großen Teil ihrer Freizeit in Institutionen, in denen sie sich musisch, motorisch und künstlerisch gestaltend betätigen. Gemessen an den „heutigen“ Mitgliederzahlen der 6- bis 14-jährigen Kinder zählt der „Sport“ zu den beliebtesten institutionellen Aktivitäten.¹³ Weil Bewegung im Kindesalter „zunehmend als betreute regelgesteuerte sportliche Bewegungshandlung“ stattfindet, kann nach Büchner von einer „Versportung“ des Kinderalltags gesprochen werden.¹⁴ Nach Schulz muss die Kritik an der Versportung der Kindheit zurückgenommen werden, weil die Kinder selbst mit ihrem Engagement dem Sport eine „Bedeutung für Identitätsbildung, Statusgewinn und soziale Einbindung“ zusprechen.¹⁵

Der hier zusammengetragene kurze Überblick kontroverser Auffassungen über die Bedingungen des Aufwachsens soll nicht als vollständig angesehen werden, sondern nur einen Ausschnitt der Diskussion bieten. Um zu einer Einschätzung der lebensweltlichen Bedingungen zu gelangen, die schließlich in Konsequenzen für den Sportunter-

Brinkhoff, K.-P., Kindsein ist kein Kinderspiel, in: Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit?, Opladen 1996, S. 36 f; vgl. auch Schmidt, W., Sportpädagogik des Kindesalters, Hamburg 2002 (2. neub.), S. 51 f.

8 Thiele, J., „Unbewegte Kindheit?“, Sportunterricht 48 (1999), H. 4, S. 145.

9 Beck-Gernsheim, E., Auf dem Weg in die postfamiliale Familie – Von der Notgemeinschaft zur Wahlgemeinschaft, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Frankfurt a. M. 1994, S. 116.

10 Beck-Gernsheim, E., ebd., S. 121 f.

11 Bertram, H., Die drei Revolutionen, Wirtschaft und Wissenschaft, 3/2000, S. 22.

12 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 157.

13 Bründel, H./Hurrelmann, K., Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim et. al. 1996, S. 213. Nach Schmidt, W. sind etwa 40 % der Kinder Mitglieder in einem Sportverein, den sie in der Regel zweimal pro Woche zum Training aufsuchen, ders., Hamburg 2002 (2.), S. 91, 96; die Mitgliederzahlen würden je nach Erhebung auch höher angegeben, ebd., S. 91.

14 Büchner, P., (Schul-)Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen, in: Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L./Nauck, B./Meyer, D./Rothe, S. (Hrsg.), Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliale Beziehungen, Weinheim et. al. 1994, S. 25 f.

15 Schulz, N., Grundschulsport ohne Sport?, Sportunterricht 48 (1999), H. 4, S. 161.

richt und die Schule umzusetzen wären, werden über eine erziehungs-, sozial- und sportwissenschaftliche Literaturrecherche zu dieser Fragestellung Argumente und Untersuchungsergebnisse derjenigen Bereiche außerschulischer Lebenswelt herausgearbeitet, die sich als relevant hinsichtlich der Sozialisation Heranwachsender ausweisen. Die Bedeutung der außerschulischen Lebenswelt für das Aufwachsen wird durch die Aufteilung in drei große Themenbereiche, die in sich durch eine Gegenüberstellung der Sozialisationschancen oder –risiken getrennt werden, wirksamer und differenzierter darstellbar, selbst wenn diese Bereiche teilweise nur willkürlich voneinander zu trennen sind und sich gegenseitig überlappen.

Um die sich stellenden Probleme und sozialisationsrelevanten Fragen des Sportunterrichts und der außerschulischen Lebenswelt bearbeiten zu können, erfolgt im Kapitel 5. die für das Thema dieser Arbeit zentrale Darstellung der „Theorie des kommunikativen Handelns“ von Habermas, über die es grundsätzlich möglich wird, das menschliche Handeln zu definieren. Weil kurze überblicksartige Referate häufig zu vorschnellen Interpretationen einer Theorie werden, ist hier versucht worden, mittels einer ausführlicheren Wiedergabe die wichtigen Aussagen dieser Theorie über das kommunikative Handeln und ihrer Übertragung auf ein gemeinsames Handeln in Bewegung zu erarbeiten sowie im Anschluss daran, die Relevanz dieses Handelns für die Ausbildung einer Identität, für eine soziale Integration, für lebensweltliche Institutionen und für die Lebenswelt insgesamt herauszustellen. Gewollte eigene Auslegungen enthalten – wohl wissend, dass auch referierende Darstellungen nicht frei von interpretativen Anklängen sind, - die Abschnitte 5.2.3.1, 5.2.3.2, 5.2.3.4, 5.2.4.6 und 5.2.4.7. In ihnen werden kritische Anmerkungen zu Habermas` Theorie und die Relevanz seiner Aussagen für den Sportunterricht und den Kernbereich der Lebenswelt bearbeitet. Zwei große Themenbereiche bestimmen demnach das 5. Kapitel. Der Schwerpunkt der Bearbeitung liegt zwar wegen seines direkt nachvollziehbaren Menschenbezugs und der hieraus konkret ableitbaren Erziehungsaufgabe auf dem handlungstheoretischen Teil. Die beiden Teile sind aber weder losgelöst voneinander zu verstehen noch zu bearbeiten, weil ein Ignorieren der Lebenswelttheorie von Habermas die gesellschaftstheoretische Relevanz des kommunikativen Handelns unterschlägt. Ohne diese interdependente Verbindung zwischen Lebenswelt und kommunikativem Handeln wäre schließlich dieses spezifische Handeln selbst seiner Bedeutung für den Menschen und dessen Lebenswelt beraubt.

Das alles Handeln umfassende „konkrete Handeln“ ist nach Habermas intentional und an Regeln gebunden, über die es weiter differenzierbar in instrumentelles oder soziales Handeln wird. Körperbewegungen sind bei Habermas allen Handlungen zugehörig, so dass die obige Annahme einer sozialisatorischen Auseinandersetzung der Persönlichkeitsdimension Bewegung mit der äußeren Realität in der Interaktion mit dieser Theorie bestätigt wird. Allerdings ist nicht jede Körperbewegung für sich gesehen, also allein das Heben des Armes, schon eine Handlung. Um eine Körperbewegung als Handlung in Bewegung oder als eine konkrete Handlung zu definieren, gehören weitere qualitative Kriterien wie eine Orientierung an Regeln und Intentionalität dazu.

Der Abschnitt 5.2.3.4 enthält schließlich vor allem Ausführungen darüber, wie das Handeln des Sportunterrichts ein kommunikatives Handeln unter Einbeziehung der Persönlichkeitsdimension Bewegung sein kann, weil sich das kommunikative Handeln als der für die Problemstellung relevante Typ des sozialen Handelns herausstellt. Die Relevanz des kommunikativen Handelns erweist sich in den nach Habermas im Gegensatz zu bereits bestehenden sozialwissenschaftlichen Handlungsmodellen diesem Handlungsmodell zur Verfügung stehenden drei Weltbezügen, wodurch ein reflexives interaktives Handeln unter zugleich subjektiven, sozialen und objektiven Geltungsansprüchen durchführbar ist. Eine Handlungskoordination wird deshalb in diesem Modell nur unter Berücksichtigung aller erhobenen Geltungsansprüche möglich. In der handlungskoordinierten Interaktion müssen nicht nur objektive Geltungs-

ansprüche rational begründbar sein, sondern außerdem die mit dem Handeln zugleich aufgenommenen subjektiven und sozialen Weltbezüge. Den Nachweis und Anspruch für diese Perspektiven- und Rationalitätsebenen formuliert Habermas zum einen mit der formalpragmatisch ausgebauten Sprechakttheorie, seinem kommunikativen Rationalitäts- und dem- so Habermas - kognitivistischen Ethikbegriff, mit dem bestimmte normative Kriterien des Handelns wie Autonomie, Zurechenbarkeit und Universalismus verbunden sind. Zum anderen werden diese handlungstheoretischen Bedingungen auf der Persönlichkeitsebene mit der Fähigkeit zur Dezentrierung nach Piaget und zur Perspektivenübernahme und Identitätsbildung nach Mead verknüpft. In die Perspektivenübernahme und die Überprüfung des gemeinsamen Handelns wird nach dem Gesagten auch ein nach außen dargestelltes und subjektiv gefühltes Bewegungserlebnis eingeschlossen: es beansprucht nicht nur Geltung als subjektives Empfinden, sondern es muss auch den kritisierbaren objektiven und sozialen Geltungsansprüchen Stand halten. Mit dieser Theorie wird für das Handeln in Bewegung auf dieser Grundlage ein sozialisationsrelevanter Anspruch mit subjektiver, objektiver und sozialer Bedeutung erhoben.

Mit dem „Modell der Rede“ weist Habermas die sich sozialevolutionär ausdifferenzierende Perspektivenstruktur der Sprache nach, die mit der Perspektivenübernahme in der symbolisch vermittelten Interaktion internalisiert wird, und die – wie er bezüglich der Ausbildung einer Identität insbesondere im Anschluss an Mead herausstellt - damit zur Grundlage einer balancierenden Identitätsentwicklung zwischen dem „Ich“, einem „Du“ und einer sozialen „Gruppe“ wird. Wegen seiner Verbindung mit Habermas` Theorie und seiner Bedeutung für die Sozialisation wird mit dem Abschnitt 5.2.3.3 gesondert auf die Identitätsentwicklung nach Mead eingegangen, die mit dem in den Phasen des „play“ und „game“ sich vollziehenden Identitätsaufbau eine fachliche Nähe zu Interaktionen und Bewegungen des Sportunterrichts und der außerschulischen Lebenswelt herstellt.

Weil im Sportunterricht wegen seines vielfältig möglichen Handelns in Bewegung Handlungskoordinationen unerlässlich sind, werden fortlaufend Perspektivenübernahmen erforderlich. In der verständigungsorientierten Interaktion bietet sich den Handelnden die Chance zum gegenseitigen - alle Perspektiven, Persönlichkeitsdimensionen und Rationalitätsbereiche des Handelns umfassenden - Identitätsaufbau. Lässt sich folglich der Sportunterricht als ein Handlungsbereich kommunikativen Handelns definieren, so ist dadurch gleichzeitig seine Relevanz hinsichtlich des Aufbaus einer Identität, die die Empfindungen und Bedürfnisse des Körpers/Leibes einschließt und einer sozialen Integration festgestellt. Die besondere sozialisatorische Relevanz erhält der Sportunterricht gegenüber anderen Fächern demnach durch die konkrete Einbeziehung des Leibes über die Inanspruchnahme der Persönlichkeitsdimension Bewegung im gemeinsamen Handeln. Mit der kommunikativen Handlung im Sportunterricht, die bewusst das Handeln in Bewegung zum Inhalt hat, werden Bewegungsbedürfnisse und -erlebnisse subjektiv verantwortbar, sozial akzeptabel und objektiv durchführbar gestaltet.

Da Habermas den Lebenswelt-Begriff direkt mit dem kommunikativen Handeln verbindet und ihn zum Komplementärbegriff erklärt, lässt sich mit der Begründung seiner Bedeutung für das Handeln gleichzeitig seine Sozialisations- und Gesellschaftsrelevanz verdeutlichen. Habermas bezeichnet die Lebenswelt als einen Vorrat an kulturellen Überlieferungen und in der Sprache enthaltenen Deutungsmustern und erklärt damit ihre Strukturen als intersubjektiv und sprachlich, also durch kommunikatives Handeln erzeugt.

Über die Einnahme einer neutralen Beobachterposition beschreibt Habermas zum einen den Entkoppelungsprozess zwischen System und Lebenswelt mit Hilfe der Systemtheorie, wodurch die Lebenswelt für die sich von ihr entkoppelnden Subsysteme Wirtschaft und Staat zu einer an deren Rändern befindlichen Umwelt wird. Zurückgeführt wird dieser Prozess einerseits auf Steigerungen der Systemkomplexität und

andererseits auf Rationalitätssteigerungen der Lebenswelt. Zum anderen stellt Habermas aus dieser Perspektive die Funktion der Lebenswelt für das kommunikative Handeln dar, das umgekehrt die Lebenswelt reproduziert. Die symbolische Reproduktion der Lebenswelt, als die sinnhafte Erzeugung gemeinsamer lebensweltlicher Strukturen und damit die Herstellung einer sozialen Ordnung, wird durch kommunikatives Handeln überliefert und erneuert. Der vorgängig erarbeitete „Wissens“-Bestand vorheriger Generationen bildet den Kontext und Hintergrund des auch als verständigungsorientiert bezeichneten Handelns, auf dessen Grundlage das Handeln zustande kommt. Innerhalb dieses Handlungsprozesses werden Kompetenzen ausgebildet oder zur Verfügung gestellt, Situationsdeutungen weitergegeben und abgestimmt, moralische Prinzipien internalisiert und überprüft. In diesem Kreisprozess wird der Bestand der Lebenswelt folglich durch die symbolische Reproduktion gesichert, während gleichzeitig über das verständigungsorientierte Handeln die Funktionen der kulturellen Überlieferung, der sozialen Integration und der Identitätsbildung in Form von Lern- und Sozialisationsprozessen von Personen wahrgenommen werden. In diesen kommunikativen Handlungsprozessen besteht ein Zwang zur rationalen Begründbarkeit des Handelns, mit dem Habermas den ständigen Zuwachs an Rationalität in der Lebenswelt erklärt. Mit den im 5. Kapitel ausführlicheren theoretischen Aussagen ist begründbar, dass die Lebenswelt nicht nur als eine an den Rändern des Systems befindliche Umwelt eingeordnet werden kann, sondern dass ihr die primäre qualitative Bedeutung für Handlungs- und Sozialisationsprozesse, über die sich die Gesellschafts- und Persönlichkeitsstrukturen stabilisieren und erneuern, zukommt.

Mit der Entkoppelungsthese begründet Habermas die Abgrenzung der Subsysteme Wirtschaft und Staat von der Lebenswelt, wodurch sich diese Handlungssysteme zugleich von der direkten symbolischen Reproduktion ablösen. Das in diesen Handlungsbereichen stattfindende Handeln ist in erster Linie einseitig zweckrational und folgt einer kognitiv-instrumentellen Rationalität. Es ist wegen seiner Legitimation durch formalrechtliche Regeln vom Verständigungsmechanismus des kommunikativen Handelns abgekoppelt. Moralische Prinzipien werden insofern in diesen formal organisierten Handlungsbereichen nicht für kommunikatives Handeln abgerufen und im Persönlichkeitssystem verankert. Systemtheoretisch gesehen handelt es sich hier um selbstregulierende Systeme mit der Aufgabe ihrer Systemerhaltung, die durch ständige Komplexitätssteigerungen infolge der funktionalen Differenzierung von Arbeitsleistungen problematisch wird.

Gesellschaftstheoretisch betrachtet besteht aber insofern weiterhin eine Verbindung zwischen System und Lebenswelt, weil die in diesen Handlungssystemen sich ausbildenden Steuerungsmedien Geld und Macht, die die Handlungskoordination entlasten, lebensweltlich institutionalisiert, d. h. durch kommunikatives Handeln und Willensbildungsprozesse legitimiert werden müssen. Indem auf diese Weise letztlich auch die Subsysteme der Wirtschaft und des Staates über lebensweltliches Handeln legitimiert werden, lässt sich hier mit Habermas der Primat der Lebenswelt und ihre handlungs- und gesellschaftstheoretische Relevanz begründen.

Es stellt sich zudem heraus, dass in modernen Gesellschaften auch das lebensweltliche Handeln durch die ständigen Rationalitätssteigerungen Entlastungen erfordert, weil die zunehmend in Anspruch genommenen traditionellen „Wissens“-Bestände infrage gestellt und „aufgebraucht“ werden. Die Folge ist, dass fortlaufend neue Verständigungsprozesse über gemeinsame Situationsdeutungen und zu akzeptierende Wissensbestände stattfinden müssen. Wie mit Habermas festgestellt werden kann, haben sich deshalb in modernen Gesellschaften die Entlastungsmedien Ansehen und Einfluss herausgebildet, die, wenn sie empirisch motiviert sind, in ihren Konnotationen an die Steuerungsmedien Geld und Macht anknüpfen und sich mit Besitz, Erfolg durch Einfluss oder körperliche Stärke etc. verbinden lassen. Dem-

gegenüber steht eine rational motivierte Entlastung aufgrund moralischer oder kognitiver Kommunikationsmedien, die an Vertrauen oder an eine fachliche Reputation über gültiges Wissen anknüpfen. Mit diesen kontroversen Formen der Handlungskoordination über neue Medien, die durch Entbindung des Handelns von traditionellen Orientierungen hervorgerufen wird, entsteht auf der einen Seite ein Freiraum für zweckrationales Handeln und seiner interaktiven Vernetzung durch empirisch motivierte Medien und auf der anderen Seite bleibt ein kommunikatives Handeln bestehen, das auch mit der Anwendung rational motivierter Entlastungsmedien an den Verständigungsprozess der Lebenswelt gekoppelt bleibt, weil auch die Handlungskoordination durch rational motivierte Medien die - wie mit den Ausführungen zu Rechtssystem und Moral nach Habermas gestützt werden kann - Ausbildung eines postkonventionellen moralischen Bewusstseins verlangt.

Diese Forderung Habermas' wird weiterhin durch die sozialevolutionären Rationalisierungsprozesse gestützt, durch die sich - analog zu den über individuelle Lernprozesse im kommunikativen Handeln nun von voneinander getrennt zu erhebenden Geltungsansprüchen - die strukturellen Komponenten der Lebenswelt Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit ausdifferenzieren. Im Zuge dieser Rationalisierungen entstehen Experten- und Spezialistenebenen, die sich immer mehr von der Praxis des verständigungsorientierten Handelns in der Lebenswelt entfernen und deshalb einer direkten Überprüfung der mit ihrem Wissen erhobenen Geltungsansprüche der Alltagspraxis nicht mehr zur Verfügung stehen. Die Heranwachsenden müssen folglich in die Lage versetzt werden, mit dieser Form der Wissensvermittlung und -überprüfung umzugehen. Die Kernbereiche der Lebenswelt sind hier gefragt, für eine kritische Überprüfung erhobener Geltungsansprüche, die sich für Fachfremde häufig auf der Basis der Reputation eines Menschen vollziehen muss, die entscheidenden moralischen Kriterien für ein „rationales“ Vertrauen aufzubauen und sie mit einer rationalen Informationsvermittlung und -beschaffung zu verknüpfen.

Mit dem zweiten Themenbereich des 5. Kapitels kann die sozialisationsrelevante Aufgabe der Schule, die Habermas den lebensweltlichen Institutionen erster Ordnung zuordnet, für eine Wert-, Norm- und Kompetenzbildung unterstrichen werden. Diese Funktion wird aber dann gestört, wenn das Handeln in ihr vorwiegend formalrechtlich koordiniert und die Bewertung des Handelns allein auf der Basis quantitativer Kriterien, die auf der Rationalitätsebene empirisch motivierter Medien liegen, vorgenommen wird. Eine gegenseitig akzeptierte Überprüfung erhobener Geltungsansprüche ermöglicht demgegenüber das Zurückdrängen empirisch motivierter Medien und verhindert das Eindringen von Kolonialisierungstendenzen. Es kann im Rahmen dieser Ausführungen schließlich mit Habermas herausgearbeitet werden, dass die Voraussetzungen in der Schule für eine in diesem Sinne stabile Identitätsentwicklung und die soziale Integration der Schüler in ihrer Strukturierung als kommunikativer Handlungsbereich bestehen. In diese Aussagen ist der Sportunterricht eingeschlossen.

Die Bewertung der im 4. Kapitel zusammengetragenen Literatúraussagen hinsichtlich sich ergebender Sozialisationschancen wird im 6. Kapitel zunächst mit Hilfe der sieben Thesen des „Modells des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ durchgeführt. Ihre Sozialisationsrelevanz wird anschließend über den Vergleich mit den kommentierten Sozialisationsrisiken unter Anwendung der handlungs- und gesellschaftstheoretischen Aussagen des 3. und 5. Kapitels geprüft und bewertet.

Die schon über ihre institutionen- und fachspezifische Aufgabe bestehende sozialisatorische Bedeutung von Schule und Sportunterricht kann dann als zusätzlich erhöht eingeschätzt werden, wenn sich bei der Untersuchung der außerschulischen Lebenswelt herausstellen sollte, dass hier Veränderungen in der symbolischen Reproduktion zu verzeichnen sind, die zu der Sorge Anlass geben, dass das ver-

ständigungsorientierte Handeln in seinen Strukturen verändert oder zurückgedrängt wird. Eine dementsprechende Veränderung führte zu Störungen der im 5. Kapitel mit Habermas dargelegten lebensweltlichen Funktionen. Es könnte sich folglich als Ergebnis der aufgeworfenen Problemstellung herausstellen, dass die Schule und der Sportunterricht wegen ihrer grundsätzlich vorhandenen Sozialisationsfunktion zu vermehrten Anstrengungen in dieser Hinsicht aufgerufen sind.

Für die in sozialisationstheoretischer Hinsicht erforderlichen Konsequenzen, die sich aus den Feststellungen der lebensweltlichen Untersuchung für den Sportunterricht und für die Schule herleiten lassen, sind mit dem 5. Kapitel insbesondere unter 5.2.3.4 und 5.2.4.7 schon die entscheidenden Voraussetzungen erarbeitet worden.

2. Begriffserklärungen und Theorien, Funktionen und Positionen

2.1 Grundannahmen zur Sozialisation und die sieben Thesen des „Modells des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“¹

Im „Neuen Handbuch für Sozialisationsforschung“ wird Sozialisation als ein in den letzten Jahren interdisziplinär anerkannter Oberbegriff ausgewiesen, der sich aus „subjektbezogener Perspektive“² auf die „Subjektwerdung“³ oder auch „Persönlichkeitsentwicklung“⁴ des Menschen bezieht. Den Sozialisationsbegriff nennt Hurrelmann ein „wissenschaftliches Konstrukt“, aber noch keine bestimmte Theorie, mit dessen Hilfe ein nicht direkt zu beobachtender Ausschnitt der Realität beschrieben und analysiert wird. Ebenso ist die „Persönlichkeitsentwicklung“ ein real existierender und dynamischer Prozess, der aber in der Realität nicht konkret „greifbar“ ist. Das oben genannte Modell geht davon aus, „das jeder Mensch auf die natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit, die unabhängig von der subjektiven Konstruktion existiert, in einer produktiven Weise eingeht und die Realität nicht erst erfindet. Innere und äußere Realität werden angeeignet und verarbeitet, damit wird ein eigenes, individuell einmaliges Bild von der Welt konstruiert und in diesem Verständnis auch <<erzeugt>>, aber es ist auf das Material der Realität angewiesen“.⁵

Das dieser Arbeit zugrunde gelegte Sozialisationsmodell versteht Sozialisation als einen „(lebenslangen) Vorgang der Verarbeitung von inneren und äußeren Anforderungen an die Persönlichkeitsentwicklung. Darin stecken die Erkenntnis leitenden Annahmen, dass die Subjektwerdung nur in wechselseitiger Beziehung zwischen der Persönlichkeits- und Gesellschaftsentwicklung möglich ist und die Individualität des Menschen sowohl durch seine genetische Anlage als auch durch soziale und ökologische Faktoren entwickelt wird. Ein Mensch wird nur durch das Leben in der sozialen und physikalischen Umwelt zu einem gesellschaftlich handlungsfähigen Subjekt, weil so die biologischen Anlagen, die körperliche Konstitution und die Grundstruktur der Persönlichkeit ausgeformt und von einer Lebensphase zur anderen modifiziert und weiterentwickelt werden können“.⁶ „Persönlichkeit“, als Definitionsbestandteil von Sozialisation, „wird als das unverwechselbare Gefüge von Merkmalen, Eigenschaften, Einstellungen und Handlungskompetenzen bezeichnet, das sich auf der Grundlage der biologischen Ausstattung als Ergebnis der Bewältigung von Lebensaufgaben eines Menschen ergibt“.⁷

Diese Sozialisationsdefinition enthält bereits Aussagen zu einem Menschenbild sowie einer diesem entsprechenden Gesellschaft, die durch weitere inhaltliche Ausführungen zu einer Subjekt- und Gesellschaftsvorstellung zu ergänzen sind.⁸

Es ist einführend in der „Problemstellung“ bereits auf das Menschenbild des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland hingewiesen worden, aus dem die

1 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 20.

2 Hurrelmann, K./Ulich, D., Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung“, Weinheim et. al. 1991, S. 8.

3 Hurrelmann, K./Ulich, D. nennen „Subjektwerdung“ ein Modewort, das vornehmlich verwendet werde, um u. a. mechanistische, a-personale Entwicklungstheorien und biologistische Reifungstheorien abzuwehren und dem Subjekt eine aktive Rolle hinsichtlich seines Sozialisationsprozesses zuzuweisen; in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), ebd., S. 7. Siehe dazu auch Tillmann, K.-J., Sozialisationsstheorien, Reinbek 1995, S. 12 – 15.

4 S. dazu Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 16.

5 Vgl. Hurrelmann, K., ebd., S. 23.

6 Hurrelmann, K., ebd., S. 20.

7 Hurrelmann, K., ebd., S. 16.

8 Vgl. auch Hurrelmann, K., ebd., S. 19.

normative Orientierung hergeleitet wird, und auf das im 3. Kapitel genauer eingegangen werden wird. Dieses Menschenbild entspricht der Vorstellung eines Subjektes, das in Freiheit und Wahrung der Menschenwürde sich selbst entfaltet. Dieses Menschenbild findet seine Entsprechung in einer demokratischen Gesellschaft, die den Individuen Freiheitsrechte gewährt, aber auch zur Beteiligung am politischen Willensbildungsprozess und zur Achtung der Würde des Mitmenschen auffordert. Um ein friedliches Zusammenleben aller Menschen zu sichern, müssen bestimmte Kompetenzen erlernbar sein, die insbesondere durch Interaktion und Kommunikation vermittelt werden. Aus diesem Grund muss von einem interaktiven Sozialisationsmodell ausgegangen werden, in dem das Individuum seine Sozialisation in Interdependenz mit der „Gesellschaft“ selbst beeinflusst. Nach Hurrelmann nehmen interaktive Modelle das menschliche Subjekt als in einem „produktiven Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess mit der Umwelt befindlich“ an. Es kann seine „eigene Situation bewusst reflektieren und in die eigenen Handlungsabläufe einbeziehen“. Die „Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele“ wählt es selbst, „bedenkt die Folgen des entsprechenden Handelns und stellt in Rechnung, dass diese Folgen die kontextuellen Bedingungen für das eigene Handeln“ und das der Interaktionspartner verändern. Der „Erwerb von gesellschaftlich bestimmten sozialen und kulturellen Kompetenzen des Handelns, mit Hilfe derer eine Person in der gesellschaftlichen Umwelt autonom handlungsfähig ist und über eine eigene Identität verfügt“, gelte als Kriterium für eine gelingende Sozialisation.⁹ Die an dieser Stelle nach Hurrelmann referierten Kompetenzen eines handlungsfähigen Menschen entstehen in aktiver Entfaltung seiner Persönlichkeit und können als die Voraussetzungen des in einer demokratischen Gesellschaft lebenden Menschen angesehen werden, der seine individuellen Wünsche und Ziele eigenverantwortlich und in Solidarität mit seinen Mitmenschen verfolgt.

Ein entsprechendes Realität verarbeitendes Subjekt – siehe die obigen Ausführungen – steht im Mittelpunkt des Sozialisationsmodells von Hurrelmann, das er in Form von Thesen vorstellt. Diese Thesen, die erst einen Rahmen bieten für Menschenbild und Gesellschaft, werden in dieser Arbeit sowohl gesellschafts- als auch handlungstheoretisch gestützt¹⁰ und insbesondere handlungstheoretisch weiter ausgebaut.¹¹

Es folgen nun die nach Hurrelmann zitierten sieben Thesen „des Modells des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“:¹²

1. These: „Sozialisation vollzieht sich in einem Wechselspiel von Anlage und Umwelt“.

Jeder Mensch wird mit genetischen Anlagen geboren, die ihm als „Möglichkeitsraum“ in der Auseinandersetzung mit einer Umwelt zur Verfügung stehen. Die Aktivierung der einzelnen genetischen Elemente vollzieht sich nicht unbeeinflusst von den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Beispielsweise kommen bestimmte Anlagefaktoren erst zur Geltung, wenn ihnen hierfür Chancen in der Umwelt geboten werden. „Die Umwelt wirkt schon in frühen Stadien der Entwicklung auf die weitere Ausformung des genetischen Potentials ein, umgekehrt entscheidet das genetische Potential darüber, in welcher Weise die Umwelt aufgenommen und angeeignet wird“.¹³

9 Hurrelmann, K., Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 21 f.: die hier zitierte ältere Ausgabe bietet für diesen thematischen Zusammenhang die relevanteren Aussagen.

10 Vgl. 3.2

11 Vgl. Kapitel 5.

12 Die Fundstellen für die zitierten Thesen und deren zusätzliche Erläuterungen befinden sich jeweils, wenn kein weiterer Autor innerhalb des Textes zitiert wird, am Ende des ersten Absatzes. Analoges gilt für die weiteren Absätze auch in den folgenden Kapiteln.

13 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 24.

2. These: „Sozialisation ist der Prozess der Persönlichkeitsentwicklung in wechselseitiger Abhängigkeit von den körperlichen und psychischen Grundstrukturen und den sozialen und physikalischen Umweltbedingungen. Die körperlichen und psychischen Grundstrukturen bilden die innere, die sozialen und physikalischen Umweltbedingungen die äußere Realität“.

Die Persönlichkeitsentwicklung des Menschen wird durch eigene psychische und körperliche sowie physikalische und soziale Bedingungen beeinflusst. Wie sich der einzelne Mensch mit seinen Anlagen und seiner Umwelt auseinandersetzt und sie verarbeitet, „ist individuell und einmalig“. Der Verarbeitungsprozess findet zwischen der inneren Realität (der genetischen Veranlagung, den körperlichen Grundmerkmalen, Intelligenz, dem psychischen Temperament und den physiologischen Strukturen und Prozessen) und der äußeren Realität, als der sozialen und physikalischen Umwelt (z. B. Familie, Gleichaltrige, Erziehungs- und Bildungseinrichtungen, Massenmedien, Arbeits- und Wohnbedingungen, materielle Umwelt) statt. Das Verhältnis zwischen innerer und äußerer Realität wird in jeder Lebensphase neu eingestellt und verarbeitet.¹⁴

3. These: „Sozialisation ist der Prozess der dynamischen und <<produktiven>> Verarbeitung der inneren und äußeren Realität“.

Weil es sich bei der Auseinandersetzung von innerer und äußerer Realität „nicht um eine passive Informationsverarbeitung“, sondern um einen dynamischen und aktiven Prozess handelt, wird sie als „produktiv“ und „prozesshaft“ bezeichnet. „Die Verarbeitung ist <<produktiv>>, weil sie sich aus der jeweils flexiblen und individuell kreativen Anpassung der inneren und äußeren Bedingungen ergibt.“¹⁵ Dieser Prozess der Aneignung und Verarbeitung der äußeren Realität, der maßgeblich über „Interaktion und Kommunikation mit anderen Menschen“ stattfindet, wird durch „die gesellschaftlich bedeutsamen Strukturen, Werte und Normen“ beeinflusst.¹⁶

4. These: „Eine gelingende Persönlichkeitsentwicklung setzt eine den individuellen Anlagen angemessene soziale und materielle Umwelt voraus. Die wichtigsten Vermittler hierfür sind Familien, Kindergärten und Schulen als Sozialisationsinstanzen“.

Die Persönlichkeitsentwicklung kann dann erfolgreich verlaufen, „wenn es zu einer guten <<Passung>> zwischen körperlichen und psychischen Anlagen und den äußeren Lebensbedingungen kommt“. Diese primären und sekundären Sozialisationsinstanzen gelten als Vermittler und Erschließer der äußeren Realität. Sie – insbesondere die Familie – wirken in „gezielter“ Form auf die „Aneignung und Verarbeitung der Realität“ ein.¹⁷ In der Struktur der in den Sozialisationsinstanzen stattfindenden Interaktionen „dokumentieren sich die jeweils von den Interaktionspartnern für bedeutsam erachteten Werte und Normen des sozialen Handelns“.¹⁸

5. These: „Nicht nur die Sozialisationsinstanzen haben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung, sondern auch andere soziale Organisationen und Systeme, die in erster Linie Funktionen für die Arbeit, Freizeit, Unterhaltung und soziale Kontrolle erbringen“.

Hoch entwickelte Industriegesellschaften differenzieren sich in viele verschiedene Institutionen und Organisationen unterschiedlichster „eigenständiger gesellschaftlicher

14 Hurrelmann, K., ebd., S. 26 f.; vgl. auch Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 71.

15 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 28.

16 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 74; es wird auch weiterhin ein Rückgriff auf die ältere Auflage erfolgen, weil sie für das Thema dieser Arbeit eine Reihe prägnanterer Aussagen enthält.

17 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 30; vgl. auch ders., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 74 f.

18 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 74 f.

Teilsysteme für Wirtschaft, Politik, Verwaltung, Sozialkontrolle, Religion, Wohlfahrt, Krankenversorgung, Bildung, Erziehung, Wissenschaft und Information“ (tertiäre Sozialisationsinstanzen). Mit dieser sozialen Differenzierung verbreitern sich die Sozialisierungseffekte auf „ursprünglich nicht für die Sozialisation entstandene soziale Systeme und üben Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung aus“. Ihre jeweiligen Ziele sind nur dann zu erreichen, wenn sich die Nutzer oder Mitglieder der Instanzen „so intensiv auf sie einlassen, dass sich dabei bedeutsame Konsequenzen für deren Persönlichkeitsentwicklung ergeben“.¹⁹

6. These: „Die Persönlichkeitsentwicklung besteht lebenslang aus einer nach Lebensphasen spezifischen Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“.

Dieses Modell enthält die Vorstellung eines Menschen, die ihn als lebenslangen „Produzenten“ seiner eigenen Sozialisation versteht. Die produktive Verarbeitung innerer und äußerer Realität beginnt frühestens im Mutterleib und setzt sich über die verschiedenen Altersphasen (Säugling, Kleinkind, Jugendlicher, Erwachsener) hinweg fort. Jeder Lebensabschnitt enthält spezielle Entwicklungsaufgaben, die sich aus den „alters- und entwicklungsgemäßen Konstellationen ergeben“.²⁰

Im Rahmen der interaktiven Bewältigung dieser lebenslangen Sozialisationsaufgaben bilden und entwickeln sich gleichfalls Handlungskompetenzen einer Person heraus.²¹ Als Handlungskompetenz wird der „Zustand der individuellen Verfügbarkeit und der angemessenen Anwendung von Fertigkeiten und Fähigkeiten zur Auseinandersetzung mit der äußeren Realität“ verstanden. Die Voraussetzung für die „Entfaltung von Handlungskompetenzen ist die Entwicklung grundlegender Fertigkeiten und Fähigkeiten,“ die den Menschen in die Lage versetzt, „sich die soziale und dinglich-materielle Umwelt anzueignen und sich mit ihr mit allen seinen Sinnen auseinanderzusetzen“. Zu diesen Basiskompetenzen zählen „sensorische und motorische (z. B. körperliche Beweglichkeit), interaktive (Perspektivenübernahme, Kontaktbereitschaft), intellektuelle (z. B. Kapazität zur Informationsaufnahmefähigkeit und Wissensspeicherung) und affektive Fertigkeiten und Fähigkeiten (z. B. Bindungsfähigkeit, Empathie)“. Dieser Prozess der Entwicklung grundlegender Qualifikationen, der durch „innerorganismische Reifungsprozesse“ sowie die Anregungen der sozialen und materiellen Umwelt gefördert wird, führt zur Entstehung von Handlungskompetenzen. Von Handlungskompetenzen kann jedoch erst dann gesprochen werden, wenn die oben beschriebenen Fertigkeiten und Fähigkeiten „ein selbstgesteuertes und selbstständiges Interagieren und Kommunizieren ermöglichen“.²²

Die Voraussetzungen für soziales Handeln können „nur über einen symbolisch vermittelten Prozess der Interaktion von Menschen miteinander“ erworben werden, „der sich über wechselseitige Interpretationen von sozialen Situationen vollzieht“. Damit dieser Austausch gelingt, müssen die Interagierenden fähig und bereit sein, sich gegenseitig in die Lage des anderen zu versetzen und „diese Perspektivenübernahme als Ausgangspunkt für das eigene Handeln anzuerkennen“. Die über diesen Austausch sich aufbauenden Fähigkeiten und Fertigkeiten bieten die Möglichkeit, „das eigene Handeln in verschiedenen Situationen angemessen und im Einklang mit den eigenen Interessen und Bedürfnissen“ zu steuern.²³

Interaktionen sind von Menschen „aufeinander gerichtete, bewusste, geplante und beabsichtigte Handlungen“. Finden sie als ein an „gemeinsamen sprachlichen und gestischen Verständigungsmustern (Code)“ und als aufeinander bezogener Austausch

19 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 32 f.

20 Hurrelmann, K., ebd., S. 35.

21 Vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 76.

22 Hurrelmann, K., ebd., S. 160 f.

23 Hurrelmann, K., ebd., S. 160.

von Informationen und Sinngehalten statt, dann erfüllen sie das Kriterium des kommunikativen Handelns“.²⁴

Die Organisation der eigenen Handlungen im Entwicklungsprozess kann auch als „Prozess der Selbstregulation durch Rückkopplung“ verstanden werden. Die schon in früheren „Auseinandersetzungen mit sozialen Erwartungen, biologischen Voraussetzungen und persönlichen Wünschen“ gewonnenen Orientierungen werden mit den Ergebnissen neuerer Auseinandersetzungen mit der äußeren Realität verglichen. Zeigt der jeweilige Entwicklungsstand eines Jugendlichen Abweichungen von den bisherigen Zielen seiner Orientierungen, wird dieser versuchen, durch selbstgesteuerte Eingriffe „Veränderungen von inneren Bedingungen oder äußeren Kontexten“ zu erreichen. Die selbstregulierten Eingriffe in die eigene Entwicklung werden in der Regel durch die Familie und Freunde mit beeinflusst. „Mit voranschreitender Persönlichkeitsentwicklung im Kindes- und Jugendalter wird die Aneignungs- und Verarbeitungsfähigkeit eines Menschen normalerweise immer weiter gesteigert, so dass es zu einem wachsenden individuellen Verständnis der äußeren Realität, einer komplexeren gedanklichen Rekonstruktion situativer Gegebenheiten und einer effektiveren Verarbeitung von Wahrnehmungen und Interpretationen kommt“. Dieser Prozess befördert die „Fähigkeit der Strukturierung und Orientierung des eigenen Handelns“²⁵

7. These: „Ein reflektiertes Selbstbild und die Entwicklung einer Ich-Identität sind die Voraussetzung für ein autonom handlungsfähiges Subjekt und eine gesunde Persönlichkeitsentwicklung. Lässt sich Identität nicht herstellen, kommt es zu Störungen der Entwicklung im körperlichen, psychischen und sozialen Bereich.“²⁶

„Der Mensch wird nicht nur wegen des Aufbaus der grundlegenden interaktiven und kommunikativen Handlungskompetenzen, sondern auch wegen des Aufbaus eines reflektierten Selbstbildes zu einem handlungsfähigen Subjekt“.²⁷ Ein reflektiertes Selbstbild ist eine „innere Konzeption der Gesamtheit der Einstellungen, Bewertungen und Einschätzungen“, das hinsichtlich der eigenen Handlungsfähigkeiten in der äußeren Realität entsteht“.²⁸ Ein realistisches und identitätsstiftendes Selbstbild gilt als Voraussetzung für flexibles und angemessenes soziales Handeln. „Die Bildung einer stabilen Identität“ bezeichnet Hurrelmann als den „Zielpunkt der Persönlichkeitsentwicklung“. Eine stabile Identität entsteht durch „die Kontinuität des Selbsterlebens auf der Basis des Selbstbildes“. Ein gelungener Identitätsaufbau als Kontinuität des Selbsterlebens basiert auf einer „Synthese von Individuation und Vergesellschaftung“.²⁹

„In die Identität fließen Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung“, die über Erfahrungen im Aneignungs- und Auseinandersetzungsprozess zwischen äußerer und innerer Realität möglich werden, mit ein. Zusammen mit der dritten Komponente, der

24 Hurrelmann, K., ebd., S. 76; weitere Ausführungen zum sozialen und kommunikativen Handeln erfolgen mit Habermas, J. unter 5.

25 Hurrelmann, K., ebd., S. 78.

26 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 38.

27 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 79

28 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 38.

29 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 79, 172. Er verweist hinsichtlich einer „interaktions- und handlungstheoretischen Weiterentwicklung der Identitätstheorie“ auf Krappmann, L., der sich seinerseits u. a. auf Habermas, J., Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1968 und ders., Stichworte zur Theorie der Sozialisation 1968, in: Kultur und Kritik, Frankfurt a. M. 1973, bezieht; Krappmann, L. bezeichnet diese Synthese als Balance zwischen der Forderung an das Individuum, „so zu sein wie alle und so zu sein wie niemand“ (social identity and personal identity). Die Aufrechterhaltung dieser Balance sei die Bedingung für Ich-Identität, ders., Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1978 (5.), S. 78 f., S. 13 Fn. 2, S. 27.

Fähigkeit zur Selbstreflexion, entsteht das Selbstbild als das Ergebnis der Strukturierung „(individueller) Handlungskompetenzen und der faktischen eigenen Verhaltensweisen“. Mittels Selbstreflexion ist der Mensch in der Lage, sich selbst zum Gegenstand eigener Beobachtung und Kontrolle zu machen. Über diesen Prozess können Impulse zur Veränderung und Weiterentwicklung von Handlungskompetenzen gegeben werden, so dass hierdurch die Ergebnisse der Selbstwahrnehmung und Selbstbewertung verbessert werden. „Ein Selbstbild entsteht durch die Verarbeitung selbstbezogener Informationen, die durch Wahrnehmung und Beobachtung eigener Tätigkeiten während des Prozesses der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglich-materiellen Umwelt sowie mit der eigenen Körperlichkeit und den Bedürfnissen und Interessen gewonnen werden“. „Von Identität soll gesprochen werden, wenn ein Mensch über verschiedene Handlungssituationen und über unterschiedliche lebensgeschichtliche Phasen hinweg eine Kontinuität des Selbsterlebens auf der Grundlage eines bewusst verfügbaren Selbstbildes wahr“. „Identität“ kann nicht als dauerhaft gelungener Zugriff begriffen werden, sondern sie muss immer wieder über Interpretations- und Aushandlungsprozesse mit „der äußeren Umwelt und der eigenen inneren Natur“ erarbeitet werden.³⁰

Die Spannung zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung besteht ein Leben lang. Die Störungen in der Identitätsbildung beruhen auf der „mangelnden Übereinstimmung zwischen den personalen und sozialen Komponenten der Identität, d. h. den individuellen „Bedürfnissen, Motiven und Interessen“ und den „gesellschaftlichen Erwartungen“. Die Folgen sind Störungen des Selbstwertgefühls, „sozial (unangepasstes)“ und „(gesundheitsschädigendes) Verhalten“.³¹

2.2 Erziehung und Bildung

Dem bisher Gesagten kann entnommen werden, dass ein Subjekt sich bestimmte Aufgaben und Auseinandersetzungsprozesse aktiv wählt, um seine Interessen und Vorstellungen einzubringen und seine Handlungskompetenzen zu erweitern. Andere Auseinandersetzungsprozesse ereignen sich aus der Sicht des Subjektes ungewollt oder eher zufällig, aber sie könnten dennoch unter bestimmten Voraussetzungen die Persönlichkeitsentwicklung in eine neue, bisher nicht denkbare Richtung lenken. Diesem „Zufallsbereich“ der Sozialisation steht ein Sektor der äußeren Realität gegenüber, der im Gegenteil dazu bewusst und geplant auf die Sozialisation eines Menschen Einfluss nehmen will. Es wird hier die „Erziehung“ angesprochen, die als ein begriffslogisch der Sozialisation untergeordneter Begriff verstanden wird. „Erziehung“ werden „die Handlungen und Maßnahmen“ genannt, „durch die Menschen versuchen, auf die Persönlichkeitsentwicklung anderer Menschen Einfluss zu nehmen, um sie nach bestimmten Wertmaßstäben zu fördern. Erziehung bezeichnet nur einen Teil derjenigen gesellschaftlich vermittelten Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung, die unter den Begriff Sozialisation fallen, nämlich die bewussten und geplanten Einflussnahmen“. „Sozialisation umfasst alle Impulse auf die Persönlichkeitsentwicklung“, die geplanten und die unbeabsichtigten, „unabhängig davon, welche Dimension der Persönlichkeitsentwicklung (Wissen, Motive, Gefühle, Handlungs-Kompetenzen) beeinflusst wird“.³²

Diese Definition von Hurrelmann ist sehr weit gefasst. Sie impliziert – so darf vermutet werden – den interaktiven Prozess der Erziehung, bringt aber nicht explizit zum Ausdruck, welche Art der „Einflussnahme“ als wünschenswert angesehen wird. Aus

30 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 168, 169 f., 173.

31 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 38 f.

32 Hurrelmann, K., ebd., S. 14; Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 17.

diesem Grund sollen hier noch einige diesbezügliche Erläuterungen hinzugefügt werden, um die in dieser Arbeit vertretenen Positionen offenzulegen:

- Erziehung bedeutet nicht die manipulative Einflussnahme eines Erziehers auf seinen Edukanden, also eine objekthafte Beziehung. Wie schon mit der Definition des Sozialisationsbegriffs formuliert worden ist, vollzieht sich die Persönlichkeitsentwicklung in interaktiver Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt. Erziehung ist Teil der Sozialisation und unterliegt grundsätzlich denselben Kriterien.
- Erziehung wird folglich als ein wechselseitiger Prozess angesehen. Diese Annahme enthält die Vorstellung eines der Selbstbestimmung und Persönlichkeitsentfaltung grundsätzlich fähigen Subjekts, das die erzieherischen Maßnahmen auf seine Weise verarbeiten kann. Auch wenn auf eine erzieherische Handlung keine explizite Antwort erfolgt, wird in der „inneren Realität“ des Subjekts eine Reaktion erarbeitet, die meistens einen symbolisch-körperlichen Ausdruck findet. Zumindest innerlich findet also eine Stellungnahme statt.³³
- Eine Teilnahme an dieser Interaktion kann nur aufgrund eines „Einverständnisses“ des zu Erziehenden erreicht werden. Mit einer Aussage Funke-Wienekes wird hier hervorgehoben, dass „die prinzipielle Würde und Selbstbestimmung“ des zu Erziehenden es verlangt, dass die erzieherischen Vorstellungen des Erwachsenen - - also des Erziehers -, „nur im Rahmen einer Verständigung“ von dem Heranwachsenden verstanden und akzeptiert werden können“.³⁴
- Dieser Erziehungsbegriff beinhaltet ebenfalls von Seiten des „sich wandelnden Subjekts her“ „ein Moment der Selbsterziehung“. Er richtet sich an ein „selbst-reflexives Wesen“ und enthält die Aufforderung an das Subjekt „zur Selbst-tätigkeit“.³⁵
- Erziehung hat - wie auch die Sozialisation - die Aufgabe der Vergesellschaftung und Individuierung. Sie muss sich deshalb mit ihren Maßnahmen einerseits „auf die Welt beziehen, wie sie ist“, genießt aber andererseits die „relative Freiheit“, den Heranwachsenden der Welt, wie sie ist, nicht auszuliefern.³⁶

Wird Erziehung wie oben ausgeführt verstanden, setzt der Begriff inhaltlich an einem Bildungsbegriff an, der nach Klafki als ein in „Erfahrungs- und Lernprozessen erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten“ zu verstehen ist:

1. als die Fähigkeit zu größtmöglicher Selbstbestimmung jedes Menschen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen...;
2. als Mitbestimmungsfähigkeit (im weitesten Sinne des Wortes) und Mitverantwortlichkeit...“ Jeder habe das Recht, sich an der gesellschaftlichen Mitgestaltung zu beteiligen. Er müsse aber auch die Möglichkeit erhalten, sich ent-

33 Der Begriff „körperlich“ bezieht sich nicht nur auf eine physiologische Reaktion des Körpers, sondern soll den Verarbeitungsprozess der „inneren Realität“ (vgl. vorne die Thesen von Hurrelmann) zum Ausdruck bringen. Für diesen „weiten Körperbegriff“ wäre dann auch die Verwendung „leiblich“ angemessen. Vgl. dazu Funke-Wieneke, J., Sportpädagogik als Wissenschaft, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Hohengehren 1999, S. 40.

34 Funke-Wieneke, J., ebd., S. 41.

35 Funke-Wieneke, J., ebd., S. 38 f. Siehe auch unter 2.3.1 die Ausführungen zum normativen Handlungsmodell, welches nach Habermas für das Subjekt nicht die Fähigkeit voraussetzt, sich zu sich selbst reflexiv zu verhalten. Allerdings entsteht die Möglichkeit zur Selbstreflexion im Prozess der Vergesellschaftung und nicht aus einem einsamen erkennenden Subjekt heraus; vgl. unten 5.2.2.1. Auch die Aufforderung zur Selbsttätigkeit ist nicht unabhängig von der äußeren Realität zu verstehen.

36 Funke-Wieneke, J., ebd., S. 37.

sprechende Voraussetzungen anzueignen; zugleich sei er aufgefordert, dieses Recht auch „mitverantwortlich wahrzunehmen“,

3. „als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung dieses Rechts für alle verbunden ist, sondern zugleich mit dem Einsatz für diejenigen, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden“.

Klafki begründet seinen Bildungsbegriff mit dem „Grundrecht auf die freie Entfaltung der Persönlichkeit“ und als „demokratisches Bürgerrecht“. Er müsse „als Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten verstanden werden, also als Bildung

- der kognitiven Möglichkeiten,
- der handwerklich-technischen und der hauswirtschaftlichen Produktivität,
 - der Ausbildung zwischenmenschlicher Beziehungsmöglichkeiten,
 - m. a. W.: der Sozialität des Menschen,
- der ästhetischen Wahrnehmungs-, Gestaltungs- und Urteilsfähigkeit,
- des lustvollen und zugleich verantwortungsvollen Umgangs mit dem eigenen Leib in Anerkennung der leiblichen Integrität der Mitmenschen,
- schließlich nicht zuletzt der ethischen und politischen Verantwortungs-, Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit“.³⁷

Die mit Funke-Wieneke vorgenommene Konkretisierung des Erziehungsbegriffs beschreibt die Beziehung zwischen Erzieher und dem zu Erziehenden. Hurrelmanns Definition nimmt vor allem eine Kategorisierung zwischen Sozialisation und Erziehung vor. Somit normieren die hier referierten Ausführungen Funke-Wienekes den Erziehungsbegriff in materieller Hinsicht, während die Definition Hurrelmanns demgegenüber die formalen Kriterien herausstellt.

Der materielle Erziehungsbegriff wird von Funke-Wieneke, indem er das Erziehungsverhältnis auf der Verständigungsebene ansiedelt, mit normativen Bedingungen verknüpft. Er setzt für das Erziehungsverhältnis ein beiderseitiges Einverständnis voraus, nämlich die wahrhaftige Absicht des Erziehers, sich auf der Verständigungsebene mit dem Heranwachsenden auseinanderzusetzen, sowie ebenso die Intention des zu Erziehenden, diesen Prozess aktiv mitzugestalten. Diese Erziehungsvorstellung geht damit über die Erziehungsabsicht eines Lehrers hinaus, der allein deshalb, weil es sein Beruf ist, Wissensinformationen an Schüler weiterreicht, ohne die Persönlichkeitsentwicklung der Menschen selbst dabei im Auge zu haben. Ein Einverständnis der Schüler wird hier – um bei diesem Beispiel zu bleiben – entweder als selbstverständlich vorausgesetzt, als unwichtig ignoriert oder sicherheitshalber nicht überprüft.

Ein Erziehungsbegriff, der dieses Einverständnis und eine Verständigung – Habermas bezeichnet diese Interaktionen als verständigungsorientiertes Handeln – verlangt, setzt damit gleichzeitig ein zur Autonomie fähiges Subjekt voraus, dass sich selbstreflexiv in der Interaktion mit anderen entfaltet.³⁸

37 Klafki, W., Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung – Konsequenzen für die Schulstrukturen, in: Braun, K. H./Hoffmann, H.-G./Hofmann, H.-G./Krüger H.-H./Obertz, J.-H. (Hrsg.), Schule mit Zukunft, Opladen 1998, S. 149 f.

38 Vgl. 5.2.1.3 und 2.1. – Der Erziehungsbegriff oder das –verhältnis darf nicht als unabhängig von der gesellschaftlichen Situation stehend verstanden werden, vgl. auch Funke-Wieneke, J., Bewegungs- und Sportpädagogik, Bd.1, Baltmannsweiler 2004, S. 40 f., mit Hinweisen auf Benner, D.

Der zitierte Bildungsbegriff Klafkis, der durch die Grundfähigkeiten Selbstbestimmung, Mitbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit definiert wird, entspricht somit gleichfalls der obigen materiellen Erziehungsvorstellung. Ein verständigungsorientiertes Handeln basiert auf den oben genannten Grunddimensionen: Selbstbestimmtheit impliziert die Freiheit und die Fähigkeit, sich alternativ zu entscheiden; Selbstreflexion beinhaltet, die Bedeutung des eigenen Handelns in seiner Wirkung auf andere zu erkennen und dementsprechend verantwortlich und solidarisch zu handeln.

Mit dem Bezug Klafkis auf das Grundrecht der freien Entfaltung der Persönlichkeit und der daraus abgeleiteten Forderung, Bildung als ein demokratisches Bürgerrecht anzusehen, bezieht sich Klafki auch auf den normativen Hintergrund dieser Arbeit. Die Forderung einer „Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Fähigkeiten“ ist schon mit Hurrelmann für die Persönlichkeitsentwicklung als Voraussetzung für die Entstehung von Handlungskompetenzen und deshalb als sozialisationsrelevant dargestellt worden (siehe vorne insbesondere die Ausführungen zur 6. These). Entsprechendes gilt auch für „Erziehung“ in der inhaltlichen Ausgestaltung Funke-Wienekes, der den Erziehungsbegriff als eine Aufforderung zur Selbsttätigkeit, Selbstreflexion und Selbsterziehung versteht. Indem er die zu Erziehenden einerseits in Abhängigkeit zu den gesellschaftlichen Forderungen und Aufgaben erziehen will, muss er sie mit den gesellschaftlichen Bereichen der „Arbeit, Religion, Ethik, Politik, aber auch Sport“ vertraut machen, andererseits gesteht er ihnen die „Freiheit“ zu, auf die Gesellschaft einzuwirken und sie mitzugestalten.

Ein Unterschied zwischen Erziehung und Bildung ist inhaltlich anhand der obigen Begriffe nicht feststellbar, so dass sie als synonym betrachtet werden können.³⁹ Beide sind nach der Definition von Hurrelmann dem Oberbegriff „Sozialisation“ unterzuordnen.

2.3 Schule, Unterricht, Sportunterricht, Bewegung

Die Schule ist eine staatliche Einrichtung – mit Ausnahme der Privatschulen –, die die Heranwachsenden etwa vom 6. Lebensjahr an in der Form eines gemeinsamen Unterrichts in der Gruppe „auf diejenigen Kompetenzen vorbereitet, die in der Sicht der Erziehungsinstitution für das Leben in der Gesellschaft wichtig sind“.⁴⁰ Eine Einrichtung von Schulen werde immer dann von Bedeutung, „wenn ein Problem sich nicht mehr „von selbst“ löst, wenn z. B. die Überlieferung des in einer Kultur angehäuften Wissens durch bloße Teilnahme der heranwachsenden Generation am Leben der Erwachsenen“ nicht mehr gewährleistet sei.⁴¹ Der Prozess der Institutionalisierung sei, wie das Beispiele „Schule“ zeige, „als Antwort auf gesellschaftliche Bedürfnisse zu verstehen“.⁴² Der Besuch der Schule ist – so auch in Deutschland – inzwischen in fast allen Ländern zur Pflicht geworden und kann notfalls mit Polizeigewalt gegen Eltern und Kinder durchgesetzt werden.⁴³

Handlungsfähig sei die Organisationsform Schule erst durch die „Schaffung gesetzlicher Grundlagen“ für die „Rekrutierung und Schulung von Personal“ sowie den „Aufbau von Durchführungstechniken“ geworden.⁴⁴ Die in der Schule zu vermittelnden Kompetenzen sind in den Lehrplänen und Richtlinien für die einzelnen Schulfächer

39 Vgl. auch Funke-Wieneke, J., in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 34.

40 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 101.

41 Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim et. al. 1979 (5.), S. 58.

42 Baumgart, F./Lange, U., Theorien der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1999, S. 17.

43 Vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 197.

44 Fend, H., Theorie der Schule, München et. al. 1981 (2.), S. 3 f.

enthalten. Die Schulfächer werden in der Regel in fachlich voneinander getrennten Unterrichtsstunden von speziell ausgebildeten Lehrern pädagogisch aufbereitet den Schülern zur Erarbeitung dargeboten. Dieser Fächerkanon der allgemein bildenden Schulen wird zwar einerseits als der historischen Vorstellung einer Allgemeinbildung mit Berücksichtigung der Persönlichkeitsbildung im Sinne Goethes oder Humboldts verpflichtet eingeschätzt, andererseits wird in der historischen Entwicklung des Fächerkanons eine Wissens- und Wissenschaftsorientierung gesehen, die „praktische, handwerkliche Fertigkeiten ebenso wie kreative, emotionale und soziale Fähigkeiten“ vernachlässige.⁴⁵

Der durch Unterricht dargebotene Fächerkanon ist eine pädagogische Einflussnahme des Lehrers und deshalb der intentionalen Erziehung zuzuordnen. Nach Schulz sind „als Unterricht jene Formen der Lehre zu bezeichnen, die den Lebenszusammenhang, in dem eine Lehrnotwendigkeit auftaucht, in der Regel verlassen, um das planmäßige Lehren mehrgliedriger Lehrgehalte in voneinander getrennten Zeitabschnitten zu ermöglichen“.⁴⁶ Jedoch wird gerade das unterrichtliche Verlassen von Lebenszusammenhängen andernorts hinsichtlich der beschränkten schulischen Erfahrungsräume kritisiert.⁴⁷

2.3.1 Funktionen der Schule

Fend hat die „Bedeutung des schulischen Sozialisationsprozesses für schulexterne Bezugssysteme“ oder „die externen Funktionen, die diese internen Prozesse“ der Schule haben, aus strukturfunktionalistischer Sicht in Anlehnung an Parsons herausgearbeitet.⁴⁸ Die Schule übernimmt danach drei gesellschaftliche Reproduktionsfunktionen. Die erste Reproduktionsfunktion, die Qualifikationsfunktion, bezieht sich auf die kulturelle Überlieferung von Wissen und Fertigkeiten, „die zur Ausübung „konkreter“ Arbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind“. Als zweite Reproduktionsfunktion der Schule wird die Allokations- und Selektionsfunktion angesehen, weil über sie die Schüler in unterschiedliche Bildungswege selektiert werden. Die durch verschiedene Schul- und Bildungsabschlüsse erreichten unterschiedlichen Qualifizierungen führen zu einer Vorverteilung der in einer Gesellschaft erstrebenswerten Positionen, für die mehr Bewerber als Stellen existieren.⁴⁹ Die Reproduktionsfunktion der Schule besteht folglich in der Aufgabe, „die Heranwachsenden den unterschiedlichen Statuslagen zuzuteilen („Allokation“), womit notwendigerweise Ausleseprozesse („Selektion“) einhergehen“.⁵⁰ Mit der dritten Reproduktionsfunktion übernimmt das Schulsystem die Aufgabe der Integration in die Gesellschaft über die Vermittlung gesellschaftlich erwünschter Werte, Normen und Interpretationsmuster. Was als wünschenswert gelte, sei letztlich das Ergebnis von Auseinandersetzungen zwischen verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen. Diese Aufgabe könne deshalb als eine „zentrale politische Funktion des schulischen Sozialisationsprozesses“ angesehen werden.⁵¹

Als „Funktionen“ sind nach Fend „solche Beiträge zu einem definierten sozialen System“ zu bezeichnen, „die zu dessen „Handlungsfähigkeit“ notwendig sind. Funktionen

45 Czerwenka, K. u. a., Schülerurteile über die Schule, Frankfurt a. M. et. al. 1990, S. 94 f.

46 Schulz, W., Unterricht – Analyse und Planung, in: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W., Unterricht Analyse Planung, Hannover 1972 (6.), S. 18.

47 Vgl. Fend, H., Sozialgeschichte des Aufwachsens, Frankfurt a. M. (1988) 1996 (3.), S. 31.

48 Fend, H., Weinheim et. al. 1979 (5.), S. 63, 64 mit Bezug auf Parsons, T., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a. M. 1968/1964.

49 Fend, H., ebd., S. 65 f.

50 Rolff, H.-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim et. al. 1997, S. 10 f.

51 Fend, H., Weinheim et. al. 1979 (5.), S. 66.

erscheinen den Beteiligten in der Vorausschau als Aufgaben und Ziele und in der Rückschau als Effekte“.⁵²

Insbesondere Parsons hat die Funktionen, die jedes einzelne gesellschaftliche Teilsystem für die Strukturhaltung des Gesamtsystems zu erfüllen hat, in seiner System- und Handlungstheorie herausgestellt. Das darin enthaltene Sozialisationsmodell erklärt die Schulklasse zu einer zentralen Sozialisationsinstanz, weil durch sie „Bereitschaften und Fähigkeiten der Individuen“ entwickelt werden, die zu deren späterer Rollenerfüllung beitragen. Sie übernimmt für die Gesellschaft oder das soziale System die Funktion, einzelne Personen derart auszubilden, dass sie „der Erfüllung von Erwachsenenrollen motivationsmäßig und technisch gewachsen“ sind. Die „Bereitschaft“ wird von Parsons in zwei Komponenten aufgeteilt: „Bereitschaft zur Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft und Bereitschaft zur Erfüllung eines spezifischen Rollentyps innerhalb der Struktur der Gesellschaft“.⁵³ Das Teilsystem „Schulklasse“ erfüllt nach Parsons die Funktionen der Sozialisation und Selektion (s. schon oben Fend) und trägt dadurch zur Strukturhaltung und Stabilität des sozialen Systems bei.⁵⁴ Das Gesellschaftssystem seiner strukturfunktionalistischen Theorie wird als ein „hierarchisches System von Berufspositionen“ angesehen, in dem der Schule die Funktion übertragen ist, „durch Leistungskonkurrenz für diese unterschiedlichen Positionen auszulesen“, um „die soziale Stabilität sichern zu können“.⁵⁵

Das Schulkind verinnerlicht im Identifizierungsprozess mit dem Lehrer die erwünschte Leistungsmotivation und – auf einer höheren Ebene als bisher in der Familie – die funktional bedeutsamen gesellschaftlichen Werte und Normen, in deren Zentrum für Parsons die Anerkennung des Leistungsprinzips steht. Dieses wird dann als „fair“ akzeptiert, wenn „für verschiedene Leistungsniveaus“ „unterschiedliche Belohnungen“ erteilt werden, „eine faire Offenheit der Chancen besteht“ und „wenn diese Belohnungen zu Chancen höherer Ordnung für die Erfolgreichen führen“.⁵⁶ Obwohl Parsons eine Korrelation zwischen dem sozio-ökonomischen Familienstatus und der Verteilung von Befähigung bestätigt, sieht er doch „realistische Chancen“ für einen „echten Selektionsprozess“.⁵⁷

„Sozialisations-technisch“ gesehen wird dem „personalen System“ im Identifizierungsprozess mittels Internalisierung des bestehenden Werte- und Normensystems die Funktion der Stabilitätssicherung für das „soziale System“ übertragen. Entsprechend bezeichnet Fend diesen in der Schule sich vollziehenden Vermittlungsprozess normativer Grundlagen und Wertorientierungen als Legitimationsfunktion für das soziale System, weil er die Schüler gleichfalls lehre, die Ungleichheit und Abhängigkeit zu akzeptieren.⁵⁸ Für Fend besteht deshalb im schulischen System ein Dilemma zwischen „Herrschaftssicherung und Gewährung kritischer Mündigkeit“.⁵⁹ Gerade die in Parsons Theorie enthaltene implizite Annahme, „die Funktionen der Schule seien in sich untereinander konflikt- bzw. widerspruchsfrei zu erfüllen“, wird als „nicht haltbar“ beurteilt.⁶⁰

52 Fend, H., ebd., S. 66.

53 Parsons, T., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a. M. 1968, S. 162.

54 Parsons, T., ebd., S. 161 ff.

55 So z. B. Tillmann, K.-J., Sozialisations-theorien, Reinbek (1989) 1995, S. 129.

56 Parsons, T., Frankfurt a. M. 1968, S. 178 ff.

57 Parsons, T., ebd., S. 182.

58 Fend, H., München 1981 (2.), S. 46 f.

59 Fend, H., ebd., S. 378, vgl. auch S. 98 f. Zu Parsons strukturfunktionalistischem Modell in Bezug auf die Schule siehe auch Pühse, U., Soziales Lernen im Sport, Bad Heilbrunn/Obb. 1990, S. 333 ff.

60 Ulich, K., Schulische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1980, S. 472.

Handlungstheoretisch lässt sich Parsons Sozialisationstheorie nach Habermas den normenregulierten Handlungsmodellen zuordnen.⁶¹ In diesen Modellen besteht für das Subjekt nicht die Möglichkeit, sich zu sich selbst „reflexiv“ zu verhalten. Die Angehörigen eines sozialen Systems werden im normativen Handlungsmodell neben dem „kognitiven“ auch mit einem „motivationalen Komplex“ ausgestattet, „der normenkonformes Verhalten ermöglicht“, weil es mit dem „Lernmodell der Wert-internalisierung“ verbunden wird. Dem Handelnden fehlt in diesem Modell die „Voraussetzung einer subjektiven Welt“, zu der sich der Akteur reflexiv – wie etwa im dramaturgischen Handlungsmodell – verhalten kann.⁶² Habermas' Kritik an Parsons' Sozialisationsmodell richtet sich gegen die alleinige Zielsetzung einer Vergesellschaftung unter der Vernachlässigung einer Individuierung. Dabei sei der „Prozess der Vergesellschaftung zugleich ein Vorgang der Individuierung“, der die Freiheit des Handelns einschliesse, während die Vorstellung stabiler Interaktionen über die gesicherte Komplementarität der Verhaltenserwartungen und des tatsächlichen Verhaltens nur durch Zwang und Unterdrückung realistisch werde.

Individuierung ist nach Habermas abhängig von der Art der Internalisierung. Werden Normen flexibel verinnerlicht, ist auch eine reflexive Anwendung sich selbst gegenüber und eine flexible Anwendung der Normen in Interaktionen realisierbar.⁶³ Diese flexible Internalisierung ist für Habermas nur in kommunikativ strukturierten Handlungsbereichen möglich, die nicht durch Zwang die Einhaltung gesellschaftlicher Werte und Normen verlangen, sondern individuelle Spielräume zulassen.⁶⁴ Eine rationale Einigung in Interaktionen findet hier nicht aufgrund eines „normativ (zugeschriebenen) (Einverständnisses), sondern – direkt oder indirekt – über eine kommunikativ erzielte Verständigung“ statt. Die Schule sollte nach Habermas ein entsprechender Handlungsraum sein und Interaktionen des verständigungsorientierten Handelns zulassen. Dadurch würden die lebensweltlichen Funktionen der kulturellen Überlieferung, sozialen Integration und Sozialisation und gleichzeitig die Reproduktion der Lebenswelt ermöglicht.⁶⁵ Durch eine intersubjektive Verständigung entsteht schließlich die Chance, auch neue soziale und kulturelle Objekte zu schaffen. Die systemkonforme Internalisierung des sozialen Werte- und Normensystems im Zusammenhang mit den individuellen Bedürfnisdispositionen enthält nicht die Variante eines sozialen Wandels.

Trotz der Kritik an der strukturfunktionalistischen Theorie hat Fend diese theoretische Analyse angewendet, um „die Bedeutung des schulischen Sozialisationsprozesses für schulexterne Bezugssysteme“ darzustellen. Fend selbst betont die Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses, die er als „Reproduktion der Gesellschaft“ und „Konzentration auf das Werden der Persönlichkeit“ beschreibt. Die „Veranstaltung von Sozialisation über Bildungseinrichtungen“ sei aber „nur als ein Ausschnitt des gesamten Prozesses der kulturellen Reproduktion und nur als ein Bündel von Konstitutionsbedingungen für die Biographie von Individuen“ zu betrachten.⁶⁶

61 Vgl. 5.2.2.2.

62 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 133 ff., S. 127; s. auch Habermas, J., Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 580 f.; vgl. auch 5.2.2.2.

63 Habermas, J., Kultur und Kritik, Frankfurt a. M. 1973, S. 120. Siehe dazu ausführlicher als hier darstellbar die Kritik am rollentheoretischen Sozialisationskonzept sowie seine Erweiterung durch Habermas, J., ebd., S. 124 ff.; Krappmann, L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: b : e tabu 24/1973 (3.), S. 167 ff.; Joas, H., Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie, Frankfurt a. M. 1973, S. 33 – 35; vgl. auch 3.2 sowie 5.2.2.2

64 Vgl. unten 3.2.

65 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 499; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 455, 108; Bd. 2, S. 544 ff.; Habermas, J., Philosophisch-politische Profile (1987) 1991 (2.), S. 408.

66 Fend, H., München et. al. 1979 (5.), S. 65 f.; Fend, H., München 1981 (2.), S. 7, 9. Zur Kritik an Fend siehe Tillmann, K.-J., Reinbek (1989) 1995, S. 130 ff.

Die Schule ist laut Fend durch das in den letzten Jahren sich weiter entfaltende hochdifferenzierte Berechtigungssystem in seiner Bedeutung für die Heranwachsenden gestiegen. Auch wenn seit etwa 1975 eine problemlose Verwertung der Zeugnisse hinsichtlich einer bestimmten Berufswahl nicht mehr gegeben ist, streben die meisten Eltern als Reaktion darauf „noch höhere Qualifikationen für ihre Kinder an“.⁶⁷ Die Selektions- und Allokationsfunktion der Schule weise dagegen nach wie vor einen engen Zusammenhang zwischen den Bildungschancen (Schulabschluss), der sozialen Herkunft und dem späteren beruflichen Status auf.⁶⁸ Gleichzeitig sei die Schule für viele Schüler „zum zentralen Lebensraum“ geworden. Durch die sehr langen Ausbildungszeiten nehme die tägliche Anwesenheit in der Schule zu. Dadurch entstünden – „fern von Zwängen und Belastungen des Arbeitsmarktes“ – einerseits neue Entwicklungschancen, weil dadurch in vielen Fächern neue Verständnismöglichkeiten aufgebaut würden, andererseits könnten Entwicklungsbelastungen darin gesehen werden, „dass junge Leute ungebührlich lange von anderen sozialen Verantwortungen und von realen Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten ferngehalten werden“.⁶⁹ Preuss-Lausitz sieht seit den neunziger Jahren verstärkt eine neue Funktion auf die Schule zukommen. Sie habe Lebenswelt-Funktion erhalten, weil sie zum wichtigsten Platz der sozialen Beziehungen geworden sei, ein Ort zum Treffen von Gleichaltrigen und Erproben von Freunden. Hier könnten Beziehungskonflikte innerhalb einer Gruppe ausgeglichen und familiäre Trennungs- und Isolationserfahrungen teilweise aufgefangen werden.⁷⁰

Die mit Parsons und Fend dargestellten gesellschaftlichen Funktionen der Schule zeigen die an die Schule gerichteten Erwartungen aus der Perspektive des sozialen Systems. Parsons bezieht zwar die Persönlichkeitsentwicklung in die schulische Sozialisation mit ein; die Sozialisationsfunktion der Schule wird in seiner Theorie aber an ihrem Beitrag zur Systemstabilität gemessen. Ihre Bedeutung besteht in der Ausbildung spezifischer „Bereitschaften“, die zum einen im motivationalen Bereich liegen („Verwirklichung der allgemeinen Werte der Gesellschaft“ und zum anderen der eher „technischen“ oder „kognitiven“ Dimension zuzurechnen sind („der Erfüllung eines spezifischen Rollentyps in der Struktur der Gesellschaft“, s. oben). Wie schon mit Habermas herausgearbeitet worden ist, sichert dieses normative Handlungsmodell dem „personalen System“ keine Handlungsfreiheit zu. Es geht davon aus, dass über die Wertinternalisierung die Handlungsdefinitionen mit den –interpretationen der Interaktionspartner übereinstimmen, weil beide Seiten sich normenkonform verhalten. Diese Auffassung von „Individuierung als Sozialisierung“ ist nur „um den Preis des Verlusts von Ichidentität“ möglich.⁷¹

Sowohl das interaktive Sozialisationsmodell von Hurrelmann als auch die Erziehungsvorstellung von Funke-Wieneke (wie auch der als synonym betrachtete Bildungsbegriff von Klafki, siehe vorne) beinhalten ein selbstbestimmtes Subjekt, das aktiv seinen Sozialisations- und Erziehungsprozess mitbeeinflusst. Wie schon mit dem Abschnitt über Erziehung zum Ausdruck kommt, besteht die erzieherische Interaktion in einer wechselseitigen Beziehung, die auf Verständigung ausgerichtet ist. Es findet folglich

67 Fend, H., Sozialgeschichte des Aufwachsens, Frankfurt a. M. (1988) 1996 (3.), S. 149 f.

68 Fend, H., München 1981 (2.), S. 34 – 37; so auch Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 139; Preuss-Lausitz, U., Schule und Kindheit zwischen Wandel und Umbruch in Deutschland, in: Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit, Weinheim 1994 (2.), S. 127; Steinkamp, G., Sozialstruktur und Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 251; Ulrich, K., Schulsche Sozialisation, ebd., S. 377.

69 Fend, H., Frankfurt a. M. (1988) 1996 (3.), S. 149. S. zum Letzteren auch v. Hentigs „Philippika“ an die Gesellschaft, in: von Hentig, H., Die Schule neu denken, München et. al. 1993, S. 195.

70 Preuss-Lausitz, U., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 121.

71 Vgl. Joas, H., Frankfurt a. M. 1973, S. 43. Joas verwendet den Begriff Ichidentität als Ausdruck einer gelungenen Identitätsbalance zwischen personaler und sozialer Identität.

keine einseitige Anpassung an schulische Vorgaben statt, sondern das Subjekt ist aufgefordert, seine subjektiven Vorstellungen in diesen Prozess einzubringen. Zwar verlangt die Reproduktionsfunktion die Weitergabe bestehender kultureller Werte und sozialer Orientierungen; sie darf diese Funktion im Verständnis dieser Arbeit nicht im Sinne einer zwanghaften Anpassung ausüben, sondern muss auch die in Interaktionen entstehenden neuen sozialen Objekte anerkennen. Das hinter diesen Sozialisations- und Erziehungsvorstellungen stehende Menschenbild ist als ein sein Leben aktiv gestaltendes Subjekt beschrieben worden, das nicht für sich allein eine personale Identität aufbaut. Denn ebenso wie der Sozialisationsprozess nicht nur aus der Vergesellschaftung des Subjektes besteht, kann er sich auch nicht nur auf dessen Individuierung beziehen. Deshalb ist Persönlichkeitsentwicklung niemals „gesellschaftsfrei“ und die Sozialisationsfunktion enthält nicht isoliert die „Vergesellschaftung“.

Diese Vorstellung eines Menschenbildes im Zusammenhang mit seiner Sozialisation impliziert gleichzeitig eine bestimmte Gesellschaftsvorstellung. Eine ihr entsprechende Gesellschaft kann nur auf einer demokratischen Basis beruhen, die sozialen Wandel nicht als „dysfunktional“, sondern als Ausdruck sich ändernder Bedürfnisse und Erwartungen klassifiziert. Mit der Unterstützung dieser Forderung nach einer demokratischen Gesellschaft dürfen die Funktionen der Schule nicht allein in affirmativen Aufgaben und Zielen gesehen werden.

In die schulische Sozialisation werden von den Heranwachsenden die in der Familie und der weiteren Lebenswelt gesammelten Interaktionserfahrungen hineingetragen und über ihre Handlungen aktualisiert.⁷² Die schulspezifischen sozialen Interaktionen finden jedoch unter den Strukturbedingungen der Schule und den sich damit verbindenden Handlungsmöglichkeiten statt.⁷³ Das bedeutet für die Schüler zum einen die zwangsweise Einordnung in Schule und Klassenverband sowie zum anderen die Auseinandersetzung mit vorgegebenen Lerninhalten, die meistens mit der eigenen außerschulischen Lebenswelt wenig Gemeinsames haben. Dies sind zunächst neue Sozialisationsbedingungen, „die die Erfahrungen von Schülern, ihre Einstellungen, Verhaltensweisen und sozialen Beziehungen stark beeinflussen... Das zentrale Medium oder Vehikel schulischer Sozialisation, durch das viele dieser Bedingungen modifiziert bzw. wirksam werden, ...“ ist in erster Linie die Interaktion „zwischen Schülern sowie besonders zwischen Schülern und Lehrern, in denen sich schulische Sozialisation konstituiert und über deren Vermittlung organisatorische, curriculare und andere soziale Faktoren ihre Wirkung entfalten“.⁷⁴

Die Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern werden im Vergleich zu den Anfangsjahren der Bundesrepublik als liberaler eingeschätzt. Sie werden einerseits wegen des Rückgangs traditioneller Autoritätsverhältnisse und des Entstehens einer demokratischen und individualisierten Erziehungskultur als partnerschaftlich eingeschätzt, andererseits werden sie als „instrumentalisierter und leistungsorientierter“ beurteilt.⁷⁵ Trotz der veränderten Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern wird die Interaktions- und Kommunikationsstruktur zwischen ihnen aufgrund der erwähnten gesellschaftlichen Funktionen der Schule als zumindest teilweise asymmetrisch klassifiziert. Die Machtposition der Lehrer basiere insbesondere auf der Selektionsfunktion und dem daraus resultierenden Zwang zur Benotung nach dem Leistungs-

72 Von Hentig, H., München et. al. 1993, S. 192.

73 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 141; vgl. auch Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 202.

74 Ulich, K., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 473.

75 Fend, H., Frankfurt a. M. (1988) 1996 (3.), S. 143, 142; siehe u. a. auch Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Zeit – Schwierige Kindheit?, in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 13.

prinzip. Sie zeige sich auch in den Unterrichtskommunikationen, in denen die Lehrer über „Inhalte und Struktur“ der Kommunikation sowie „Art und Umfang der Schülerbeteiligung“ entscheiden könnten.⁷⁶

Eine Beurteilung der erbrachten Leistungen durch den Lehrer wird „stets auch als Ausdruck sozialer Anerkennung bzw. fehlender Anerkennung oder gar Missachtung“ erfahren⁷⁷ und beeinflusst die Selbstwahrnehmung, die Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung.⁷⁸ Schul- und weitere Bildungserfolge sind in starkem Maße abhängig von der Selbstachtung einer Person, die zwar schon durch die „Bedingungen in der Herkunftsfamilie bestimmt wird“,⁷⁹ auf die aber ebenfalls die schulische Anerkennung einen großen Einfluss hat.

Nach Hurrelmann kann im Erziehungsprozess – trotz der im Vergleich mit den Schülern generell größeren Einflussmöglichkeiten der Lehrer – davon ausgegangen werden, dass wechselseitige Interaktionen mit gegenseitigen Rückmeldungen über eigene Wahrnehmungen von Situationsdefinitionen und –interpretationen stattfinden. Dadurch werden neue Wahrnehmungsmuster und „bestimmte Formen der Verarbeitung und Bewältigung der äußeren Realität“ erlernt, die für die Persönlichkeitsentwicklung und das Leben in der Gesellschaft (Doppelfunktion des Sozialisationsprozesses) von existentieller Bedeutung sind.⁸⁰ Es werde allerdings inzwischen bezweifelt, dass die Schule sowohl für den privaten als auch den beruflichen Bereich Qualifikationen vermitteln könne.⁸¹ Weil sich aber die Motivation zum Lernen seitens der Schüler nicht an den schulischen Inhalten, sondern an der Leistung orientiere, werde der „wahrscheinlich wichtigste Sozialisierungseffekt von Schule“ „in der Forderung und Förderung einer abstrakten, eben inhaltsunabhängigen Leistungsbereitschaft“ gesehen.⁸²

Die Schule wird nach von Hentig immer inhumaner, je mehr sie sich „den vorwaltenden Verhältnissen verschreibt – der Vorbereitung auf deren Härten: Funktionalität, Kollektivität, Objektivität, Publizität, Rivalität etc. –“, was nicht ohne Folgen für die erstrebte Wirksamkeit bleibe.⁸³ Demgegenüber fordert er zur Bewältigung unserer Zukunftsaufgaben nicht nur „materiales“ Wissen, sondern „formales“ Vermögen, wie „Urteilskraft, Improvisationsgabe, Selbstständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Verlässlichkeit, Courage, Toleranz“ ein. Dazu sei aber Erfahrung anstelle von „Wörtern“ notwendig.⁸⁴ Der Schüler müsse sich aus Einsicht und Freude an diesem Erfahrungsprozess beteiligen. Dies könne gelingen, wenn er wahrnehme, „dass er geliebt wird, und wenn er teilhat am Verfahren – wenn er nicht Objekt, sondern Subjekt des Vorgangs ist“.⁸⁵ Sollen in der Schule entsprechende personale und soziale Kompetenzen sozialisiert werden, muss sich die Schule als ein kommunikativ strukturierter Handlungsbereich darstellen, in dem soziale Interaktionen als verständigungsorientiertes Handeln stattfinden. Dieser Forderung widerspricht die Selektionsfunktion der Schule, die durch das Leistungs- und Konkurrenzprinzip vollzogen wird und als ein die Interaktionsstrukturen störendes Element zu klassifizieren ist.⁸⁶

76 Ulich, K., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 387; vgl. auch Fend, H., ebd., S. 146 f.: „Lehrer als Partner und Richter“.

77 Ulich, K., ebd., S. 388; vgl. auch Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 13.

78 Ulich, K., ebd., S. 389.

79 Engel, U./Hurrelmann, K., Familie und Bildungschancen, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1, Neuwied et. al. 1989, S. 486 f.

80 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 99 – 101.

81 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 204.

82 Ulich, K., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 388.

83 von Hentig, H., München et. al. 1993, S. 202 f.

84 von Hentig, H., ebd., S. 199, 198.

85 Ulich, K., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 380 ff.

86 von Hentig, H., München et. al. 1993, S. 202.

Um der Bedeutung der schulischen Sozialisation willen, die allein schon durch die mindestens zehnjährige Schulpflicht begründbar ist, sollte darüber nachgedacht werden, ob es nicht auch Möglichkeiten des freiwilligen und freudigen Lernens gäbe. Beispielsweise könnten sich die Schüler öfter an der Auswahl der Inhalte beteiligen und dadurch einen Bezug zu ihrem außerschulischen Leben herstellen. Weiterhin wäre darüber nachzudenken, ob die Selektionsfunktion nicht anderen gesellschaftlichen Bereichen überlassen werden sollte, z. B. jenen, die für ihre Arbeitsbereiche Menschen mit bestimmten Kompetenzen suchen. Dies sind – mit Habermas formuliert – die systemischen und formal organisierten Handlungsbereiche der Wirtschaft und des Staates, die sich von der Lebenswelt (Privatsphäre und Öffentlichkeit) entkoppelt haben. Diese Handlungsbereiche werden nicht mehr über den Mechanismus der Verständigung, wie es vorne für den Bereich der Erziehung gefordert wird, integriert, sondern über die Steuerungsmedien Macht und Geld.⁸⁷ Die kommunikativ zu strukturierenden Handlungsbereiche der Sozialisation und Erziehung sollten ihr Handeln nicht an den Medien Macht und/oder Geld ausrichten, sonst würden jene individuellen Handlungsorientierungen unterstützt, die nur aus strategischen Gründen an scheinbar gemeinsamen Handlungszielen interessiert sind. Das Leistungsprinzip fördert bereits die Tendenzen des Konkurrenzdenkens. Soziales Handeln wird unter diesen Bedingungen ein strategisches Handeln, welches andere Menschen zur Erfüllung eigener Ziele einbezieht. Dieses erfolgsorientierte Handeln ist von der Verständigung über gemeinsame Orientierungen entbunden. Deshalb ist dieses Handeln dem verständigungsorientierten gegenüber oft durchsetzungsfähiger, weil es nicht das Einverständnis des Partners berücksichtigen muss und auch nicht davon ausgeht, eigene Zielsetzungen zu verändern. Auf diese Weise werden individuelle Kompetenzen gefördert, die den einzelnen Menschen vielleicht auf die Härten der Systemwelt vorbereiten, die aber nicht die nötigen Kompetenzen zur Selbstentfaltung in Würde und Achtung des anderen beinhalten. Natürlich sind gerade selbstständige Menschen gefragt, wenn die Probleme in der Gesellschaft und in der Welt bewältigt werden sollen. Zu dieser Selbstständigkeit gehört aber besonders die Selbstreflexion, ohne die Fähigkeiten wie z. B. Urteilskraft, Kooperationsfähigkeit, Verlässlichkeit, Courage und Toleranz (siehe oben) nicht ganz denkbar wären. Nimmt die Schule ihre Sozialisations- und Erziehungsaufgabe in diesem Sinne ernst, so muss sie als ein kommunikativ strukturierter Handlungsbereich gestaltet sein, in dem sie Interaktionen auf der Basis gemeinsam akzeptierter Normen reguliert. Erst dann besteht die Chance, dass die Schüler – wenn auch teilweise kontrafaktisch⁸⁸ - die gleiche Interaktionsebene mit dem Lehrer einnehmen und sich als Subjekte akzeptiert fühlen.

2.3.2 Sportunterricht

Das hier mit dem Thema dieser Arbeit angesprochene Unterrichtsfach, das sich auf Sport und Bewegung bezieht, wird meistens als Sportunterricht und teilweise auch schon als „Sport- und Bewegungsunterricht“ bezeichnet. Der außerhalb des unterrichtlichen Rahmens an der Schule stattfindende Sportbereich (z. B. Schulmannschaften, AG's, Pausensport) trägt den Namen „Schulsport“. Das Wort „Sport“ selbst ist aus dem Englischen übernommen worden. England, in dem bereits im 17. und frühen 18. Jahrhundert spezifische Ausprägungen des modernen Sports vorhanden waren, gilt als das „Mutterland des Sports“. Von dort habe der „Sport seinen Siegeszug angetreten, alle Widerstände überwindend, den ihm alte kultische Formen, rusti-

87 Vgl. 3.2 und 5.2.4.

88 S. hierzu unter 4.1.1.

kale Spieltraditionen, nationale Eigentümlichkeiten der <<Leibesertüchtigung>> entgegenzusetzen suchten“.⁸⁹

Der Sportunterricht folgt seit den 70er-Jahren – zuvor hieß das Schulfach Leibeserziehung oder Leibesübungen⁹⁰ – dem deutlichen Trend zum „Sportartensport“. Der wett-kampforientierte Hochleistungssport mit den bekannten Sportarten (Gerätturnen, Leichtathletik, Schwimmen, große Sportspiele, Gymnastik usw.) ist zur Vorlage des Abbildes Sportunterricht geworden. Ihre Bewegungstechniken, die konditionellen und koordinativen Voraussetzungen sind die Unterrichtsinhalte und Stoffgebiete der Lehrpläne und Rahmenrichtlinien, die oftmals auch „mit einem für jeden Jahrgang vorgegebenen Leistungsstand verbunden“ werden.⁹¹ Die ebenfalls mit den 70er-Jahren einsetzende Curriculum-Diskussion hat eine Hinwendung zu operationalisierbaren und evaluierbaren Lernzielen zur Folge gehabt, die eindeutig eher im Bereich der motorischen Zielsetzungen zu realisieren sind.⁹² Zur gesellschaftlichen Akzeptanz dieser Form des Sportunterrichts hat insbesondere das Fernsehen beigetragen, das den Heranwachsenden ein eindeutiges Sportbild lieferte. Mit dem Sportartenprogramm wurden gleichzeitig die Prinzipien des Sports in die Schule übernommen: „Wettkampf, Leistungssteigerung durch Training, Normierung und Regelung der Geräte und Bewegungsabläufe, Technisierung und exakte Leistungsfeststellung“. Nach Gröbning wurde die Sporterziehung dadurch ein „Programm der reduzierten Ansprüche“, weil „sie die Bewegungskultur auf Sportarten einengte, den Bildungsanspruch aufgab und sich mit Erziehung, verstanden als der enge Ausschnitt der Erziehung zum Sport, begnügte“.⁹³

Den theoretischen Hintergrund des Sportunterrichts hinsichtlich seines reduzierten Bildungsanspruchs lieferte eine Theorie der Schule, die sich – so Gröbning – „den gesellschaftlichen Ansprüchen auslieferte und als Institution der sekundären Sozialisation gesellschaftliche Qualifikationen zu vermitteln trachtete“,⁹⁴ die insbesondere von der „Neuen Linken“ der Sportwissenschaft als affirmativ eingeschätzt wurden.

Inzwischen lässt sich eine Hinwendung zur Bewegungserziehung beobachten, deren Inhalt von Günzel/Laging als „leibbezogene bewegte Bildung in einem ganzheitlichen Sinne“ dargestellt wird. „Bewegung, Spiel und Sport“ werden als „vielfältige und auch notwendige Chancen, Anreize und Herausforderungen“ für die Entwicklung und Entfaltung der Persönlichkeit von Kindern und Jugendlichen“ verstanden. Dies gelte für das „gemeinsame Handeln in der Schule“ sowie auch „für die außerschulischen Lebensbereiche“. Die dadurch möglich werdenden individuell positiven, erlebnisreichen und sinnvollen Erfahrungen, die die Persönlichkeitsentwicklung in vielerlei Hinsicht be-

89 Krockow, C., Graf von, Sport und Industriegesellschaft, München 1972, S. 11, von Krockow bezieht sich mit dieser Äußerung u. a. auf das „deutsche Turnen Jahnscher Prägung“; s. auch Krockow, C., Graf von, Sport, Hamburg 1974, S. 25.

90 Die „leitende Orientierung des Faches“ war laut Trebels eine „pädagogisch-erziehlische“, Trebels, A. H., Schulsport – Konzeptionen und Kontroversen, in: Der Bürger im Staat 1975, H. 3, S. 232. Die der Leibeserziehung zugrunde liegende „Theorie der funktionalen Erziehung“ und der „funktionalen Bildungstheorie“ habe einen Tugendkanon mit „einem überkommenen Bildungsideal“ aufgestellt, vgl. dazu Cachay, K./Kleindienst, C., Soziales Lernen im Sportunterricht, Sportwissenschaft 5 (1975), S. 347. Das „pädagogisch Erwünschte“ ereigne sich allein „im Vollzug des Sich-Bewegens und Spielens“ ohne pädagogische Zielsetzungen und Inszenierungen, so Lange, J., Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik, Sportwissenschaft 5 (1975), S. 222.

91 Günzel, W./Laging, R., Sportunterricht und Schulsport auf neuen Wegen – eine Einführung, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 3.

92 Vgl. dazu Lange, J., Sportwissenschaft 5 (1975), S. 227; s. auch Dietrich, K., Zur Überprüfbarkeit der Lehrplanentscheidungen, in: ders., Zum Problem der Lehrplanentscheidung, Ahrensburg 1972 (Diss.), S. 25 – 27; Robinsohn, S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1967.

93 Gröbning, S., Bewegungskultur und Bewegungserziehung, Schorndorf 1993, S. 62 f.

94 Gröbning, S., ebd., S. 63.

einflussten, könnten beispielsweise zu einem „vertrauten Umgang mit dem eigenen Körper, aber auch zu einer verbesserten verbalen und leiblichen Kommunikation mit anderen führen. Wichtig sei aber, dass die Heranwachsenden „als Subjekte des Sportunterrichts“ „letztlich selbst entscheiden (können), welchen Körper- und Bewegungsaktivitäten sie sich (zuwendeten) und in welchem Umfang sie dies tun (wollten)“. Dieser grundlegende Wandel könne auch bereits an den neueren „Lehrplanentwicklungen in Bayern, Hamburg, Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen abgelesen werden“.⁹⁵

Die hier von Günzel/Laging vertretene Schülerposition – der Schüler wird im Sport- und Bewegungsunterricht als ein selbstbestimmt handelndes Subjekt angesehen – enthält die mit Funke-Wieneke bereits vorne erläuterte Erziehungsvorstellung. Alternative Handlungsmöglichkeiten werden als Basis dieses Unterrichts ebenso herausgestellt wie die Bedeutung von Erfahrungen in sozialen Interaktionen für die gesamte Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Voraussetzungen lassen sich gleichfalls mit der interaktiven Sozialisationstheorie Hurrelmanns verbinden und werden – bezogen auf den normativen Hintergrund dieser Arbeit – für einen entsprechend sozialisationsrelevanten Sport- und Bewegungsunterricht als unverzichtbar angesehen.

2.3.3 Persönlichkeitsdimension Bewegung

Der unter 2.1 mit Hurrelmann vertretene Sozialisationsbegriff beinhaltet die Annahme, dass sich die menschliche Persönlichkeit „in keiner ihrer Dimensionen gesellschaftsfrei“ entwickeln, „sondern stets in einer konkreten Lebenswelt, die historisch vermittelt ist“ und sich auf ihre Entfaltung auswirkt.⁹⁶ Die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeitsdimensionen wie z. B. Emotion, Kognition, Soziale Kognitionen,⁹⁷ Sprache und Bewegung ist keine eigenständige, sondern sie verläuft in wechselseitiger Abhängigkeit. Die einzelne Persönlichkeitsdimension ist deshalb in ihrer äußeren Darstellung als Handlung niemals nur einem isolierten Bereich zurechenbar. Alle Dimensionen wirken in der Handlungsregulation in komplexer Weise zusammen.⁹⁸ Nach Ulich/Kapfhammer sind etwa „Motiv“, „Kognition“ oder „Emotion“ nicht als „eigenständige Klassen psychischer Phänomene“ zu sehen, sondern nur als „Aspekte eines einheitlichen Geschehens“.⁹⁹ Somit kann auch die Frage ihrer Sozialisation nur willkürlich auf eine einzelne Dimension bezogen werden. Gleiches gilt für die Dimensionen Sprache und Bewegung, durch die z. B. Emotion, Kognition und Soziale Kognitionen erst ihren äußerlichen Ausdruck finden.

Wegen des bewegungsbezogenen Themas dieser Arbeit wird die Dimension „Bewegung“ isoliert herausgegriffen. Die Entwicklung zentraler Persönlichkeitsdimensionen bildet einen wissenschaftlichen Schwerpunkt im Rahmen der Entwicklungspsychologie, so dass hier unter 2.3.3 auch dieser Begriff übernommen wird. Eine

95 Günzel, W./Laging, R., in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 2 f.

96 Vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 15.

97 Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. differenzieren zwischen „deskriptiver Kognition“ und „präskriptiver Kognition“. Während sich der erste Begriff auf ein Denken über das, was Menschen tatsächlich tun, bezieht, definiert der zweite das Denken über das, was Menschen aus moralischen Gründen tun sollten; dies. (Hrsg.), Entwicklung sozialer Kognitionen, Stuttgart 1980, S. 7; dies., Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie Sozialer Kognitionen, ebd., S. 13 f.

98 Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Einführung, Weinheim et. al. 1980, S. 12.

99 Ulich, D./Kapfhammer, H.-P., Sozialisation der Emotionen, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 551.

Abgrenzung zum Sozialisationsbegriff kann wie folgt durchgeführt werden: der Begriff Entwicklung vor allem dann gewählt, wenn die „intraindividuelle Variation der Verarbeitungsmodi von Erfahrung bei möglichst generalisierbaren Umweltbedingungen“ im Vordergrund steht, während unter „Sozialisation“ primär die „Auswirkungen der Umweltvarianzen“ beforscht werden.¹⁰⁰ Der in dieser Arbeit verwendete Sozialisationsbegriff integriert Entwicklung als einen Bestandteil der Sozialisation.

Nach Hurrelmann besteht ein Ergänzungsbedarf soziologischer und psychologischer Theorien „durch solche, die die Entwicklung des Körpers in Abhängigkeit und Auseinandersetzung mit sozialen und ökologischen Umweltbedingungen zum Thema machen“.¹⁰¹ Auch von Schilling wird kritisiert, dass die Entwicklungspsychologie der motorischen Entwicklung nicht den ihr zukommenden Stellenwert einräumt, denn „Bewegung als grundlegende Kommunikationsform“ erlaubt „dem Menschen (erst) die Auseinandersetzung mit der Umwelt (um) über Wahrnehmung, Kognition, Erleben und Bewegen ein Abbild der Welt in sich selbst aufzubauen“. Auf der Grundlage dieser Erfahrungen könne wirkungsvoll in das Geschehen mit der Umwelt eingegriffen werden.¹⁰² Der Bewegungsentwicklung habe sich die Entwicklungspsychologie fast ausschließlich unter dem Gesichtspunkt von anlage- und reifebedingten Entwicklungsmodellen (z. B. Phasen- oder Stufenmodelle) gewidmet. Andernfalls dienen motorische Leistungen häufig als Indikator für die kognitive Entwicklung. Erst durch die Untersuchungen bewegungsbeeinträchtigter Kinder sei der Zusammenhang zwischen motorischer Entwicklung und menschlicher Gesamtentwicklung offengelegt worden, weil diese Kinder auch andere Verhaltensauffälligkeiten gezeigt hätten.¹⁰³

2.3.3.1 Entwicklungskonzeptionen

Im Anschluss an Baur, der hinsichtlich der Forschung von Sportwissenschaft und Entwicklungspsychologie über motorische Entwicklung zu ähnlichen Einschätzungen kommt,¹⁰⁴ lassen sich folgende Linien nachzeichnen:

Ältere entwicklungsorientierte Ansätze der Theorie der Leibesübungen (bis Ende der 60er-Jahre) bevorzugen die Einteilung des Entwicklungsverlaufs in Phasen oder Stufen. Die Entwicklung ist danach ein endogener Prozess im Sinne eines Reifungsvorgangs. Exogene Einflüsse werden zwar auch bemerkt, diese können aber den Phasenverlauf nicht beeinträchtigen.¹⁰⁵ Über die Einteilung bzw. Anfang und Ende einer Entwicklungsphase oder -stufe gibt es keine einheitliche Meinung. „Die fehlende Übereinstimmung der Auffassungen, die Vielfalt der angebotenen Stufenfolgen und die mehrdimensionalen Kriterien der Einteilung über somatische und emotionelle Zustände und Funktionen haben die Phaseneinteilung schon lange problematisch werden lassen“.¹⁰⁶

100 So Keller, M./Weinert, F./Zebergs, D., Kognitive Sozialisation (1975), zit. bei Huber, G. L./Mandl, H., Kognitive Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 512.

101 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5), S. 277.

102 Schilling, F., Entwicklungspsychologische Aspekte des Sports, in: Thomas, A. (Hrsg.), Sportpsychologie, München et. al. 1982, S. 91.

103 Schilling, F., ebd., S. 92 ff.; s. dazu entspr. Beiträge in: Sportpädagogik 5/1996, Themenheft Psychomotorik.

104 Baur, J., Motorische Entwicklung: Konzeptionen und Trends, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.): Motorische Entwicklung, Schorndorf 1994, S. 28; Baur, J., Körper- und Bewegungskarrieren, Schorndorf 1989, S. 26.

105 Baur, J., Schorndorf 1989, S. 27 f.

106 Rieder, H., Theorien der Entwicklungsphasen und die Bewegungsentwicklung, in: Müller, H.-J./Decker, R./Schilling, F. (Red.), Motorik im Vorschulalter, Schorndorf 1975, S. 7; s. dazu auch Baur, J., ebd., S. 26 – 33 sowie ders. Schorndorf 1994, S. 30 – 33; Singer, R./Bös, K., Motorische Entwick-

Zwischen der Sozialisation der „Bewegung“ im menschlichen Entwicklungsprozess und den anderen sich entwickelnden Persönlichkeitsmerkmalen (z. B. den emotionalen und kognitiven) besteht auch nach Rieder eine Wechselwirkung. Unter dieser Prämisse seien „Divergenz und Kovarianz“ in der Entwicklung auf „persönlichkeitsspezifische, auf umwelt- und gesellschaftsbezogene Faktoren“ zurückzuführen.¹⁰⁷

Die obigen Erkenntnisse hätten zu einer Abkehr der im Rahmen von Entwicklung herrschenden Vorstellungen über allein anlagebedingte „Entfaltung“ geführt. Neben „Wachsen“ und „Reifen“, wobei Stufen und Phasen ihren „Anspruch auf Allgemeingültigkeit“ verlören, gewänne das „Lernen“ an „Priorität“.¹⁰⁸

Als Folge der kritischen Bewertung der einseitig endogen beeinflussten Entwicklungsphasen oder –stufen sei zunehmend eine Strukturierung in „Entwicklungs- oder Leistungsprofile“ vorgenommen worden, die das „durchschnittliche körperliche und (sport)motorische Entwicklungsniveau von Heranwachsenden altersbezogen“ abbildeten. Umwelteinflüsse würden zusätzlich zu den Anlagefaktoren als entwicklungsrelevant hinzugezogen, jedoch fehle eine Aussage dazu, „wie man sich das Zusammenwirken beider vorzustellen habe.“ Zusätzlich würden „sensible“ oder „kritische“ Phasen festgelegt, die eine besondere Reaktion des Organismus positiver oder negativer Art auf exogene Einflüsse nach sich zögen.¹⁰⁹

Für diese reifebedingten „sensiblen“ Phasen, die meist durch besonderen Leistungszuwachs in dieser Altersspanne auffielen, ließen sich beispielsweise auch spezielle Veränderungen in der Bewegungsumwelt der Kinder heranziehen.¹¹⁰

Mit der Konzeption von „Entwicklungsprofilen“ werde die in den älteren Phasenlehren bevorzugte ganzheitliche Sichtweise aufgegeben. Die „leibseelische“ Entwicklung als Einheit interessiere nicht mehr. „Vielmehr (würden) die körperliche und motorische Entwicklung als spezielle Komponenten aus dem gesamten Entwicklungsgeschehen herausgenommen“. Die Vorstellung eines einseitig „biogenetisch programmierten Entwicklungsverlaufs“ werde durch Hinzunahme „sozialökologischer Faktoren“ korrigiert. Allerdings „(bleibe) ungeklärt, welcher Art diese Einflüsse (seien) und wie sie (zusammenwirkten)“. „Dort aber, wo Entwicklungserklärungen gegeben (würden), (werde) wiederum vorrangig auf biogenetische Annahmen rekurriert“.¹¹¹

In den 70er-Jahren sind eine Reihe sozial- oder umweltdeterministischer Forschungsarbeiten entstanden, die für die Entwicklung (z. B. die behavioristische Reiz-Reaktions-Theorie von Skinner) oder Sozialisation (siehe Parsons) hauptsächlich eine exogene Einflussnahme zugrunde legen. Parsons' rollentheoretisches Modell ist in der Auseinandersetzung mit interaktionistischen Konzeptionen auch in der Sportwissenschaft diskutiert worden.¹¹²

lung. Gegenstandsbereich und Entwicklungseinflüsse, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Schorndorf 1994, S. 17 ff.

107 Rieder, H., ebd., S. 7.

108 Schilling, F., in: Thomas, A. (Hrsg.), München et. al. 1982, S. 92 f.

109 Baur, J., Schorndorf 1989, S. 29, 30; s. etwa Ungerer, D., Die Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, Schorndorf 1967.

110 Baur, J., ebd., S. 31: Winter (1987) erkennt etwa um das 7. Lebensjahr herum eine „auffällig verstärkte Differenzierung der Bewegungsformen“. Gerade in diesem Alter kämen für die Kinder aber eine Reihe neuer Umwelterfahrungen hinzu. – Winter, R., Die motorische Entwicklung des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter, in: Meinel, K./Schnabel, G., Bewegungslehre – Sportmotorik, Berlin 1987 (8.), S. 316.

111 Baur, J., Schorndorf 1989, S. 33, siehe z. B. Roth, K./Winter, R., Die Entwicklung koordinativer Fähigkeiten sowie Winter, R./Roth, K., Entwicklung motorischer Fähigkeiten, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Schorndorf 1994, S. 191 ff. und S. 217 ff.

112 Baur, J., in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Schorndorf 1994, S. 38 f.; Baur, J., Schorndorf 1989, S. 34 f.; Skinner, B. F., Jenseits von Freiheit und Würde, Reinbek 1973; Parsons, T., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a. M. 1968; Dietrich, K., Sportspiel und Interaktion, in: Aus-

Als exemplarisch für umwelt-deterministische Konzeptionen gilt nach Baur die „schichtenanalytische Sozialisationsforschung“, die über die Schichtzugehörigkeit Aufschlüsse über ein eventuell spezifisches Bewegungsverhalten der Angehörigen einer sozialen Schicht erhalten will.¹¹³

Ähnlich wie biogenetische Konzeptionen gehen – so Baur - strukturgenetische (auch konstruktivistische: z. B. Piaget) vorrangig von endogenen personorientierten Entwicklungsfaktoren aus. Sie sehen den Menschen als aktives organismisches System, das seine Entwicklung selbst steuert. Strukturgenetisch vollzieht sich Entwicklung „als Adaptation und Strukturbildung, indem sich die Person (als internes System) an ihre Umwelt (externes System) zunehmend anpasst und dabei zugleich fortschreitend komplexere personale Strukturen ausbildet, so dass der Zustand eines dynamischen Gleichgewichts (eines Fließgleichgewichts, einer homöorhetischen Stabilität) zwischen internem und externem System erreicht wird“. Aufgrund neuer Erfahrungen und ständiger Anpassungsleistungen an die Umwelt gebe es keinen Endpunkt der menschlichen Ontogenese.¹¹⁴ Der Konstruktivismus geht von einem individuellen Bedürfnis zwecks Herstellung eines Gleichgewichts zwischen internen und externen Strukturen aus, der Äquilibration. Zwei Prozesse ermöglichen das Erreichen des Gleichgewichts: das eigene Verhalten (Struktur) wird an die Umwelt angepasst (Akkommodation), und die Umwelt wird gestaltet und verändert, um mit der eigenen Struktur übereinzustimmen (Assimilation). Der Entwicklungsprozess baut auf dem jeweils erreichten Stand auf und es kann keine Stufe übersprungen werden. Sein Ende liegt auf der höchsten Stufe. Die kognitiven Strukturen repräsentieren vornehmlich die Verarbeitung der Anforderungen aus der Umwelt.¹¹⁵ Möglicherweise sei Piagets Modell wegen der spezifischen Ausrichtung auf kognitive Strukturen im Rahmen der Sportwissenschaft wenig diskutiert worden.¹¹⁶

Baur spricht im Hinblick auf Piagets Konzeption von einem interaktionistischen Modell; es sei jedoch ein „(eindirektionaler) Interaktionismus“, der ein aktives Subjekt, aber eine passive Umwelt (beinhalte).¹¹⁷

Zu den interaktionistischen Konzeptionen zählen neuere Sozialisationskonzepte, denen nach Baur bei einer weiteren Differenzierung die dialektischen sowie handlungstheoretischen und sozialökologischen Konzepte zuzuordnen sind. Sie unterschieden sich ausschließlich in der Akzentuierung einzelner Punkte, stimmten aber in ihren Kernannahmen überein.¹¹⁸ Ihr Denken sei kongruent in der Akzeptanz „biogene-

schuss Deutscher Leibeserzieher (ADL) (Hrsg.), Sozialisation im Sport, Schorndorf 1974, S. 56 ff.; Dietrich, K., Interaktionsanalyse der Sportspiele, in: Dietrich, K./Landau, G., Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Schorndorf 1977, Teil II, S. 140 ff.

113 Baur, J., Schorndorf 1994, S. 39; s. auch Bierhoff-Alfermann, D., Sportpsychologie, Stuttgart et. al. 1987, S. 122; vgl. Baur, J., Zur Bewegungssozialisation in der Herkunftsfamilie, Sportwissenschaft 12 (1982), S. 133 ff.; Baur, J., Schorndorf 1989, S. 215 – 227.

114 Baur, J., Schorndorf 1994, S. 33 f.; vgl. zu Piaget, J. auch Montada, L., Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.), München et. al 1987 (2.), bes. S. 462.

115 Baur, J., ebd., S. 34 f.; u. a. Piaget, J., Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1975.

116 Baur, J., ebd., S. 36 f.; als Ausnahme wird die Arbeit von Scherler, K., Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung, Schorndorf 1975 angesehen; vgl. aber auch Zimmer, R., Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern, Schorndorf 1996 (2.). – Vgl. dazu die Ausführungen unter 5.2.3.1.

117 Baur, J., ebd., S. 36; eine andere Meinung vertritt Eberspächer, H., Sportpsychologie, Hamburg 1993, S. 108. - Baur's Einschätzung steht damit ebenfalls im Widerspruch zu Habermas; vgl. u. a. 5.2.2.2.

118 Baur, J., ebd., S. 40 f.

tischer Prädispositionen“, die im Handeln als eine „Person-Umwelt-Interaktion“¹¹⁹ oder in „einem Prozess der aktiven Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt“ zu „individuellen Handlungskompetenzen“ aufgebaut würden.¹²⁰ „Im Handeln (seien) beide Seiten (Person und Umwelt, Anm. d. Verf.) dieses fortlaufenden Interaktionsprozesses ineinander verschränkt“.¹²¹ Innerhalb dieser Modelle sind folglich sowohl die Umwelt als auch das Subjekt „aktiv“.

Der interaktionistische Ansatz von Baur begreift – wie auch eingangs schon postuliert – „Motorik als eine ‚Dimension‘ der Persönlichkeit“, die sich über Person-Umwelt-Interaktionen entwickelt.¹²² Nach Baur vollzieht sich die motorische Entwicklung nicht in spezifischen Phasen oder Stufen, sondern über den Lebenslauf hinweg, d. h. die gesamte individuelle Lebenszeit bleibt sozialisationsrelevant. Als Lebenslauf definiert Baur den „(individuellen) Handlungs- und Erfahrungszusammenhang im Kontext der Lebensverhältnisse“, der die gesamte Lebenszeit des Individuums umspannt.¹²³

Die Bewegungsforschung im Rahmen der Sportwissenschaft hat sich der Ontogenese der menschlichen Bewegung bisher besonders im Hinblick auf die altersspezifischen körperlichen Veränderungen und die damit verbundenen altersabhängigen Möglichkeiten des Erlernens oder Trainierens einer sportlichen Bewegung gewidmet.¹²⁴ Die Bedeutung der Bewegung für die Gesamtentwicklung der Persönlichkeit oder für die Sozialisation ist bisher für die klassische Bewegungslehre kein relevanter Forschungsgegenstand.

2.3.3.2 Bewegung und Leib

Ein Ort intendierter Bewegungssozialisation ist der Sportunterricht in der Schule, der schon allein dadurch seine Bedeutung erfährt, dass alle Heranwachsenden diesen Unterricht besuchen und dadurch ein erzieherischer Einfluss auf ihre Gesamtpersönlichkeit ausgeübt wird. Es ist ein gewichtiger Unterschied, ob Schüler in ihm als sich bewegende Körper oder als Menschen in Bewegung angesehen werden. Die Bewegungshandlung muss deshalb den Menschen insgesamt in die interaktive Handlung einbeziehen und sich mit dem Sozialisationsmodell Hurrelmanns und dem vorgestellten Erziehungs- und Bildungsbegriff verbinden lassen.

Insbesondere von phänomenologischen Ansätzen der Sportpädagogik, der Psychomotorik und der Motopädagogik werden Vorstellungen vertreten, die das Bewe-

119 Baur, J., ebd., S. 41.

120 Hurrelmann, K./Ulich, D., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 8.

121 Baur, J., in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Schorndorf 1994, S. 41.

122 Baur, J., Motorische Entwicklung in sozialökologischen Kontexten, ebd., S. 72.

123 Baur, J., Schorndorf 1989, S. 118. Einen Überblick über „Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung“ gibt Kohli, M., in: Hurrelmann, K./Ulich, D., Weinheim et. al. 1991, S. 303 – 317. „Was die einzelnen Lebensphasen betrifft, muss Forschung sich am Bezugsrahmen des gesamten Lebenslaufs ausrichten - ...“. „Die Erwartung jedoch, dass sich lebensphasenspezifische Forschung vollständig in eine Soziologie (oder Psychologie) des Lebenslaufs auflösen werde, hat sich nicht erfüllt“; ders. S. 305.

124 Z. B.: Meinel, K./Schnabel, G., Bewegungslehre – Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt, Berlin 1998 (9. neub.), S. 237 – 349; Röhlig, P./Größing, S. (Hrsg.), Bewegungslehre, Bad Homburg v. d. H. 1990 (3. neub.), S. 58 – 66; Rieder, H. (Hrsg.), Bewegungslehre des Sports II, Schorndorf 1977 (2.), S. 62 f.; Starischka, S., Wie sich unsere Motorik entwickelt; in: Digel, H. (Hrsg.), Lehren im Sport, Reinbek 1983, S. 200 ff.; vgl. dazu auch Schmidt, W., Sportpädagogik des Kindesalters, Hamburg 2002 (2. neub.), S. 137; kritisch auch Laging, R., „Ich bewege mich – also bin ich“ – Bewegungspädagogische Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht; in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), Bewegung im Dialog, Schorndorf 2003, S. 96.

gungslernen nicht als vorwiegend motorische Fertigerbesserung ansehen.¹²⁵ Für den Bereich des Sportunterrichts sind vor allem phänomenologische von Interesse.

Trebels weist beispielsweise darauf hin, dass „der Erwerb und die Verbesserung sportlicher Bewegungen“ „wesentlich auch über die individuelle Bewegungswahrnehmung stattfindet“. So würde im Hochleistungssport „- entgegen der Lehrmeinung der klassischen Bewegungslehre – von seiten der praktizierenden Trainer“ die „Funktion der <<äußeren Bilder der Bewegung>>“ der der „<<inneren Bilder der Bewegung>>“ gegenüber deutlich relativiert. Die inneren Bilder würden als „individuelle Strukturierung des Bewegungshandelns für immer bedeutsamer gehalten“. Bewegungslernen bedeute demzufolge auch im Sport, „ein inneres Bild der Bewegung (zu) entwickeln“ und dieses „immer wieder an objektiven Daten“ zu überprüfen. Phänomenologisch gesehen sei es möglich, „Bewegung als Bewegungshandlung zu betrachten und zugleich mechanische Analysen der Bewegung einzubeziehen“. Allerdings erwiesen sich die den Bewegungshandlungen entsprechenden inneren Bilder „als das phänomenal Primäre, die mechanische Analyse mit Hilfe der äußeren Bilder sei „eine Sekundäranalyse. Das Zustandekommen der subjektiven Evidenz für die Richtigkeit des eigenen Bewegens (erfolge) unabhängig von der mechanischen Analyse“.¹²⁶

Hier setzt auch das von Trebels formulierte dialogische Bewegungskonzept an, für das er drei grundsätzliche Kriterien als relevant ansieht, und die von ihm mit Bezug auf Buytendijk miteinander verknüpft werden: „Bewegen als Bewegungshandlung eines Aktors, Sich-Bewegen im situativen Kontext, Sich-Bewegen als bedeutungsbezogene Handlung“.¹²⁷

Im „Bewegungslernen“, als „Auseinandersetzung mit der Welt“, können nach Trebels Bedeutungen „sowohl erfahren als auch gestiftet“ werden.¹²⁸ In diesen Dialog mit der Welt bringt jeder Handelnde etwas ein und „erfährt“ seinerseits etwas. Werde dieser Dialog nicht aufgenommen, so verharrten wir „unemanzipiert in relativer Unbeweglichkeit, so (lebten) wir auch in einer statischen, unbeeinflussbaren, lastenden Welt“.¹²⁹

Die oben ausgeführten Kriterien des Sich-Bewegens nach Trebels enthalten allerdings keine Ausführungen über den in dieser Arbeit schon mit Hurrelmann herausgestellten Handlungstyp der sozialen Interaktion, der für die Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden von großer Bedeutung ist.¹³⁰

Nachfolgend wird - wegen seiner insbesondere in der Sportpädagogik häufigen Inanspruchnahme - der phänomenologische Begriff des Leibes genauer dargestellt: Im Gegensatz zu den theoretischen Gleichsetzungen des Körpers mit einer „(fremden) Masse“ oder einem „(toten) Körper“, wie sie in der dominierenden Bewegungslehre

125 Funke-Wieneke, J., Sporttreiben als ganzheitliche Körpererfahrung?, Seelze 1997, S. 55 – 62; Moegling, K., Ganzheitliche Bewegungserziehung, Butzbach-Griedel 1999; Trebels, A. H., Ganzheitlichkeit als anthropologische Kategorie, in: Medau, H.-J./Röthig, P./Nowacki, P. E. (Hrsg.), Ganzheitlichkeit: Beiträge in Sport und Gymnastik; Medau, H.-J./Röthig, P./Nowacki, P. E. (Hrsg.), Schorndorf 1996, S. 118 – 127; Schilling, F., in: Thomas, A. (Hrsg.), München et. al. 1982, S. 93 – 95; Fischer, K., Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln, Sportpädagogik 5/1996, S. 26 – 36; Scherer, H.-G., Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen, Sportpädagogik 4/2001 (Beiheft).

126 Trebels, A. H., Sportpädagogik 1/1990, S. 18.

127 Trebels, A. H., Sich-Bewegen lernen, in: Günzel, W./Laging, R., Hohengehren 1999, S. 200; Buytendijk, F. J. J., Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Berlin et. al. 1956; Trebels, A. H., Das dialogische Bewegungskonzept, Sportunterricht 41 (1992), H. 1, S. 20 ff.

128 Trebels, A. H., in: Medau, H.-J./Röthig, P./Nowacki, P. E. (Hrsg.), Schorndorf 1996, S. 127.

129 Funke-Wieneke, J., Vermitteln zwischen Kind und Sache, Seelze 1997, S. 66.

130 Weitere allgemeine Ausführungen zu phänomenologischen Ansätzen sind dem Habermas-Kapitel unter 5. zu entnehmen. Sportbezüglich wird das hier angesprochene Problem phänomenologischer Ansätze unter 5.2.4.7 thematisiert.

vorgenommen werden,¹³¹ unterscheidet die phänomenologische Philosophie zwischen den Begriffen „Leib, der ich bin (corps phénoménal) und Körper, den ich in einer gewissen Weise haben kann (corps objectif)“. Wenn der eigene Körper „wie eine Maschine“ missbraucht und entfremdet werde, entstehe eine verdinglichte Beziehung und er werde zum Ding-Körper. Ein „reiner“ Körper sei ohne Seele und Geist und nur im „toten Leib“ gegeben. Der lebendige Mensch sei aber leiblich und der Körper nur ein Aspekt dieses Leibes.¹³² Nach Merleau-Ponty ist der Leib „das Vehikel des Zur-Welt-seins, und einen Leib haben heißt für den Lebenden, sich einem bestimmten Milieu zugesellen, sich mit bestimmten Vorhaben identifizieren und darin beständig sich engagieren“.¹³³

2.3.3.3 Relevante Positionen

Die für den weiteren Fortgang dieser Arbeit als relevant angesehenen Positionen werden nachfolgend noch einmal zusammengefasst:

- Jedes Individuum verfügt über biogenetische Prädispositionen (teilweise auch als „Anlage“ bezeichnet), die es in den Sozialisationsprozess einbringt. Dieses „biogenetische Potential“, das sein Handeln „individualspezifisch modelliert“, wird durch die individuelle Verarbeitung von Erfahrungen in Interaktionen ständig variiert.¹³⁴ Eine einseitige Vorrangstellung biologischer oder sozialer Art wird ausgeschlossen.¹³⁵ Alle Persönlichkeitsdimensionen werden folglich durch Handeln in spezifischen Situationen, d. h. einer materiellen und sozialen Umwelt – Baur nennt es „umweltbezogenes Handeln im sozialökologischen Kontext“¹³⁶ – weiterentwickelt und sozialisiert.
- „Bewegung“ wird als Persönlichkeitsdimension eingeordnet. Für sie gilt gleichermaßen, dass sie niemals isoliert von anderen zentralen Dimensionen ausgeführt werden kann. Es besteht ein interdependentes Verhältnis zwischen ihnen. In der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt entwickelt sich der Mensch selbst (d. h. auch seinen Körper/Leib und seine Bewegung).¹³⁷ Diese Entwicklung beinhaltet kein passives Verhalten der Umwelt oder des Menschen, sondern es ist ein Handeln in dialektischen oder interaktiven Beziehungen.¹³⁸
- Um zu verdeutlichen, dass eine Verdinglichung des Körpers generell nicht zu akzeptieren ist, wurde der Leibbegriff eingeführt, der die Einheit des Menschen mit seinem Körper beinhaltet.

In diesem Sinne ist Bewegung eine leibgebundene Persönlichkeitsdimension, die gemeinsam mit anderen menschlichen Dimensionen in Interaktionen sozialisiert wird. Die Leibgebundenheit betrifft folglich die anderen Persönlichkeitsdimensionen gleichermaßen. Ohne diesen Leib wäre kein Handeln möglich.

Der Sinn einer Handlung darf nicht von außen determiniert werden, sondern muss sich im gemeinsamen Handeln den Beteiligten erschließen. In einem diesem Ziel entsprechenden interaktiven Erfahrungsprozess können die Handelnden ihrem

131 Trebels, A. H., Das dialogische Bewegungskonzept, Sportunterricht 41 (1992), H. 1, S. 20 f.; vgl. auch Kugelmann, C., Starke Mädchen – Schöne Frauen?, Butzbach-Griedel 1996, S. 71 f.

132 Petzold, H., Die modernen Verfahren der Bewegungs- und Leibtherapie und die „Integrative Bewegungstherapie“, in: Petzold, H. (Hrsg.), Leiblichkeit, Paderborn (2.) 1986, S. 357.

133 Merleau-Ponty, M., Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966, S. 106.

134 Baur, J., Schorndorf 1989, S. 14. Siehe schon vorne unter 2.1 das Hurrelmann-Modell; vgl. auch Dollase, R., Entwicklung und Erziehung, Stuttgart 1985, S. 56

135 Vgl. Baur, J., ebd., S. 14 und Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 158 ff.

136 Baur, J., ebd., S. 14, 15.

137 Baur, J., ebd., S. 12. Vgl. auch Rigauer, B., Soziale Interaktion im Sport, in: Quell, M. (Hrsg.), Sport, Soziologie und Erziehung, Berlin 1980, S. 159.

138 S. auch Dollase, R., „Aktive und retroaktive Sozialisation“, Stuttgart 1985, S. 107 ff.

Sich-Bewegen einen Sinn geben, der sich nicht an einer vorgegebenen Bewegungsnorm messen muss, sondern an der intersubjektiv erzeugten Bedeutung ihres Handelns in der konkreten Handlungssituation. Gerade das gemeinsame Sich-Bewegen verbindet zu einer Intersubjektivität, durch die eventuelle Barrieren abgebaut werden, und eine Verständigung möglich wird. Wenn auf diesem Wege Gemeinsamkeit entsteht, können sich positive Sozialisations-effekte für die Persönlichkeit herausstellen, die einer individualisierten Bewegungsbedeutung entgegenwirken.¹³⁹

139 S. auch Funke-Wieneke, J., in: Bach, I./Siekmann, H. / (Hrsg.), Hamburg 2003, S. 50; vgl. dazu Baur, J., Schorndorf 1989, S. 17.

3. Normative Orientierung und ihre Begründung

Der normative Hintergrund vor dem die Untersuchung der Problemstellung durchgeführt wird, ist mit dem Menschenbild des bestehenden Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland vorgestellt worden.¹ Mit dieser normativen Orientierung wird zugleich auf die eingangs formulierte Definition von Sozialisation nach Hurrelmann und ihrem zentralen Inhalt, der Entwicklung – oder Entfaltung – der Persönlichkeit Bezug genommen.²

3.1 Normative Orientierung

Das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ist als die Antwort auf einen menschenverachtenden Staat zu verstehen, der dem Einzelnen weder einen Raum zu aktiver Entfaltung, noch die Möglichkeit der Einflussnahme auf das Leben in der Gesellschaft zugestanden hat. Die selbst genommene Freiheit vieler Menschen, anders zu denken und zu handeln als vorgeschrieben, wird auch heute noch in vielen nicht demokratischen Staaten grausam bestraft. Das im Grundgesetz verankerte Menschenbild basiert auf dem obersten Konstitutionsprinzip der Verfassung, dem Art. 1 GG. Es macht seine Anknüpfung an die „Universal Declaration of Human Rights“ (beschlossen von der Generalversammlung der Vereinten Nationen 1948) sowie die französische Deklaration der „natürlichen, unveräußerlichen und geheiligten Menschenrechte“ von 1789 deutlich. Das Bundesverfassungsgericht stellt das Grundgesetz als eine „wertgebundene Ordnung“ dar, deren oberste Zielsetzung, „der Schutz von Freiheit und Menschenwürde“, in Art. 1 GG verankert ist.³

Entgegen einem liberalen Staatsverständnis, das die „Würde des Menschen“ als seine Privatsache ansieht, nimmt unsere Verfassung nach Benda hierzu Stellung und greift damit ein grundsätzliches Problem des menschlichen Lebens in Gesellschaften auf: „Das Spannungsverhältnis zwischen der Eigenständigkeit des Individuums und den Bedürfnissen, Rechten und Pflichten, die sich aus dem Zusammenleben der Menschen unter den heutigen Verhältnissen ergeben, bedarf der Klärung. Eine Verfassungsordnung, die weder dem schrankenlosen Individualismus noch dem die Freiheit missachtenden Kollektivismus huldigt, muss die sich aus der Polarität von Freiheit und Zwang, der Achtung der Einzelperson und deren Eingliederung in die staatliche Gemeinschaft ergebenden Fragen beantworten. ... Das Grundgesetz versucht, das Spannungsverhältnis Individuum – Gesellschaft einerseits durch die Gewährung von Grundrechten, andererseits durch die Normierung von Schranken und Sozialpflichtigkeiten auszugleichen“. Über das „Bekenntnis zur Würde des Menschen“, als die „prinzipielle Auffassung des Grundgesetzes“, ergebe sich schon „die Auswirkung der Vorschrift auf andere Grundrechte“. Erst aus der Gesamtansicht dieser Normen, „insbesondere der Art. 1, 2, 12, 14, 15, 19 und 20 GG, entstehe das „Bild des Menschen“ nach dem Grundgesetz.“⁴ Die Grundrechte erscheinen deshalb um der Menschenwürde willen als erforderlich. Während Art. 1 Abs. 1, 2 GG als unveränderlich durch Art. 79 Abs. 3 GG geschützt werden, gilt für andere Grundrechte

1 GG Grundgesetz 1998 (35.), München; Benda, E., Die Menschenwürde, in: Benda, E./Maihofer, W./Vogel, H.-J. (Hrsg.), Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1, Berlin et. al. 1995 (2. Neub. u. erw.), S. 161 – 171.

2 Weil für die normative Orientierung und ihren Bezug zur Sozialisation die „Theorie des kommunikativen Handelns“ – s. Kap. 5. – primär als relevant angesehen wird, soll an dieser Stelle bereits ein Hinweis auf diesen Zusammenhang erfolgen.

3 Benda, E., ebd. in: Benda, E./Maihofer, W./Vogel, H.-J. (Hrsg.), Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1, Berlin et. al. 1995 (2. Neub. u. erw.), S. 161 f.; BVerfGE 12, 45 (51); vgl. auch die europäische „Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Neubek. i. d. F. des Prot. 11, in: BGBl. 2002 II S. 1054.

4 Benda, E., ebd., S. 163, 166.

die „schwächere“ Sicherung durch die Wesensgehaltsgarantie des Art. 19 Abs. 2 GG, um sie vor einer „Beseitigung oder Aushöhlung“ zu bewahren.⁵

Aus dem in der Verfassung enthaltenen Menschenbild lassen sich persönliche Freiheitsrechte mit auch emanzipatorischen Bestrebungen (z. B. Entfaltung der Persönlichkeit, Autonomie, Mitbestimmung) herleiten. Diese Vorstellung von Menschenwürde enthalte die „reale Möglichkeit“, den Einzelnen die Verantwortung für die Wahrung seiner Würde selbst tragen zu lassen. Es entspräche nicht der Würde des Menschen, wenn er „zum bloßen Objekt staatlichen oder gesellschaftlichen Handelns gemacht werden (dürfte)“.⁶

Gleichfalls wird auf die Garantie der Menschenwürde für alle hingewiesen, d. h. die Würde des Einzelnen wird immer in Beziehung zur Gesellschaft gesehen, welche das eigene Handeln dadurch zugleich begrenzt.⁷ Selbstverantwortlich handeln schließt dann die Verantwortung für andere mit ein, wenn sie in ihrer Entfaltung oder Würde beeinträchtigt werden. Der Begriff der Menschenwürde beinhaltet demnach – wie auch der Identitätsbegriff – personale und soziale Kompetenzen, die, um dem demokratischen Menschenbild zu entsprechen, miteinander in Einklang gebracht werden müssen (z. B. Entfaltung der Persönlichkeit, Verantwortung tragen für das eigene Handeln sowie Verantwortung für andere mitzuübernehmen).

Dabei muss auch bedacht werden, dass die gesellschaftlichen Bedingungen für die allgemeine Anerkennung dieses Menschenbildes häuft erst geschaffen werden müssen. Die Realisierungsmöglichkeiten von Freiheit und Entfaltung für alle bedingen aus subjektbezogener Perspektive die Entstehung persönlicher Wertbindungen und Handlungsperspektiven, die sich sozialisationstheoretisch besonders in sozialen Interaktionen über entsprechende normative Orientierungen ergeben können. Die Bedeutung oder den Wert eigener Freiheit erkennen zu können, verlangt auch, ihre Begrenztheit zu erleben. Wenn diese Grenzen den Sinn haben, auch anderen eine persönliche Entfaltung zu ermöglichen, wird sich hier ein Konsens herstellen lassen. Die Erkenntnis, dass die eigene Freiheit auch immer die Freiheit des anderen sein muss, könnte dann dazu führen, sich auch für dessen Freiheit einzusetzen. Freiheit für alle verlangt folglich auch Gleichheit. Gerade soziale Ungleichheit, die realistischer Weise nicht völlig beseitigt werden kann, lässt Menschen in Handlungsbereichen leben, die nicht als würdig zu bezeichnen sind und eine Entfaltung der Persönlichkeit behindern.⁸ Die Schule sollte ein Handlungsraum sein, der allen Heranwachsenden die Freiheit ihrer Entfaltung gewährt und sie die Bedeutung der Menschenwürde in der Gemeinschaft mit anderen erfahren lässt.

3.2 Begründung

Das verfassungsrechtliche Menschenbild als normative Orientierung wird insofern als relevant angesehen, als sich die Untersuchung auf das Handlungsfeld Schule bzw. Sportunterricht bezieht. Es wird als die oberste Zielsetzung der Sozialisationsinstanz Schule bewertet, die Heranwachsenden im Sinne des Grundgesetzes zu erziehen. Sie sollte dazu beitragen, den Schülern die normative Bedeutung dieses Menschenbildes im Sinne einer freien Entfaltung der Persönlichkeit unter Achtung der Würde des Anderen zu vermitteln.

5 Benda, E., ebd., S. 167, BVerfGE 12, 45 (51).

6 Benda, E., ebd., S. 165.

7 Benda, E., ebd., S. 164.

8 Zum Problem der Ungleichheit siehe auch Böckenförde, E.-W., Staat, Verfassung, Demokratie, Frankfurt a. M. (1991) 1992 2., S. 269 ff.

Das Problem demokratischer Gesellschaften besteht in dem Spannungsverhältnis zwischen persönlicher Freiheit des Einzelnen und dem gesellschaftlichen Zusammenleben, das sich aber sowohl für die Freiheit der Subjekte als auch für deren Integration als existentiell erweist. Persönlichkeitsentfaltung als Ausbildung einer personalen Identität (Individuierung) gelingt nur durch Vergesellschaftung⁹. Ebenso ist eine soziale Integration ohne die individuelle (kritische) Akzeptanz gesellschaftlicher Werte und Normen nicht dauerhaft.

Die mit dem Menschenbild des Grundgesetzes verbundene normative Einstellung lässt sich mit dem Sozialisationsmodell von Hurrelmann vereinbaren, weil das von ihm vertretene Modell „anpassungsmechanistische“ Vorstellungen ablehnt und „Raum für die individuelle Gestaltung, für die subjektive Autonomie“ fordert.¹⁰ Durch die Verbindung des Modells von Hurrelmann mit der normativen Orientierung des im Art. 1 GG enthaltenen Menschenbildes wird der Zusammenhang zwischen der freien Persönlichkeitsentwicklung und einer diese ermöglichende Gesellschaft deutlich. Im Folgenden wird deshalb eine weitere Verbindung zu Habermas' gesellschaftstheoretischen Ausführungen in der „Theorie des kommunikativen Handelns“ hergestellt. Wie Hurrelmann ausführt, können über eine Verbindung seines Sozialisationsmodells mit Habermas' Handlungs- und Gesellschaftstheorie alle „wesentlichen Aussagen über die <<äußere Realität>> und die <<innere Realität>> getroffen werden ..., die für die Verschränkung von Persönlichkeitsentwicklung und Gesellschaftsentwicklung von Bedeutung sind“.¹¹

Die Bedeutung der oben formulierten Forderung an die Sozialisationsinstanz Schule soll in Zusammenhang mit der Gesellschaftstheorie Habermas' nachfolgend sowie ausführlich im 5. Kapitel offengelegt und gestützt werden:

Nach Habermas haben sich in modernen Gesellschaften die Handlungsbereiche der Wirtschaft und des Staates ausdifferenziert und von der Lebenswelt (Privatsphäre und Öffentlichkeit) entkoppelt. „Indem sich die Subsysteme Wirtschaft und Staat über die Medien Geld und Macht aus einem in den Horizont der Lebenswelt eingelassenen Institutionensystem ausdifferenzieren, entstehen formal organisierte Handlungsbereiche, die nicht mehr über den Mechanismus der Verständigung integriert werden, die sich von lebensweltlichen Kontexten abstoßen und zu einer Art normfreier Sozialität gerinnen“. Aus der Perspektive der neuen Organisationen wird nach Habermas die Lebenswelt distanziert als Systemumwelt wahrgenommen. Diese sich durchsetzende Entkoppelung formal organisierter Handlungsbereiche von der Lebenswelt gelingt über die neuen Steuerungsmedien Macht und Geld, die von einer sprachlichen Verständigung entlasten und anscheinend von normativen Bindungen befreien.¹² Das „Soziale“ werde in einerseits lebensweltlich konstituierte, kommunikativ strukturierte und in andererseits – der Lebenswelt gegenüber neutralisierte – formal organisierte Handlungsbereiche aufgespalten.¹³

„Formal organisiert“ nennt Habermas die in über Medien koordinierten Subsystemen auftretenden sozialen Beziehungen, die durch positives Recht erst konstituiert werden. Das kommunikative Handeln, das auf intersubjektive Verständigung angewiesen ist, wird durch die bestehende rechtliche Konstituierung der Handlungszusammenhänge in die Systemumwelt abgedrängt. Zwar gibt es auch für Habermas in formalrechtlichen Handlungszusammenhängen noch Vernetzungen über den Interaktionsmechanismus der Verständigung, jedoch verliert das kommunikative Handeln durch die

9 Vgl. oben 2.3.1.

10 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 20.

11 Hurrelmann, K., ebd., S. 126. – Dass das Handeln und die sich mit ihm vollziehende Persönlichkeitsentwicklung immer den menschlichen Körper und seine Bewegungen einschließen, ist oben unter 2.3.3 bereits hervorgehoben worden.

12 Habermas, J., ebd., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 455.

13 Habermas, J., ebd., S. 457.

rechtlich schon vorgegebene Organisation, die das soziale Handeln von gegenseitigen Stellungnahmen und reziproken Geltungsansprüchen entbindet, seine Geltungsgrundlage. „Die Art der Verrechtlichung sozialer Beziehungen“ ist für Habermas der „Indikator für die Grenzen zwischen System und Lebenswelt“, die „grob gesagt, zwischen den Subsystemen der Wirtschaft und der bürokratisierten Staatsgewalt einerseits, der (von Familie, Nachbarschaft, freien Assoziationen getragenen) privaten Lebenssphären sowie der Öffentlichkeit (der Privatleute und Staatsbürger) andererseits“ verlaufen.¹⁴ Die „Grundlagen des Verfassungsrechts“ sowie „moralnahe Straftatbestände (wie Mord, Abtreibung, Vergewaltigung usw.)“ seien Rechtsinstitutionen, die nicht allein durch den „positivistischen Hinweis auf Verfahren“ legitimiert werden könnten. Sobald diese Normen in der Alltagspraxis in Frage gestellt werden, bedürfen sie nach Habermas einer „materiellen Rechtfertigung“, weil sie zu den „legitimen Ordnungen der Lebenswelt selbst“ gehören und „zusammen mit den informellen Handlungsnormen den Hintergrund des kommunikativen Handelns bilden“.¹⁵

Analog zu den ontogenetischen Entwicklungsstufen des „moralischen Bewusstseins“ nach Kohlberg, nämlich „die präkonventionelle, auf der nur Handlungsfolgen, die konventionelle, auf der bereits die Orientierung an und der Verstoß gegen Normen, schließlich die postkonventionelle Ebene, auf der auch die Normen selbst im Licht von Prinzipien beurteilt werden“,¹⁶ überträgt Habermas diese Entwicklungsstufen auf die Rechts- und Moralentwicklung innerhalb sozialer Systeme.¹⁷ Der gesellschaftliche Differenzierungsprozess führt danach auf „postkonventioneller Ebene“ – ihr entsprechen moderne Gesellschaften – zu einer „Trennung von Moralität und Legalität“. „Moral“ wird nach Habermas auf der Stufe des Prinzipien geleiteten moralischen Bewusstseins soweit entinstitutionalisiert, dass sie als interne Verhaltenskontrolle nur noch im Persönlichkeitssystem verankert ist.¹⁸ Das – wie Habermas es formuliert – „moderne Zwangsrecht“ ist von sittlichen Motiven entkoppelt und basiert nicht mehr auf den vorhandenen Kommunikationsstrukturen, sondern es verdrängt das in traditionellen Kontexten stattfindende verständigungsorientierte Handeln in die Systemumwelten.¹⁹

Eine Verrechtlichung von kommunikativ strukturierten Handlungsbereichen wie insbesondere der Familie oder Schule sollte nach Habermas über die rechtliche Institutionalisierung der Prinzipien des Rechtsstaats nicht hinausgehen, weil es andernfalls zu Kollisionen zwischen dem Recht und dem pädagogischen Handeln kommen könnte.²⁰ An die Stelle einer zunehmenden Verrechtlichung und Bürokratisierung, die stark in Lehr- und Lernprozesse eingreifen, sollten deshalb dem verständigungsorientierten Handeln angemessene Verfahren einer Konfliktregelung treten, wie z. B. „diskursive Willensbildungsprozesse und konsensorientierte Verhandlungs- und Entscheidungsverfahren“.²¹ Mit dieser Aussage kommt Habermas` Vorstellung einer sich durchsetzenden Pädagogisierung und Demokratisierung der Schule zum Ausdruck, deren Praxis nicht nur formal mit dem Grundgesetz zu vereinbaren ist. Demgegenüber verfolgt für Habermas das ökonomische System das Ziel, „das Schul-

14 Habermas, J., ebd., S. 458 ff.

15 Habermas, J., ebd., S. 536 f.

16 Habermas, J., ebd., S. 260; Kohlberg, L., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a. M. 1974. Dieser Vergleich wird hier nicht als die Anerkennung einer entwicklungsgesetzlich festgelegten Stufenfolge für die Entstehung des moralischen Bewusstseins betrachtet.

17 Habermas, J., ebd., S. 260 mit Bezug auf Schluchter, W., Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus, Tübingen 1979 und Eder, K., Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften, Frankfurt 1976.

18 Habermas, J., ebd., S. 261.

19 Habermas, J., ebd., S. 458 f.; vgl. hierzu insbesondere 5.2.4.4.

20 Habermas, J., ebd., S. 544 f. – Die schulische Sozialisation würde im Falle einer Verrechtlichung „in ein Mosaik von anfechtbaren Verwaltungsakten zerlegt“, ders. Ebd., S. 545.

21 Habermas, J., ebd., S. 545 f.

system vom Grundrecht auf Bildung zu entkoppeln und mit dem Beschäftigungssystem kurz zu schließen“: Dieser Streit „um Grundorientierungen der Schulpolitik“ lasse sich „gesellschaftstheoretisch als Kampf für oder gegen die Kolonialisierung der Lebenswelt begreifen“.²²

Wie im Kapitel 5. ausführlicher dargestellt wird, übernimmt das kommunikative (leibliche) Handeln die Funktionen der Reproduktion der Lebenswelt (kulturelle Überlieferung), der sozialen Integration (durch normative, gemeinsame Orientierungen) und der Sozialisation (als Individuierung durch Vergesellschaftung). In den formal organisierten Handlungsbereichen, die eine Handlungskoordination nicht mehr über eine Verständigung, sondern über die funktionale Vernetzung von nicht-intendierten Handlungsfolgen stabilisieren, findet eine „systemische Integration“ über das vorhandene gesetzte Recht statt. Die hier ablaufende „nicht-normative Regelung von Einzelentscheidungen“ setzt nicht an den Intentionen der Handelnden an, sondern geht nach Habermas „über das Bewusstsein der Akteure“ hinaus.²³

Eine „soziale Integration“ wird für Heranwachsende durch eine flexible Internalisierung von Normen ermöglicht, die im kommunikativen – verständigungsorientierten Handeln stattfinden kann.²⁴ Mit der Verinnerlichung von Normen werden gleichzeitig die Motivationen und das Verhaltensrepertoire symbolisch – durch gemeinsame Bedeutungen – durchdrungen. Es entstehen mittels dieses Prozesses „subjektive Orientierungen und übersubjektive Orientierungssysteme, vergesellschaftete Individuen und gesellschaftliche Institutionen“.²⁵ Der über Interaktionen stattfindende Internalisierungsprozess ermöglicht so die soziale Integration und Sozialisation. Eine „reflexive Anwendung flexibel verinnerlichter Normen“ ermöglicht den Spielraum einer „gebrochenen Intersubjektivität der Verständigung über gemeinsame Normen“ und die Selbstdarstellung als unvertretbares Individuum.²⁶

Die in dieser Arbeit angewandte Methode, einen normativen Bezug über das Menschenbild des Grundgesetzes zum sozialen Handeln herzustellen, wird hier gesellschaftstheoretisch mit Habermas begründet. Eine Sozialisation ist dann als gelungen zu bezeichnen, wenn gleichzeitig eine soziale Integration über gemeinsame Wertbindungen und Handlungsorientierungen stattfindet. Der Weg dorthin führt über soziale Interaktionen. Die Schule kann danach als ein über Institutionen entstandenes „übersubjektives Orientierungssystem“ klassifiziert werden, das als ein kommunikativ strukturierter Handlungsbereich die genannten gesellschaftlichen Funktionen erfüllen kann. Die Differenzierung der Gesellschaft in die Bereiche System und Lebenswelt führt nach Habermas letztlich auch zu der Trennung von Recht und Moral. Moralische Prinzipien werden in den lebensweltlichen Handlungsbereichen ausgebildet und unter günstigen (nicht rigiden) Sozialisationsbedingungen flexibel verinnerlicht. Auf diese Weise können entsprechende Normen reflektiert und flexibel angewendet werden, d. h. sie können über eine Verständigung mit anderen geprüft und eventuell variiert werden. Handlungsbereiche, in denen nicht unter Zwang sozialisiert und eine kritiklose Anpassung erwartet wird, müssen sich als „kommunikativ strukturiert“ und verständigungsorientiert“ ausweisen.

Um ihre neben der Familie nach wie vor bedeutende Sozialisationsaufgabe erfüllen zu können, sollte sich die Schule als ein entsprechender kommunikativer Handlungs-

22 Habermas, J., ebd., S. 545.

23 Habermas, ebd., S. 179.

24 Vgl. zum Thema der Internalisierung und zum Aufbau einer Identität insbesondere 5.2.2.2 und 5.2.3.4.

25 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 42 f.

26 Vgl. auch Hurrelmann, K., Weinheim 1995 (5.), S. 74 f., 77; Habermas, J., Kultur und Kritik, Frankfurt a. M. 1973, S. 122, 127, 126.

bereich etablieren. Würden allerdings in der Schule Handlungsorientierungen zwangsweise vermittelt und allein rechtlich legitimiert, fände keine Identifikation zwischen den dort interagierenden Menschen und ihren Handlungen statt. Diese vorgegebenen normativen Orientierungen könnten deshalb nicht als moralische Prinzipien im Persönlichkeitssystem verankert werden.

Wie Habermas ausführt, müssten gerade diejenigen „Lebensbereiche, die funktional auf eine soziale Integration über Werte, Normen und Verständigungsprozesse angewiesen sind“, davor bewahrt werden, den systemischen Zwängen der „eigendynamisch wachsenden Subsysteme Wirtschaft und Verwaltung zu verfallen“.²⁷ Andernfalls würden die lebensweltlichen Handlungsbereiche „kolonialisiert“²⁸ und sie könnten ihre Funktionen, die sie sowohl für das Gesellschaftssystem als auch für das Persönlichkeitssystem haben, nicht mehr in ausreichendem Maße aufrecht erhalten. Das in den kommunikativ strukturierten Institutionen vorherrschende Handeln ist nach Habermas ein normengeleitetes und verständigungsorientiertes Handeln. Als ein entsprechend strukturierter und koordinierter Handlungsbereich übernehme die Schule über soziale Interaktionen die Funktionen der Sozialisation, sozialen Integration und die Reproduktion der Lebenswelt.²⁹ Eine als wünschenswert zu bezeichnende Sozialisation, die nicht nur „sozialisationsstechnisch“ gelungen ist, führte zu Handlungskompetenzen, die normativ auf einen sozialen Kontext ausgerichtet sind. Dadurch wird eine soziale Integration erreicht, die einerseits ein zufrieden stellendes und auch glückliches Zusammenleben mit anderen Menschen ermöglicht und andererseits gleichzeitig die freie Entfaltung der Persönlichkeit über soziale Interaktionen befördert.

27 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 547.

28 Habermas, J., ebd., S. 539.

29 Habermas, J., ebd., S. 539, 541 f.

4. Risiken und Chancen veränderter Sozialisationsbedingungen

Die folgenden Abschnitte greifen die im 1. Abschnitt kurz wiedergegebene Problemstellung auf, um jetzt die in der Literatur zu diesen Themen vorhandenen Daten und Aussagen hinsichtlich eines Wandels der außerschulischen Lebenswelten ausführlicher zu referieren. Die Literaturdarstellung wird von vornherein aufgeteilt in zwei Richtungen: die eine Richtung unterstützt inhaltlich die These eines entstehenden Sozialisationsrisikos oder –defizits, während die andere die veränderten Bedingungen des Aufwachsens neben der Schule in erster Linie als Sozialisationschance oder aber als ambivalent einschätzt. Besonderer Wert ist dabei auf Beiträge gelegt worden, die jene außerschulischen Lebenszusammenhänge beschreiben, in denen soziale Interaktionen verlangt und gefördert werden. Diese Präferenz ist in den vorhergehenden Kapiteln 2.1 und 3.2 bereits mit der Bedeutung dieses Handelns für die Persönlichkeitsentwicklung und das Zusammenleben mit anderen Menschen begründet worden.

Die Literaturrecherche wird thematisch in drei Bereiche unterteilt (Familie, Wohnen, Soziale Kontakte), wohl wissend, dass sich diese Inhalte in vielerlei Hinsicht überlappen. Das Ziel dieser Trennung besteht darin, den bearbeiteten Themenabschnitt auch aus der jeweils anderen Perspektive – also aus der Sicht sich ergebender Sozialisationsrisiken oder –chancen – darstellen zu können.

Zu Beginn eines jeden Themenabschnitts werden die drei genannten Bereiche jeweils in ihrer Relevanz für die Sozialisation Heranwachsender vorgestellt. Dadurch wird es einfacher, die Bedeutung der möglicherweise durch einen Wandel entstehenden Chancen oder Risiken zu beurteilen. Wie oben bereits ausgeführt, werden anschließend die darzustellenden Sozialisationsrisiken innerhalb eines Themenbereichs direkt den ihnen entgegensetzenden Sozialisationschancen gegenübergestellt.

4.1 Aufwachsen in der Familie

Nach Hurrelmann fungiert „die Familie“ als Vermittler und Erschließer der äußeren Realität. Sie wird auch als „primäre Sozialisationsinstanz“ bezeichnet, weil die Eltern in der Regel als erste Bezugspersonen „gezielt auf die Art und Weise der Aneignung und Verarbeitung der Realität einwirken“ und dadurch auf die Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes Einfluss nehmen.¹ Auf die besondere Sozialisationsrelevanz der Familie und ihren Wandel wird in den folgenden Unterabschnitten eingegangen.

4.1.1 Bedeutung der Familie für die Sozialisation

Der Familie wird nach wie vor hinsichtlich ihrer Sozialisationswirkungen besonders während der ersten Lebensjahre eine große Bedeutung zugeschrieben.² Gerade in der „Konstitution von Identität“ liege ihre – so Döbert/Habermas/Nunner-Winkler – sozialisatorische Aufgabe,³ denn die Grundlagen für die Ausbildung von Handlungskompetenzen entstanden schon während der ersten Lebensjahre.⁴ Für Döbert/Habermas/Nunner-Winkler besteht „der Kern der Identitätsbildung“ im „Erwerb einer Interaktions-

1 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 30; vgl. auch vorne 2.1, 4. These.

2 Vgl. etwa Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 133 ff.

3 Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G., Entwicklung des Ichs, Köln 1977, S. 13.

4 U. a. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 161; Kreppner, K., Familiäre Sozialisation, in : Markefka, M./Nave-Herz, R. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Neuwied et. al. 1989, Bd. 1, S. 294.

kompetenz, d. h. der Fähigkeit, an zunehmend komplexen Handlungssystemen teilzunehmen“, während sie den Aufbau einer Identität im Anschluss an Mead und Piaget als einen stufenförmigen Prozess beschreiben.⁵ Interaktionskompetenz beinhaltet aus dieser Sicht die „Befähigung zur Teilhabe an intersubjektiver Verständigung“, und die über die symbolisch vermittelten, leiblichen Interaktionen zu erlernenden bereits angesprochenen Fähigkeiten des sozialen Handelns, die nicht mit „reifetheoretischen Positionen“ erklärt werden können.⁶ Dazu zählen „role-taking“ (Mead) und „Dezentrierung“ (Piaget), die auch Perspektivenübernahme genannt werden,⁷ und die als Rollenqualifikation bekannten Fähigkeiten (z. B. Rollendistanz, Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, Empathie)⁸ sowie die Entwicklung von Autonomie, Diskursfähigkeit und moralischem Bewusstsein.⁹ Paradoxerweise seien diese Qualifikationen zugleich als eine Voraussetzung zur Teilnahme an Interaktionen zu sehen. Dieses Dilemma ist – so Krappmann – dadurch zu lösen, dass ein Kind „entgegen seinem tatsächlichen Vermögen“ so behandelt wird, als ob es bereits an wechselseitigen sozialen Handlungen teilnehmen kann. Deshalb seien diese Interaktionen als „potentiell sozialisatorisch“ zu bewerten.¹⁰ Mütter sähen die Handlungen ihrer Kinder von Anfang an als intentional an und kommunizierten mit ihnen „kontrafaktisch“ auf einer Interaktionsebene.¹¹ Das Familienklima wirkt nach Kreppner sehr komplex auf die Persönlichkeitsentwicklung von Kindern ein. Im Zusammenhang von länger andauernden Beobachtungen verschiedener Familien habe sich gezeigt, dass dort, wo „Eltern in den Interaktionen das Kind auf ihr eigenes Interaktionsniveau hoben“, sie einen Reziprozitätsgrad sicherten, der die Formen einer offenen Kontrolle „überflüssig“ werden ließen.¹² Diesem ursprünglich nach Baumrind (1989) als „autoritativ“ bezeichneten Erziehungsstil sind im Rahmen einer Kinderlängsschnittuntersuchung von Schwarz und Silbereisen „positive Wirkungen auf Selbstwert und Kompetenz des Kindes“ nachgewiesen worden. Er wirkt ebenfalls als „protektiver Faktor“ in „ungünstigen Lebensverhältnissen“.¹³

-
- 5 Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G., Köln 1977, S. 20; s. auch Edelstein, W./Keller, M./Wahlen, K., Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: eine theoretische und empirische Rekonstruktion, in: Geulen, D. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1982, S. 181 ff.; s. dazu schon vorne 2.1 die Ausführungen zur 6. These.
 - 6 Oevermann, U., Sozialisationstheorie, in: Lüschen, G. (Hrsg.), Deutsche Soziologie seit 1945, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Opladen 1979, Sonderheft 21, S. 157; Oevermann stützt seine Aussage mit Piaget; ders. ebd.; - vgl. auch vorne 2.1.
 - 7 Edelstein, W./Keller, M./Wahlen, K., in: Geulen, D. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1982, S. 181 f.: Für Mead sei role-taking die Fähigkeit des handelnden Subjekts, „ein System von intersubjektiv validierten Bedeutungen“ zu erwerben, während Dezentrierung nach Piaget ein „Wissen um die Unterschiedlichkeit“ und die „Möglichkeit zur wechselseitigen Perspektivenübernahme“ beinhaltet.
 - 8 Krappmann, L., Stuttgart 1978 (5.), S. 132 ff.; Habermas, J., Stichwörter zur Theorie der Sozialisation, Frankfurt a. M. 1973, S. 124 – 129.
 - 9 Eine ausführliche Darstellung der „Indikatoren für eine gelungene Identitätsbildung“ gibt Rubbert, I., in: Geißler, R., Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1987, S. 114 – 116.
 - 10 Krappmann, L., Mead und die Sozialisationsforschung, in: Joas, H. (Hrsg.), Das Problem der Intersubjektivität, Frankfurt a. M. 1985, S. 162 f.
 - 11 Oevermann, U., Opladen 1979, S. 163; Miller, M., Sprachliche Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 660 f.; Garz, D., Noch einmal: Entwicklung als Ziel der Erziehung, in: Franke, E./Mokrosch, R. (Hrsg.): Werterziehung und Entwicklung, Osnabrück 1989, S. 94 f.; Kreppner, K., Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 321.
 - 12 Kreppner, K., Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 400; vgl. dazu auch Kreppner, K., in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Neuwied et. al. 1989, S. 292; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Kinder und ihre Kindheit in Deutschland, Stuttgart et. al. 1998, S. 108.
 - 13 Georg, W./Lange, A., „Soziales Kapital“ in Familien: Einflüsse auf Delinquenz und Schulleistung, in: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.), Entwicklung im sozialen Wandel, Weinheim 1999, S. 290 f.; zum „autoritativen Erziehungsstil“ vgl. auch Kreppner, K., Weinheim et. al. 1980, S. 400; Schwarz, B./Silbereisen, R. K., Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen, in: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), Kindheit in Deutschland: Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim 1996, S. 229 – 242.

Die Bedeutung der familialen Sozialisation für den Erwerb der „Grundqualifikationen eines handlungsfähigen Subjekts auf kognitiver/motivationaler Ebene“ ist demnach unbestritten. Den Erfahrungen aus dieser Zeit werden „langfristig prägende Effekte“ nachgesagt, die „künftige Lernprozesse unter Umständen präjudizieren“.¹⁴

Die gesellschaftliche Bedeutung der Familie besteht für Nave-Herz in „der Übernahme zumindest der Reproduktions- und Sozialisationsfunktion neben anderen, die kulturell variabel sind“.¹⁵ Dass die familialen Sozialisationsbedingungen variieren (etwa hinsichtlich der sozialen Lebenslagen, der Erziehungsstile, des Familienklimas, der Familiengröße usw.) und zu unterschiedlichen Persönlichkeitsstrukturen beitragen, wird als empirisch untersucht und bestätigt angesehen. Es könne deshalb gesagt werden, dass einerseits die Entwicklung einer „ausgewogenen, stabilen und autonomen Identität“ die „fundamentale Lebenschance (bedeute)“, am Leben moderner Gesellschaften teilzunehmen, andererseits aber „die soziostrukturellen Bedingungen für die Entwicklung einer solchen Identität nur in sehr seltenen Fällen optimal (seien)“.¹⁶ Zu den entscheidenden Bedingungen der Identitätsbildung gehören nach Rubbert das elterliche Verhalten, ihre Wertorientierungen und ein emotionales Familienklima. Das Verhalten und die Einstellungen der Eltern werden durch ihre soziale Situation (Berufstätigkeit, die Arbeitsbedingungen, Ausbildungsniveau und ökonomische Bedingungen) geprägt.¹⁷ Andere Untersuchungen belegen ebenfalls den Zusammenhang zwischen beruflicher Selbstbestimmung der Eltern und ihren Wertvorstellungen,¹⁸ die wiederum auf die auszubildenden Wertvorstellungen der Kinder Einfluss haben.¹⁹

Der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen (BMFSFJ) hat im Zusammenhang mit dem „empirisch dokumentierten Wissen zu Eltern-Kind-Beziehungen“ erstaunlich einheitliche Aussagen festgestellt. Es ergebe sich – trotz unterschiedlicher theoretischer Positionen und unabhängig von gewählten Methoden – „zumindest für den westlichen Kulturkreis“ eine Übereinstimmung der Forschungsbefunde, die sich wie folgt zusammenfassen ließen: „Eltern, die ihre Kinder mit Zuneigung und emotionaler Wärme, mit klaren und erklärbaren Regeln, mit entwicklungsangemessenen Anregungen und mit sich erweiternden Handlungsspielräumen erziehen, können damit rechnen, dass sich ihre Kinder zu emotional stabilen, sozial kompetenten, selbstverantwortlichen und leistungsfähigen Personen entwickeln“.²⁰

Eine einheitliche Definition des Familienbegriffs zu finden, stellt sich offensichtlich als schwierig heraus. Während Schäfers von einem Wandel der Groß- zu Kleinfamilien spricht, der mit veränderten Arbeits- und Wohnbedingungen (Industrialisierung und Verstädterung) zu begründen sei, und schließlich zur isolierten Kernfamilie geführt habe,²¹ ist für Schneewind die Vorstellung eines bestimmten Familientyps „als einer epochal dominanten Lebensform“ nicht haltbar.²² Die Bezeichnung Kernfamilie wird

14 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1973, S. 132.

15 Nave-Herz, R., Gegenstandsbereich und historische Entwicklung der Familienforschung, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Neuwied et. al. 1989, S. 3.

16 Rubbert, I., in: Geißler, R. (Hrsg.), Stuttgart 1987, S. 112.

17 Rubbert, I., ebd., S. 127..

18 Vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 114 – 119; siehe auch Engel, U./Hurrelmann, K., Familie und Bildungschancen, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Neuwied et. al. 1989, S. 481.

19 Siehe dazu Steinkamp, G., Sozialstruktur und Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 260 ff.

20 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ (1998), Stuttgart et. al. 1998, S. 109 f.

21 Schäfers, B., Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland, Stuttgart 1995 (6.), S. 112.

22 Schneewind, K. A., Familie, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, München et. al. 1983, S. 138.

nach Overbeck als eine personelle Zusammensetzung der Familie, die aus den Ehegatten als Eltern und ihren eigenen blutsverwandten Kindern besteht („Kriterium der strikt monogamen Ehe“ und „Kriterium der Filiation“) definiert.²³ Diese Form der Familie sei – so Beck-Gernsheim – durch eine strenge Arbeitsteilung der Ehegatten (außerhäusliche Erwerbsarbeit des Mannes, Versorgung der Kinder und des Haushalts durch die Frauen) geprägt.²⁴ Die als „traditionell“ bezeichnete Familienform habe sich erst spät, wesentlich mit dem Übergang von der vorindustriellen Gesellschaft zur Industriegesellschaft „als die lebenslange Gemeinschaft von Vater-Mutter-Kind, offiziell legitimiert, durch Emotionalität und Intimität zusammengebunden“, herausgebildet.²⁵ Diese Form der traditionellen bürgerlichen Familie sei – so Rülcker – aber „nur eine mögliche Variante“ gewesen. Dennoch habe sich, „solange ihre historischen Bedingungen bestanden, keine andere Familienform neben ihr entwickeln können“.²⁶ Aus wirtschaftlichen Gründen sei ein Leben diesem Familienmodell entsprechend auch in „guten“ Zeiten nur etwa der Hälfte der Familien möglich gewesen.²⁷ Nach Bertram belegt die historische Familienforschung, dass es schon lange vor der Trennung von Familie und Erwerbsarbeit „Kernfamilien“ nach der obigen Definition gegeben habe.²⁸ Im Anschluss an Nauck wird in der vorliegenden Arbeit die oben als Kernfamilie definierte Familienform als die „Normalfamilie“ bezeichnet.²⁹ Aus rein pragmatischen Gründen wird es als wichtig erachtet, von einem einheitlichen Familienbegriff auszugehen.

4.1.2 Familialer Wandel

Ausgehend vom Begriff der Normalfamilie befindet sich diese traditionelle Familienform in einem fortschreitenden Wandel. Diese gesellschaftlichen Veränderungen werden von Beck als sozialhistorischer Wandel von der „modernen“ zur „postmodernen“ oder auch „Risikogesellschaft“ eingeordnet, mit dem eine Tendenz zur „Individualisierung“ einhergehe.³⁰ „Individualisierung wird als ein historischer Prozess verstanden, der den traditionellen Lebensrhythmus von Menschen – das, was Soziologen Normalbiographie nennen – zunehmend in Frage stellt, ja tendenziell auflöst“.³¹

Wenn hier von einem Wandel gesprochen wird, dann ist der Bezugspunkt die Normalfamilie. Die beobachteten Veränderungen dieser Lebensform beziehen sich auf die ansteigende Scheidungsquote, sinkende Kinderzahlen und Kinderlosigkeit, nichteheliche Lebensgemeinschaften, Ein-Eltern-Familien sowie den Anstieg der Frauenerwerbsquote. Eine der Ursachen für den familialen Wandel wird in dem von den Sozialwissenschaften behaupteten Trend zur Individualisierung gesehen. Bezogen auf die Familie sieht Beck-Gernsheim eine neue „Vielzahl der Lebensformen“, die „mehr als nur Pluralisierung und Nebeneinander“ signalisieren. Es setze sich hier der Individualisierungstrend auch im „Binnenverhältnis der Familienmitglieder“ durch und zeichne so die Konturen einer „postfamilialen Familie“. Die Familie löse sich nicht auf, aber sie gewinne eine neue Gestalt. Dieses neue historische „Stadium von Familie und Indivi-

23 Overbeck, A., Psychosoziale Entwicklung in der Familie, Eschborn 1994 (2.), S. 14.

24 Beck-Gernsheim, E., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 121.

25 Beck-Gernsheim, E., Was kommt nach der Familie?, München 1998, S. 24.

26 Rülcker, T., Veränderte Familien, selbstständigere Kinder?, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeicher, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 38 f.

27 Bertram, H., Wirtschaft und Wissenschaft 3/2000, S. 19 ff.

28 Bertram, H./Henning, M., Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern, in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland, Opladen 1995, S. 96.

29 Nauck, B., Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung – Konzepte, Methoden und Befunde im Überblick, in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland, Opladen 1995, S. 60 f.; die Normalfamilie entspricht einem von ihm aufgestellten „Normalitätsentwurf“, der etwa mit der Definition von Overbeck zu vergleichen ist. – Mit der Bezeichnung „Normal-“ wird keine Diskriminierung anderen Familienformen gegenüber verbunden.

30 Beck, U., Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986, S. 12 ff.

31 Beck-Gernsheim, E., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 120.

dualisierung“ beginne mit dem Ausbau der Sozialstaates etwa Ende des 19. Jahrhunderts. Durch die soziale Abpufferung für sozial Schwächere (Sozialhilfe, Ausbildungsbeihilfe, Wohngeld usw.) sei es möglich geworden, sich der bedingungslosen Unterordnung in die Familie zu entziehen. Die Chancen zu individueller Lebensführung würden verstärkt und die „Bindungen an die Familie gelockert“.³²

Innerhalb der Familie haben sich die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern liberalisiert. Der Erziehungsstil der Eltern wird als offen und „personenzentriert“ bezeichnet. Als Erziehungsziele, die in den 50er- und 60er-Jahren noch als „Ordnung, Sauberkeit und Disziplin“ formuliert worden sind, werden seit den 70er-Jahren „Selbstständigkeit und Selbstvertrauen“ und dominierend seit den 80er-Jahren „Selbstvertrauen und Kritikfähigkeit“ – gefolgt von Gehorsam – genannt. Kritikfähigkeit wird als ein Ziel von „Eltern mit höherem Bildungsniveau“ angestrebt, während Gehorsam „eher von Eltern mit niedrigerem Bildungsniveau“ als wünschenswert angesehen wird“.³³

Die Möglichkeit zur Durchsetzung eigener Lebensentwürfe wird nach Bertram vorwiegend ab den sechziger Jahren von Frauen genutzt, die Wünsche und Pläne entwickeln, die sich nicht mehr nur auf die Familien beziehen, sondern auch „auf die eigene Person“. Dadurch verschiebt sich für ihn die Machtposition des Mannes, weil Frauen nun auch ohne die männliche Existenzsicherung leben können.³⁴ Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen begründet Bertram jedoch auch mit der nicht mehr vorhandenen Sicherheit, allein über die Berufstätigkeit des Mannes eine dauerhafte ökonomische Perspektive zu haben.³⁵

Der Wandel der Familie wird vielerorts auch in Zahlen (Statistiken) ausgedrückt, die nicht immer völlig übereinstimmen, aber doch einen Trend erkennen lassen: Es habe sich gegenüber 1950 die Eheschließungsziffer halbiert;³⁶ im Jahre „1986 standen 372.000 Eheschließungen 122.000 Scheidungen gegenüber“;³⁷ die Eheschließungsziffer sei rückläufig, sie habe sich im Vergleich der Jahre 1950 bis 1990 fast halbiert, „während die Scheidungsziffer von rund 10 % in den fünfziger Jahren auf rund ein Drittel angewachsen (sei)“.³⁸ Folgt man Bertrams These, dass die Scheidungszahlen mit dem Zerbrechen ökonomischer Grundlagen steigen – er argumentiert u. a. mit der stabilen Beschäftigungsstruktur der sechziger und siebziger Jahre, die zu einem Absinken der Scheidungsziffer geführt habe – so dürfte in den kommenden Jahren mit ansteigenden Zahlen zu rechnen sein. Diese Tendenz wird auch von anderen Forschern entsprechend eingeschätzt.³⁹ Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ ist zu lesen, dass bis zum 14. Lebensjahr 85 % der Kinder mit ihren verheirateten Eltern (Mikrozensus von 1995) zusammenleben. Nauck stellt hierzu fest, dass über „83 % aller minderjährigen Kinder in Westdeutschland und über 75 % der Kinder in Ostdeutschland in einem Kindschaftsverhältnis stehen, das dem Normalitätsentwurf“ einer Familie entspricht. Über 90 % der Kinder in Westdeutschland würden als Kinder einer Normalfamilie geboren, jedoch reduziere sich diese Zahl bezüglich des

32 Beck-Gernsheim, E., ebd., Frankfurt a. M. 1994, S. 116, 121.

33 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 136 f.

34 Beck-Gernsheim, E., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 122 f.

35 Bertram, H./Dreher, S., Risiko Einsamkeit. Lebensverläufe und Individualisierung in der Zukunft, in: Deutsches Institut für Fernstudienforschung (DIFF) der Universität Tübingen (Hrsg.), Funkkolleg: Deutschland im Umbruch, Tübingen 1998, S. 16/12 f.

36 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 51.

37 Rülcker, T., Veränderte Familien, selbstständigere Kinder? In: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeicher, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder – die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 39.

38 Settertobulte, W./Palentien, C., Gesundheitserziehung in der Familie, in: Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit – Schwierige Zeit?, Opladen 1996, S. 106.

39 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 70 ff.; Beck-Gernsheim, E., München 1998, S. 29 ff.

weiteren Zusammenlebens mit ihren Eltern mit zunehmendem Alter der Kinder auf etwa 75 %.⁴⁰ Dennoch wächst nach Nauck die Mehrzahl der Kinder in einem „konformen Kindschaftsverhältnis“ auf (76 % der westdeutschen und 69 % der ostdeutschen Kinder).⁴¹ Hinsichtlich dieser Zahlen weist Beck-Gernsheim darauf hin, dass durch den Bezugspunkt Normalfamilie von vornherein diejenigen aus der Statistik ausgeschlossen sind, die sich gegen eine Familie entscheiden, d. h. dieser Teil der Bevölkerung heiratet nicht oder bleibt kinderlos.⁴²

Eine wahrscheinliche Folge der veränderten Familienform ist das Sinken der Kinderzahlen und ein Ansteigen der Kinderlosigkeit in Ehen. Auch hierzu lässt sich eine Reihe von Zahlen vorlegen: Schon 1988 habe der Anteil der Ein-Kind-Familien rund 50 % aller Familien mit Kinder unter 18 Jahren umfasst. Brinkhoff spricht davon, dass 85 % aller Kinder „in 1- oder allenfalls 2-Kind-Familien“ aufwachsen.⁴³

Im Gegensatz zu den sechziger Jahren, in denen Familien mit drei und vier Kindern der Normalfall gewesen seien, habe sich bereits zu Beginn der neunziger Jahre gezeigt, dass ein Drittel aller Kinder zu den Einzelkindern zähle.⁴⁴ Nach Nauck ist dieser statistische Wert das Resultat einer bewussten Entscheidung zur Kinderlosigkeit, dem ein ebenso bewusster Trend zur Zweikind-Familie gegenübersteht. Kinder seien entgegen dem historischen Familienmodell „kaum mehr als Quelle individuellen ökonomischen Reichtums“, sondern eher als „Armutrisiko“ anzusehen. Die Lebensbedingungen für Kinder mit wenigen Geschwistern seien in der Regel günstiger als in geschwisterlosen oder geschwisterreichen Familien, weil diese Eltern in ihren Kindern für sich einen „psychologisch-emotionalen“ Nutzen sähen, der auf diese Weise auch ohne zu großes ökonomisches Risiko zu realisieren sei.⁴⁵ Es könne aber auch nicht immer davon ausgegangen werden, dass die Eltern heirateten. In den Stadtstaaten der Bundesrepublik Deutschland würde jedes 5. Kind in „sog. nicht-eheliche Lebensabschnitts-Gemeinschaften“ hineingeboren, im Bundesdurchschnitt sei etwa jedes 10. Kind „betroffen“.⁴⁶

Eine weitere zahlenmäßig ansteigende Familienform, die meistens die Folge einer Trennung oder Scheidung der Eltern ist, wird als Ein-Eltern-Familie bezeichnet. Schon 1990 haben nach Settertobulte/Palientien in den städtischen Regionen 20 % aller Kinder mit nur einem Elternteil zusammen gelebt.⁴⁷

4.1.3 Sozialisationsrisiken des familialen Wandels

Nach Hurrelmann lässt sich eine sichere Konsequenz des Einzelkinderlebens schon jetzt vorhersagen, nämlich die, dass das Verwandtschaftsnetzwerk dieser Kinder erheblich schrumpfen wird: ... „Die Sozialkontakte über Tanten, Onkel, Cousinen und Neffen der den Einzelkindern nachfolgenden Generationen werden ausfallen“. Dadurch könne eine den Eltern gegenüber noch stärkere als schon heute vorhandene

40 Zehnter Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ, Bonn 1998, S. 25 f.; Nauck, B., ebd., S. 61.

41 Nauck, B., ebd., S. 63.

42 Beck-Gernsheim, E., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 116.

43 Rülcker, R., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 39; Brinkhoff, K.-P., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 37.

44 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 236. „Die Zahl der Drei- und Mehrkindfamilien sei von 1970 bis 1986 um 60 %, die der Zwei-Kindfamilien um 16 %“ gesunken, vgl. Settertobulte, W./Palientien, C., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 106.

45 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 147, 146; vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 141: ein Drittel der jungen Frauen bleibe bereits kinderlos.

46 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 51.

47 Settertobulte, W./Palientien, C., in: Mansel, J. (Hrsg.), S. 106. Ein ansteigender Trend hinsichtlich dieser Form des Aufwachsens wird auch von Beck-Gernsheim, E., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 117 prognostiziert.

Verpflichtung entstehen. Für Einzelkinder entfielen ebenso „(spezifische soziale) Lernprozesse in Geschwisterkonstellationen“. Sie würden deshalb „nach vorliegenden Studien“ „in vielen Fällen“ als „selbstbezogener und introvertierter als Kinder aus Geschwisterkonstellationen“ bezeichnet.⁴⁸

Eltern, die sich bewusst zu einer Familie entschlossen, „(verzichteten) zugleich auf andere Möglichkeiten der Lebensplanung“. Von dem Verzicht seien in der Regel die Frauen betroffen hinsichtlich ihrer beruflichen Karriere. Er könne aber in einen Erwartungsdruck auf das Kind umschlagen, indem Eltern diesen geleisteten Verzicht auch als sinnvoll erleben wollten. Die „Forderung nach Kompensation“ werde umso problematischer, wenn sie sich allein auf das Einzelkind konzentriere. Außerdem werde auf der Einstellungsebene die „angestrebte Eigenständigkeit des Kindes“ durch den Versuch, „das Kind an sich zu binden, konterkariert“.⁴⁹ „Manche Kinder in Kleinstfamilien (würden) durch „sozial vereinsamte Erwachsene“ sowohl in ihrem „Bewegungsspielraum“ als auch in ihren „Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt.“⁵⁰

Wegen der geringeren verwandtschaftlichen Einbindungen müssten Einzelkinder vermehrt soziale Kontakte zu anderen Kindern (peers) aufbauen.⁵¹ Dieser Kontaktförderung muss auch deshalb eine Bedeutung zugeschrieben werden, weil der Verzicht auf weitere Kinder in der Familie für das einzelne Kind nach Schmidt beinhaltet, dass zumindest zu Hause die Erfahrungen mit jüngeren und/oder älteren Geschwistern entfallen. Ebenso hätten sie keine Chance, über Geschwister gegengeschlechtliche Kontakte zu erleben. Weiterhin müsse wegen der zunehmenden Zahl von Ein-Eltern-Familien davon ausgegangen werden, dass etwa bis zum 10. Lebensjahr „ca. 2 Millionen heutiger Kinder“ in Familie und Schule vor allem von weiblichen Bezugspersonen betreut würden.⁵²

Vor diesem Hintergrund ist die Aussage Bildens von Bedeutung, die soziales Verhalten als geschlechtsbezogen – sowohl auf „das Geschlecht des Gegenübers (als) auf das eigene“ bewertet. Zahlreiche Studien belegten z. B., dass Männer Erfolge eher als „Begabung“ und Frauen eher als eine „Sache von Glück“ sähen. Forschungsansätze untersuchten die sozialen Interaktionsprozesse zur Identifizierung der „Sozialkategorie Geschlecht“, um dadurch individuelle Verhaltensunterschiede festzustellen. Besonders die verschiedenen „Baby-X“-Studien belegten, dass Erwachsene mit unbekanntem Säuglingen, die entweder als Mädchen oder als Junge vorgestellt wurden, je nach angenommenem Geschlecht unterschiedlich interagierten. Ein weiterer sozialisationsrelevanter Aspekt ist nach Bilden die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung, die sehr häufig in entsprechender Aufteilung auf die Kinder übertragen wird. Dies zeige sich deutlich an den unterschiedlichen Erwartungen hinsichtlich einer Beteiligung an der Hausarbeit bei Jungen und Mädchen.⁵³

Auch wenn nach Nave-Herz die psychische Bedeutung von Ehe und Familie zeitgeschichtlich gestiegen ist,⁵⁴ steht dieser Aussage eine Scheidungszahl von 30 % bezogen auf alle Ehen mit Kindern gegenüber.⁵⁵ Für die von einer Trennung ihrer Eltern betroffenen Kinder ergäben sich häufig „starke psychische und soziale Belastungen: Ursachen und Ausgangspunkte der Beziehungsstörungen der Eltern (seien) für Kinder

48 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5), S. 236; s. auch ders., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 147.

49 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 40 f.

50 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeihner, H., *Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen?*, ebd., Weinheim et. al. 1990, S. 12.

51 Hurrelmann, K., ebd., Weinheim et. al. 1995 (5), S. 236.

52 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 52 f.

53 Bilden, H., *Geschlechtsspezifische Sozialisation*, in: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 281 ff.

54 Nave-Herz, R., *Zeitgeschichtlicher Bedeutungswandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland*, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Neuwied et. al. 1989, Bd. 1, S. 219.

55 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 51.

meist schwer nachvollziehbar“. Desgleichen seien die Konsequenzen dieser Trennung für die Kinder nicht vorher einzuschätzen. Die Folgephase sei für die Kinder besonders schwierig, weil sie ihre „sozialen Beziehungen und Bindungen zu den Eltern“ neu ordnen müssten. Dies gelte ebenso für Freunde und Nachbarschaftskontakte, wenn ein Wechsel der Wohnung und der sozialen Verbindungen entstände. Neuere Untersuchungen wiesen darauf hin, dass schon in der Kindheit „instabile Eltern-Kind-Beziehungen zu einer unausgeglichenen Stimulierung von Sinnesbereichen und zu emotionalen Defiziten führen könnten“. „Insbesondere der inadäquate Umgang mit Emotionen (gelte) als eine der Hauptursachen für die Entstehung psychosomatischer Erkrankungen“.⁵⁶

Veränderungen der Familienform – so Rülcker – böten für die Eltern selbst manchmal „Chancen zur Umorientierung und zum Neuanfang“. Für die Kinder, die sich hier in einer Objektkontrolle befänden, bedeuteten diese Entscheidungen „in der Regel Bedrohung und Angst“. Daraus ergäbe sich für sie eine tiefgreifende Unsicherheit, die nicht nur die gerade Betroffenen erfasse, sondern auch von Freunden mit durchgemacht würde.⁵⁷ Familienauflösungen stellten eine von mehreren biographischen Belastungen dar, die mit einer „Tendenz zur suchenden und krisenhaften Identität“ zu verknüpfen seien.⁵⁸

Die Ein-Eltern-Familie ist nach Hurrelmann größtenteils eine Folge der „hohen Trennungs- und Scheidungsraten“ (zu Beginn der 90er-Jahre seien schon 15 % aller Familien Ein-Eltern-Familien gewesen). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen litten oft unter dem „Scheidungssyndrom“, während das jeweilige Elternteil (meistens Frauen) die Doppelbelastung als Alleinerziehende und Alleinverdiener zu tragen hätte. Weil alle Beziehungen sich auf ein Elternteil konzentrierten, seien diese Familien anfälliger für Krisen. Diese ergäben sich außerdem aufgrund der „vergleichsweise starken sozialen Isolierung“ und der „hohen Anforderungen an die Selbstorganisation der Kinder im sozialen, emotionalen aber auch haushaltstechnischen Bereich“. Hinzu käme die schlechte ökonomische Absicherung der Familien, so dass vielfach die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder belastet sei.⁵⁹

Nach Settertobulte/Palantien erhalten ca. 6 % der Bevölkerung in der Bundesrepublik Deutschland Sozialhilfe. Es sei schon die „offizielle Armut“ erschreckend, aber die Dunkelziffer läge nach Schätzungen der Wohlfahrtsverbände noch 1 bis 2 Millionen Menschen höher. „Etwa 20 % der Armen (seien) alleinerziehende Mütter“.⁶⁰ Von Schmidt wird berichtet, dass „1998 35 % der Sozialhilfeempfänger jünger als 18 Jahre waren“. Die Mädchen und Jungen im Kindergarten- und Grundschulalter bis zum 10. Lebensjahr seien hiervon am stärksten betroffen. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer „Infantilisierung der Armut“. In einer auf Konsum ausgerichteten 2/3 Gesellschaft müssten diese Kinder die Folgen ihrer Armut jeden Tag ertragen.⁶¹ Besonders die Konsumwerbung führe dazu, dass „Kinder ihre Lebenschancen mit ihren Konsumchancen“ verglichen. Auf diejenigen Kinder, die nicht in gleicher Weise über Taschengeld wie andere verfügten, werde über Medien und Gleichaltrige Konsumdruck ausgeübt, der zu Kinderarbeit, Diebstählen und sozialer Isolation führen könne.⁶²

56 Settertobulte, W./Palantien, C., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 106.

57 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 41.

58 Silbereisen, R. K./Vasovic, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.), Jungsein in Deutschland, Opladen 1997, S. 14, S. 222 f.

59 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5), S. 235 f.

60 Settertobulte, W./Palantien, C., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 108.

61 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 54.

62 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMSFSJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 133; vgl. auch Zehnten Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, Bonn 1998, S. 92 f.

Anhaltende wirtschaftliche Probleme, so auch die Arbeitslosigkeit der Eltern, gehören heute mit zu den schwerwiegendsten Belastungen der Familien, die „Kinderreiche“ hart treffen. In West- und Ostdeutschland zählen nach Nauck vor allem Väter mit vielen Kindern zu dieser Gruppe.⁶³ Kinder reagierten sehr sensibel auf den „tiefgehenden Bruch im Lebensrhythmus der Familie“. Durch ihn könne eine Abkapselung von den Eltern oder eine Isolation durch Freunde entstehen, die bei den Kindern in einigen Fällen zu aggressivem Verhalten und/oder noch schlimmer zu Delinquenz führe.⁶⁴

Bei Kindern, die in wirtschaftlich eingeschränkten Lebenslagen lebten, werde häufiger als bei anderen Kindern delinquentes Verhalten festgestellt. Eine „schlechte sozio-ökonomische Lage und Delinquenz (seien) aber nicht als lineare Abhängigkeit der Delinquenz von der Knappheit der Mittel“ zu verstehen. Allerdings stellten Mangellaugen Risiken dar, die eine Vermittlung von „Sinn, Normen, Selbstwert“ innerhalb der Familie erschwerten. Die Auffassung von Eltern und Heranwachsenden, zu dieser Gesellschaft nicht dazuzugehören, sei besonders delinquenzfördernd.⁶⁵

Dauerhafte Armut, ein niedriger Sozialstatus und eine mangelhafte Ausbildung der Eltern stellten für die Kinder aller Familienformen ein Sozialisationsrisiko dar, das zu Identitäts- und Gesundheitsstörungen sowie einer Beschränkung der Entwicklungs- und Bildungschancen führen könne.⁶⁶

Untersuchungen, die den Zusammenhang zwischen dem „Grad sozialer Privilegiertheit und der Gesundheit“ erforschten, seien zu dem Ergebnis gekommen, dass das Erkrankungsrisiko für Kinder aus unteren sozialen Gesellschaftsstrukturen erheblich höher sei als für Kinder, deren Eltern den oberen Sozialstrukturen zuzurechnen seien. „Nur jedes fünfte Kind aus der unteren, aber jedes zweite Kind aus der oberen sozialen Position bewertet den eigenen Gesundheitszustand mit sehr gut“. Die Beziehung zwischen Armut und Familie werde immer deutlicher: immer öfter lebten jüngere Menschen in Armut“; Kinder und Jugendliche zählten zu der am stärksten von Armut bedrohten Bevölkerungsgruppe.⁶⁷

Auch Kinder, die in einkommensschwachen Familien aufwachsen, werden – wie Rülcker im Rahmen eines Forschungsprojektes herausgefunden hat, „häufig materiell gut ausgestattet“. Es habe sich aber auch bestätigt, dass in Familien mit geringem Einkommen und mehreren Kindern die Kinder oft keine eigenen Zimmer zur Verfügung hätten. Sie könnten deshalb kaum Freunde einladen. Aufgrund der schlechten Einkommenssituation der Eltern sei es ihnen ebenfalls nicht möglich, an den „vielfältigen kulturellen Freizeitangeboten“ teilzunehmen. Die Folge sei eine Isolation in der Familie, die besonders die jüngeren Kinder betreffe.⁶⁸

Demgegenüber wird hervorgehoben, dass Kinder unter einem „Wohlstands- und Versorgungsniveau“ aufwachsen, das es in der Entwicklungsgeschichte der Menschheit noch nie gegeben habe. Neben dem daraus resultierenden Bestreben nach weiterem „Reichtum“ und „Luxus“ sei zu bemerken, dass unter diesen Bedingungen das Risiko wachse, „im alltäglichen Leben zunehmend mehr Probleme“ zu beklagen „und auch Nichtigkeiten subjektiv als gravierende und einschneidende Ärgernisse oder sogar

63 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 161; vgl. oben.

64 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 238; Zehnter Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, Bonn 1998, S. 93; Silbereisen, R. K./Walper, S., Arbeitslosigkeit und Familie, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Neuwied et. al. 1989, Bd. 1, S. 539.

65 Zehnter Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, Bonn 1998, S. 127.

66 Vgl. Settertobulte, W./Palentien, C., in: Mansel, J./Hrsg.), Opladen 1996, S. 107 – 109; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Bonn 1998, S. 92 f.

67 Settertobulte, W./Palentien, C., ebd., Opladen 1996, S. 108; vgl. hierzu auch den Zehnten Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ, Bonn 1998, S. 91 f.; Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 135.

68 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 47.

Lebenskatastrophen“ zu interpretieren. Es werde vermutet, dass diese Kinder und Jugendlichen aus dieser Einschätzung heraus „Verhaltensformen und Handlungsmuster (entwickelten)“, die als „problematisch, störend und abweichend“ eingestuft werden könnten. Die individuelle Unzufriedenheit trotz steigender Lebensqualität äußere sich in Ungehorsam und Aufmüpfigkeit, mangelndem Leistungswillen und Konzentrationsschwächen, wie von Eltern und Lehrern zu hören sei.⁶⁹ Nach Mansel ist „die Andersartigkeit von Kindern gegenüber früheren Generationen“ nicht genetisch bedingt, sondern sie kann primär als „das Ergebnis des Wandels der Sozialisationsbedingungen“ betrachtet werden.⁷⁰

Eine Folge beiderseitiger Berufstätigkeit der Eltern sei eine durch die Eltern vorgegebene Zeit- und Raumaufteilung des Tages. Viele Kinder erlebten ihren Alltag als „eine durch den Zeitrhythmus und Zeitdruck der Eltern vorstrukturierte Raum-Zeit-Einheit.“⁷¹ Eine entsprechend schwierige Familienkonstellation, die auf vielen Absprachen unter Zeitdruck basiere – „die Familie werde zum Kleinunternehmen“ -, sei eine aufwändige Kooperationsleistung, die aufgrund widerstreitender Ansprüche scheitern könne.⁷² Durch die häusliche Abwesenheit der Eltern werde den „bürgerlichen“ Kindern eine neue Selbstständigkeit zuteil, die früher nur die nicht behüteten Straßenkinder des Proletariats genossen hätten. Diese Selbstständigkeit beurteilt Rülcker insofern als kanalisiert, als die Kinder sich in ihren aufgrund der elterlichen Erwerbstätigkeit „opulent (ausgestatteten)“ Kinderzimmern aufhielten oder institutionelle Angebote wahrnehmen können.⁷³ Grundsätzlich gilt Selbstständigkeit – so Büchner – als ein „Attribut von Erwachsenen“ und die Eltern seien stolz auf selbstständige Kinder. Es gebe aber auch andere Beispiele, die zeigten, dass Kinder, „die allein zurechtkommen (müssten)“, sich allein gelassen und überfordert fühlten.⁷⁴

Eine weitere Einschränkung der Selbstständigkeit Heranwachsender ergebe sich aus der jahrelangen ökonomischen Abhängigkeit von den Eltern („95 % aller unter 18-jährigen“ besuchten eine Schule). Weil Heranwachsende heute sehr viel länger zur Schule gingen, kein oder wenig eigenes Geld verdienten und anschließend entweder eine Ausbildung oder ein Studium begännen, seien sie teilweise als schon Erwachsene noch finanziell von ihren Eltern abhängig. Diese „finanzielle und soziale Abhängigkeit“ sei nicht mehr der klassische Status „männlicher bürgerlicher Jugendlicher (bis zum Ende des Studiums)“, sondern habe sich inzwischen auch auf das andere Geschlecht und untere soziale Schichten ausgedehnt.⁷⁵ Aus dieser widersprüchlichen Lebenssituation, nämlich einerseits sein Leben in vielerlei Hinsicht selbst bewältigen zu müssen, andererseits aber die dafür notwendige ökonomische Absicherung durch die Eltern zu erhalten, ergeben sich Belastungen und Risiken. Für diese oft „problematischen Formen der Lebensbewältigung und Problemverarbeitung“ insbesondere „auf der interaktiven Ebene fehlen vielfach die notwendigen sozialen Unterstützungsleistungen“..⁷⁶

4.1.4 Sozialisationschancen veränderter familialer Lebensformen

69 Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 7 f.

70 Mansel, J., ebd., S. 9.

71 Brinkhoff, K.-P., ebd., S. 37.

72 Beck-Gernsheim, E., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 124 f.; Beck-Gernsheim, E., München 1998, S. 40.

73 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 45 f.

74 Büchner, P., in: Büchner, P. u. a. (Hrsg.), Weinheim 1994, S. 25.

75 Preuss-Lausitz, U., ebd., S. 122.

76 S. Büchner, P., in: Büchner, P. u. a. (Hrsg.), Weinheim 1994, S. 34 f.

Innerhalb der Familien habe sich der Stil des gegenseitigen Umgangs zwischen Eltern und Kindern verändert. Brinkhoff spricht von der „permissiven Kindheit“, in der die Erziehungsstile „offener, liberaler, aber auch uferloser bzw. permissiver geworden seien. Anstelle eines willenslosen Gehorsams setze sich „in fast allen sozialen Schichten“ eine liberalere Erziehungsvorstellung durch. Die „Erziehung (sei) nicht mehr so strikt und rigide auf bestimmte lebensmilieuspezifische und sozialkulturelle Tradierungen, Wert- und Zielvorstellungen, sondern mehr auf Selbstbestimmung, -verwirklichung und Lebensautonomie hin ausgerichtet“. Der Wandel vom bisherigen „willenslosen“ Gehorsam zu einer liberalen Erziehungsvorstellung betreffe fast alle sozialen Schichten.⁷⁷

Nach Rülcker hat sich das „Autorität-Gehorsam-Verhältnis“ zwischen Eltern und Kindern in die Richtung eines stärker diskursiven Verhaltens verändert. Diese Spielräume entlasteten zwar einerseits die Kinder von der Angst vor Handgreiflichkeiten, andererseits könne der „Appell an die Vernunft des Kindes“ auch nur eine „subtilere und unangreifbarere Form der Autoritätsausübung sein“, weil Kinder sich häufig nicht in der Lage sähen, sich gegen eine so >vernünftige< Autorität zu wehren.⁷⁸

Büchner sieht aufgrund der veränderten Interaktionen innerhalb der Familie eine Verschiebung von einem Befehls- zu einem Verhandlungshaushalt. Die Eltern müssten ihre Erwartungen an die Kinder rechtfertigen, weil diese nicht mehr selbstverständlich darauf vertrauten, dass die Anordnungen und Vorschriften der Eltern richtig und berechtigt seien. Heranwachsende genössen außerdem einen größeren Handlungsspielraum als früher. Sie könnten sich viele Freiheiten herausnehmen, ohne Angst vor einer Bestrafung haben zu müssen. Demgegenüber werde von den Eltern viel Einfühlungsvermögen und ein partnerschaftlicher Umgang erwartet. Die „Machtbalance (scheine) sich damit zugunsten der Kinder verschoben zu haben“. Auch in „Familien der sog. Unterschicht und unteren Mittelschicht“ gebe es einen Wandel hin „zu einem kindzentrierten Erziehungsstil“. Den Eltern sei es wichtig, dass ihre Kinder lernten, ihre eigenen Standpunkte zu verteidigen, dass sie Rückschläge ertrügen und immer wüssten, wie man sich verhielte.⁷⁹

Die Ablösung der klaren Strukturen in traditionellen Familien führt auch nach Bertram zu einer Verhandlungsfamilie. Dadurch würden sowohl „Beziehungen, Aufgaben und die innerfamiliäre Arbeitsteilung“ zunehmend ausgehandelt. Das bedeute aber nicht, dass deshalb die „Achtung der Partner füreinander“ oder die „Liebe der Eltern zu den Kindern aufgegeben“ würden. Im Gegenteil seien dies gerade die „Fundamente“ für Aushandlungen.⁸⁰

Das veränderte Erziehungsverhalten der Eltern kann nach Bertram mit ihren individualisierten Lebensvorstellungen interpretiert werden, die auch im Zusammenhang mit einem Wertewandel zu sehen sind. „Die persönlichen Entfaltungsmöglichkeiten des Individuums, seine Freiheiten und seine subjektiven Lebensziele“ würden heute als „wichtiger eingestuft“ „als ökonomische Sicherheit und Orientierungen an traditionellen Gegebenheiten“. Die hier nach Bertram referierten Wertvorstellungen orientieren sich an einer von Inglehart vorgenommenen Einteilung. Dieser ordnet individualis-

77 Brinkhoff, K.-P., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 37.

78 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 43.

79 Büchner, P., Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945, in: Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim et. al. 1983, S. 200 f.

80 Bertram, H., Wirtschaft und Wissenschaft 3/2000, S. 28.

tische Ziele einer postmaterialistischen und traditionelle (auch ökonomische) Ziele einer materialistischen Werteskala zu.⁸¹

Dass Kinder und Eltern heute ein vergleichsweise positiveres Verhältnis zueinander pflegen als die vorhergehenden Generationen, wird der Bereitschaft der Eltern zugeordnet, die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung zu respektieren und ihre „Lebensvorstellungen und Werte als gleichberechtigt neben den eigenen Werten zu akzeptieren“.⁸²

Diese heute verbreitete, an dem Leitbild der Selbstständigkeit orientierte erzieherische Einstellung der Eltern ist nach Rülcker erst auf der Basis eines „Wohlstands zum Verbrauch“ möglich. Die vorhandenen Mittel könnten deshalb verbraucht werden, weil die Daseinsvorsorge von außerfamilialen Instanzen übernommen worden sei. Für die „durchschnittliche Familie (sei) an Aufstieg durch individuelle Kapitalakkumulation nicht mehr zu denken“. Dadurch werde eine „Unterwerfung der Kinder unter die Familienstrategie“ nicht erforderlich, so dass jeder seiner Wege gehen könne und solle.⁸³

Bei der Untersuchung der Betreuungsverhältnisse von Kindern hat Nauck festgestellt, dass gerade in Ein-Kind-Familien oder auch beim ersten Kind die Beteiligung an der Betreuung durch den Vater noch am stärksten ist. Der Vatoreinfluss gehe aber mit steigender Kinderzahl zurück.⁸⁴ Eltern können allerdings die nicht vorhandenen Geschwister nicht ersetzen. Sie müssen zunächst selbst, wenn das Kind dazu aus Altersgründen noch nicht in der Lage ist, Kontakte zu anderen Kindern herstellen. Durch die Kontakte mit vielen anderen Kindern an unterschiedlichen Plätzen entstünden zumindest die Voraussetzungen für eigenes Denken, insbesondere wenn eigeninitiativ Beziehungen ohne Kontrolle der Eltern aufgenommen werden könnten. Sie lernten dann evtl. früher als Kinder aus Mehr-Kind-Familien, dass in anderen Familien ähnliche oder andere Interaktionsregeln gelten als in ihrer Familie. Im Vergleich zu den früheren Kindern aus bürgerlichen Familien würden ihnen viele Informationen zuteil, die in eigene Ideen umgesetzt werden könnten.⁸⁵

Die gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen erforderten zwangsläufig früh selbstständige Kinder. Während in früheren Jahren nicht erwerbstätige Mütter die Unselbstständigkeit ihres Kindes viel länger hingenommen hätten – vielleicht deshalb, weil sie dadurch länger von der Mutter abhängig blieben –, förderten besonders beruflich tätige Eltern die Selbstständigkeit der Kinder. Sie vertreten nach Rauschenbach die Auffassung, dass unselbstständige Kinder Umstände machen, sie sich nicht ohne Beistand zu helfen wissen und man sie deshalb nicht allein zu Hause lassen kann.⁸⁶ Demzufolge müssen und können sich Kinder erwerbstätiger Eltern auch tagsüber allein versorgen.

Familien mit wenigen Kindern nutzten den Kindergarten besonders zahlreich, weil er als „familienergänzende Institution mit eigenem Bildungsprofil“ gelte. Diese Akzeptanz wird am stärksten bei den Familien mit den größeren Ressourcen beobachtet,⁸⁷ während alleinerziehende Sozialhilfeempfänger mit Einzelkindern möglicherweise das monatliche Geld für den Kindergarten nicht aufbringen können.

81 Bertram, H./Hennig, M., in: Nauck, B./Bertram, H., Opladen 1995, S. 107. Vgl. dazu Inglehart, R., Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten, in: Klages, H./Kmieciak, P. (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/New York 1979, S. 279 ff.

82 Bertram, H., *Wirtschaft und Wissenschaft* 3/2000, S. 26.

83 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 44 f.

84 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 165.

85 Vgl. Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 45 f.

86 Rauschenbach, B., Hänschen klein ging allein ..., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 161.

87 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 165.

Fragen zur Qualität der Lebensbedingungen von Kindern beziehen nach Nauck wissenschaftlich unstrittig das Familienklima mit ein, welches häufig an der „Stabilität der familiären Lebensverhältnisse“ gemessen wird. Hier sei einschränkend darauf hinzuweisen, dass einige Untersuchungen nahe legen, dass äußerlich stabile Familienverhältnisse mit hohem Spannungs- und Konfliktpotential ungünstigere Entwicklungsbedingungen für Kinder darstellen (könnten) als Veränderungen in der Familienkonstellation“. ⁸⁸

Auch Mansel weist darauf hin, dass sich eine unvollständige Familie nicht unbedingt negativ auf die Entwicklung des Kindes auswirken müsse, sondern die Probleme seien vielmehr in den auszuhaltenden Spannungen zwischen den Ehepartnern zu sehen. ⁸⁹ Nach Bertram verändert sich die private Lebensführung insofern, als zunehmend die einmalige Partnerschaft und Ehe in Frage gestellt werde. Es würden aber neue Verbindungen eingegangen, so dass in diesen Fällen von „sequentieller Monogamie“ gesprochen werden könne. ⁹⁰ Auch Nauck sieht eine hohe Bereitschaft bei Eltern, „nach einer Trennung oder Scheidung eine Reorganisation der familiären Lebensform durch Kooptation eines Stiefelternteils“ vorzunehmen. In Westdeutschland seien von einer Reorganisation der Lebensverhältnisse besonders die Familien mit mehreren Kindern betroffen. In dieser Gruppe leben nach Nauck noch 65 % der Eltern erstmals verheiratet zusammen, während 19 % der Eltern mit mehr als zwei Kindern wieder verheiratet sind. ⁹¹

In Fällen familialer Veränderung werden von den Kindern bestimmte Fähigkeiten erwartet. Sie müssten bereit sein, „neue soziale Beziehungen aufzubauen“ und eventuell vorher gelebte Beziehungen über „räumliche und zeitliche Distanzen hinweg aufrecht zu erhalten“. Die sich für sie ergebende Unsicherheit könne zu einer Erfahrung werden, die zu einer zunehmenden Unabhängigkeit von der Familie führe und sie lehre, wie man sich aus Beschränkungen befreien könne. ⁹²

Dass Kinder, die in schwierigen sozialen und ökonomischen Verhältnissen aufwachsen, allgemein schlechteren Bedingungen für ihre Sozialisation ausgesetzt sind, wird kaum ernsthaft bestritten. Es werde aber schon länger innerhalb der Psychologie das Phänomen beobachtet, dass es „Individuen (gebe), die trotz extrem ungünstiger Lebensbedingungen keinen oder kaum Schaden an ihrer geistigen und körperlichen Gesundheit (nähmen)“. ⁹³

Grundsätzlich sei davon auszugehen, dass Familien „der oberen Mittelschicht“ insgesamt größere Chancen hätten, ihren Kindern günstige Bedingungen zur Sozialisation zu bieten. Dennoch könnten auch in diesen Familien Defizite auftreten. „Auffällige Unterschiede in Abhängigkeit vom sozialen Status“ zeigten sich unter den „üblichen Dimensionen wie Sanktionsverhalten und (Erziehungsziele)“. Untersuchte man die Familienstrukturen hinsichtlich ihrer „Kommunikations-, Interaktions-, Beziehungs- und Rollenstrukturen“ und bezöge moralische und emotionale Aspekte mit ein, dann seien Familien mit höherem sozialen Status nicht unbedingt im Vorteil. Beispielsweise sei gerade in Familien der „oberen Mittelschicht“ festzustellen, dass das Handeln der Eltern häufig nicht prinzipiengeleitet sei und sie ihren Kindern „kein moralisches Bewusstsein (vermittelten)“. Ihr Denken sei „in erster Linie instrumentell und erfolgsorientiert“. Ein Mangel an „emotionaler Kultur“ könne zwar in allen sozialen Lagen auf-

88 Nauck, B., ebd., S. 66.

89 Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 12.

90 Bertram, H. u. a., in: Deutsches Institut für Fernstudien, Universität Tübingen (DIFF) (Hrsg.), Tübingen 1998, S. 16/8.

91 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 148 ff.

92 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiber, H., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 13.

93 Settertobulte, W./Palentien, C., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 105 f.; vgl. auch den Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 109.

treten, sei aber auch in oberen Sozialschichten anzutreffen, in denen die Eltern oft aufgrund eines beruflichen Engagements wenig Zeit für ihre Kinder hätten. Demgegenüber sei ein Mangel an rationaler und kognitiver Kultur typisch für Familien mit niedrigem sozialem Status, geringem Ausbildungsniveau und restriktiven Arbeitsbedingungen.⁹⁴

Das Ziel Selbstständigkeit hat nach Rülcker für Eltern sehr unterschiedliche Bedeutungen. Es ließen sich hier „zumindest drei Sinn-Typen unterscheiden“: der erste Typ verstehe „Selbstständigkeit als Entlastung“ (s. oben). Dem Kind würden Freiräume eingeräumt, weil die Eltern keine Zeit oder Kraft hätten, sich mit ihm zu beschäftigen. Der zweite Typ sehe „Selbstständigkeit als (elterlichen) Leistungsnachweis“. Frühe Selbstständigkeit des Kindes liefere den „Nachweis für die Qualität der elterlichen Erziehung“. Der dritte Typ verfolge die Selbstständigkeitserziehung der Kinder „aus Überzeugung“ ohne für sich einen Tauschwert zu erwarten. Allerdings – so Rülcker – sei es im einzelnen Fall schwer zu entscheiden, welchen Sinn die jeweiligen Eltern mit der „Gewährung von Selbstständigkeit“ verbänden.⁹⁵ Wahrscheinlich treffen oft mehrere dieser Begründungen zu. Weil die Mehrzahl der heutigen Mütter ihr Leben „selbstbewusster und familienunabhängiger“ führten, sei zu vermuten, dass sie sich mit ihrem Erziehungskonzept ebenso von traditionellen Orientierungen absetzten und „offener für selbstständigkeitsbezogene pädagogische Konzepte“ seien.⁹⁶ In diesen Fällen träfe als primäre Begründung der dritte von Rülcker an der zuvor zitierten Stelle vorgestellte Typ für die „Gewährung von Selbstständigkeit“ zu.

4.2 Wohnung und Wohnumwelt

Auch die Wohnbedingungen als Teil der äußeren Realität beeinflussen den Sozialisationsprozess. „Kein Mensch kann (auch) die sozialen und physikalischen (materiellen) Umweltbedingungen ausschalten, die für sein Handeln die Rahmenbedingungen setzen.“⁹⁷ Aus diesem Grund wird hier auf die Sozialisationsrelevanz der Wohnung und der Wohnumgebung eingegangen.

4.2.1 Bedeutung der Wohnung und ihrer Umgebung für die Sozialisation

Der Wohnung und Wohnumgebung wird für die Sozialisation der Heranwachsenden eine hohe Bedeutung zugesprochen. Die räumliche Umgebung und die „Beschaffenheit der dinglichen und physikalischen Umwelt“ gelten als wichtige Rahmenbedingungen für das Erleben und Verhalten des Menschen im allgemeinen“ sowie „für die Erziehung und Entwicklung von Kindern im besonderen“.⁹⁸ Wohnen sei von „existentieller Bedeutung“ für das Wohlbefinden; ein „Ort höchster Vertrautheit“, „dessen Wahrnehmung und Nutzung positive Gefühle (wecke)“. Hier könne man Nachbarn von Fremden unterscheiden und kenne die Nachbarn und ihre Kinder mit Namen. „Zuhause (sei) auch der Ort der Rekreation, der Intimität und Privatheit, der intrafamilialen Kommunikation und der Begegnung mit Freunden“. Der Begriff „Zuhause“ umfasse psychologisch gesehen eine Reihe von Bedeutungen. Dazu gehöre meistens die Wohnung, das Dorf oder auch die „Heimat“. Für Kinder biete das eigene Zimmer oft dieses „Zuhause“, in das sie sich zurückziehen könnten. Nur wenn das Grundbedürfnis der

94 Rubbert, I., in: Geißler, R. (Hrsg.), Stuttgart 1987, S. 128 ff.

95 Rülcker, T., Weinheim et. al. 1990, S. 49; vgl. auch Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 57.

96 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiber, H., in.: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 13.

97 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002, S. 26; vgl. auch vorne 2.1, 2. These.

98 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 173.

Kinder „nach Schutz, Sicherheit und Geborgenheit“ befriedigt sei, könnten sie sich in „psychischer und körperlicher Hinsicht günstig entwickeln“.⁹⁹ Ein eigenes Zimmer bedeute für Kinder auch, ihre Wünsche nach „Nähe oder Distanz“ selbst zu regulieren.¹⁰⁰ Schwierig werde es für Kinder, wenn die Wohnung nicht die Schutzzone oder der kommunikative Ort sei, den Kinder brauchten, um sich zurückzuziehen, über Erlebtes zu reflektieren oder Fragen dazu an die Eltern zu stellen.¹⁰¹

Die „emotionale Bindung“ an einen Ort, die auch „Ortsidentität“ genannt werde, müsse sich bei Heranwachsenden erst entwickeln. Indem sie in der sozialen und dinglichen Auseinandersetzung mit der Umwelt versuchten sich zu orientieren, verschaffe ihnen die Ortsidentität das Gefühl der Kompetenz und Kontrolle in räumlicher und sozialer Hinsicht.¹⁰²

Neben seiner besonderen emotionalen Bedeutung müsse auch der Beitrag der Wohnung und der Wohnumgebung für die „Selbstidentität und Selbstwertschätzung“ beachtet werden. Es sei wichtig, dass Kinder sich mit ihrem Wohnort identifizierten, denn „die Frage ‘Woher kommst Du?’“ sei oft gleichbedeutend mit der Frage ‘Wer bist Du?’“ Mit der Gestaltung der Wohnumwelt gäbe es für das Individuum die Möglichkeit, „sich selbst ‘nach außen‘ zu präsentieren“, etwas über sich selbst, als einzigartig mitzuteilen. Das Selbst könne sich auf diese Weise „symbolisch ergänzen“.¹⁰³ Im Zehnten Kinder- und Jugendbericht wird darauf hingewiesen, dass Menschen zunächst vorrangig zu ihren häuslichen Wohnräumen, aber später auch oft zu anderen Räumen eine so starke Bindung aufbauen, dass dieser Bereich zu einem Teil ihrer Identität werde.¹⁰⁴

Der sozialisatorisch bedeutende Prozess der Auseinandersetzung mit der räumlich-dinglichen Umwelt ist gleichzeitig an sichere Bindungen zur sozialen Umwelt gekoppelt. Der „Aufbau von Ortsidentität“ sei abhängig „von den Gelegenheiten, die eigene (Nah-)Umwelt kennenlernen und umgebungsbezogenes Wissen erwerben zu können“. Das beinhalte zum einen, dass das kindliche „Explorationsverhalten“ sowohl gefördert als auch gehemmt werden könne. Zum anderen entfalte sich dieses Explorationsverhalten nur, wenn Kinder eine „sichere Bindung an eine Bezugsperson und ihre soziale Umwelt“ hätten.¹⁰⁵ Das Explorationsverhalten des Kindes sei ein schrittweiser Prozess, der sich zunächst auf einen begrenzten Raum beziehe. Nach der Erkundung dieses Raumes und seiner Bedeutungen versuche das Kind seine Raumerfahrungen zu erweitern. Mit zunehmendem Alter gewänne das Kind an Selbstständigkeit und könne die „sichernde Distanz zu den Eltern“ vergrößern.¹⁰⁶ Die Kompetenzen zur Raumergreifung seien wichtige Komponenten kindlicher Ablösungsprozesse, die in der Lebensphase „Kindheit“ besonders stark an die räumliche Umwelt geknüpft seien.¹⁰⁷

4.2.2 Wandel der Wohnbedingungen und der Wohnumwelt

Der Wandel der Wohnumwelt lässt sich durch die Beschreibung der Verhältnisse im Westen Deutschlands in den vergangenen ca. 50 Jahren besonders gut kennzeichnen.

99 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, ebd., S. 175, 174.

100 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, ebd., S. 192.

101 Zehnter Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, Bonn 1998, S. 42 f.

102 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 176.

103 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, ebd., S. 177.

104 Dietrich, K., Bewegungsräume, Sportpädagogik 4/1992, S. 20.

105 Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 182.

106 Dietrich, K., Spielräume zum Aufwachsen, Sportpädagogik 6/1998, S. 19; Dietrich, K., Sportpädagogik 4/1992, S. 19.

107 Rauschenbach, B., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 162.

Im Vergleich mit den heutigen Wohnbedingungen werden die sich durch den Wandel gleichzeitig verändernden Lebensbedingungen erkennbar:

In der Bundesrepublik Deutschland habe man als erstes angefangen, die im Bombenkrieg zerstörten Häuser wiederaufzubauen. Mit der in den sechziger Jahren beginnenden „(neuen) Phase des Wohnungsbaus“ seien die alten Grenzen der Städte und Dörfer gesprengt worden. Der Wohnungsbau habe sich vor allem an die Ortsränder verlagert. Überall seien neue Wohnsiedlungen unterschiedlicher Art entstanden, große oder kleine Mehrfamilienhäuser, Eigenheim- und Hochhaussiedlungen am Stadtrand sowie Trabantenstädte. Gerade die städtischen Randbezirke seien vorzugsweise von jungen Familien bewohnt worden. Wie Zeiher weiter ausführt, lebten schon 1972 nur noch zwei Prozent der Großstadtkinder in den Zentren, „fast ein Fünftel im weiten Innenstadtbereich und vier Fünftel am Stadtrand und in den Außenbezirken“. In den Nachkriegsneubauten wohnten bereits zwei Drittel der Kinder. Familien mit Kindern hätten im Vergleich zu anderen Menschen den „Trend zum Stadtleben“ nicht im gleichen Umfang mitmachen können. Sie seien auch in „kleinstädtische und dörfliche Eigenheimsiedlungen im weiten Umland der Städte“ gezogen.¹⁰⁸

Nach dem Krieg sei zunächst wenig Wohnraum vorhanden gewesen und Familien lebten häufig in überfüllten Wohnungen zusammen. „Räumliche Enge“ habe in den 50er-Jahren bedeutet, „dass die Durchschnittsfamilie mit zwei Kindern in der Regel eine kleine Zwei-Zimmer-Wohnung bewohnte“.¹⁰⁹ Die wenigen Räume habe man multifunktional nutzen müssen, so dass eigene spezialisierte Räume wie Kinderzimmer nicht zur Verfügung gestanden hätten. Die Kinder spielten deshalb vor allem draußen auf den Straßen, die relativ verkehrsfrei gewesen seien, und besonders gern auf Trümmergrundstücken.¹¹⁰ Trotz des voranschreitenden Wiederaufbaus, der viele Ruinen und verwilderte Grundstücke verschwinden ließ und „im Laufe der 50er-Jahre die ökologischen Bedingungen für Kinder“ eingeschränkt habe, hätte „noch eine ähnliche Multifunktionalität wie in der Vorkriegszeit bestanden“.¹¹¹ Diese Zeit werde von vielen Autoren hinsichtlich des sozialen Lebens der Kinder als „ungebundener, verzweigter, alters- und geschlechtsheterogener und vielfältiger“ beurteilt.¹¹²

Die Wohnlichkeit der Städte wird beschrieben mit der eigenen Infrastruktur eines jeden Stadtviertels (Lebensmittel(Tante-Emma)-Läden, Bäcker, Schuster, Drogerien, Schneider, Schlachter), in die auch Kinder von den Eltern für schnelle Besorgungen geschickt werden konnten. Darüber hinaus hatten diese städtischen Gebiete eigene Volksschulen, in denen sich die Kinder aus den nahen Wohngebieten treffen konnten. Durch die sozialen Kontakte mit Kindern auf der Straße und in der Schule, aber auch mit den hier lebenden Erwachsenen, identifizierten sich die Kinder intensiv mit ihrer Wohngegend. Diese Identifikation hat sich auch in „Straßenbanden“ (in nicht kriminellem Sinne) geäußert, die sich von anderen Straßengruppen abgrenzen wollten. Die Kinder, die damals in den Innenstädten lebten, nutzten neben zunächst noch vorhandenen Trümmergrundstücken auch Gehwege sowie die Innenhöfe und Hauseingänge mit den breiten Stufen der Altbauten.

Die bauliche Entwicklung hat nach Zeiher eine zunehmende Spezialisierung und Trennung der Räume nach sich gezogen. Der sich entwickelnde Straßenverkehr habe zu breiteren Straßen und engeren Fußwegen geführt. Wie vorne bereits erwähnt, seien daraufhin viele Familien mit Kindern an die Innen- und Außenstadtränder gezogen. Die

108 Zeiher, H., *Kindheitsträume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit*, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 356.

109 Schmidt, W., *Hamburg 2002* (2.), S. 68.

110 Vgl. dazu auch Zeiher, H., Frankfurt a. M. 1994, S. 354; Dietrich, K., *Sportpädagogik* 6/1998, S. 19.

111 Zeiher, H., ebd., S. 355.

112 Schmidt, W., *Veränderte Kindheit – Veränderte Sport- und Bewegungswelt: Analysen und sportpädagogische Konsequenzen*, in: Schmidt, W. (Hrsg.), *Kindheit und Sport – gestern und heute*, Hamburg 1996, S. 14.

Häuser in den Innenstädten würden nun immer mehr von Ärzten, Anwälten, größeren Firmen wie Kaufhäusern, Banken, Versicherungen, Supermärkten und Hotels genutzt. Mit der räumlichen Ausdehnung der Städte und Dörfer sei zunehmend Boden versiegelt und zugleich monofunktionaler Nutzung zugeführt worden.¹¹³ Im Vergleich zwischen den 50er-Jahren und dem Jahr 2002 habe die Bebauung von Flächen um das Sechsfache zugenommen, der Autoverkehr sei „in den letzten 30 Jahren um 500 %“ angestiegen.¹¹⁴

Der ständig zunehmende Straßenverkehr, aber auch die durch den sog. „Sputnik-Schock (1957)“ ausgelöste Bildungswelle,¹¹⁵ hätten schließlich die Kinder von den Straßen geholt. Das nun komplementär zur räumlichen Verdrängung der Kinder entstehende Interesse an ihrer Bildung und Chancengleichheit habe zu einer aktiveren Bildungspolitik geführt. In dieser Phase seien sowohl „neue Spielplätze, Sportanlagen, Kindergärten und Freizeithäuser“ als auch inhaltlich spezialisierte „neuartige Einrichtungen“ entstanden. Dadurch habe sich die Zahl der „gesellschaftlich organisierten Spezialräume für Kinder“ vermehrt. Zu jeder größeren Wohnanlage seien gleichzeitig spezialisierte Anlagen wie „Kleinkinderspielplätze, Waldspielplätze, Bau- und Abenteuerspielplätze, pädagogisch betreute Plätze“ geschaffen worden. In Kinderkrippen, -gärten und Horten, die zu Kinderzentren und Kindertagesstätten zusammengefasst worden seien, habe man Altersgruppentrennungen vorgenommen und funktions-spezialisierte Räume entstehen lassen. Ein ähnlicher Trend sei im Schulbau mit Mittelpunktschulen, Schulzentren und Gesamtschulen sowie ausdifferenzierten Funktionsräumen nachzuweisen.¹¹⁶ Insgesamt würden die Lebenswelten der Kinder durch neue und „viele verschärfte“ Trennlinien voneinander abgegrenzt. In den Stadtlandschaften seien diese Grenzziehungen deutlich sichtbar. Es gebe „räumliche Entmischungen“ die augenfällig würden „als gepflegte Rasen, undurchdringliche Hecken, Autoverkehr, verschlossene Haustüren“ und Kinderspezialorte wie Spiel- und Sportplätze, pädagogisch betreute Freizeiteinrichtungen. Die Spezialspielorte bezeichnet Zeiher als „Inseln in der Stadtlandschaft“, die ebenfalls durch Hecken, Zäune und Häuser sowie Öffnungs- und Benutzungszeiten ausgegrenzt werden.¹¹⁷

Büchner weist darauf hin, dass ein eigenes Kinderzimmer – im Gegensatz zu den frühen Nachkriegszeiten – heute „zur kindlichen Normalbiographie dazugehört“. Vier Fünftel aller von Büchner/Brake/Fuhs befragten Kinder bewohnten – ohne große geschlechtsspezifische Unterschiede – ein eigenes Zimmer. Die Frage, ob die Familie in Eigenheimen oder Mietwohnungen lebe, spiele ebenfalls keine entscheidende Rolle. Allerdings stelle sich die Wohnsituation der Kinder, die in Eigenheimen wohnten, etwas günstiger dar. Für die Frage, ob Kinder ein eigenes Zimmer zur Verfügung hätten, sei „vor allem die soziale Herkunft, die Wohnregion und die Anzahl der Geschwister“ von Bedeutung. Es sei auch das Bewohnen eines eigenen Zimmers im Zusammenhang mit der „(beruflichen) Stellung der Eltern“ – unterteilt nach vier Statusgruppen (hoch, gehoben, mittel, niedrig), ermittelt worden. Die Befragung habe ergeben, dass in den beiden oberen Statusgruppen „nur weniger als 10 % der Kinder“ und in den beiden unteren Gruppen „immerhin etwa 25 % aller befragten Kinder kein eigenes Zimmer bewohnten. Regionale Unterschiede seien zwischen Großstadt und den übrigen Bereichen festzustellen gewesen: in der Großstadt sei die Zahl der Kinder ohne Zimmer doppelt so hoch wie in anderen Regionen. „Die Chance, über ein eigenes

113 Zeiher, H., Frankfurt a. M. 1994, S. 355 f.

114 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 61.

115 Steinkamp, G., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 251.

116 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 357; vgl. auch Zeiher, H., Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten, in: Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit, Weinheim 1994 (2.), S. 77.

117 Zeiher, H., ebd., S. 77.

Zimmer verfügen zu können, (sinke) mit der Zahl der Geschwister“: ca. 3 % der Einzelkinder, aber „rund ein Drittel der Kinder mit drei und mehr Geschwistern (hätten) kein eigenes Zimmer. Großstadtkinder mit Eltern in niedriger beruflicher Stellung seien besonders betroffen: 80 % dieser Gruppe habe kein eigenes Zimmer. Unter dieser Gruppe befänden sich besonders viele Ausländerkinder (60 %).¹¹⁸ Nach Nauck scheint das Nutzungsverhalten von Wohnraum „mit der Schichtzugehörigkeit zu variieren: Mit steigendem Bildungsgrad der Eltern wird eher ein größerer Raum der Wohnung als Kinderzimmer gewählt“. Bei gleicher Wohnungsgröße hätten Kleinkinder in Mittelschichtsfamilien eher ein eigenes Zimmer als in Unterschichtsfamilien, das nicht übermöbliert sei und mehr Spielfläche habe.¹¹⁹ Die Zimmer insgesamt seien gerade auch mit technischen Geräten wie Stereoanlage, Fernseher, Video und Computer gut ausgestattet. Gewisse Unterschiede gebe es in geschlechtsspezifischer Hinsicht und bezüglich der sozialen Herkunft. Mädchenzimmer seien weniger häufig mit Computern ausgestattet und mit „sinkendem beruflichen Status der Eltern (steige) die Anzahl der vorhandenen Geräte“.¹²⁰

4.2.3 Sozialisationsrisiken veränderter Wohnbedingungen

Der traditionelle Lebensraum der Familie und ihrer Nachbarschaft ist nach Zeiher ein kleinräumiges Gebiet gewesen, das für die Kinder „ausreichend (viele) Möglichkeiten“, aber auch Beschränkungen enthalten hat. Die sinnlich wahrnehmbaren Tätigkeits- und Interaktionsmöglichkeiten seien ohne großes Zutun der Kinder vorhanden gewesen. Ein entsprechendes Alltagsleben zu führen, bliebe jetzt als eine anspruchsvolle Aufgabe dem Individuum überlassen. Es müsse Wünsche und Ziele miteinander in Beziehung setzen sowie die Bedingungen für das beabsichtigte Handeln bereits wissen und antizipieren, weil „räumlich und zeitlich Fernes nicht sinnlich wahrgenommen werden“ könne. Vor dem „motorischen Bewegen im Raum“ müsse bereits die Zielsetzung, das „Antizipieren, Planen und Koordinieren stattgefunden haben, also ein „geistiges Bewegen in der Zeit“.¹²¹

Im Gegensatz zum traditionellen einheitlichen Lebensraum, dessen Voraussetzung es gewesen sei, „dass jedes Kind für alles, was es zu tun und zu brauchen (pflege), geeignete Orte im selbst erreichbaren Umkreis der Wohnung (fände)“, sei die nun räumliche Welt ein „verinselter Lebensraum“, bestehend aus separaten Inseln, die in einem „größer gewordenen Gesamtraum verstreut“ lägen. Der Gesamtraum als solcher bliebe weitgehend „bedeutungslos“ und „unbekannt“. Unter den Bedingungen der Verinselung könnten Kinder nicht die Wohnumgebung entsprechend ihren mit dem Alter zunehmenden physischen und psychischen Möglichkeiten erkunden.¹²²

Die Ursachen lägen in der Straßenführung und dem hohen Verkehrsaufkommen begründet, die ein „selbstständiges und eigenbestimmtes Erschließen des Wohnumfeldes immer weniger“ zuließen. Kinder würden dadurch zum einen von vielen „traditionellen Orten und Treffpunkten ausgeschlossen“. Zum anderen erfolge durch diese Städteplanung eine Beschränkung ihrer Bewegungsmöglichkeiten, die zu einer Reduktion von „Erfahrungs- und Entfaltungsmöglichkeiten“ führe. Ihre „natürlichen

118 BÜchner, P., in: BÜchner, P. u. a., Weinheim 1994, S. 21 f. BÜchner zitiert hier Daten aus einer zusammen mit Brake, A./Fuhs, B. durchgeführten Befragung: Kinderleben. Deutsch-deutscher Vergleich: Freizeitaktivitäten und Freizeitinteressen von 10- bis 14-jährigen Kindern in unterschiedlichen Regionen (Teilstudie West), in: HORTHeute 7/8/1992, S. 13 – 20.

119 Nauck, B., in: Nauck, B./Bertram, H., Opladen 1995, S. 24.

120 BÜchner, P., Weinheim et. al. 1994, S. 22 f.

121 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 366 f.

122 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 362 f.

Bewegungsbedürfnisse“ könnten nur noch bedingt ausgelebt werden, z. B. auf den vorhandenen Spielplätzen, deren Geräte phantasiearme Konstruktionen seien.¹²³

Nach Hildebrandt spielen allerdings trotz dieser räumlichen Entwicklungen immer noch viele Kinder draußen. Von allen öffentlichen Spielorten sei der Spielplatz – es wurden Kinder aus drei Regionen befragt (Wohndorf, Landgemeinde, Stadtteil) – der am häufigsten besuchte Ort. Die in nichtstädtischen Regionen vorhandenen „Wälder, Felder, Bäche usw.“ seien keine bedeutenden Spielorte. Dies läge auch – und besonders bei den Mädchen – an einem Verbot der Eltern. Für Hildebrandt stellt der Spielplatz nicht den Ersatz des traditionellen Spielorts „Straße“ dar. Er begründet seine Meinung einmal mit dem hier fehlenden sozialen Kontext der früheren Straßenumwelt (altersheterogene Strukturen) und mit der reizarmen und reglementierenden Ausstattung der Plätze, die nicht der nötigen Anregungsvielfalt entsprechen. Kindern würde durch die festmontierten obligatorischen „Geräte wie Wippe, Rutsche, Schaukel“ nur ein Konsumieren ermöglicht, während „gestalterische Aktivitäten von Seiten der Kinder“... „weitgehend unberücksichtigt“ blieben.¹²⁴ Schmidt beurteilt die quantitativen Daten, die belegen, dass sich 80 % der Kinder mehr Spielplätze wünschen, als nicht realistisch. Die tatsächliche Nutzung der Spielplätze spreche eine andere Sprache.¹²⁵

„Von einer Straßensozialisation als einer Chance differenzierter Erfahrungsmöglichkeiten“ kann nach Dietrich heute keine Rede mehr sein.¹²⁶ Es gebe im städtischen Raum weniger Berührungen mit Nachbarn und Nachbarskindern sowie zu ansässigen Kaufleuten oder Handwerkern. Die Betreiber von Supermärkten und Großbetrieben träten persönlich nicht mehr in Erscheinung.¹²⁷ Die kaum noch vorhandenen Spielmöglichkeiten in der häuslichen Nähe haben offensichtlich nicht nur Auswirkungen auf die Bewegungserfahrungen, sondern auch auf die sozialen Kontakte. Diese finden den bisherigen Aussagen zufolge immer mehr an institutionell betreuten Spezialorten oder – wenn vorhanden – im eigenen Zimmer statt. Auch die von Lange durchgeführte Erhebung in einer „modernisierten Landgemeinde“ weist nach 1980 einen sich an die städtischen Verhältnisse annähernden Trend in der Bebauung und im Freizeitverhalten der Kinder aus. Es gebe hier ein breit ausgebautes institutionelles Sport- und Freizeitangebot, das auch gut genutzt werde. Das „einfache Herumstreunen“ sei „zumindest ab dem zehnten Lebensjahr nicht mehr die Regel“.¹²⁸ Hildebrandt beurteilt die „zunehmende Tendenz der Institutionalisierung kindlicher Freizeitaktivitäten“ als „nicht kindgerecht“, weil sie die „Eigentätigkeit und Selbstinszenierung“ einschränke, wenn nicht sogar unmöglich mache.¹²⁹

Besonders allein aufwachsende Kleinkinder in den Hochhaus- oder Plattenbausiedlungen haben nach Schmidt bei Berufstätigkeit der Eltern die geringsten Chancen, sich ihre Umwelt eigentätig anzueignen.¹³⁰ Gerade die kleineren Kinder sind für Zeiher im verinselten Lebensraum auf die Nähe und Hilfe der Erwachsenen angewiesen. Die „(selbstständige) Alltagsmobilität“ und „selbstständig (gehandhabten) Spielkontakte“ würden durch die Verinselung bezogen auf das Kindesalter weit hinausgeschoben. In der mittleren Kindheit hätten die Kinder zwar ein entsprechendes Alter erreicht, aber wie und wo sollten die notwendigen individuellen Kompetenzen zuvor erworben wor-

123 Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 16. Vgl. auch Geulen, D., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 16.

124 Hildebrandt, R., in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 82 ff.

125 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 65.

126 Dietrich, K., Sportpädagogik 6/1998, S. 19.

127 Zeiher, K., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 78.

128 Lange, A., Kinderalltag in einer modernisierten Landgemeinde, in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Kinder und Kindheit, Weinheim et. al. 1996, S. 82, 84 f.

129 Hildebrandt, R., in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), Cloppenburg 1995, S. 90.

130 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 65.

den sein?¹³¹ Die Eltern müssten die Erlangung der erforderlichen Fähigkeiten wie Selbstständigkeit und Autonomie in der Organisation des Alltags unterstützen, sonst erwürben die Kinder schwerlich „Kompetenzen zu eigenständiger Lebensführung“. Ohne die elterlichen Leistungen könne dann ein Alltagsmuster entstehen „ohne Spielmöglichkeiten mit Kindern“, so dass „Verinselung“ zu einer „Isolierung auf nur einer Insel“, nämlich der abgegrenzten Wohnung, werde.¹³²

Auch wenn sich bei einer Befragung – so Rauschenbach – von Kindern im Vorschulalter bis zum Grundschulalter (einschl. 5. Klasse Orientierungsstufe), die in verschiedenen Wohngebieten wohnen, zwischen Jungen und Mädchen in ihren Antworten zu ihrer Wohnsituation und dem Erziehungsverhalten der Eltern kaum Unterschiede feststellen ließen, gehen die „Antworten über einen faktischen Aufenthalt am Haus“ geschlechtsspezifisch „leicht auseinander“. Eben „mal auf die Straße zu gehen“ bei „nahezu identischen Einschätzungen der Möglichkeiten“ passe nicht in die Vorstellungswelt der Mädchen. Die „Ausprägung der Geschlechterdifferenzierung“ verstärke sich im höheren Alter, sei aber „nicht angeboren“. Bei achtjährigen Kindern seien noch „wenig geschlechtsspezifische Ausprägungen im Außenverhalten“ zu bemerken. Bei zwölfjährigen Jungen habe sich die Anzahl derer, die am liebsten in der Nähe des Hauses spielten, „auf ein Drittel reduziert, während zwischen den acht- und zwölfjährigen Mädchen in der Bevorzugung der Hausnähe eine nur geringfügige Differenz“ bestehe. Das Resultat sei eine geringere Außenmobilität und schlechtere Außenorientierung der Mädchen, weil sie auch weniger oft das Fahrrad benutzten, so dass sie größere Entfernungen eher selten zurücklegten. Bei längeren Fußwegen würden sie – öfter als bei Jungen desselben Alters – von Erwachsenen begleitet. Generell nehme die Mobilität der Kinder nach dem Schuleintritt zu. Sie steige bei Jungen aber in einem Ausmaß an, dass von den Mädchen erst zwei bis drei Jahre später erreicht werde.¹³³ Es habe sich überraschenderweise herausgestellt, dass – „nach Auskünften der Kinder“ – eine „beiderseitige Berufstätigkeit der Eltern bei Jungen häufiger als bei Mädchen“ anzutreffen sei. Ebenso deutlich öfter würden Jungen gleichen Alters „allein zu Haus gelassen“. Gerade diese „besondere Obhut“ der Eltern gegenüber den Mädchen sei für diese der „Ausgangspunkt für eine kontinuierliche Diskriminierung“. Dieser künstliche Schonraum sei nicht immer ein günstiger Entwicklungsraum. Zwar entsprächen die hier zu erlernenden Kompetenzen häufig „den männlich dominierten gesellschaftlichen Belohnungs- und Wertsystemen“, nützen aber nicht dem individuellen Fortkommen der Mädchen.¹³⁴

Aufgrund der verinselten Lebenswelten und der Unwirtlichkeit des öffentlichen Raumes verbleiben viele Kinder nach der Schule in ihrem Zimmer. Dieses Verhalten, dem eine Entwicklungstendenz von der Straßensozialisation zur Verhäuslichung nachgesagt wird, sei insofern kritisch zu betrachten, als die kindliche Lebenswelt sich in geschützte und kontrollierte Räume hineinverlagere und sich dadurch von den räumlichen und sozialen Umwelten abgrenze.¹³⁵ Nach Mansel wird dieses Verhalten mehrheitlich von Mädchen gezeigt.¹³⁶ Eine „Verhäuslichung“ entstehe für eine Reihe von Kindern aufgrund nicht vorhandener Transportmöglichkeiten der Eltern (meistens der Mütter), die sie sonst zu weiter entfernten Spielorten hätten hinfahren können. Die

131 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 367.

132 Zeiher, H., ebd., S. 369.

133 Rauschenbach, B., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 164, 171 – 174.

134 Rauschenbach, B., ebd., S. 174.

135 Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W., Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch: Frauen an Experten – Eine Einführung, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch, Hamburg 1994, S. 6.

136 Vgl. Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 16.

Kinder und auch Mütter müssten in diesen Fällen die soziale Isolation in ihrer Wohnung ertragen.¹³⁷

Zur „Domestizierung“ der Kinder habe sicher auch die vielbeklagte Mediennutzung beigetragen. Kinder fänden es oft attraktiver, innerhalb der Wohnung zu spielen, weil dort ein Fernseher und ein Computer zur Verfügung ständen. Generell seien die Kinderzimmer mit mehreren technischen Geräten (Stereoanlage, Video, Fernsehen, Computer) ausgestattet. Es gebe Unterschiede hinsichtlich der sozialen Herkunft und des Geschlechts insofern, als von den Mädchen bisher eine geringere Anzahl über einen Computer im Vergleich zu den befragten Jungen verfügten. Dass gerade bei Kindern, deren Eltern einen niedrigeren beruflichen Status aufwiesen, ebenfalls mehrere technische Geräte vorhanden seien,¹³⁸ ist oben bereits erwähnt worden. Der Besitz von Medien wird an der oben zitierten Stelle deshalb kritisiert, weil Kinder dadurch von anderen – als sozialisatorisch relevanter – eingeschätzten Spielorten ferngehalten würden. Nach Fromme/Kommer verliere inzwischen das „Fernsehen seine bisherige Vormachtstellung für die Kinderkultur“. An seine „Seite“ rücke zunehmend der Computer „als neues Leitmedium des insgesamt verfügbaren Medienensembles“.¹³⁹

Tendenziell würden neue Medien von Eltern und Erziehern eher „kritisch beurteilt“. Dies gelte für den Computer, „in besonderem Maße für Spielcomputer (also Videospiele) und zum (Computer-)Spielen verwendete Home- oder Personal-Computer“. Für die Skepsis und Distanz, die diesen Spielen entgegengebracht würden, seien besonders die Spielinhalte, die Spielform und der „nur“ spielerische Umgang mit dem Computer verantwortlich. Die Aufmerksamkeit richte sich bei den „Video- und Computerspielen auf gewalttätige und kriegerische Inhalte“, mit „einem nicht unerheblichen Anteil“ von „(Kriegsspielen) und auf (virtueller) Gewalt (beruhenden) Action-Spielen“. Eventuell könnten diese Inhalte darauf zurückzuführen sein, dass diese „Technologie ihre Entwicklungsschübe primär durch die Militär- und Rüstungstechnik“ erhalte. Die Form des Spielens sorge für Skepsis, weil vermutet werde, die Heranwachsenden begännen, sich sozial zu isolieren, sie vernachlässigten die Schule und würden in der „Ausbildung sprachlicher und kommunikativer Kompetenz“ behindert. Weil viele Erwachsene den Computer inzwischen als wichtig für das spätere berufliche Fortkommen ihrer Kinder ansähen, kritisierten sie den „falschen“, weil nur spielerischen, Umgang mit dem Gerät. Die entscheidende Kritik läge aber auf den gewalttätigen Inhalten, die „möglicherweise süchtig, zumindest aber einsam (machen)“.¹⁴⁰

Brinkhoff spricht von einer „entsinnlichten Kindheit“, weil für Heranwachsende die Auseinandersetzung mit der äußeren Realität nur noch „konsumierend und mediatisierend“ stattfände. Wichtige in Eigentätigkeit gewonnene Erfahrungen gingen verloren und würden durch eine medial aufbereitete „Second-Hand-Erfahrungs- und Wirklichkeits-Software“ ersetzt. Die Folge wäre eine „Reizüberflutung durch optische und akustische Sinneseindrücke und Unterstimulierung der Nahsinne und der Motorik“.¹⁴¹

Auch nach Morawietz führt der „überhöhte Fernseh-, Video- und Musikkonsum“ zu „Verlusten der Primärerfahrungen“. Seine Kritik bezieht sich besonders auf das Fernsehen, das eine Scheinwelt vermittele und ebenso wie der Computer (s. oben Brinkhoff) eine „Wirklichkeit aus zweiter Hand“ liefere. Besonders die Werbung gaukle den Zuschauern ein realitätsfernes „Schlaraffenland“ vor. Über die in vielen Fernsehfilmen

137 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 82.

138 Büchner, P., in: Büchner, P. u. a. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1994, S. 20, 22 f.

139 Fromme, J./Kommer, S., Aneignungsformen bei Computer- und Videospiele, in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 149.

140 Fromme, J./Kommer, S., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 149 f.

141 Brinkhoff, K.-P., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 38; Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 247 f.

enthaltenen Konfliktlösungen für Alltags- und Familienprobleme würde das Fernsehen „zu einem einflussreichen, oft unterschätzten (geheimen) Miterzieher“. Kinder und Jugendliche könnten aufgrund der zahlreichen konsumierten Sendungen und der schnellen Bildfolgen die Inhalte „nur unzureichend verarbeiten“. Die Folgen zeigten sich besonders montags in der Schule, wenn sich die Kinder nur schwer wieder auf den Unterricht konzentrieren könnten. Ebenso sei die durch das Fernsehen und durch Videos erhöhte Gewaltbereitschaft nicht zu leugnen, weil in vielen gewalthaltigen Filmen Konfliktlösungen mittels Gewalt als legitim und erfolgreich dargestellt würden.¹⁴² Im Unterschied zu den Bildschirmspielen beschränke sich das Fernsehen allein auf das Konsumieren der Sendungen. Es erfordere ausschließlich die Betätigung des Programmknopfes. Diese Art der Beschäftigung schöpfe nicht die „prinzipiell gegebenen Möglichkeiten aus, die Kinder (hätten), um sich konstruktiv mit der Objekt- und Ideenwelt auseinander zu setzen.“ Die wahrgenommenen Bilder appellierten „direkt an Gefühle und weitgehend unreflektierte Reaktionen“. Die Heranwachsenden hätten die Möglichkeit, sich mit einer Person zu identifizieren oder sie abzulehnen. Eine wechselseitige Interaktion könne aber nicht stattfinden. Einerseits gewannen die Kinder das Gefühl, an einer Handlung beteiligt zu sein, könnten aber in diese Scheinwirklichkeit nicht eingreifen.¹⁴³ Andererseits fehle ihnen auch die reale Erfahrungsbasis, um die symbolisch aufbereiteten Deutungsmuster zu durchschauen und angemessen verarbeiten zu können.¹⁴⁴

Während Kinder auf die sie real umgebende Umwelt eher einen geringen Einfluss ausüben könnten, müssten sie im Bildschirmspiel in das Spielgeschehen aktiv eingreifen und „eigenbestimmt und unabhängig“ handeln, um ein Spiel fortsetzen zu können.¹⁴⁵ Leu stellt fest, dass Kinder keine Anleitungen für die Spiele wollen. Sie probierten herum und fänden lieber selber heraus, wie sie weiterkämen. Auf diese Weise würden Regeln für erfolgreiches Handeln selbst entdeckt. Dies sei gerade „in der Phase sich anbahnender Ablösung von durch die Eltern vorgegebenen Normen besonders attraktiv“. Die sich aus den Computerspielen ergebenden Regeln seien durch die „rein formalen Prinzipien des Programmaufbaus“ festgelegt. An die Stelle „moralischer Kriterien für die Unterscheidung von >>richtig<< oder >>falsch<< (trete) eine ausgesprochen pragmatische Beurteilung, derzufolge ein reibungsloses Funktionieren >>richtiges<< Entscheiden (signalisiere)“.¹⁴⁶ Der Reiz des Computerspielens liege u. a. in der selbstständigen „Auswahl an einem riesigen Angebot an Spielmöglichkeiten“, die „nach eigenen Vorlieben und unter Berücksichtigung der eigenen Fertigkeiten“ getroffen werden könne. Wichtig sei das „Entdecken von Regeln und Funktionen“, die jeweils in Betracht kämen, „mittels Versuch-Irrtum-Strategien und unter gezieltem Absehen“ von den Inhalten. Diese auf „bestimmte Programmvorgaben beschränkten Wahlmöglichkeiten und die Objektivierung und Rationalisierung von Urteilkriterien“ sei aber demgegenüber ein berechtigter Anlass, diese Form der Selbstständigkeit zu relativieren, weil die Wahlmöglichkeiten und das Herausfinden der Regeln und Funktionen mit einem „Zurücktreten personaler und moralischer Autorität“ verbunden würden. Es wird ebenso befürchtet, dass diese Art des Spielens „die Entwicklung eigener Vorstellungen unabhängig von Vorgaben“ behindere.¹⁴⁷

142 Morawitz, H., „Neue“ Kinder benötigen „neue“ Schulen, in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), Cloppenburg 1995, S. 166 f.; vgl. Hurrelmann, K., ebd., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 248.

143 Rolff, H.-G., in: Preuss-Lausitz, U. u. a., Weinheim et. al. 1983, S. 158 f.

144 Geulen, D., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 15.

145 Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 16; vgl. auch Fromme, J./Kommer, S., ebd., S. 168.

146 Leu, H.-R., Computer im Kinderzimmer, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 114.

147 Leu, H.-R., ebd., S. 115.

Die reichhaltige Ausstattung der Kinderzimmer mit technischen Geräten und weiterem Spielzeug, das gleichfalls nach Bedienung und Anwendung, aber nicht mehr nach Herstellung oder Reparatur verlangt, wird nicht nur wegen der unterschiedlichen Form des Handelns kritisiert. Immer mehr Firmen hätten die Kaufkraft der noch Minderjährigen erkannt und besonders ihre Werbung in speziellen Zeiten auf die Kinder ausgerichtet. Diese ließen sich von sie ansprechender Werbung beeinflussen und verlangten beim Kauf nach entsprechenden Markenartikeln. Es sei pädagogisch bedenkenswert, wenn Kinder ihr Selbstwertgefühl mit bestimmten Konsumartikeln verbänden. Für die individuelle Entwicklung würden Konsumfolgen dann problematisch, wenn sie in Form von Statussymbolen „den Eintritt in die Traum-Clique (gewährleisteten)“. Wer da nicht mithalten könne, werde gnadenlos ausgegrenzt.¹⁴⁸

Außerhalb der Wohnung können Kinder heute die reichhaltigen institutionellen und oft pädagogisch betreuten Angebote nutzen. Die Wahlfreiheit sei aber abhängig von den „elterlichen Kompetenzen, alltagsorganisatorische Aufgaben für ihr Kind zu erkennen und zu erfüllen, sowie von Zeitressourcen und auch vom Auto der Eltern“. Dass viele Eltern mit dieser Aufgabe überfordert seien, hänge auch mit den Lebenslagen der Eltern zusammen, die sich als soziale Ungleichheiten bezüglich der Bildung, des Berufs und des Besitzes äußerten. Die institutionellen Angebote würden dadurch häufig bezogen auf die familiären Lebensbedingungen „entmischt“ genutzt. In den Gegenden sozialer Problemlagen passten sich die Freizeiteinrichtungen „in ihren Organisationsformen den Verhaltensweisen ihrer Benutzer an“, damit diese die Einrichtungen auch besuchten. Dadurch bildeten sich „lokale soziale Milieus heraus, in denen sich für die meisten Kinder familiäre und institutionelle Verhaltensformen wechselseitig (bestärkten)“ und dadurch die soziale Ungleichheit weitergegeben werde.¹⁴⁹

4.2.4 Sozialisationschancen veränderter Wohnbedingungen

Besonders Eltern der Mittelschichten bemühten sich, in ihren Wohngegenden Kindern Straßen und andere im öffentlichen Raum vorhandene Plätze wieder als Spielraum zur Verfügung zu stellen. Damit würde die historische „Straßenkindheit“ aber nicht wiederhergestellt, weil gerade die bürgerlichen Familien ihre Kinder vom Straßenleben separiert hätten. Mit dieser neuen Form der von Eltern gemachten Kinderwelt würden die sozialen Klassen miteinander verschmolzen.¹⁵⁰ Der Spielort „Straße“ sei „traditionell der Ort der Kinder aus dem Volk“, des Kleinbürgertums und des städtischen Proletariats gewesen.¹⁵¹

Die vergangene Straßensozialisation wird – wie oben ausgeführt – immer wieder betrauert und die nicht mehr vorhandenen öffentlichen Räume werden für ihr Verschwinden verantwortlich gemacht. Allerdings seien die Heranwachsenden dieser Zeiten den räumlichen und damit auch sozialen Bedingungen auf Gedeih oder Verderb ausgeliefert gewesen. Sie hätten im Gegensatz zu den heutigen Kindern keine Wahlmöglichkeiten gehabt. Die dort sich entwickelnde Selbstständigkeit sei eine kollektive, keine individuelle gewesen: Das einzelne Kind sei in die bestehenden sozialen Zwänge der Nachbarschaftsgruppe eingebunden worden, ohne die Chance, ihr ausweichen zu können.¹⁵²

148 Schmidt, W., in: Schmidt, W., Hamburg 1996, S. 13 f.

149 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 370 f.

150 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 82.

151 Zeiher, H., ebd., S. 79.

152 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiher, H., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 16.

Tatsächlich hätten sich die heutigen Streifräume durch die nicht mehr vorhandene Straßensozialisation nicht verkleinert. Sie seien zunächst rein quantitativ sogar erheblich erweitert worden. Es habe sich nur die Art der Erkundung und Erschließung dieser Räume verändert. Durch die Verinselung der Lebensräume seien die Heranwachsenden besonders in jüngeren Jahren nicht mehr in der Lage, die Inseln eigenständig zu Fuß oder mit dem Rad aufzusuchen. Sie müssten sich den verinselten Lebensraum nun abstrakt „erschließen“,¹⁵³ weil sie von den Eltern mit dem Auto zu den entfernt liegenden Inseln transportiert werden.

Die Eltern unterstützten mit ihren Transporten und finanziellen Mitteln die Chance, ihren Kindern neben der Schule mehr „Bildung“ zu ermöglichen. Dies sei ein weiterer Grund für Eltern, den Heranwachsenden zusätzlich Kurse im institutionellen Bereich zu finanzieren. Eltern trügen auf diese Weise zur „Schaffung kinderkulturellen Kapitals“ bei, weil sie hofften, dass die von ihren Kindern außerhalb der Schule erworbenen Qualifikationen die Startchancen zu weiteren Bildungsabschlüssen und Berufsqualifikationen erhöhten.¹⁵⁴

Neben den betreuenden vorschulischen Einrichtungen (Kinderkrippen und -gärten) gäbe es nun frei wählbare „Musik-, Mal- und Freizeiteinrichtungen als Dienstleistungsbetriebe wie Ballettschulen, Töpferkurse und Kreativ-Workshops, pädagogisch durchorganisierte Abenteuer-Spielplätze, tropische Schwimmbäder und Safari-Parks“. Würden diese Kurse gewählt, so seien sie ein fester Termin im Wochenkalender der Kinder. Weil diese Veranstaltungen mit allen anderen Terminen wie Schule oder Dates mit Freunden abgestimmt werden müssten, lernten die Kinder früh ihre Zeit im Voraus zu planen. Die Termineinhaltung erfordere Pünktlichkeit und die Fähigkeit, die Uhrzeit zu lesen.¹⁵⁵

Es wird angenommen, dass die beengten Lebensräume der Wohnumgebung der Kinder und deren monofunktionelle Nutzung dazu beigetragen haben, dass Medien – neben der besonderen Attraktion, die technische Geräte (z. B. Telefone (Handies), Fernsehen und Bildschirmspiele) auf Kinder ausüben – zu einer beliebten Freizeitbeschäftigung geworden sind. Sie bieten zum einen die Möglichkeit, sich allein (oder auch noch zu zweit) leise in der Wohnung zu beschäftigen, zum anderen führt der Besitz und die Fähigkeit ihrer kompetenten Benutzung zu einer Anerkennung in Gleichaltrigenkreisen. Wie Leu herausgefunden hat, werden Kinder für ihre scheinbaren Kompetenzen, die jüngere Geschwister und nicht am Computer interessierte Mütter bei ihren Kindern vermuten, anerkannt und bewundert. In einigen Fällen würden auf diesem Wege besondere familiäre Probleme – hier Trennung der Eltern, Werbung um mütterliche Anerkennung – kompensiert und gleichzeitig Selbstständigkeit demonstriert.¹⁵⁶

Die häusliche Freizeitbeschäftigung „Fernsehen“ schein den Befragungen nach immer noch an erster Stelle zu rangieren. Zu der dem Fernsehen entgegengebrachten Kritik, es verhindere die Eigenaktivität und „vermittle Deutungsmuster in bereits symbolisch aufbereiteter, mediatisierter Form“, die die Kinder aufgrund nicht vorhandener Erfahrungen in „nicht durchschaubarer Weise (verarbeiteten)“, ließen sich auch alternative Thesen formulieren. Das Fernsehen könne den Kindern Bilder einer Welt zeigen, die sie in ihrer beschränkten Lebenswelt wahrscheinlich nicht vorfinden. Die geistige Entwicklung werde durch „Bilder (von) einer anderen Welt“ sowie durch Modelle „des

153 Schmidt, W., Kindheit und Sportzugang im Wandel: Konsequenzen für die Sportspielerziehung?, in: Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), St. Augustin 1993, S. 195.

154 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 70.

155 Vgl. auch Schmidt, W., ebd., S. 69.

156 Leu, H.-R., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 116, 117 f.

menschlichen Seins und Handelns“, die das Handeln der Personen in ihrer Umgebung möglicherweise relativierten und ihnen dadurch andere Identifikationschancen böten, gefördert. Ebenso sei in den Fernsehsendungen ein kommunikationsfördernder Anlass in der Familie und im Freundeskreis zu sehen. Einerseits würde die „kollektive Lebenswelt durch das gemeinsame Fernsehen“ zwar vereinheitlicht, andererseits vergrößere sich dadurch die Zahl der „potentiellen Kommunikations- und Handlungspartner“ und schaffe „eine größere Öffentlichkeit“. ¹⁵⁷ Bezüglich der gewalttätigen Inhalte des Fernsehens und anderer Bildschirmmedien, die in der Öffentlichkeit immer wieder als verantwortlich für entsprechendes Verhalten der Heranwachsenden angesehen werden, wird auch auf die „Katharsishypothese“ hingewiesen, die davon ausgehe, dass mit dem Sehen von Gewalt gleichzeitig eine Abreaktion eintrete. Danach wird folglich eine Ausübung von Gewalt durch gewalttätige Inhalte verhindert. Differenzierter verweisen Schorb/Mohn/Theunert auf Untersuchungen von Theunert, die die medialen Gewaltdarstellungen in ihrer Bedeutung für Jugendliche beforscht habe. Dadurch werde belegt, „dass sozialisationsrelevante Effekte des Fernsehens im Sinne von Handlungsorientierungen nur (aufträten), wenn Inhaltsmuster des Fernsehens mit Alltagserfahrungen und alltäglichen Handlungsstrukturen von Jugendlichen (korrespondierten)“. ¹⁵⁸

Im Gegensatz zum als passiv zu konsumierenden Fernsehen werde der Mediennutzer bei den Bildschirmspielen als ein aktiv Handelnder verstanden. Die Prozesse zwischen „Individuen, sozialen Systemen und Medien (seien) als Wechselwirkungen zu verstehen“. Deshalb wirkten nicht nur die „Medien auf die Rezipienten ein, sondern diese auch auf die Medien“. In diesen Interaktionen werde den Medien nicht von vornherein eine bestimmte Wirkung zugeschrieben. Ihre Wirkungen würden „vermittelt und gebrochen erstens durch die jeweiligen situativen Gegebenheiten, zweitens durch die ontogenetischen Voraussetzungen der Mediennutzer und drittens durch ihre konstruktiven Verarbeitungsleistungen“. ¹⁵⁹

Leu hat in einer Untersuchung, „die sich fast ausschließlich auf Jugendliche“ bezog, herausgefunden, dass das Spielen für sie „die wichtigste Nutzungsform des Computers (sei)“. Zwar würden auch noch zusätzliche Tätigkeiten wie „Vokabeln lernen, Programme schreiben, Bilder oder Graphiken anfertigen usw. angegeben“, jedoch habe sich bei den in die Untersuchungen einbezogenen Jugendlichen und noch mehr bei den Kindern herausgestellt, dass das Spielen als die bedeutendere Tätigkeit bewertet werde. Die „Computerspiele (seien) nur solange attraktiv, (wie) sie nicht völlig sicher beherrscht (würden)“. Neue Spiele seien deshalb die besten Spiele, weil es hier „noch etwas zu erproben, zu lernen oder zu üben“ gebe. Dies widerspreche der Behauptung, Kinder begäben sich beim Computerspiel nur in bekannte und überschaubare Welten. Während dieser Untersuchungen habe sich gezeigt, dass gerade der „Umgang mit Unsicherheiten und kaum oder nur teilweise verstandenen Rahmenbedingungen des Handelns“ bevorzugt würde. Es gehe ihnen um ein „Ausprobieren, ein Probehandeln in risikofreien Räumen, durch das man mit Versuch-Irrtum-Strategien Regeln und Vorschriften“ „selbstständig entdecken und erschließen“ könne. Bestehe das Ziel, dieses Spiel zu lösen, müsse diesen Regeln und Vorschriften gefolgt werden. Spielanleitungen seien nicht gefragt, der Reiz des Spielens läge im Ungewissen. Bedeutungslos seien auch die englischen Textpassagen in den Spielen. Die Kinder brauchten sie nicht; sie wollten alles selbst herausfinden und ausprobieren. ¹⁶⁰

Diese Art des Umgangs mit dem Computer ermöglicht den Heranwachsenden nach Leu die Chance, die Regeln und Maßstäbe für erfolgreiches Handeln selbst herauszu-

157 Geulen, D., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 15.

158 Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H., in: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al 1991, S. 496, 507.

159 Fromme, J./Kommer, S., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 153.

160 Leu, H.-R., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 112 f.

finden. Gerade in der sich anbahnenden Ablösungsphase, in der sie sich von den durch die Eltern vorgegebenen Normen distanzieren, stelle sich diese Möglichkeit als attraktiv heraus. Die zu erarbeitenden Regeln ergäben sich „aus den rein formalen Prinzipien des Programmaufbaus“. Anstelle moralischer Prinzipien für die Beurteilung des Handelns als „richtig“ oder „falsch“ trete eine rein pragmatische Bewertung, die sich an dem reibungslosen und deshalb „richtigen“ Funktionieren des Programms orientiere.¹⁶¹

Weiterhin sei von Bedeutung, dass der Schwierigkeitsgrad der Anforderungen gemessen an den eigenen Voraussetzungen zu variieren sei. Es könnten so die „Anforderungen als eine Herausforderung an die eigenen Fertigkeiten erfahren werden“, die weder als „unerreichbar noch spielend leicht zu bewältigen“ sein sollten. Das Verhältnis zwischen Anforderungen und Fertigkeiten sei immer wieder neu abzustimmen und ermögliche dadurch eine unmittelbare Rückmeldung der erbrachten Leistung. Die Kinder würden so „zu einer selbstständigen und >>objektiven<< Beurteilung und kontinuierlichen Steigerung ihrer Fertigkeiten angeleitet“.¹⁶²

4.3 Soziale Kontakte in der außerschulischen Lebenswelt (einschließlich „Sport“ und „Bewegung“)

Auf die Bedeutung sozialer Interaktionen für die Sozialisation, d. h. für Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsaufbau, ist in dieser Arbeit schon mehrfach hingewiesen worden. Ein wichtiger Kontext für intensive soziale Beziehungen ist die Familie, über deren Bedeutung und Wandel sowie die damit verbundenen Chancen und Risiken unter 4.1 ausführlicher berichtet wurde. Im Folgenden werden die außerfamilialen lebensweltlichen Beziehungen in ihrer Bedeutung für die Heranwachsenden vorgestellt. Der Schwerpunkt des Berichts liegt auf den Gleichaltrigenbeziehungen, deren Relevanz der zunächst folgende Abschnitt begründet. Im Falle von verabredeten Kontakten stellt sich zusätzlich die Frage, wie die sozialen Kontakte entstehen. Das kann beispielsweise durch eher zufällige oder aber vorher verabredete Zusammentreffen an bestimmten Orten geschehen.

Bei den sozialen Kontakten, die sich durch institutionalisierte Freizeitbeschäftigungen ergeben, werden auch die Interaktionen zwischen Trainern und Kindern mit angesprochen. Weil die sozialen Beziehungen durch die in den jeweiligen institutionellen und kommerziellen Organisationen vorfindlichen Bedingungen beeinflusst werden, können diese Freizeiteinrichtungen bei der Frage nach quantitativen und qualitativen Veränderungen der sozialen Kontakte und deren Bewertung nicht außer acht gelassen werden. Gleiches gilt auch für außerinstitutionelle Gleichaltrigenkontakte, die ebenfalls nicht unabhängig von der sie umgebenden äußeren Realität ablaufen können. Insofern werden sie in die Betrachtung sowohl in allgemeiner, als auch in spezieller Form – hinsichtlich des bewegungsbezogenen pädagogischen Themas dieser Arbeit – mit aufgenommen.

4.3.1 Bedeutung der Gleichaltrigenkontakte

Freunde und Freundinnen der Heranwachsenden werden mangels einer guten Übersetzung in der deutschsprachigen Literatur üblicherweise „peers“ genannt. Diese Bezeichnung gelte für Gleichaltrige, „mit denen Kinder und Jugendliche in Beziehung (ständen)“.¹⁶³ Nach Krappmann meint der Begriff „peer“ nicht nur den gleichaltrigen

161 Leu, H.-R., ebd., S. 114.

162 Leu, H.-R., ebd., S. 114.

163 Oswald, H., Beziehungen zu Gleichaltrigen, in: Zinnecker, J. (Hrsg.), Jugend '92, Bd. 2, Opladen 1992, S. 319.

Partner, sondern „den als Interaktionspartner (akzeptierten Gleichaltrigen)“. Mit ihm sei das Kind „in Anerkennung der jeweiligen gegenseitigen Interessen prinzipiell“ bereit, sich zu einigen. Ein Gleichaltriger sei nur dann auch ein peer, wenn er bestimmte Kriterien, in der Regel auch „Gleichgeschlechtlichkeit“, erfülle. Es werde eine „Soziabilität“, also eine „Disposition“ erwartet, die es ermögliche, „Handlungsabläufe miteinander abzustimmen, und zwar ohne das Streben, einander zu dominieren, und mit dem Vorsatz, grundlosen Streit zu unterlassen“. Krappmann differenziert zwischen einem „Freund“ und einem „peer“. „Freundschaft (werde) als eine Beziehung verstanden, die sich auf eine Person (richte)“. Die Kinder selbst trennten meistens nicht in ihren Bezeichnungen zwischen Spielkameraden und Freunden. Peers schlossen sich zu Gruppen (peer-groups) zusammen, die bisher nur in Schulklassen identifiziert worden seien.¹⁶⁴ Eine entsprechende begriffliche Differenzierung nimmt Oswald nicht vor. Er spricht allerdings von „besten“ und „wirklichen“ Freunden und Freundinnen, die aus den übrigen Gleichaltrigenbeziehungen herausgehoben würden. Es werde vermutet, dass entsprechend enge und vertrauensvolle Beziehungen zu Freunden die Grundlage dafür böten, „später enge intime Beziehungen zu Jugendlichen des anderen Geschlechts aufnehmen zu können“.¹⁶⁵

Beziehungen zu Gleichaltrigen im Alter von zehn bis zwölf Jahren sind nach Krappmann deshalb von besonderer Bedeutung, weil sie in bestimmten Aushandlungsprozessen mit Menschen und den dadurch zu erwerbenden Fähigkeiten die Grundlagen für ihr gemeinsames Handeln schaffen. Der Prozess des Erwerbs entsprechender Qualifikationen in dieser Phase begäbe in einer Zeit, in der sich eine langsame Ablösung aus dem „Schutz und der engen Kontrolle der Eltern“ vollziehe. Die Kinder lernten immer mehr, die bisher vorhandene „ursprüngliche Selbstverständlichkeit“, mit der sie der Welt begegneten, zu überwinden, indem sie die „Verschiedenheit individueller und kollektiver Perspektiven (erföhren)“. Sie müssten im Handeln sich „des Sinns ihres Tuns vergewissern und prüfen, welche Regeln gelten sollten“. Dadurch erarbeiteten sie sich gleichzeitig die Möglichkeit, mit den unterschiedlichen „Vorstellungen und Meinungen“ umzugehen. Sie lernten, die Perspektiven anderer wahrzunehmen und durch Aushandeln miteinander zu koordinieren.¹⁶⁶

Nach Krappmann erleben Kinder Vorerfahrungen in der Familie, die sie in die Kinderwelt einbringen. Sie würden in dieser Welt aber auch neuartigen Erfahrungen und Problemen ausgesetzt, für die die bisherigen Fähigkeiten nicht ausreichten. Die Heranwachsenden hätten zusätzliche Qualifikationen zu erwerben, für die die „Kinderwelt ihre sozialisatorische Kraft entfalten (könne)“. Die sozialisatorische Entfaltung in der Kinderwelt könne durch dort enthaltene soziokulturelle Bedingungen die „Herausforderungen einschränken oder den Kindern zu wenig Gelegenheiten bieten“, um das gewünschte Handeln in sozialen Beziehungen verschiedener Qualität zu erproben und zu lernen. Dadurch würden die Sozialisationsmöglichkeiten der Kinderwelt gefiltert und modifiziert.¹⁶⁷

Nach Oswald schließt sich der Einfluss von peers und Eltern nicht aus. Die Forschungen der letzten 20 Jahre hätten ergeben, dass die meisten Jugendlichen sowohl zu ihren Eltern als auch zu den Gleichaltrigen gute Beziehungen unterhalten. Ein negativer Peereinfluss fände vor allem dann statt, wenn das Verhältnis zu den Eltern gestört sei. Dementsprechend gelte eine Hypothese, dass ein negativer Einfluss nur dann zu befürchten sei, wenn die Heranwachsenden ein gestörtes Elternverhältnis hätten.¹⁶⁸ Jugendliche zwischen 13 und 24 Jahren hatten die Frage zu beantworten,

164 Krappmann, L., Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 364.

165 Oswald, H., in: Zinnecker, J. (Hrsg.), Bd. 2, Opladen 1992, S. 319.

166 Krappmann, L., Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern, in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Kinder und Kindheit, Weinheim et. al. 1996, S. 99, 100.

167 Krappmann, L., ebd., S. 100.

168 Oswald, H., in: Zinnecker, J. (Hrsg.), Opladen 1992, S. 319.

wie wichtig ihnen gute Freunde oder Freundinnen (gleichgeschlechtlich und andersgeschlechtlich) im Vergleich zu den Eltern sind. Es hat sich dabei nach Oswald – wie schon in den Studien der letzten 20 Jahre – die große Bedeutung der Eltern, insbesondere der Mutter, und gleichzeitig die große Bedeutung der Gleichaltrigen im Leben der Jugendlichen herausgestellt.¹⁶⁹

Die Aushandlungen zwischen Eltern oder Gleichaltrigen basieren- so Krappmann - auf jeweils anderen Interaktionsvoraussetzungen. Zwar stießen Kinder auch mit ihren Eltern auf „Probleme der Abstimmung des Handelns“, zumal dann, wenn Eltern ihre Kinder als Gesprächspartner akzeptierten. Dennoch gebe es im Vergleich zu Aushandlungen und Gleichaltrigen Unterschiede, weil sie diese, wenn sie zu etwas gezwungen werden sollten, im Extremfall einfach stehen lassen könnten. Die Partner hätten die Möglichkeit, mit gleichen Mitteln zu interagieren.¹⁷⁰ In diesen sozialen Interaktionen würde ihnen bewusst, „dass andere Kinder andere Auffassungen und Interessen (hätten) und diese auch durchsetzen wollten, obwohl sie keine Autoritäten (seien) und keine Vorrechte (hätten) und man ihnen nicht durch empfangene Liebe und Fürsorge verpflichtet (sei) wie den Eltern“. Es spiele auch keine Rolle, dass die kindlichen Spiel- und Streitpartner sich meistens nicht so einfühlsam verhielten wie die Eltern und sich nicht auf die gegenseitigen Wünsche einstellten, sondern im Gegenteil ihre eigenen Vorstellungen rücksichtslos verfolgten.¹⁷¹ Im Vergleich zu den Auseinandersetzungen mit den Eltern müssten sie unter Gleichaltrigen überzeugende Argumente vorbringen, zutreffende Antworten geben, Enttäuschungen zeigen, mit Konsequenzen drohen, Unzumutbares zurückzuweisen. Sie seien in der Interaktion auf sich allein gestellt und könnten erfahren, dass ihr Handeln sich auf verschiedene Personen unterschiedlich auswirke.¹⁷²

Krappmann/Oswald vertreten die Auffassung, „dass die Sozialwelt der Gleichaltrigen wichtige Herausforderungen an Fähigkeiten, strategisches Vorgehen und das Verständnis von Beziehungen“ sowie „des eigenen Selbst enthält“.¹⁷³ Die soziale Kinderwelt biete einen eigenen Lebensbereich mit spezifischen Anforderungen, in der die Kinder gemeinsam ohne die Hilfe Erwachsener bestimmte Aufgaben zu bewältigen hätten. Es sei für die Entwicklung der Kinder dabei weniger bedeutsam, ob strittige Fragen zutreffend geklärt würden. Das Entscheidende sei, dass die Kinder lernten, ihre eigene Sicht der Dinge und ihre Erwartungen in der Interaktion zu vertreten. Dabei müssten die Voraussetzungen für Kommunikationen, die für Kinder und Erwachsene gleich seien, gelernt werden. Das bedeute, „man müsse sinnvoll miteinander sprechen“, indem man sich gegenseitig antworte und sich auf die Sache konzentriere.¹⁷⁴ Die Kinder müssten beginnen, „die soziale Welt, in der sie (lebten), zu >>konstruieren<<“. Dazu trügen sie zwar als einzelne bei, könnten eine verbindliche Realität aber nur gemeinsam mit den Gleichaltrigen erzeugen. Die sich zwischen den Kindern ergebenden Probleme könnten den Fortgang ihrer Kooperation behindern, so dass sie zusammen Lösungen konstruierten. Es bestehe die Notwendigkeit zu gemeinsamer Anstrengung, um die Fortsetzung des Spiels und ihrer Freundschaft zu sichern. In diesen Aushandlungen forderten sie sich gegenseitig Kompetenzen ab, die zu Lösungen

169 Oswald, H., ebd., S. 324.

170 Krappmann, L., in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1996, S. 101 f.

171 Krappmann, L., <<Nun spielt doch endlich etwas Schönes!>>, in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland, München 1993, S. 135 f.

172 Krappmann, L./Oswald, H., Alltag der Schulkinder, Weinheim et. al. 1995, S. 17.

173 Krappmann, L./Oswald, H., ebd., S. 17.

174 Krappmann, L., in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), München 1993, S. 137.

führten. Mit Bezug auf Youniss könne hier von einer „Ko-Konstruktion“ der „zu erwerbenden Handlungsfähigkeit“ gesprochen werden.¹⁷⁵

Gleichaltrigenkontakte nehmen für geschwisterlose Kinder eine noch bedeutendere Rolle ein als für Kinder in Mehrkindfamilien. Kinder mit Geschwistern können auch zu Hause entsprechende Aushandlungen, Streitigkeiten und Regelungen erfahren, wenn die Eltern nicht immer eingreifen. Aber auch Geschwisterkinder brauchten andere Freundschaftsbeziehungen, weil die Geschwisterbeziehungen nicht dauerhaft aufkündbar seien und die Kinder deshalb in außerfamiliären Beziehungen aktivere Eigenleistungen bringen müssten.¹⁷⁶

4.3.2 Wandel der Gleichaltrigenkontakte

Der Wandel der öffentlichen Räume und die demographischen Bedingungen hätten inzwischen dazu geführt, dass die so genannte Straßensozialisation mit etwa gleichaltrigen Gruppierungen (peer-groups), „das offene Netzwerk, dem alle angehören (könnten)“, die die Absprachen einhielten und nicht „stänkern“, kaum noch anzutreffen seien. Die früheren Räume (Straßen und Plätze) würden von den Erwachsenen in Anspruch genommen.¹⁷⁷ Kinder der Nachkriegszeit seien in anderer Weise selbstständig gewesen. Ihre Selbstständigkeit war nach Preissing u. a. eine kollektive, denn kein Kind hatte die Möglichkeit, den nachbarschaftlichen Gruppenzwängen zu entweichen.¹⁷⁸ Vergleichbare „nachbarschaftliche Kinderöffentlichkeiten“, die erwachsenenunabhängige Organisationsstrukturen aufweisen, sind nach Zeiher noch in „(unterprivilegierten großstädtischen) Gegenden“ zu finden. Entsprechende nachbarschaftliche Zusammenhänge bildeten sich noch in Arbeitervierteln mit hohem Ausländeranteil, weil die Kinder in ihrer freien Zeit nicht durch Institutionen oder Eltern betreut würden. „Diese Kinder (spielten) in verbotenen Grünanlagen und im Straßenverkehr“. Sie suchten sich ihre Plätze in Parkhäusern und Kaufhäusern, Baustellen und Kellern und überträten die von den Erwachsenen gesetzten Grenzen.¹⁷⁹ Diese Gruppen können nach Oswald als „jugendzentriert“ bezeichnet werden, wenn sie sich bewusst von der Welt der Erwachsenen – einschließlich ihrer Eltern – „abkoppeln“.¹⁸⁰

Besonders kleinere Kinder können aus den schon erwähnten Gründen nicht mehr ohne Aufsicht vor der Haustür spielen. Eltern sind jetzt gefragt, Spielmöglichkeiten für ihre Kinder zu organisieren. Wenn wenig Kinder in der Nähe wohnen, müssen Verabredungen geplant und Fahrten organisiert werden, um die Kinder zusammen spielen zu lassen. Eine Terminabsprache mit anderen Eltern und dem dazugehörigen Kind ist inzwischen auch schon schwierig geworden, weil jede Familie eine Reihe von Verpflichtungen hat. Deshalb fänden Verabredungen zum Spielen meistens paarweise statt. Im Unterschied zu den traditionellen Spielmöglichkeiten unterschieden sich diese Kontakte dadurch, dass die Kinder von den Eltern jahrelang abhängig blieben, weil diese allein die Voraussetzungen für die Spielmöglichkeiten schafften. Die Kindertransporte hätten die Eltern mit ihrem Zeitplan zu verbinden, so dass sie selbst die Verabredungen mit den anderen Eltern übernahmen. Hinzu käme, dass kleinere Kinder sich zwar spontan verabreden könnten, jedoch noch nicht die Fähigkeit besäßen,

175 Krappmann, L., ebd., S. 136 f.; Krappmann, L., in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1996, S. 101; Youniss, J., Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt a. M. 1994.

176 Zehnter Kinder- und Jugendbericht, BMFSFJ, Bonn 1998, S. 35.

177 Krappmann, L., in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1996, S. 105; vgl. schon 4.2.

178 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiher, H., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 16.

179 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 81 f.

180 Oswald, H., in: Zinnecker, J. (Hrsg.), Opladen 1992, S. 327.

antizipatorisch ihr späteres Handeln zu planen. Dementsprechend seien die Orte des Spielens und meistens auch die anderen Kinder von den Eltern ausgesucht und kontrolliert. Die von den Eltern hergestellte Kinderwelt enthalte nicht wie die frühere Kindheit die tradierte Weitergabe des Wissens, Verhaltens und Spielens der älteren an die jüngeren Kinder. Die Spiele würden von den Eltern vermittelt und überwacht, denn sie säßen häufig in den Wohnungen neben den spielenden Kindern oder ständen am Spielfeldrand. Diese Abhängigkeit von den Eltern ende erst in der mittleren Kindheit, denn frühestens mit acht oder neun Jahren seien Kinder dazu in der Lage, selbstständig längere Wege im Stadtverkehr zurückzulegen, während sie mit etwa ab zehn Jahren auch die Herstellung von Spielkontakten durchführten. Im Verlauf der Kindheit ließen sich zwei unterschiedliche Verabredungsformen lokalisieren: „Die Verabredungsform der frühen Kindheit (fände) in einer von Eltern gemachten Kinderwelt statt, während das Verabredungsgeflecht in der späten Kindheit ohne Erwachsenenhilfe auskomme“. Allerdings knüpfe es an eine „gemachte Kinderwelt“ in der Schule an. Hier kämen die meisten Kinder zusammen und die Schule würde deshalb zur Partnersuche und Terminplanung genutzt.¹⁸¹

Dass sich Kinder vor allem nur noch paarweise verabreden, ist auch von Krappmann festgestellt worden. Die von ihm untersuchten Kinder im Alter von zehn bis zwölf Jahren gehörten der oberen Unterschicht oder der unteren Mittelschicht an. Sie wohnten in vier- oder fünfstöckigen Häusern und hätten meistens ein eigenes Zimmer zur Verfügung, einige teilten mit Geschwistern das Zimmer. Diese Kinder verabredeten sich zu zweit oder zu dritt, aber eher zu zweit, weil die Eltern es bevorzugten, nur ein anderes Kind in der Wohnung zu haben. Einige Kinder dürften keine fremden Kinder nach Hause einladen. Gleichwohl könne nicht nur von einer Dyadisierung der Kinderbeziehungen die Rede sein, weil die Kinder in der Regel mehrere Freunde und Freundinnen hätten, die sich untereinander kannten. Diese Kinder gehörten einem „Geflecht“ von Beziehungen an. Innerhalb dieses gemeinsamen Kreises träfen sie sich abwechselnd „separiert in Zweierzusammenkünften“. In diesem Geflecht würden Meinungen übereinander gebildet und „Nähe und Ferne“ zueinander und untereinander reguliert. Dieser Vorgang fände eben nie zusammen sondern immer nur zu zweien in wechselseitigen Besetzungen statt.¹⁸² „Der gesamte soziale Zusammenhang (bestehe) in einem Geflecht von einzelnen Paarverabredungen“.¹⁸³

Für diese Verabredungen hätte gerade die Schule eine herausragende Funktion. Vormittags würden hier die Treffen für den Nachmittag organisiert, die von zu Hause – nach Muster der Eltern – nochmals telefonisch bestätigt würden. Die Schule wird – so auch Zeiher – hierfür als besonders geeignet angesehen, weil sie oft der einzige Ort sei, an dem sich noch Kinder in größeren Gruppen aufhalten.¹⁸⁴ Im Vergleich zu freizeithilflichen institutionellen Einrichtungen erfolgt der Schulbesuch von allen Kindern eines Jahrgangs nicht freiwillig, sondern ist gesetzlich verankert.

Neben der „Institution Schule“ bestehen weitere zu Institutionen verfestigte Einrichtungen, die frei wählbar sind und von den Kindern – nicht immer von den Eltern – als Freizeitbeschäftigung angesehen werden. Von den Kommunen oder Wohlfahrtsverbänden gebe es – allerdings zu wenige – institutionelle Angebote als „offene“ Kinderfreizeitangebote, die Kinder der Wohnumgebung mit Kindern aus der Nachbarschaft als eine ständig geöffnete Anlaufstelle aufsuchen könnten. Besonders in typischen städtischen Arbeiterwohngebieten, wo Eltern sich „um die sozialen Kontakte ihrer Kinder weniger (kümmerten)“, entstanden pädagogisch betreute Abenteuerspielplätze, Kinderzentren und Kindertreffs in Jugendfreizeithäusern oder Kir-

181 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 83 ff.

182 Krappmann, L., in: Honig, M.-S./Leu, H, R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1996, S. 107.

183 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 84.

184 Zeiher, H., ebd., Weinheim 1994 (2.), S. 84 f.

chengemeinden. Vergleichbar dem früheren freien Nachbarschaftskollektiv bildeten sich an diesem Ort wechselnde Kindergruppen, die altersgemischt miteinander spielten. Sie könnten hier gemeinsam bis ins Jugendalter aufwachsen.¹⁸⁵

Offene Angebote seien für die Mehrheit der Kinder nicht erreichbar, weil sich ihr Einzugsbereich „faktisch auf nah wohnende Kinder (beschränke)“. Sie besuchten die im Stadtraum vorhandenen vielfältigen „kursförmigen Kinderveranstaltungen“, die von „Jugendfreizeitstätten, Kirchengemeinden, kulturpädagogischen Institutionen, Musikschulen, Sportvereinen sowie kommerziellen Unternehmen“ veranstaltet würden. Das soziale Geschehen sei hier auf kurze Zeitstücke und einen meist entfernten Ort fixiert.¹⁸⁶ Während „beim traditionellen nachbarschaftlichen Straßenspiel“ Kinder und Erwachsene im gleichen Raum zusammenlebten, werde an den Orten der Kindereinrichtungen das Leben beider Gruppen klar voneinander abgetrennt. Auf das ehemalige Durch- und Nebeneinander folge nun eine Entmischung der Erwachsenen und Kinder.¹⁸⁷ In die traditionale Lebensform sind die Kinder hineingeboren worden, d. h. sie gehörten von Anfang an zu dieser Gemeinschaft. Die jetzige Form der Freizeitgestaltung ist frei wählbar und auch wieder aufkündbar. Jedes Kind kann – so Zeiher – „aus freien Stücken in das Benutzerverhältnis“ ein- und austreten. Hier sei die Beziehung zwischen Kind und Institution primär, „nicht die zwischen den Kindern untereinander“.¹⁸⁸

In der Schule, in Kindertagesstätten und in anderen Freizeiteinrichtungen begegneten Kinder heute mehr als früher Kindern, die nicht aus deutschen Familien stammten. Sie erlebten dadurch eine ethnische Vielfalt, die für sie inzwischen Alltagsumwelt sei.¹⁸⁹

Freie Zusammenkünfte vieler Kinder zwecks gemeinsamen Spiels und Bewegens finden wie erwähnt wegen des Mangels an Kindern und öffentlichen Räumen kaum noch wie in früheren Zeiten statt. Während die Kinder in den 50er-Jahren irgendwo draußen in der nahen Umgebung spielten, müssen heutige Kinder mit gleicher Motivation sportbezogene Institutionen aufsuchen. Der organisierte Sport bildet die mitgliederstärkste Institution, in der Kinder heute zur Ausübung gemeinsamer Bewegungen zusammentreffen.

Frühestens ab einem Alter von 11 – 12 Jahren hätten in den früheren Jahren ausschließlich Jungen den Zugang zu einem Fußballverein gefunden. Der Sport sei insgesamt männerdominiert gewesen: auf die Frage nach der liebsten Freizeitbeschäftigung hätten 1954 45 % der Jungen den Sport genannt, aber nur 19 % der Mädchen.¹⁹⁰

Die Institutionen des Sports seien neben der Medienindustrie die „Gewinner der Modernisierung“. Sie beherrschten „die nachmittäglichen Kinderräume als historischer Nachfolger der nicht organisierten Straßenkindheit in der Nachbarschaft“.¹⁹¹ Spätestens Ende der 60er-Jahre, als die meisten Häuser wiederaufgebaut und die Straßen mit Autos vollgeparkt und befahren worden seien, habe es einen ansteigenden Zugang in die Sportvereine gegeben. Das Bedürfnis nach gemeinsamem Spiel und Bewegung habe hierin seinen Ausdruck gefunden. Die Frage nach der liebsten Freizeitbeschäftigung von 12jährigen Kindern, die zu 80 % eine sportive Tätigkeit favorisierten, bestätige diesen Trend. Seit den 80er-Jahren beginne die moderne Vereinssportkarriere bereits mit 5 – 6 Jahren. Die Ergebnisse sportwissenschaftlicher Untersuchungen zeigten, dass sich der „derzeitige prozentuale Anteil der Vereinsmit-

185 Zeiher, H., ebd., Weinheim 1994 (2.), S. 86.

186 Zeiher, H., ebd., S. 88.

187 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 360.

188 Zeiher, H., ebd., S. 360.

189 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiher, H., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 13.

190 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 86.

191 Behnken, I./Zinnecker, J., Sport, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte, Seelze-Velber 2001, S. 870. Vgl. auch Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 88.

glieder im Kindesalter“ auf 40 % einpendele. Als stärkstes Motiv für Sport und Vereinsmitgliedschaft werde die Mannschaftszugehörigkeit mit 67,3 % genannt. Der typische Vereinssportler trainiere zweimal die Woche und sei gut in das Wettkampfsystem integriert. Es trainierten aber bereits 13 % der Heranwachsenden viermal die Woche und 42 % der Zwölfjährigen würden gern wie Spitzensportler trainieren.¹⁹²

Die Eltern förderten heute das sportliche Engagement ihrer Kinder aus unterschiedlichen Gründen: sie wollten einen Ausgleich schaffen für die eingeschränkten Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten ihrer Kinder und für den „Mangel an Sozialerfahrungen im familiären Umfeld“ sowie einen Beitrag zur „allseitigen Bildung“ ihrer Kinder leisten. Teilweise sei der Sportverein auch die moderne Freizeitbeschäftigung für die ganze Familie. Der Wunsch nach gemeinsamer Freizeitaktivität sei ein Motiv für die „frühe Einbindung von Kindern in den Sport“.¹⁹³

Für den im Verein betriebenen „sportlichen Sport“ sind nach Heinemann folgende drei Elemente konstitutiv: 1. „der Inhalt des Sporttreibens als einer in spezifischer Weise geregelten Form des Umgangs mit dem Körper“; 2. „die Organisation des Anbieters von Sportgelegenheiten“; 3. „die räumliche Gestaltung der Sportgelegenheiten“ bzw. Sportstätten. Der DSB verstehe sich als „Sachwalter eines wertvollen Kulturgutes“ und verstehe sich nicht „als ein organisatorisches Dach für möglichst alles, was Menschen „Sport“ nennen können. Er habe den „gesellschaftspolitischen Auftrag“ und die Verantwortung“, einen „bestimmten Sport in der Tradition seiner Entwicklung und in seinen Grundwerten „für alle“ zu gewährleisten. In diesem Sinne verstehe er sich als gemeinnützig.¹⁹⁴ Der für Sport spezifische Umgang mit dem Körper verfolge „eindeutig definierte Leistungsziele“, die in einem „disziplinierten, langfristig angelegten Training zu verwirklichen seien, und zwar von jedermann, „ungeachtet seiner sozialen Stellung(,) ausschließlich aufgrund seiner individuellen Fähigkeiten“. Durch sein sportspezifisches Regelwerk werde der Sport als Wettkampf organisierbar, weil dieses u. a. festlege, welches das Ziel des Leistungsvergleichs sei, also „wann und unter welchen Bedingungen ein Wettkampf verloren oder gewonnen werde, welches die dafür einsetzbaren Mittel seien und wann und wo der Vergleich ausgetragen werden solle. Neben diesen äußeren Bedingungen definiere sich der Sport über eine besondere Wertestruktur, die im einzelnen „Werte wie etwa Fairness und Kameradschaft, Gemeinschaftssinn und Solidariät, Chancengleichheit und Achtung der Unverletzlichkeit der Person“ umfasse. Erst durch das unlösbare Zusammenwirken dieser Einzel-elemente“, z. B. „Freude am Spiel verbunden mit der Erfahrung von Gewinn und Verlust“, „Gewinnen-Wollen mit Fairness“ würden diese Werte erfahrbar. Seinem Anspruch nach hebe sich der Sport von der Alltagswirklichkeit ab, vertrete aber gleichzeitig auch die in der Gesellschaft herrschenden Prinzipien wie „Wettbewerb, Leistung und Konkurrenz“. Es werde erwartet, dass sich der Sportler „diesen Werten und Regeln verpflichtet (fühle)“.¹⁹⁵

Mit der Verpflichtung ihrer Mitglieder, sich entsprechend den vorgegebenen Normen zu verhalten, wird gleichzeitig das Handeln der Sporttreibenden untereinander an diesen Wertekodex gebunden, d. h. die Gleichaltrigenkontakte im traditionellen Vereinssport sind von vornherein reglementiert.

Die oben referierten Daten belegen die besondere Attraktivität des Sportvereins in der frühen bis mittleren Kindheit. Nach Hildebrandt-Stramann beginnt sich die monopolartige Bindungskraft des Sportvereins ab dem Ende der mittleren Kindheit abzuschwächen. Es sei zu vermuten, dass die vielfachen anderen Wahlmöglichkeiten und

192 Schmidt, W., ebd., S. 88 ff.

193 Zehnbauer, A./Wahler, P., Sportliches Aufwachsen, in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), München 1993, S. 429.

194 Heinemann, K., Der „nicht-sportliche“ Sport, in: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.), Der nicht-sportliche Sport, Schorndorf 1989, S. 11 f.

195 Heinemann, K., ebd., S. 13 f.

eine „Lockerung der Teilnahmeverbindlichkeiten“ zu dieser Abschwächung beigetragen hätten. Ein gleichzeitiger Anstieg der Nachfrage bei kommerziellen Anbietern lasse vermuten, dass „das in den Sportvereinen geprägte sportive Grundmuster der Bewegungsinszenierung seine traditionelle Bindungskraft zu verlieren (beginne)“¹⁹⁶ Auch Brinkhoff konstatiert, dass die ehemals „hohe Bindungsintensität und Identifikation mit der Institution Sportverein“ besonders bei Jugendlichen im Schwinden sei. Sie betrachteten die Vereinsmitgliedschaft eher als ein Dienstleistungsverhältnis und insofern vergleichbar mit den neuen kommerziellen Sportangeboten.¹⁹⁷

Hildebrandt-Stramann sieht u. a. nachfolgende motivationale Veränderungen als ursächlich für diesen Wandel an: Die primäre Wettkampforientierung des Vereinssports führe zu Vereinsaustritten, weil – wie auch später mit Schmidt ausgeführt worden ist – die wettkampfmäßig ausgerichtete Inszenierung von Bewegung zu Frustration und mangelnder Integration führe. Weiterhin störe der autoritäre Erziehungsstil der Trainer und das geringe Angebot des Vereinssports an „freizeitrelevanten und Trendsportarten (Mountainbike, BMX, Inline-Skating, Skateboard, Tanz-Ballett, Jogging und Fitnesstraining)“. Für diese Sportarten sei charakteristisch, dass sie „mehr erlebnis- und kommunikationsorientierte bzw. gesundheits- und fitnessorientierte Sinnrichtungen“ verfolgten. Der Verlust der dominierenden komparativen Funktion von Bewegung werde durch die instrumentelle („im Zusammenhang mit Körper- und Fitnessmarkt“), explorative und kommunikative Funktion von Bewegung ersetzt. Die oben mit Heinemann vorgestellten Prinzipien und Wertstrukturen des organisierten Sports haben – so Hildebrandt-Stramann – „erheblich an Bedeutung verloren“, weil auch ein Wertewandel mit neuen Sinnorientierungen wie „Spaß“, „Freude“, „Erlebnis“ und „Fitness“ eingetreten ist. Mit diesen Veränderungen ließe sich das „Wachstum alternativer Bewegungsmärkte“ erklären. Der drohende Monopolverlust der Sportvereine werde zusätzlich verstärkt durch informelle Bewegungsszenen.¹⁹⁸

Die Wahl kommerzieller Sportaktivitäten erfolge schwerpunktmäßig um das 10. bis 12. Lebensjahr herum und beträfe 29 % (27 % Jungen und 30 % Mädchen) aller Kinder. Dies sei gerade der Zeitraum, in dem vorrangig die Sportvereine verlassen würden. Es könne deshalb vermutet werden, dass diese Kinder anschließend in kommerziellen Einrichtungen neue Sinnorientierungen suchten. Befragte Kinder in Fitnessstudios hätten angegeben, sie suchten die Studios auf, um „in Form zu kommen“, um „fit zu bleiben“, um „gesund zu bleiben“ (dies gelte besonders für Jungen). In „Körpererfahrungskursen, Aerobic-Kursen aller Art etc. – hier wird es sich vermutlich mehrheitlich um Mädchen gehandelt haben – seien die Antworten, um „sein zu können, wie sie sind“, „ihre Fitness zu fördern“ und „um etwas für ihren Körper zu tun“ gewesen.¹⁹⁹

Obwohl die Bewegungskindheit nach wie vor von der „institutionalisiert organisierten Bewegungsszene“ dominiert wird, entsteht nach Hildebrandt-Stramann eine informelle Bewegungsszene, die bisher in der Kindheitsforschung wenig beachtet worden ist.²⁰⁰

Auf viele dieser sportiven Szenen (z. B. Skater, Inline-Skater, Streetball-Szene) übe die amerikanische Sportkultur einen großen Einfluss aus. Die Jugendlichen imitierten die amerikanischen Streetkids anhand von selbst beschafften Informationsquellen (Videos, Filme, Zeitschriften).²⁰¹ Diese Jugendlichen benötigten für ihren Sport keine speziellen Sportstätten. Sie eroberten sich die eigentlich für andere Zwecke gedachten Räume wie „Treppen, Parkhäuser oder Fußgängerzonen“ für Spiel und Bewegung. Die Sportanlagen der Vereine seien ihnen in der Regel verschlossen und außerdem

196 Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 884.; (vgl. hierzu Schmidt unter 4.3.3).

197 Brinkhoff, K.-P., in: Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), St. Augustin 1993, S. 104.

198 Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 882 f, 885 f.

199 Vgl. Hildebrandt-Stramann, R., ebd., S. 884.

200 Hildebrandt-Stramann, R., ebd., S. 886.

201 Wopp, C., Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Hohengehren 1999, S. 350 f.

nur für spezielle Sportarten zu gebrauchen. Mit der Ausübung bestimmter Bewegungen verbänden die Jugendlichen nicht nur Bewegungstechniken, sondern auch spezifische, der Szene entsprechende Verhaltensmuster. Diese Verhaltensmuster sollten Sportlichkeit, Fitness und Dynamik ausdrücken und würden außerdem mit bestimmter sportlicher Kleidung präsentiert.²⁰² Nach Hildebrandt-Stramann entwickelt sich hier „neben der von Erwachsenen veranstalteten Kindheit eine neue Straßenkindheit“.²⁰³

4.3.3 Sozialisationsrisiken des Wandels sozialer Kontakte in der außerschulischen Lebenswelt

Aufgrund der im Zusammenhang mit sozialen Kontakten vielfältigen Veränderungen, die im vorangehenden Abschnitt dargestellt worden sind, könnten eine Reihe von Risiken entstehen, die zu einer defizitären Sozialisation führen. Nachfolgend sollen diese als „riskant“ für die Persönlichkeitsentwicklung zu bewertenden Bedingungen herausgearbeitet werden.

Für die Aufnahme sozialer Kontakte – so Krappmann – sei es wichtig, dass Kinder in einer Umgebung wohnen, in der genug Kinder lebten, um sich unter ihnen einen Freund oder eine Freundin auswählen zu können. Weiterhin sei die Umgebung von Bedeutung, „die Gegebenheiten des Stadt- oder Landraums“, um entsprechende Räume, die etwas abseits von den Aufenthaltsorten der Erwachsenen lägen, für peer-groups anbieten zu können. Es wird hiermit Bezug genommen auf eine Untersuchung von Krappmann, die in einer Gegend durchgeführt worden ist, in der wenig Kinder leben (in einem Areal von mehr als einem Quadratkilometer wohnten etwa 25 bis 30 Kinder eines Jahrgangs) und auch keine öffentlichen Spielräume für Gleichaltrige vorhanden sind. Aufgrund dieser Bedingungen hätten einige Kinder keine Freunde, weil „alle Guten“ schon „besetzt“ seien. Die jeweiligen Eltern müssten die Kinder zu außerhalb des Viertels wohnenden Kindern zum Spielen fahren. Diese Situation hätte „kinderkulturelle Konsequenzen“, weil unter diesen Bedingungen jede Form von Kritik an den Freunden riskant werden könne, denn auf diese Weise verlören die Kinder möglicherweise ihren „letzten“ Freund. Auch das in vielen Auseinandersetzungen angewendete Machtmittel: „Dann bist Du nicht mehr mein Freund!“, stünde hier nicht zur Verfügung. Die Androhung, eine Beziehung oder Interaktion abubrechen, gehöre aber zu den entscheidenden Regulativen ihrer Welt. Nach Krappmann können sich die Kinder auf diesem Wege in ihren Aushandlungen den „gegenseitigen Respekt“ bezeugen und dann dazu übergehen, gemeinsam nach Lösungen zu suchen.²⁰⁴

Auch außerhalb der Wohnung fänden sich noch Kinder zusammen. Sie trafen sich aber höchstens zu zweit oder zu dritt, um mit den Rollschuhen oder dem Rad zu fahren und ins Schwimmbad zu gehen. Dies alles wäre aber nicht ohne vorherige Verabredungen möglich. Abgesehen von Fußball spielenden Jungen seien kaum größere Gruppierungen beobachtet worden.²⁰⁵

Kinder treffen sich demnach nicht mehr ohne Verabredung auf der Straße oder anderen hausnahen Plätzen, sondern verabreden sich zu zweit, höchstens aber zu dritt, um meistens in der eigenen Wohnung zu spielen. Das bedeutet, dass eine vergleichsweise größere Gruppe für direkte Aushandlungen im außerinstitutionellen Raum kaum noch anzutreffen ist. Dadurch werden – so Krappmann – bestimmte sozialisatorische Fähigkeiten, die „dyadische Freundschaften nicht leisten könnten“, schwerlich zu

202 Wopp, C., ebd., S. 352 f.

203 Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 887.

204 Krappmann, L., in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1996, S. 105.

205 Krappmann, L., ebd., S. 104 ff.; Verabredungen „zu zweit oder zu dritt“ werden in den Untersuchungen von Krappmann, L./Oswald, H. bestätigt; dies., Alltags der Schulkinder, Weinheim et. al. 1995, S. 50.

erwerben sein. Offene Gruppierungen schafften einen „besonderen Rahmen für Meinungsbildung und Konfliktaustragung“. In der Gruppe sei ein Streit öffentlich und die jeweiligen Kontrahenten könnten bei anderen Unterstützung finden, so dass die Argumente zwischen den Parteien ausgetauscht und Regeln durchgesetzt würden. Dadurch lernten die Heranwachsenden die grundlegende Unterscheidung zwischen einer Abmachung, die sie zu zweit aushandelten und deshalb nur für sie gelte, und einer Vereinbarung, die für alle Gültigkeit habe.²⁰⁶

Auch das anstelle einer peer-group sich herausbildende Geflecht sei kein direkter Ersatz für die peer-group, weil die dem Geflecht angehörenden Kinder niemals zu einer gemeinsamen Tätigkeit zusammenkämen. Entsprechend fänden vergleichbare Aushandlungen nicht statt. Es würden zwar auch Meinungen in der jeweiligen Zweierkonstellation ausgetauscht, dies geschehe aber nicht öffentlich mit allen dem sozialen Kreis zugehörigen Kindern. Das Geflecht wirke folglich „hinter dem Rücken“ der Gruppenangehörigen. Es könne dadurch weder Zustimmung noch Ablehnung öffentlich werden, so dass möglicherweise diese Intransparenz ein nicht wirkliches Austragen von Konflikten oder einen „faulen Kompromiss“ befördere. Ein „hinter dem Rücken“ vorhandener Gruppendruck, egal ob negativ oder positiv, sei für die Dazugehörigen schwer zu fassen.²⁰⁷

Nach Krappmann wirken sich die im Rahmen seiner Untersuchung vorgefundenen sozialstrukturellen Bedingungen (s. oben) dahingehend aus, dass Freundschaftsbeziehungen eng an die Familienwohnung gebunden sind. Die vor allem paarweisen Verabredungen im häuslichen Bereich würden durch die Eltern vorgeschrieben, weil Dreierbeziehungen ihrer Meinung nach zu unlösbaren lauten Streitigkeiten führten. Diese Verhäuslichung domestiziere – so Krappmann – die Austragung von Konflikten.²⁰⁸

Spontanes Handeln findet nach Zeiher im verinselten Lebensraum kaum statt, weil immer erst ein gewünschter Spezialort gewählt werden muss. Es werde jeweils vorab geplant, „was, wann und wo getan (werde)“.²⁰⁹ Durch die „Trennung zwischen dem Tun selbst auf der einen Seite und dem Entscheiden und raumzeitlichen Disponieren des Tuns auf der anderen Seite“ sei letztere Handlungsaufgabe zu der wichtigeren geworden.²¹⁰

Jedes Kind müsse lernen, eine individuelle Perspektive für sein eigenes Leben herzustellen. Anfangs übernahmen die Eltern stellvertretend für das Kind die Koordination der verschiedenen Beschäftigungen. Bei ihnen könne das Kind schließlich selbst das Durchplanen des gesamten Tagesablaufs erfahren und lernen. Allerdings geschähe dies nur in den Familien, die das Kind darin unterstützten, „Bezüge in den außerfamilialen Raum“ herzustellen. Kinder, die ganztags in Institutionen betreut würden oder die ihren Tag nur innerhalb einer Kleinfamilie verbrächten, könnten entsprechende Erfahrungen nicht aufweisen. Im Anschluss an das Betreuungsalter seien oft Hilflosigkeit und soziale Isolation zu beobachten. Die Bereitschaft, ihren Kindern bei der Planung ihres Tagesablaufs zu helfen, habe sich auch als schichtspezifisch unterschiedlich herausgestellt. In Mittelschichtsvierteln versuchten die Eltern, ihre Kinder über ein privates Verabredungsgeflecht sozial zu integrieren, während sich die Eltern in Arbeitervierteln auf eine Integration durch Anwesenheit am Ort verließen. Einige Kinder besuchten die offenen Kindereinrichtungen ihres Stadtteils, aber andere blieben zu Hause ohne Spielkontakte zu anderen Kindern. Würde in diesen Gebieten gemeinschaftliches Spielen nicht durch die offenen Kinderfreizeiteinrichtungen

206 Krappmann, L., ebd., Weinheim et. al. 1996, S. 106 mit Hinweis auf LaGaipa, J. J., A developmental study of the meaning of friendship in adolescence; *Journal of Adolescence* 2, 1979, 3, pp. 201 – 213.

207 Krappmann, L., ebd., S. 106 f.

208 Krappmann, L., ebd., S. 107.

209 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck, Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 364.

210 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 93.

angeregt, fände eine „Arbeiterkindheit im mittleren Kindesalter“ wahrscheinlich oft in der „historisch neuen Form von Familienkindheit“ statt, und zwar entgegen dem bürgerlichen Familienmuster, das „die individuelle Lebensplanung und außerfamiliale soziale Beziehungen für die Kinder (realisiere)“, also „weitgehend isoliert“.²¹¹

Wenn für diese Kinder die Möglichkeit bestände, an „offenen“ Kinderfreizeiteinrichtungen in ihrer Wohnumgebung teilzunehmen, so gäbe es auch hier die Freiheit, spontan zu kommen oder zu gehen. Allerdings sei ein zeitlicher Rahmen durch die Arbeitszeiten der Betreuer, die zugleich auch die Öffnungszeiten seien, gesetzt.²¹² Die Chance, soziale Kontakte zu anderen Kindern aufzunehmen, wird auch in diesem Fall durch die zeit-räumlichen Bedingungen relativiert.

Wenn sich in den sozialstrukturell schwierigen Stadtteilen einige Kinder die eigentlich verbotenen Plätze und Räume nähmen, grenzten sie sich durch ihr Verhalten aus der Gesellschaft aus. Sie gerieten in Konflikt mit den Erwachsenen und würden kriminalisiert. Nach Zeiher handelt es sich hier vor allem um großstädtische Bereiche, in denen schichtspezifisch eher unterprivilegierte Familien mit einem hohen Ausländeranteil lebten.²¹³ Oswald kann allerdings aufgrund seiner Untersuchungen dem Beitritt zu jugendzentristischen Gruppierungen weder eine direkte Schicht- noch eine Geschlechtszugehörigkeit nachweisen. Eine entscheidende Wirkung übe ein gestörtes Elternverhältnis aus. Wenn das „Elternhaus für sie ein schlechtes Zuhause sei“, könne man verallgemeinern, dass die Heranwachsenden von Gleichaltrigen negativ zu beeinflussen seien.²¹⁴

Ab der mittleren Kindheit seien die Heranwachsenden in der Lage, ihre Termine für den Nachmittag selbst zu planen. Neben den Verabredungen mit Gleichaltrigen hätten sie die Wahl, aus den Angeboten der Freizeiteinrichtungen Kurse oder Veranstaltungen zu besuchen. Allerdings beschränke sich die Selbstbestimmung auf die „Freiwilligkeit des Wählens“. Durch die Ausstattung der zu wählenden Kinderorte und die feststehenden Veranstaltungsprogramme seien die Handlungsmöglichkeiten von vornherein präformiert. Die auszuführenden Tätigkeiten seien zusätzlich durch „vorgegebene Zeitstrukturen“ und „Raumgrenzen“ beschränkt. Nach Preissing/Preuss-Lausitz/Zeiher sind dies „anonyme Kontrollen“, die - „je mehr die Bedingungen strukturell verfestigt sind“ - die Anwendung von Gewalt der Erwachsenen zur Durchsetzung ihrer Forderungen unnötig machen.²¹⁵

Die Zahl der wählbaren Angebote werde für die Heranwachsenden durch die zunehmende Chance der Überbrückung größerer Räume begünstigt. Dadurch nehme gleichzeitig die Zahl der Kontaktpersonen in „wechselnden sozialen Situationen und Gruppen zu“. Schon im jungen Alter seien die Menschen mit einer Vielzahl kurzlebiger und oft oberflächlicher Beziehungen konfrontiert. Ihr Verhältnis zu anderen „Menschen, Sachen und Tätigkeiten“ werde abstrakter und flüchtiger. Die Flüchtigkeit der Beziehungen und eine Reihe „abgebrochener Lernprozesse“ würden auch durch die zeitlichen Begrenzungen der Programme induziert. Kinder, die über einen längeren Zeitraum wöchentlich zu gemeinsamen Veranstaltungen zusammenkämen, wüssten häufig nicht einmal den Vornamen der anderen Teilnehmer.²¹⁶ Es wirke sich der Umgang mit Wahlmöglichkeiten sowie den zeitlichen und räumlichen Distanzen bei

211 Zeiher, H., ebd., S. 93 f.

212 Zeiher, H., ebd., S. 86; vgl. oben 4.3.2.

213 Zeiher, H., ebd., S. 82; vgl. hierzu Zinnecker, J., *Straßensozialisation*, Zeitschrift für Pädagogik (Z. f. Päd.) 25 /1979), H. 5, S. 741.

214 Oswald, H., in: Zinnecker, J. (Hrsg.), *Opladen 1992*, S. 328 ff.; ähnlich auch Zinnecker, J., *Z. f. Päd.* 25 (1979), H. 5, S. 735.

215 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiher, H., in: *Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990*, S. 17.

216 Büchner, P., in: *Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1983*, S. 202 f.

den Kindern gleichzeitig auf ihre Nähe zu anderen Kindern aus. Beispielsweise benutzten sie auch für Verabredungen im eigenen Haus das Telefon, „aus Scheu, in die Sphäre des anderen einzudringen.“ Der „Verabredungszwang anstelle des spontanen Hingehens“ demonstriere soziale Distanz und enthalte das Risiko, eventuell allein zu bleiben und diesen Zustand auch zu ertragen.²¹⁷

Die obigen Schilderungen können nach Zeiher verallgemeinernd auf den verinselten Lebensraum bezogen werden. In ihm ergäben sich Kommunikationsgelegenheiten nicht mehr von selbst. Die Kontakte müssten organisiert werden und nur der entginge der sozialen Isolation, der aktiv an der Initiierung beteiligt sei. Die persönlichen Kontakte seien aber oft sekundär, häufig stehe am Anfang eines sozialen Arrangements der Wunsch nach einer speziellen Tätigkeit.²¹⁸

Die Art und Vielzahl der sozialen Zusammenhänge erfordere von den Individuen ein besonderes Verhaltensrepertoire, weil „der einzelne immer weniger als ganze Person, sondern lediglich als Merkmalsträger in ganz bestimmten Situationen oder für ganz bestimmte soziale Anlässe von Bedeutung (sei)“. Von Interesse seien in Abhängigkeit vom jeweiligen Kontext die gerade gefragten Fähigkeiten oder Eigenschaften eines Menschen, aber nicht die vielen Merkmale, die ein Subjekt und seine Persönlichkeit ausmachten. Durch die ständig wechselnden Beziehungen an unterschiedlichen Orten mit variierenden Betätigungen in relativ kurzer Zeit würde schon im frühen Lebensalter ein „kontinuierlicher Sozialisationskontext“ der Heranwachsenden gefährdet. Weder familial noch in anderen sozialen Zusammenhängen lernten sie, sich gegen identitätsgefährdende Angriffe zur Wehr zu setzen. Sie müssten selbstständig genug werden, um ihre Wahlmöglichkeiten auszuschöpfen; sie lernten sich anzupassen und Frustrationen zu ertragen, weil sie wüssten, dass sie ohne die Teilnahme an öffentlichen Angeboten, selbst wenn keines ihren Vorstellungen entspräche, ziemlich verlassen wären.²¹⁹

Weil Bewegung mit anderen Kindern außerhalb der Schule nicht mehr ohne weiteres möglich ist und Eltern den Sportverein als ein gutes Bewegungsfeld für ihre Heranwachsenden betrachten, aber auch, weil sie Sport für die allgemeine Förderung ihrer Kinder als wichtig ansehen, sind offensichtlich die Sportvereine die mitgliederstärksten Freizeitinstitutionen. Die mit der Wahl institutioneller Freizeitkurse zusammenhängenden raum-zeitlichen und sozialen Bedingungen sind im vorausgehenden Teil als „riskant“ bewertet worden. Diese Faktoren betreffen in gleicher Weise den organisierten und kommerzialisierten Sport. Einige spezifische Besonderheiten müssen dennoch im Folgenden hinzugefügt werden.

Büchner spricht von einer Versportung des Kinderalltags, die auch mit den Bemühungen der Vereine zu begründen sei, die Kinder schon in jungen Jahren zu gewinnen, um sie an ein „systematisches Leistungstraining (in Verbindung mit einer entsprechenden Talentauslese) heranzuführen“.²²⁰ Nach Schmidt bezieht sich der Begriff „Versportung“ eher auf die Kindheitsphase, „während die Jugendphase durch eine hohe Drop-out-Quote gekennzeichnet ist“.²²¹ Aber auch die zunehmende Verfrühung zeige ihre Schattenseiten, indem viele Kinder relativ schnell eine früh gewählte Sportart wieder verließen. Gründe für einen Vereinsaustritt seien z. B., dass gerade in den jüngsten Kindergruppen (6 – 12 Jahre) wenig pädagogisch und fachlich qualifizierte Trainer tätig seien. Sie zeigten ein „autoritäres Verhalten, gepaart mit konditionellen Trainingsinhalten und Drillelementen“, das dem inzwischen gewandelten Erziehungsverhalten der Eltern und Lehrer nicht mehr entspräche. Die Kritik an diesem Führungsstil komme in erster Linie

217 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 84.

218 Zeiher, H., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 365 f.

219 Vgl. Büchner, P., in: Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1983, S. 203.

220 Büchner, P., in: Büchner, P. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1994, S. 26.

221 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 94.

von leistungsschwächeren Kindern und „bildungsbewussten Eltern“.²²² Diese durch die starke Wettkampforientierung frustrierten Kinder, die den Leistungskriterien weniger genügten, wiesen ebenfalls geringe Beziehungen zu den Leistungsträgern auf. Auch den Verein verlassende Freunde seien ein Grund für den eigenen Austritt.²²³ Daraus kann geschlossen werden, dass die soziale Integration der Kinder als ein bedeutender Faktor für die Vereinsmitgliedschaft zu bewerten ist.

Die Qualität der Interaktionsbedingungen zwischen den Trainingsgruppen und Trainern in den Vereinen wird als noch nicht hinlänglich erforscht angesehen. Beobachtet wird jedoch, dass die Trainer häufig ein dirigistisches und das Handeln der Heranwachsenden ständig kommentierendes Verhalten aufweisen. Ein vom Training abweichendes spielerisches Verhalten werde nicht geduldet. So sei aufgrund einer falsch verstandenen „Trainingssteuerung“ mit einem Verlust an eigenverantwortlichem und selbstinitiiertem Handeln zu rechnen.²²⁴ Entsprechend werde eine „zielgerichtete und zweckrationale Vermittlung technischer und taktischer Fertigkeiten intendiert“.²²⁵ Dennoch sei im Zusammenhang mit der Institutionalisierung des Bewegungslebens der Kinder eine Pädagogisierung des Sports auch außerhalb der Schule festzustellen. Die heutigen Kinder würden im organisierten Sport ebenso methodisch und didaktisch unterrichtet und spielten nicht mehr einfach drauflos.²²⁶ Das sich spielend entwickelnde Kind sei durch das sportive Kind ersetzt worden, das bevor es Spielen gelernt habe, trainiert werde.²²⁷ Neben „besorgniserregenden Einschränkungen der Bewegungspotentiale der Kinder“ verhinderten die dominanten Prinzipien des Sports „Leistung, Konkurrenz und Quantifizierung“ die heute besonders wichtigen Anlässe für soziales Lernen.²²⁸

Der Trend zur versporteten und inszenierten Kinderfreizeit werde zusätzlich durch die kommerziellen Sportanbieter verstärkt. Während dieser Bereich in den „80er Jahren als Domäne der Erwachsenen und Postadoleszenten“ gegolten habe, sei inzwischen auch „das Kind als Kunde sportiver Dienstleistungen Realität geworden“.²²⁹ Zugleich werden dadurch Kinder – nicht nur im kommerzialisierten Sport – als Konsumenten für sportliche Bekleidung, Getränke bestimmter Marken und weitere über die Werbung mit dem jeweilig betriebenen Sport in Verbindung gebrachte Accessoires gewonnen. Die Motive für das Sich-Bewegen werden dann neben dem Ausführen von Bewegungen auch mit scheinbar außerhalb dieses Spektrums liegenden Motiven in Verbindung gebracht.

Nach Büchner besteht eine „sozialisationsrelevante Bedeutung“ der Sport- und Vereinspraxis darin, dass die Kinder „biographisch frühzeitig über ihre sportliche Betätigung“... „bestimmte Stil- und Geschmacksmuster entwickeln“. Er spricht damit zum einen die modische Ausrüstung und zum anderen – in Abhängigkeit von der Sportart – den prestigebetonten Konsum an. Die Filterwirkungen dieser Erfahrungen für die „Selbstfindung und Identitätsbildung“ seien nicht zu unterschätzen.²³⁰ In diese Richtung zeigt auch eine kritische Entwicklungsperspektive städtischer Kindheit, nach der die entwicklungsgemäßen Bewegungen des Kindes aus der Familie herausführten und in die „Institutionenwelt der Stadt und die sie vernetzenden Verkehrskorridore“ hinein-

222 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 90.

223 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 89.

224 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 96.

225 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 95 f.

226 Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 873.

227 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 96.

228 Schulz, N., Sportunterricht 48 (1999), H. 4, S. 159.

229 Schmidt, W., Hamburg, 2002 (2.), S. 95.

230 Büchner, P., Kindliche Bewegungswelt im Wandel: Kindersportkultur als neue Form kindlicher Freizeitsozialisation, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Hamburg 1994, S. 52.

wüchsen. Die Wahl unter den verschiedenen (Sport-)Angeboten führe gleichzeitig „hin- ein in die Konsumsegmente des kapitalistischen Marktes“.²³¹

Im Vergleich zu den Sportvereins- und Kursgruppen anderer Anbieter inszenieren die informellen Jugendgruppen der Sportszene ihr Sich-Bewegen selbst. Wie sich bewegt werden soll, hängt offenbar mit der jeweiligen Gruppenzuordnung zusammen. Nach Wopp hätten sich „neben den amerikanisch orientierten Szenen“, die z. B. Streetball spielten, auch ausländische Gruppen – besonders Aussiedler oder türkische Jugendliche, die vor allem Kampfsportarten betrieben – zusammengeschlossen. Es sei zu beobachten, dass sich diese Szenen meistens strikt gegeneinander abgrenzten und das Entstehen einer polikulturellen und nicht das Ideal einer multikulturellen Gesellschaft beförderten. Diese Abgrenzung werde auch durch szenetypisches Verhalten, „verbunden mit eindeutigen Verhaltensregeln, die die persönliche Lebenseinstellung“ sichtbar werden ließe (auch über Kleidung und Sprache), deutlich.²³²

Ebenso zeichne sich eine geschlechtliche Differenzierung innerhalb von Szenen ab. Es gebe typische Mädchenszenen (z. B. „die Girli-Szene und die Fan-Szene der Boy-Groups“). An den Bewegungsszenen der Inline-Skater und Snow-Boarder nähmen inzwischen zunehmend Mädchen teil, während etwa „die Skater- und Streetballer-Szene fest in den Händen der Jungen (seien)“. In vielen Sportszenen sei die Übernahme traditioneller Rollenmuster zu beobachten (die Jungen spielten American-Football und die Mädchen bildeten die Szene der Cheerleaders), was als ein „Rückschritt hinsichtlich der Errungenschaften der Frauenbewegung“ gedeutet werden könne. Den Mädchen und Jungen ginge es eher um eine Abgrenzung zu einer Elterngeneration, für die Gleichberechtigung ein bedeutsames Thema gewesen sei.²³³

Über die Mitgliedschaft in Sportvereinen sei nach wie vor soziale Ungleichheit nachzuweisen. Nach Schmidt sind „Kinder aus höheren sozialen Schichten in Sportvereinen weit überrepräsentiert“. Differenzwerte von ca. 30 % gäben Hinweise auf die ungleichen Chancen für Heranwachsende, Mitglied in einem Sportverein zu werden. Bezogen auf ihre Schul- und Bildungskarriere seien 53,1 % der Gymnasiasten, 32,9 % der Haupt- und 36,4 % der Realschüler Vereinsmitglieder. Eine weitere Ungleichheit bestehe hinsichtlich des Geschlechts: „61 % aller Jetzt-Mitglieder (seien) Jungen“, aber nur 39 % aller derzeitigen Vereinsmitglieder (seien) Mädchen“.²³⁴ Zu den Heranwachsenden mit wesentlich geringeren Chancen auf eine Sportvereinsmitgliedschaft zählten auch Ausländer- und Migrantenkinder.²³⁵ Diese Einschätzungen werden auch von Brinkhoff bestätigt, der die schon im Kindesalter bestehende soziale Schichtungsvariable im Jugendalter als im wesentlichen verstärkt ansieht: „je höher die soziale Schicht der Herkunftsfamilie“, desto „wahrscheinlicher ist auch ein Engagement im Sport“.²³⁶ Dass die weiblichen Vereinsmitglieder im Sport unterrepräsentiert sind, lässt sich nach Abraham auch mit den dort verfestigten männlichen Wertmustern wie „Verachtung körperlicher Schwäche“ und „Dominanzverhalten“ erklären.²³⁷ Generell wird ein Bewegungsmangel der Heranwachsenden als Grund angegeben, wenn folgende Zahlen genannt werden: von ihnen zeigten 30 bis 40 % motorische

231 Eichberg, H., *Bewegung in der Stadt – Bewegung im Labyrinth. Über fraktale Aspekte körperlicher Praxis*; in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Kassel 2001, S. 31.

232 Wopp, C., in: Günzel, W./Laging, R., *Hohengehren 1999*, S. 350 f.

233 Wopp, C., ebd., S. 351.

234 Schmidt, W., *Hamburg 2002 (2.)*, S. 98 f.

235 Schmidt, W., *Vom informellen Straßenspiel zum institutionalisierten Sport: Chancen und Risiken modernisierter Kindheiten in städtischen Ballungsgebieten*, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Kassel 2001, S. 107; vgl. auch Beck, M., *Bewegungsräume – Purzelbäume*, in: Zimmer, R./Cicurs, H. (Red.), *Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport?*, Aachen 1992, S. 96.

236 Brinkhoff, K.-P., *Soziale Ungleichheit und Sportengagement*, in: Cachay, K./Hartmann-Tews, I. (Hrsg.), *Sport und soziale Ungleichheit*, Stuttgart 1998, S. 64.

237 Abraham, A., *„Geschlecht“ als Strukturdimension sozialer Ungleichheit*, ebd., Stuttgart 1998, S. 36.

Auffälligkeiten und Koordinationsschwächen, 20 bis 30 % seien übergewichtig.²³⁸ Weitere Ursachen werden in diesen Statistiken nicht ausgewiesen.

Damit sind bestimmte Heranwachsende von der nach Büchner bestehenden Chance, durch die Teilnahme an der Kindersportkultur soziale Schlüsselqualifikationen („trotz auch vieler problematischer Elemente“) zu erlernen, ausgeschlossen. Bücher verweist auf die mit der Kindersportkultur „verbundene hohe biographische Bildungsrelevanz“, die aufgrund der geringeren Teilnahme der Heranwachsenden niedriger sozialer Schichten sich als eine „(neue) Reproduktionsform sozialer Ungleichheit im Kindesalter“ herausstelle.²³⁹ Die „biographische Bildungswirksamkeit der Kindersportkultur“ liege darin begründet, dass, bezogen auf die hohe Attraktivität und den Aufforderungscharakter der sportiven Angebote, hier Selbst-Bildungsprozesse in Gang gesetzt würden, die die „Fähigkeit und Bereitschaft zum Umgang mit neuen Anforderungen, Ambivalenzen, Diskontinuitäten und Widersprüchlichkeiten“ voraussetzten. Dieser Selbst-Bildungsgehalt sei für Kinder besonders wichtig, weil er u. a. eine „Brückenfunktion“ für die zunehmende Unabhängigkeit von den Eltern habe und zwischen den Bildungsmöglichkeiten der Familie und der Schule angesiedelt sei.²⁴⁰

Diese Selektion und ihre Folgen beziehen sich – wie die Vereinsmitgliederzahlen zeigen und wie bei Abraham ausgeführt worden ist – nicht nur auf niedrige Sozialschichten, sondern auch auf weibliche Nichtmitglieder.

Mit der Abkehr der Vereinsmitglieder vom „Sportskameradentum alter Prägung“ und den „Überhöhungen) des harten Leistungssports“ habe gleichzeitig die Entwicklung zum modernen Freizeitsport verbunden mit einer „individualisierten Leistungsmoral“ stattgefunden, die neue Forderungen stelle. Nach der Angebotsauswahl erfolge die Ausrüstung mit technischem Wissen, Sportartikeln und modischer Bekleidung je nach „angesagtem Trend“. Weil die Heranwachsenden oft mehrere sportliche Betätigungen wählten, hätten die Eltern eine Reihe sportartspezifischer modischer Accessoires anzuschaffen.²⁴¹ Für Kinder aus schwierigeren sozialen Lebenslagen, deren Eltern nicht die entsprechenden finanziellen Mittel für die Ausstattung aufbringen können, kommen somit eine Reihe sportlicher Betätigungen nicht in Betracht.

Schmidt stellt auch im Zusammenhang mit informellen Sportgruppen fest, dass hier, trotz größerer Chancenverteilung zum Mitmachen, „soziale Determinanten und das Begabungskonzept“ eine gewisse Rolle spielten. Es sei festgestellt worden, dass diejenigen Kinder, die sich für nicht begabt hielten, sich weniger bewegten als Kinder, die sich selbst als begabt oder sehr begabt bezeichneten.²⁴²

Aufgrund vieler möglicher Zugänge kann das System „Sport“ nach Dietrich als inzwischen „grundsätzlich offener“ bezeichnet werden. Dieses erweiterte Sportverständnis habe dazu beigetragen, dass die „Formen einer konsumorientierten Bindung“ an die Sporteinrichtungen zunähmen, die Beziehungen der Sporttreibenden untereinander aber lockerer und weniger verpflichtend würden. Das Sich-Bewegen werde individualisiert. Gleichzeitig seien die Möglichkeiten einer Teilnahme am Sport immer mehr vom Geld beeinflusst. Nur über Geldmittel könne der Anspruch auf „personen- und sachbezogene Dienstleistungen“ erworben werden, so dass nicht für jeden „jede Art von Sportinszenierung zugänglich (sei)“.²⁴³

238 Beck, M., in: Zimmer, R./Cicurs, H. (Red.), Aachen 1992, S. 97.

239 Büchner, P., Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 908. in den Begriff „Kindersportkultur“ bezieht Büchner neben den Vereinssport den „privaten, kommerzialisierten“ Sport mit ein; vgl. ebd. S. 895.

240 Büchner, P., ebd., S. 896.

241 Zehnbauer, A./Wahler, P., in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), München 1993, S. 432.

242 Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 94.

243 Dietrich, K., Inszenierungsformen im Sport, in: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.), Schorndorf 1989, S. 43.

Wie den obigen Ausführungen zu entnehmen ist, bestehen für die heutigen Heranwachsenden im Freizeitbereich – neben dem Sport und im Sportbereich – viele Wahlmöglichkeiten. Sie müssen aber auch von ihnen wahrgenommen werden wollen und können. Für Brinkhoff besteht dadurch ein „latenter Optionszwang“, der dazu führt, um bloß nichts zu verpassen, bei der einen Sache schon wieder an die nächsten Optionen zu denken. „Eine Sache längerfristig durchzuhalten“ erfordere heute einen „deutlichen motivationalen Mehraufwand“ im Vergleich zu früher. Ein ähnliches Verhalten zeige sich auch im Gestalten sozialer Beziehungen. Soziale Orientierungen und dauerhafte soziale Beziehungen erscheinen als unnötiger Ballast. Die Fähigkeiten und die Bereitschaft, entsprechende Beziehungen aufzubauen, gingen immer mehr verloren „zugunsten individualitäts-, nützlichkeits- und situationsorientierter warenförmiger Tauschbeziehungen“.²⁴⁴

4.3.4 Sozialisationschancen des Wandels sozialer Kontakte in der außerschulischen Lebenswelt

Das vorausgehende Kapitel hat besonders die Risiken herausgestellt, die – hervorgerufen durch die veränderten lebensweltlichen Bedingungen – für die Heranwachsenden bezüglich ihrer sozialen Kontakte und Beziehungen gesehen werden. Dass es nicht nur diese Sichtweise gibt, soll im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Kindsein hat sich nach Aussagen aller zitierter Autoren verändert. Es ist in vielerlei Hinsicht anders und schwieriger geworden (s. oben). Die ursprünglich vorhandenen Räume, die die Chance boten, einfach die Wohnung zu verlassen und mit anderen Kindern zu spielen, sind inzwischen bebaut oder mit Autos befahren. Aber nicht nur die Räume fehlen, sondern oft auch die Kinder. Wenn Partner zum Spielen gefunden werden sollen, müssen zunächst die Eltern ihr Kind unterstützen, um es nach und nach in der mittleren Kindheit selbstständig seine Nachmittage planen zu lassen. Im Vergleich zur früheren Generation haben diese Heranwachsenden die Chance, ihre Freizeit nach eigenen Interessen zu gestalten. Das Freizeitleben der Kinder enthält nach Zeiher „die Herausforderung zur Selbstbestimmung des Alltagslebens“.²⁴⁵ Zeiher begründet diese Herausforderung mit dem verinselten Lebensraum. Dieser bestehe aus in einem Gesamtraum verteilten „einzelnen separaten Stücken“. Die Wohnungen der Freunde und institutionelle Einrichtungen seien die Inseln, die die Kinder besuchten. Die jeweilige Gestalt dieses Lebensraumes sei von jedem einzelnen Kind individuell zusammensetzen. Die Kombination der Elemente erfordere von den Heranwachsenden einen eigenen aktiven Einsatz. „Insofern (enthalte) der historische Übergang vom einheitlichen zum verinselten Lebensraum ein Moment der Freisetzung des Individuums aus festen sozialen Einbindungen in den Zustand selbst steuerbarer Verfügung über Bedingungen der eigenen Existenz“.²⁴⁶

Der traditionelle Lebensraum sei für alle Kinder größtenteils gleich gewesen, und zwar in räumlicher wie auch in sozialer Hinsicht. Jedes Kind habe in ihm mit den Menschen umgehen müssen, die es vorgefunden habe, „im Guten wie im Bösen“. Ein Ausweichen vor ungünstigen Bedingungen und Konflikten sei nicht möglich gewesen. Dadurch habe der Zwang bestanden, sich mit anderen auseinanderzusetzen. Durch die freie Wahl der Freizeitbeschäftigungen würden auch die sozialen Kontakte wählbar. „Anstatt Unlust oder Konflikte durchzustehen“, könne der Spielplatz oder der

244 Brinkhoff, K.-P., in: Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), St. Augustin 1993, S. 110 f.

245 Zeiher, H., in: Beck, ./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 367.

246 Zeiher, H., ebd., S. 362 f.

Sportverein gewechselt werden. Weil es einfacher geworden sei, die Veranstaltungen und die Teilnehmer zu wechseln, müssten sich die Menschen attraktiver für andere machen und sich aktiver darum bemühen, Freunde zu gewinnen. Das normale Alltagsleben sei im verinselten Lebensraum ärmer an sozialen Kontakten und verlange ein besonderes Handeln. Die Individualisierung der alltäglichen Lebensführung sei eine anspruchsvolle Aufgabe, die „Reflexion und individuelle Zielsetzung (voraussetze)“.²⁴⁷ Wie oben dargestellt, haben Eltern aus sozial besseren Lebenslagen die Möglichkeiten, ihre Kinder in dem Erwerb dieser Voraussetzungen zu unterstützen, so dass diese ab der mittleren Kindheit ihre sozialen Kontakte selbst herstellen können. Wie wichtig entsprechende Fähigkeiten für das Herstellen von Kontakten im verinselten Lebensraum sind, zeigt Zeiher durch den Vergleich mit Hortkindern, die ganztags in institutionellen Einrichtungen untergebracht sind. Sie hätten innerhalb dieser Institutionen genügend Spielpartner und brauchten sich nicht um Spielgefährten zu bemühen. Dadurch erwerben sie jedoch nicht die erforderlichen Fähigkeiten, um nach dieser Hortzeit selbstständig Spielpartner zu finden.²⁴⁸

Gerade die privaten Spielverabredungen, „die sich nicht auf ein fertiges Arrangement (richteten), sondern auf Personen“, erforderten besondere Fähigkeiten (s. oben) und Eigenaktivität. Innerhalb eines Verabredungsgeflechts seien Ort, Zeit und Tätigkeiten vor jedem Treffen neu zu bestimmen. Eigene Untersuchungen hätten ergeben – so Zeiher –, dass eine „ständige Dispositionsfreiheit“ für die Kinder sehr wichtig sei. Aus diesem Grund hätten einige der Kinder sogar ihre Mitgliedschaft in Institutionen gekündigt, weil sie vorher an bestimmten Tagen über ihre Teilnahmeverpflichtung schon festgelegt gewesen waren. Die Verabredungen dieses Geflechts seien ständig neu zusammengestellt und ausgewählt worden, so dass „jedes Kind jeden Tag erneut den anderen in Unabhängigkeit“ und „nur auf sich gestellt“ gegenübergestanden habe. Die Kinder hätten die Chance nach eigener Neigung einen Partner zu wählen, sie müssten aber gleichzeitig darauf achten, für andere wählbar zu sein.²⁴⁹ Die Kinder lernten durch ihre selbstständigen Entscheidungen „antizipatorisches“ und „zeitlich distanzierendes Umgehen mit dem eigenen Tun“. Sie brauchten sich nicht mehr an das Vorgefundene in der Nachbarschaft anzupassen, sondern könnten für ihr eigenes Leben individuelle Besonderheit entfalten.²⁵⁰

Krappmann beurteilt dieses Geflecht, dem immer eine bestimmte Anzahl von Kindern angehört, als eine Erfindung der Kinder, um „angesichts der Schwierigkeiten, reales Gruppenleben zu entfalten“, sich hierdurch dennoch eine „erweiterte Kinderwelt aufrechtzuerhalten“.²⁵¹ In diesem Sinne ist auch die Territoriumsregel, die besagt, dass die bei häuslichen Treffen nötigen Aushandlungen nur bis zu einem gewissen Punkt durchgeführt werden, als eine Idee zu bewerten, die verhindert, wegen zu großer Lautstärke mit den Erwachsenen in Konflikt zu geraten. Da die Orte ständig wechseln, hat jedes Kind einmal die Chance, seine Vorschläge durchzubringen. Nach Honig zeigen die von Krappmann und Oswald beschriebenen Aushandlungen in der kindlichen Sozialwelt, dass Kinder durchaus in der Lage sind, über „Eigenaktivität“ und „Handlungsautonomie“ in ihren Entwicklungsprozess einzugreifen und so ihre Selbstsozialisation zu initiieren.²⁵²

247 Zeiher, H., ebd., S. 365 f.

248 Zeiher, H. ebd., S. 370; (vgl. schon 4.3.3).

249 Zeiher, H., ebd., S. 369;

250 Zeiher, H., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 84.

251 Krappmann, L., in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1996, S. 107; (vgl. 5.3.3)

252 Honig, M.-S., Normative Implikationen der Kindheitsforschung. Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 16 (1996), S. 19.

Wie anfangs schon ausgeführt worden ist, gilt „Selbstständigkeit“ innerhalb der Erwachsenengeneration als bedeutendes Erziehungsziel. Ab der mittleren Kindheit sind die Heranwachsenden – siehe oben – in der Lage, eigenständig zeitlich und räumlich ihre Verabredungen und Termine zu disponieren. Diese Planungen enthalten gleichzeitig soziale Komponenten, weil in der Regel soziale Kontakte primärer oder sekundärer Motivation mitangesprochen sind. Ortsveränderungen sind für die Heranwachsenden nicht mehr so selten wie früher. Aufgrund einer wohnlichen Veränderung, die sich als Folge einer Trennung oder eines beruflichen Wechsels der Eltern ergeben könnte, müssten sie fähig sein, neue soziale Beziehungen aufzubauen und eventuell „vorher gelebte Beziehungen über räumliche und zeitliche Distanzen hinweg aufrechtzuerhalten“. Sie erführen, dass Beziehungen nicht unbedingt dauerhaft seien, und lernten ebenso, dass man sich aus Beschränkungen befreien könne. Es werde von den Kindern in diesen Fällen Auseinandersetzungsfähigkeit erwartet.²⁵³

Eine Studie zum Kinderalltag auf dem Lande hat viele unterschiedliche Freizeitbeschäftigungen und soziale Kontakte der hier lebenden Kinder – befragt wurden Kinder im Alter von neun bis zwölf Jahren – festgestellt. Die Wahl der sozialen Kontakte über gemeinsame Beschäftigungen zeigt im Vergleich mit den städtischen Kindern größtenteils inhaltlich gleiche Freizeitaktivitäten. Es würden z. B. „institutionelle Angebote wie das Hallenbad oder die Computer-AG der Mittelpunktschule“, aber auch ein wöchentliches Treffen am Samstag mit Freunden am Weiher oder im Wald genutzt. Dennoch sei eine Bedeutungsverlagerung einzelner Plätze festzustellen: die natürlichen Plätze wie Wald und Felder verlören, Sportanlagen und andere spezialisierte Räume mit Ausnahme des Spielplatzes gewannen an Bedeutung. Allerdings würden diese Plätze oftmals ihrer definierten Nutzung entzogen. Die 100-Meter-Bahn würde eben nicht nur zum Lauftraining benutzt, „sondern auch für das Skateboard-Fahren und für das Murmelspiel“, also für alle Spielunternehmungen, die von einer ebenen Fläche profitierten. Die alltägliche Gesellungsform sei – wie in der Stadt – die „gleichgeschlechtliche Kind-Dyade“. Kinder in größerer Zahl seien „in einer besonders dörfliche Strukturen prägenden Sozialform“, dem Sportverein, anzutreffen. Er werde „zu einem wichtigen Raum der Sozialerfahrung“. Es gebe hier nicht nur von Erwachsenen initiierte Handlungen zu beobachten, sondern dieser Sportverein habe eine breite Hinterbühne und Nebenschauplätze“, auf denen Kinder „ihre eigenen Handlungsmotive“ durchsetzten. Traditionelle Vereine hätten aufgrund von Modernisierungen der Kindheitsbedingungen, die in dieser Gemeinde mit einem Hallenbad und einem Tennisverein durchgeführt worden seien, „neue Formen des Angebots bzw. eine kindspezifische Form der Betreuung finden“ müssen. Eine Konkurrenz zum traditionellen Angebot der Vereine, die üblicherweise Fußball und Turnen im Programm gehabt hätten, habe sich auch durch die hier ansässige DLRG-Ortsgruppe ergeben. Diese böten auch Ausflüge und Aufenthalte in entferntere Gebiete an, so dass öffentliche Unternehmungen jetzt auch von den anderen Vereinen veranstaltet würden. Ein vor 15 Jahren undenkbares und auch nicht nachgefragtes Angebot für die Sommerferien im Rahmen eines „umfangreichen Spieleprogramms“ würde jetzt gemeinsam von interessierten Bürgern und Vereinen „getragen und durchgeführt“. Lange führt in diesem Zusammenhang aus, dass es sich hier um eine Gemeinde mit einem bestimmten Profil handle, das sich durch die „Nähe zu weiterführenden Bildungseinrichtungen“ in einer „eher innovativen, wirtschaftsstarken“ Region mit einer „dynamischen Bevölkerungsstruktur“ auszeichne. In einer geographisch isolierten Gemeinde hätte sich ein anderes Bild gezeigt. Dort spielten die Kinder noch mehr altersgemischt auf der Straße und jeder Dorfbewohner kenne jedes Kind.²⁵⁴

253 Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeihner, H., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 13.

254 Lange, A., in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et. al 1996, S. 84 – 86; (s. dazu schon oben 5.2.3)

Nach Schulz muss aufgrund der Beobachtungen von Lange zurückgewiesen werden, dass Kinder sich „ängstlich und fremdbestimmt“ an die „vermeintlich rigiden Nutzungsbestimmungen sportlich zugestellter Bewegungsräume“ halten. Das Beispiel der Umfunktionierung einer 100-Meter-Bahn zeige, dass Kinder „demnach nicht Opfer der Vorgaben sportlicher Bewegungskultur“ seien. Im Gegenteil habe Lange auch dargestellt, dass sich traditionelle Sportvereine durch neue, kindspezifische Angebote und Betreuungsformen um eine Attraktivitätssteigerung bei den Kindern bemühten. Auch die Kritik an einer Versportung der Kindheit beurteilt Schulz als nicht angemessen. Sie benutze das Zahlenmaterial zum sportlichen Engagement der Kinder einseitig negativ, wenn allein von der hohen Fluktuation, dem Warencharakter der sportlichen Angebote und dem Verlust selbstinitiierten Handelns die Rede sei. Es stelle sich hier die Frage, ob „gut 60 % der 8- bis 13-jährigen“, die Sport zum festen Bestandteil ihres Alltagslebens gemacht hätten, dieses nur aus Mangel an Alternativen täten. Dem Sport werde von den Kindern selbst eine „Bedeutung für Identitätsbildung, Statusgewinn und soziale Einbindung“ zugesprochen).²⁵⁵ Schulz bezieht sich auf eine Untersuchung von Büchner u. a., in der Kinder in 5. bis 9. Klassen nach ihrer Motivation zum Sporttreiben vor allem im Verein befragt worden sind. Es habe sich hier gezeigt, dass das Fitness-Motiv „weit oben (rangiere), gefolgt von der Absicht, Freunde zu treffen und ein(e) gute(r) Sportler/in werden zu wollen“. Die Aussagen der Befragten hinsichtlich einer „Bewertung von Berufen“, auch wenn es hierzu keine Vergleichszahlen gäbe, ließen erkennen, dass sie den Beruf „Sportler/in“ als „gut (33 %)“ und „ziemlich gut (24 %), d. h. als einen ausgesprochen hohen Wert ansähen, zumal „nur der Arztberuf mit 34 %“ einen noch höheren Wert erreicht hätte.²⁵⁶

Büchner weist auf die „Tendenz einer abnehmenden Familienorientierung und zunehmenden Peerorientierung der Freizeitaktivitäten“ hin, die sich bereits auf das Kindesalter und nicht wie früher auf den Übergang ins Jugendalter vollziehe. Diese Chance, „einen (häufig sehr wichtigen) Teil“ der Freizeit elternunabhängig zu verbringen, werde den Kindern durch die „biographisch vorverlagerte Teilnahme an direkt oder indirekt betreuten sportlichen Aktivitäten“ zuteil.²⁵⁷ Im Zusammenhang mit der von Büchner u. a. festgestellten Tatsache (sie sei auch schon durch andere Studien nachgewiesen), dass es „wohl kaum eine andere Freizeittätigkeit im Kindesalter (gebe), die für einen Großteil der Kinder größere Bedeutung (habe) und mehr Kinder (anziehe), als der Sport“ könnte der Sport möglicherweise die Funktion einer „Ablöseinstanz“ vom Elternhaus übernehmen.²⁵⁸ Dass sich diese Aussagen inzwischen auf immer mehr Mädchen beziehen, ist Büchners Hinweis zu entnehmen, dass sich der Anteil der Mädchen in augenfälliger Weise gerade im Bereich der „wettkampfbetonten Spiele“ erhöht habe. Auch wenn im „aktuellen Querschnitt“ noch eine Geschlechterdifferenz sichtbar werde, könne man von einer „Eröffnung gleicher Sportchancen“ für die Mädchen sprechen.²⁵⁹

Die frühe Teilnahme an der Kindersportkultur sei auch mit Blick auf gegenwärtige und zukünftige biographische Weichenstellungen zu begründen. Zum einen gehöre das regelmäßige Sporttreiben „auch und besonders für Kinder zum modernen Lebensstil“. Zum anderen präge das Leitmotiv „In-Form-Sein“ schon früh die Motivation zur Leistungsbereitschaft. In diesem Zusammenhang komme „dem Prinzip der Leistungs-differenzierung gerade im Rahmen der Kindersportkultur besondere Bedeutung zu“. Den Kindern würde die im Sport stattfindende Einteilung nach unterschiedlichen Leistungsniveaus unter Konkurrenzbedingungen und die „Erfahrung von eigenen Unzu-

255 Schulz, N., Sportunterricht 48 (1999), H. 4, S. 161.

256 Büchner, P., in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W., Hamburg 1994, S. 47 f.

257 Büchner, P., ebd., S. 46, 50.

258 Büchner, P., ebd., S. 46 f., 51.

259 Büchner, P., ebd., S. 47.

länglichkeiten zur Selbstverständlichkeit, was auch auf andere (z. B. schulische) Lernzusammenhänge“ ausstrahle. Der biographische Stellenwert einer Teilnahme an der Kindersportkultur ergebe sich außerdem über die mit den gewählten Aktivitäten verbundenen lebenslaufbezogenen Investitionen. Mit der Auswahl attraktiver Angebote seien zeitliche Investitionen, die in Lernarbeit zum Erwerb spezieller Fähigkeiten und Fertigkeiten und zum Knüpfen sozialer Netzwerke gesteckt würden, verbunden. Das hier möglicherweise entstehende „Persönlichkeitsprofil“ bilde gleichzeitig „- gewollt oder ungewollt – subtile Formen der sozialen Distinktion“ aus.²⁶⁰

Über die Fallstudien von vier unterschiedlichen Kindersportkarrieren sieht Büchner die These bestätigt, dass das Partizipieren an der Kindersportkultur zu einem „Zuwachs an lebensstilbezogenen Qualifikationen“ führen könne. So sei das Erlernen sozialer Schlüsselqualifikationen mit der Teilnahme am Kindersport verbunden, zu denen zähle ein „kompetentes Raum-, Zeit-, und Beziehungsmanagement, Organisationswissen, die Fähigkeit zum Teamwork“ sowie „zeitgemäße Planungs- und Konfliktlösungskompetenzen“. Wichtig sei aber auch, dass im Sport weitere Bezugspersonen außer den Eltern in das Leben der Kinder träten. Diese Art der Beziehung sei in gewisser Weise aushandelbar, auch wenn die Erfolgs- oder Vereinsnormen hier Grenzen setzten. Die Trainer und Betreuer der Kinder übernähmen die Funktion, ihnen die über das Generationenverhältnis weiterzureichenden Orientierungsnormen zu vermitteln.²⁶¹

Gerade weil die Kindheit sich verändert habe, müsse Sport heute – so Schulz – „unter dem Aspekt des Kindgemäßen“ eingefordert werden. Auch Schulz bewertet die Teilnahme am Sport für die Heranwachsenden als biographische Chance. Versportung als Merkmal heutiger Kindheit gebe den Heranwachsenden die Möglichkeit – vergleichbar dem Umgang mit neuen Medien – über ihre Fähigkeiten „das hierarchische Gefälle“ der Erwachsenengeneration gegenüber zu nivellieren und „damit Selbstbewusstsein und gesellschaftliche Akzeptanz“ zu gewinnen. Dies gelte insbesondere für die neueren Sportarten (Skateboard, Inline-Skates etc.), die für Kinder keine methodischen Sonderbedingungen verlangten wie verkleinerte Spielflächen oder leichtere Geräte, und deshalb in hohem Maße zur Selbst- und Sozialakzeptanz beitragen.²⁶²

Laging hat festgestellt, dass auch das unorganisierte, nicht vereinsgebundene Sich-Bewegen noch stattfindet. In einer Studie, die in zwei unterschiedlichen städtischen Wohnbereichen in Marburg durchgeführt worden ist, hätten Kinder eines 4. Schuljahres darüber Auskunft gegeben, welche unorganisierten Bewegungsaktivitäten sie betrieben und wo diese stattfänden. Insgesamt habe ich ergeben, dass 66 % aller Aktivitäten „mit Sport und Bewegung zu tun (hätten)“. Dass in der Plattenbausiedlung der Bewegungsanteil höher liege als im Altstadtviertel, hinge vermutlich mit den „dort vorhandenen relativ großen Grünflächen und den schnell zu erreichenden Spiel- und Bewegungsplätzen zusammen“.²⁶³ Im qualitativen Teil der Studie habe man die Bewegungsaktivitäten – z. B. ein Fußballspiel auf einer großen Wiese – selbst beobachtet. Dabei habe sich gezeigt, dass das soziale Geschehen vielfältige und komplexe Anforderungen an die Kinder stelle. Zunächst sei eine Absprache mit weiteren Kindern, die die Wiese zu anderen Aktivitäten nutzten, zwecks Raumaufteilung nötig gewesen. Daraufhin hätten sie „ihr Spiel selbst regeln“ müssen. Während des Spiels habe es ein „Kommen und Gehen“ gegeben, ein „Regelstreit“ sei zu schlichten gewesen, „Spielabbrüche“ und wieder „Neuanfänge“ hätten stattgefunden und die „Integration“ neuer

260 Büchner, P., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 896.

261 Büchner, P., ebd., S. 907 f.

262 Schulz, N., Sportunterricht 48 (1999), S. 163.

263 Laging, R., Bewegungsräume in der Stadt – Eine Studie zu den Bewegungsaktivitäten von Kindern in unterschiedlichen Wohnquartieren der Stadt Marburg, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Kassel 2001, S. 147 f.

Spieler habe man bewältigen müssen. Es könne im Anschluss an die Beobachtungen festgehalten werden, dass die selbstständige und eigenverantwortliche Nutzung entsprechender Bewegungsräume viele Fähigkeiten erfordere, die die Kinder in entsprechenden offenen Räumen wie dieser großen Wiese lernen könnten.²⁶⁴

Andere sich außerhalb des organisierten Sports bildende Szene-Gruppen suchen sich asphaltierte Flächen und Treppen für ihr Sich-Bewegen aus, die sie meistens mit Inlinern, Skateboards, manchmal auch mit BMX-Rädern befahren.

In diesem „Prozess der Erschließung und Aneignung von Lebens- und Erfahrungsräumen“, d. h. in der Umfunktionierung öffentlicher Anlagen und Räume für gruppenspezifische Bewegungsaktivitäten, sei die peer-group von Bedeutung. In ihr entfalten sich eigene Handlungsstile, mit denen sich die Heranwachsenden von der Welt der Erwachsenen abgrenzen könnten. Es entstehe in ihr ein „Wir-Gefühl“. Einige der „neuen <Asphalt-Sportarten>“ fänden alsbald in der „auf sportive Jugendlichkeit“ ausgerichteten Erwachsenenwelt ihre „massenhafte“ Verbreitung. Das trüge zwar einerseits zum Verlust des jeweiligen symbolischen Werts der Bewegungen für die Jugendlichen bei, andererseits würden sie aber herausgefordert, neue „Inszenierungsweisen“ zu kreieren.²⁶⁵ Entgegen den häufig zu hörenden Befürchtungen, die heranwachsende Generation zeichne sich durch einen Verlust an Eigentätigkeit aus, zeige sich in diesen Handlungsbereichen ein selbstständiges Üben und unermüdliches Ausprobieren. Nach Aussagen von Skateboardfahrern gebe es einen eigenen Video-Markt für Bewegungsmuster und Tricks. Sie versuchten sich diese Bewegungen „durch Ausprobieren und gegenseitiges Beobachten und Anregen“ zu erarbeiten und gleichzeitig weiterzuentwickeln.²⁶⁶

Die so genannten „Sport-Hopper“, die zwischen den Sportangeboten dauernd hin- und herspringen, hätten inzwischen auch die Jugendszene für sich entdeckt. Sie versuchten alle Angebote nach neuen Erlebnismöglichkeiten abzuklopfen. In diesem Spektrum tummelten sich auch Vereinssportler, die neben ihren normalen Vereinsaktivitäten zwischenzeitlich die alternativen Bewegungsszenen erkundeten. Sie alle versuchten, sich „auf diese Weise eine patchworkartige Körper-, Bewegungs- und Sportbiographie“ zusammenzustellen.²⁶⁷

Die positive Seite des ständigen Wechselns von Sportarten könne darin gesehen werden, dass Kinder dadurch die Möglichkeit erhielten, sich ihren „persönlichen Weg zu Bewegung, Spiel und Sport“ zu suchen, indem sie „(explorierten), (suchten) und (ausprobieren)“.²⁶⁸

Die sich „formierende Asphalt- bzw. Rollkultur“ zeige – so Hildebrandt-Stramann – „nur einen Ausschnitt vieler geschickter Anpassungsleistungen an ungünstige Lebensumstände durch Kinder“. Mit Bezug auf die verschiedensten Bewegungsaktivitäten, die innerhalb des Vereins, bei kommerziellen Anbietern, aber auch in informellen Gruppen stattfänden, und zwar von einer einzelnen Person, könne hier eine neue Entwicklung zur Vielfalt von Bewegungsbiographien herauszulesen sein.²⁶⁹

264 Laging, R., ebd., S. 154 f.

265 Funke-Wieneke, J./Hoyer, K./Maletz, M./Miethling, W.-D., *Bewegen auf Rollen und Rädern: wohin, wozu, warum?*, Sportpädagogik 3/1997, S. 22 f.

266 Wopp, C., *Asphaltkulturen – oder von Kindern lernen*, Sportpädagogik 3/1991, S. 30.

267 Funke-Wieneke, J./Hoyer, K./Maletz, M./Miethling, W.-D., *Sportpädagogik 3/1997*, S. 23.

268 Schmidt, W., *Hamburg 2002 (2.)*, S. 102.

269 Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), *Seelze-Velber 2001*, S. 893, 884.

4.4 Veränderte Lebenswelten und ihre Auswirkungen auf die Schule

Welche Bedeutung die Schule für die Heranwachsenden bezüglich der Aufnahme sozialer Kontakte zu Gleichaltrigen bekommen hat, ist schon unter 4.3.2 ausgeführt worden. In diesem Abschnitt wird darüber hinaus auf die sich durch die Veränderung der außerschulischen Lebenswelt ergebenden Widersprüche und die möglicherweise daraus resultierenden Einstellungen gegenüber der Schule eingegangen. Diese „Einstellungen“ würden – so die nachfolgenden Literaturaussagen – größtenteils über eine Verhaltensänderung innerhalb der Schule sichtbar.

Als ein gewisser Widerspruch zu der oben dargestellten außerschulischen Lebenswelt der Heranwachsenden stellt sich der Schulbesuch dar, der eben nicht wie andere Institutionen aufgrund eigener individueller Entscheidung akzeptiert wird. Viele Schüler wüssten, dass sie ihre Kindheit und auch ihre Jugend im wesentlichen mit Schule und Ausbildung verbringen würden. Die Schule sei deshalb nicht als eine lästige Nebensache, sondern vor allem im Sinne der Eltern als zentrale Tätigkeit zu verstehen. Gerade für die älteren Schüler sei der Unterschied zwischen ihrem außerschulischen Leben und dem schulischen Alltag besonders schwer zu verarbeiten. Im Gegensatz zu der außerschulischen Freiheit, selber über die Freunde, den Zeiteinsatz, die Raumgestaltung und den Lebensstil entscheiden zu können, werde das Leben in der Schule durch die „Vorgabe von Lerninhalten“ und die „Art und Weise des Lernens“ vorentschieden. Die Lerninhalte, deren Bewertungsformen und der normale Schulalltag würden durch ständig neue Erlasse und Gesetze strukturiert. Das formalisierte Leben in der Schule stehe im Widerspruch zum individualisierten Lebensstil der außerschulischen Lebenswelt. Das „Empfinden einer solchen Gegensätzlichkeit“ im Zusammenhang mit dem wahrgenommenen Leistungsdruck könne der Grund für die Unzufriedenheit der Schüler und Schülerinnen mit ihrer Schule sein.²⁷⁰ Obwohl bei der Einschulung fast alle Kinder gern zur Schule gingen, schlage diese zunächst positive Einstellung in eine extreme Schulunlust um.²⁷¹ Die Diskrepanz zwischen der schulischen „Vermittlung von (immer mehr) Spezial- und (meist fachspezifischem) Detailwissen, (der) Förderung des Vermögens zu logischem und operativem Denken“ und dem „vermeintlich obersten Ziel in individualisierten Gesellschaften“, der „Selbstverwirklichung von Personen“, scheine für die Heranwachsenden zunehmend deutlicher zu werden. Sie lernten curricular festgelegte Inhalte, aber nicht das, was sie selber interessiere und was sie außerhalb der Schule zur Bewältigung ihrer Probleme verwenden könnten. Trotz der „Liberalisierung und Humanisierung“ der Schule und des „Rückgangs des autokratischen zugunsten eines sozial-integrativen Lehrerverhaltens“, was objektiv gesehen zu einer Steigerung ihrer Attraktivität von seiten der Schüler hätte führen müssen, sei die Schule im Ansehen der Schüler herabgesunken. Möglicherweise sei der Attraktivitätsverlust der Schule darauf zurückzuführen, dass die Heranwachsenden hier die Erfahrung machten, als Persönlichkeit fast ausschließlich im Zusammenhang mit den bisher erbrachten Leistungen bewertet zu werden.²⁷²

Die Schule hat nach Preuss-Lausitz durch die verlängerten Schulzeiten und die nicht mehr vorhandene Straßensozialisation eine ungeheure Bedeutungsaufladung erfahren. Allein zeitlich gesehen könne die hier verbrachte Zeit nicht mehr nur als eine Investition in die Zukunft verstanden werden, die der eigentlichen „freien“ Zeit, der wirklichen Lebenszeit am Nachmittag oder Abend gegenüberstünde. Niemand lerne hier nur noch für das Leben, sondern das Leben fände in der Schule statt. Es könnten hier Beziehungskonflikte vor dem Hintergrund einer vertrauten Clique ausgetragen und

270 Preuss-Lausitz, U., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 57.

271 Morawietz, H./Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), Cloppenburg 1995, S. 173.

272 Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 13.

Gleichaltrige als Freunde gewonnen werden. Preuss-Lausitz spricht mit diesen Zuschreibungen zwar die Schule, aber „nicht unbedingt“ den Unterricht an. Für ihn ist die Schule zum zentralen Ort, zum wichtigsten Platz für soziale Beziehungen geworden. Sie sei ein wichtiger Ort „sozialer Kontaktbildung zu Gleichaltrigen“ geworden und verknüpfe „Systemwelt und Lebenswelt, Lernen und Leben, kognitive Aneignung von Wissen mit emotional-sozialen Erlebnissen, Enttäuschungen mit Glückserfahrungen“. Für die Heranwachsenden werde die Schule immer wichtiger, und zwar in sozialer als auch in identitätsstiftender Hinsicht. Sie erhalte nun - neben den eingangs von Fend analysierten Funktionen - eine weitere Funktion, die Lebenswelt-Funktion.²⁷³ Die für die Schüler wichtigen sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen fänden bisher nur am Rande des Unterrichts statt und würden beeinflusst vom „heimlichen Lehrplan“ einer jeden Schule, der eben auch Erfahrungen enthielte, die sie woanders kaum noch machen könnten, die aber pädagogisch nicht immer wünschenswert seien.²⁷⁴

Durch die verstärkte Pädagogisierung der Heranwachsenden – eine Berufstätigkeit werde immer mehr in das dritte Lebensjahrzehnt verschoben – bliebe zumindest die ökonomische Abhängigkeit von Eltern und Staat lange erhalten. Viele Schüler und Studenten versuchten sich durch kurzfristige Jobs davon zu befreien, verlängerten dadurch aber die Ausbildungsdauer und erschwerten ihre langfristige Lebensplanung.²⁷⁵ Gleichzeitig begünstige der „Wandel von einer eher arbeitsintegrierten bzw. arbeitsbezogenen hin zu einer vornehmlich schul- bzw. universitätsorientierten Lebensform“ die Herausbildung individueller Leistungsmoral und individueller Identitätsmuster“ und verdränge kollektive Orientierungen.²⁷⁶

Subjektiv äußerten sich die Widersprüche des Bildungssystems als Schulmüdigkeit und Motivationsverfall und ständen im Zusammenhang mit psychischen und physischen Belastungen der Schule. Die Schüler sähen nicht den Sinn des langfristigen Bedürfnisaufschubs, den sie in ihrem außerschulischen Alltag nicht zu leisten hätten, zumal dessen einziger Zweck ein Zertifikat sei, das keine Garantien mehr gebe.²⁷⁷ Aufgrund der gesellschaftlichen Individualisierungs- und Freisetzungsprozesse werde eine „subjektive Sinnstiftung“ bei den Schülern „weniger auf außerindividuelle Gruppen und Ziele“, sondern vermehrt auf allein subjektive Ziele bezogen. Dadurch könne mehr „Autonomie“, aber auch „Vereinzelung“ in Verbindung mit erheblichen psychischen Problemen entstehen. „Ein wesentliches – wenn nicht zentrales – Moment“ subjektiver Sinnstiftung sei die Erfahrung und das Erleben mit dem eigenen Körper. In der Schule herrsche aber eine radikale Trennung von Kopf und Körper, so dass auch hierin ein Aspekt von Sinnlosigkeit der Schule vermutet werden könne.²⁷⁸

Eine von Fölling-Albers durchgeführte Befragung von Grundschullehrerinnen und -lehrern, die sich auch auf die Einschätzung auffälligen Verhaltens in der Schule bezog, hat ergeben, dass Schulkinder in den Verhaltensweisen „Konzentration, Ausdauer und Unruhe“ als „ganz besonders (auffällig)“ verändert gelten. 84 % der Lehrer erleben die Kinder als unruhig oder als sehr unruhig“, 87 % bezeichnen sie als „konzentrationschwach“ und 75 % als „wenig ausdauernd“. Als unverändert wird die „Lernmotivation“ im Gegensatz zu der angestiegenen „Leistungsorientierung“ bewertet, die insbesondere das Elternhaus unterstütze. Viele Kinder sind der Studie zufolge „heute sehr

273 Preuss-Lausitz, U., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 120 f.; vgl. dazu auch schon 2.3.1.

274 Becker, G., Was ist eine gute Lehrerin?, in: Arbeitsplatz Schule, Friedrich Jahresheft 1998, S. 11.

275 Preuss-Lausitz, U., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 55.

276 Brinkhoff, K.-P., in: Brettschneider, W.-D./Schierz-M., St. Augustin 1993, S. 111 f.

277 Preuss-Lausitz, U., in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 135.

278 Preuss-Lausitz, U., ebd., S. 135.

stark auf die Lehrer ausgerichtet“ und forcieren „die Durchsetzung ihrer individuellen Interessen“. Mehr als zwei Drittel der Lehrer meinen, „dass heutige Kinder eher ichbezogen“ sind. Nach Fölling-Albers haben 95,6 % der Lehrer angegeben, dass die Kinder heute stärker „ihre individuelle Beachtung einfordern“, und wertet dies als eines der „herausragendsten Ergebnisse der Untersuchung“. In der mündlichen Befragung hätten die Lehrer eröffnet, dass sie die „Zunahme verbaler Aggressionen als besonders auffallend (registrierten)“. Ein immer größer werdender Teil der Kinder werde wahrscheinlich zu Hause nicht betreut und häufig sich selbst überlassen. Dies führe zu unreflektiertem Medienkonsum und auch zu Unterschieden in der psychosozialen Entwicklung. Die Frage nach einer zugenommenen Selbstständigkeit der Kinder hätten 28 % der Befragten positiv (als sehr selbstständig) beantwortet.²⁷⁹

Auch Morawietz beklagt ein sich veränderndes Verhalten der Schulkinder. Sie zeigten „im affektiv-sozialen Bereich“ einen schwindenden Respekt vor den Eltern und Lehrern. Der soziale Umgang mit den Klassenkameraden bereite ebenfalls vielen Schülern Probleme. Sie seien nicht fähig, in der Gruppe zu arbeiten oder ihren Mitschülern im Unterricht zu helfen.²⁸⁰

Der veränderte Umgang miteinander, die Unlust an der Schule und die für Schüler nicht mehr erkennbare Sinnhaftigkeit des Unterrichts werden mit ihren veränderten Lebensbedingungen erklärt, die sich im Vergleich zu früher gewandelt haben und sich in einem schnellen fortlaufenden Wandel befinden. Kinder kämen deshalb mit anderen Voraussetzungen und Vorerfahrungen in die Schule. Die so genannte „Gratis-erziehung“, die sie früher bereits als Schulanfänger mit in die Schule gebracht hätten, sei entweder weggefallen oder habe sich verändert. Dadurch entstände für viele Lehrer der Eindruck, dass das herkömmliche Programm der Schule für viele dieser Kinder nicht mehr ausreiche.²⁸¹

Trotz der vielen Klagen über die heranwachsende Generation – entsprechende Kritik der Älteren an den Jüngeren habe es immer gegeben – müsse darauf verwiesen werden, dass „Kinder heute früher das Wissen und/oder die Fertigkeiten“ bzw. die „Kenntnisse und Qualifikationen“ erwürben, die für ein erfolgreiches Abschneiden bei Intelligenztests erforderlich seien. Diese Fähigkeiten hätten die Ergebnisse in den vergangenen Dekaden um ca. 20 IQ-Punkte ansteigen lassen.²⁸²

Krappmann hat mittels seiner Schuluntersuchungen (4. und 6. Klassen) feststellen können, dass in den dort praktizierten offenen Unterrichtsformen auch Aushandlungen zwischen den Schülern möglich sind. Weil die Kinder aus extrem unterschiedlichen Lebenswelten in die Klassen kämen, ergäbe sich manchmal viel oder wenig Raum, um Dinge auszuhandeln oder „in Freundschaft zu leben“. Der Unterricht könne den Kindern jedoch Aufgaben stellen, die für ihre Sozialwelt von Vorteil seien. In der Kinderwelt haftet diesen Aushandlungsprozessen nach Krappmann oft eine gewisse Beliebigkeit an, weil sie manchmal ohne Ergebnis bleiben oder mit unbefriedigenden Ergebnissen abgebrochen werden. Im Unterricht handelten die Kinder zwar die Probleme mit ihren üblichen Mitteln aus, sie gingen aber zielorientierter und auch umsichtiger mit den Themen um, weil sie zu einem Ergebnis kommen wollten.

279 Fölling-Albers, M., Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim et. al. 1995 (2.), S. 21, 25, 27, 38 f., 48, 49, 62.

280 Morawietz, H., in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), Cloppenburg 1995, S. 172 f.

281 Becker, G., Friedrich Jahresheft 1998, Seelze 1998, S. 11.

282 Mansel, J., in: Mansel, J. (Hrsg.), Opladen 1996, S. 8 f.

5. Theorie des kommunikativen Handelns als Sozialisationstheorie des Sportunterrichts und der außerschulischen Lebenswelt

Habermas erklärt „Sozialisation“ - wie auch Hurrelmann - als einen Prozess, der sich durch Interaktionen vollzieht. Allerdings beschäftigt Habermas insbesondere das soziale Handeln, welches sich nicht allein auf das einzelne Subjekt, sondern auf das die Subjekte Verbindende, die Intersubjektivität, bezieht. Deshalb schließt sich für ihn an die Frage: „Wie ist soziales Handeln möglich?“, zugleich eine weitere an: „Wie ist soziale Ordnung möglich?“,¹ Das den beiden Fragestellungen innewohnende Problem der Handlungskoordination, dem eine moralische Komponente nicht abzusprechen ist, muss als eine Frage nach der Intersubjektivität verstanden werden.

In der Theorie des kommunikativen Handelns wird die sozialisationsrelevante Bedeutung dieses Handelns für die Subjekte dargelegt und es werden seine Funktionen für die symbolische Reproduktion der Lebenswelt begründet. Es werden aber ebenso die Probleme aufgezeigt, die sich in modernen Gesellschaften im Handeln - im Sozialisationsprozess - ergeben können.

Bevor in diesem Kapitel der Inhalt der „Theorie des kommunikativen Handelns“ und der darin gesehene Zusammenhang mit dem Thema dieser Arbeit herausgearbeitet wird, soll einleitend auf das mit der Wahl dieser Theorie verbundene Erkenntnisinteresse eingegangen werden. Die sich hieraus ergebenden Fragen bestimmen weitestgehend die Auswahl und Darstellung der Theorieteile. Auf diese Theorie als Ganzes in ihrem vollen Umfang einzugehen, erscheint als zu umfangreich und müsste im Rahmen einer anderen - allein auf diese Theorie fokussierte - Problemstellung erarbeitet werden.

5.1 Erkenntnisinteresse

Die Theorie des kommunikativen Handelns von Jürgen Habermas ist in dieser Arbeit schon in mehreren Kapiteln angesprochen und in die Argumentation einbezogen worden.² In den „Grundannahmen zur Sozialisation“ wird Sozialisation als ein Prozess der Auseinandersetzung des Menschen mit seiner Umwelt definiert. Dieses Sozialisationsmodell ist deshalb als „formal“ eingeordnet worden,³ weil es den Verlauf der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung in „sozialisationstechnischer“ Weise beschreibt, ohne eine normative Aussage hinsichtlich subjekt- und gesellschaftsbezogener Zielvorstellungen zu äußern. Erziehung als bewusster Teil dieses Prozesses muss sich demgegenüber an einem Menschenbild orientieren und deshalb auch dezidierte Aussagen über die Bedingungen machen, die - gemessen an diesem Ziel - zu einer gelungenen Sozialisation führen können. Dass ein Menschenbild immer eine bestimmte Gesellschaftsvorstellung einschließt, muss an dieser Stelle noch einmal betont werden, um herauszustellen, dass Erziehung nicht nur eine subjektbezogene Perspektive hat. Die Heranwachsenden moderner Gesellschaften werden durch die staatlich finanzierte und gesetzlich verankerte Institution Schule „erzogen“. Außerhalb der Schu-

1 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 571.

2 Vgl. 2.3.1 und 3.2.

3 Vgl. 2.1. Hurrelmann weist darauf hin, dass der Sozialisationsbegriff ein wissenschaftliches Konstrukt sei. Er muss erst mit einer Theorie verbunden werden, die übergeordnete und grundlegende theoretische Aussagen bezüglich einer Modellvorstellung des Menschen und der Gesellschaft machen kann, vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2000 (8. ern.), S. 19. Eine Theorie, die soziales Handeln im Zusammenhang mit einem Gesellschaftsmodell entwickle, sei die Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas; vgl. Hurrelmann, K., ebd., S. 114; ders., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 68.

le übernimmt die Institution „Familie“ in erster Linie die Erziehung.⁴

In Übereinstimmung mit der normativen Orientierung⁵ dieser Arbeit, die an dem Menschenbild des Grundgesetzes ansetzt und dieses als eine übergeordnete Erziehungsvorstellung der Institution Schule begreift, wird die Theorie des kommunikativen Handelns als eine diese verfassungsrechtliche Aussage stützende Theorie verstanden. Die im Grundgesetz als unantastbar geltende Menschenwürde kommt in Habermas' Darstellung des „ethischen Grundproblems“ der Menschen zum Ausdruck. Dieses bestehe in der „verhaltenswirksamen Garantie der gegenseitigen Schonung des Respekts“.⁶ Der Prozess der Individuierung durch Vergesellschaftung stellt die Menschen vor zwei Aufgaben, die sie als eine zu lösen haben: sie müssen die Unantastbarkeit des Menschen als Individuum anerkennen und die Würde eines jeden achten, und außerdem die intersubjektiven Beziehungen innerhalb ihrer geteilten Lebensform schützen, um gleichfalls als Angehörige einer Gemeinschaft leben zu können.⁷ Der jeweils individuelle Sozialisationsprozess mutet also dem Einzelnen zugleich eine gesellschaftliche Aufgabe zu, über die er seine soziale Integration sichert. Die Sozialisation der Heranwachsenden in einer derart rechtlich strukturierten Demokratie bedarf einer entsprechenden Erziehung innerhalb der Familien, aber auch begleitend und weiterführend staatlicher Institutionen wie der Schule, um zu deren umfassender Persönlichkeitsentwicklung beizutragen.

Die Lösung der oben angesprochenen individuellen und zugleich gesellschaftlichen Aufgabe wird in der Verfassung durch weitere an den Art. 1 GG anknüpfende Grundrechte unterstützt,⁸ indem sie jedem Staatsbürger Freiheiten für sein Handeln garantiert. Die Umsetzung dieser Freiheiten in eine Teilhabe an der Gemeinschaft erfordert, dass die Heranwachsenden nicht „in der erfolgsorientierten Einstellung selbstinteressierter Marktteilnehmer verharren“, sondern von ihren Freiheiten „auch einen verständigungsorientierten Gebrauch machen“.⁹ Sie müssen mit ihrem Handeln diese Rechte praktische Realität werden lassen.

Mit der Theorie des kommunikativen Handelns erklärt Habermas die Entstehung einer Identität als Individuierung und Vergesellschaftung durch einen verständigungsorientierten Begriff sozialen Handelns.¹⁰ Dieser Verständigungsvorgang ermöglicht die

4 Der Institutionenbegriff wird weder in der Soziologie noch in anderen Wissenschaften einheitlich verwendet. Institutionen werden beispielsweise isoliert als generalisierte Verhaltenserwartungen bezeichnet oder der Begriff integriert gleichfalls die die Verhaltenserwartungen umsetzenden Organisationen. Eine Kombination der in klassischen Institutionstheorien enthaltenen Kennzeichnung von Institutionen und ihrer Funktionen ergibt folgende Definition: Institutionen sind überindividuelle sozial entstandene Dauergebilde, die für die Angehörigen einer Gruppe Kontinuität herstellen. „Zu den Institutionen gehört die Dimension des Organisatorischen ebenso wie die des Normativen und des sozial geteilten Sinnes“ ; sie ermöglichen Handlungsorientierungen und erleichtern die Handlungskoordination. Vgl. hierzu Gimmler, A., Institution und Individuum. Zur Institutionentheorie von Max Weber und Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. et. al. 1998, S. 22 ff., S. 26. - In modernen Gesellschaften bilden sich besonders im Bereich der Sozialisation und Erziehung neben den traditionellen Institutionen zahlreiche private und öffentliche Einrichtungen vom „Kindergarten über Musikschulen“ usw., die als „spezialisierte(n) Institutionen in zunehmendem Maße“ die vormals weitgehend von der Familie und ihrem sozialen Umfeld geleisteten Aufgaben der kulturellen Überlieferung übernehmen; vgl. Baumgart, F., Theorien der Sozialisation, Bad Heilbrunn/Obb. 1997, S. 11. - Institutionen setzen nach Habermas eine intersubjektive Anerkennung, d. h. die „Zustimmung der Betroffenen“, voraus; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 63.

5 Vgl. 3.

6 Habermas, J., Moral und Sittlichkeit, Merkur 1985, H. 442, S. 1044, Fn.2.

7 Habermas, J., ebd., S. 1044.

8 Vgl. 3.

9 S. da zu auch Habermas, J., Die Einbeziehung des Anderen, Frankfurt a. M. 1996, S. 311 f.

10 Mit dem Begriff der symbolisch vermittelten Interaktion und der aus diesen Interaktionszusammenhängen sich entwickelnden Identität bezieht sich Habermas auf Mead; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 54 f., S. 69 f. Dass Habermas wie Mead von einer Perspektivenübernahme i. S. intersubjektiv gültiger Bedeutungskonventionen ausgeht, betont er

Koordination des gemeinsamen Handelns und basiert auf kommunikativer Rationalität, die idealisierend den kommunikativ Handelnden reziproke Geltungsansprüche unterstellt. Am Modell der Rede lassen sich die formalpragmatischen Voraussetzungen analysieren, die nicht nur Zweckrationalität des Handelns einbeziehen, sondern gleichsprüchlich und reflexiv neben den Bezug zur einen objektiven Welt Bezüge zur subjektiven und sozialen Welt der Handelnden herstellen.¹¹

Das verständigungsorientierte kommunikative Handeln findet nach Habermas in der Lebenswelt der Menschen statt, in der sie lernen, auf gleicher Ebene gemeinsam zu handeln. Die Lebenswelt stellt den allgemeinen Wissenskontext zur Verfügung, um Abstimmung und Einigung zu ermöglichen. Als Medien der Handlungskoordination kommen die Sprache und extraverbale Äußerungen in Betracht, denn „Verständigung wohnt“ - so Habermas - „als Telos der menschlichen Sprache inne“.¹² Über diese Handlungsprozesse erwerben die Akteure individuelle Fertigkeiten, kulturelle Deutungsmuster und Wertmaßstäbe für ihr Handeln und sie lernen ebenso, diese Kompetenzen situationsspezifisch - also flexibel - einzusetzen. Diese eingangs mit Hurrelmann als symbolisch vermittelte Interaktionen bezeichneten Handlungen ermöglichen auf der subjektbezogenen Ebene den Aufbau einer Identität. Auf gesellschaftlicher Ebene wird durch entsprechendes Handeln die in einer Lebenswelt vorhandene Kultur überliefert und erneuert; es werden Werte und Normen weitergegeben, die zu einer Akzeptanz des Zusammenlebens in der Gesellschaft führen sollen. Habermas bezeichnet die symbolische Reproduktion der Lebenswelt als einen Kreisprozess. Eingeschlossen in diesen Vorgang sind die kulturelle Reproduktion (in der semantischen Dimension) als Erneuerung gültigen Wissens, die soziale Integration (in der Dimension des sozialen Raumes) als Herstellung von Solidaritäten und die Sozialisation (in der Dimension der historischen Zeit) als Ausbildung personaler Identitäten. Die sich in neu auftretenden Situationen ergebenden Veränderungen werden in die bestehenden Wissensbestände aufgenommen. Diese theoretische Beschreibung der symbolischen Reproduktion basiert auf symmetrischen und ungestörten Bedingungen der Lebenswelt.¹³

Gerade in einer Demokratie bedeutet „Reproduktion“ nicht nur Bestandserhaltung und Bewahrung von Tradition, sondern auch konstruktive Erneuerung. Besonders dieser Aspekt einer schon vorhandenen Lebenswelt, in die Menschen hineingeboren werden und die sie zunächst einmal annehmen müssen, aber dennoch die Chance haben, sie zu verändern, wird mit dieser Handlungs- und Gesellschaftstheorie zum Ausdruck gebracht. Habermas differenziert die Aufgabe, eine Identität aufzubauen und sich auch sozial zu integrieren, folgendermaßen: „Unsere Identität ist nicht nur etwas Übernommenes, sondern gleichzeitig unser eigenes Projekt. Wir können uns unsere Traditionen nicht aussuchen....Aber es liegt an uns, welche Traditionen wir fortsetzen wollen und welche nicht“.¹⁴

Aus sozialisationstheoretischer Sicht wird dieser Theorie, die mit unserem demokratischen Gesellschaftsmodell als kompatibel angesehen wird, nach dem bisher

auch an anderer Stelle; z. B. ders., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 154 f.; ders. Frankfurt a. M. 1988, S. 189 ff.

11 Habermas, J., verbindet die durch Heranwachsende zu erwerbenden Kompetenzen an den mit Piaget nachzuvollziehenden Prozess von der Egozentrierung zur Dezentrierung des Weltbildes; u. a. Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 105 f. Ein ähnlicher Vorschlag sei die von Mead vorgenommene Differenzierung zwischen der Stufe des play und game; ders., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 188; ders., Frankfurt a.M. (1981) 1997 (2) Bd. 2, S. 53 f. - Als Egozentrismus wird die Unfähigkeit des jüngeren Kindes bezeichnet, der Welt gegenüber eine andere als die eigene Perspektive einzunehmen; s. dazu Bertram, H., Moralische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 722 f.

12 So Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 387.

13 Vgl. Habermas, J., Der philosophische Diskurs der Moderne, Frankfurt a. M. (1983) 1988, S. 398.

14 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1996, S. 330.

Gesagten ein hoher Erklärungswert zugesprochen. Es sollen deshalb in diesem Kapitel mit Habermas der Begriff des kommunikativen Handelns unter Darstellung der mit ihm verbundenen Konnotationen sowie dessen Komplementärbegriff „Lebenswelt“ ausführlicher definiert werden. Der identitätssichernde Zugang zur Lebenswelt öffnet sich nach Habermas im Gebrauch der Sprach- und Handlungskompetenz und die Erlangung dieser Kompetenzen wird ebenfalls über das kommunikative Handeln möglich. Diese Begriffe werden deshalb als „Schlüssel“ für das Verständnis des Sozialisations- und Reproduktionsprozesses angesehen. Mit der Abgrenzung seiner Theorie von bereits bestehenden sozialwissenschaftlichen Modellen soll erläutert werden, wodurch sich der Habermas'sche Handlungsbegriff von ihnen absetzt. Die diesem Handeln zugesprochenen idealisierenden Voraussetzungen sind gleichzeitig als seine normativen Grundlagen zu verstehen. Worin diese bestehen, wird genauer den Ausführungen des folgenden Kapitels zu entnehmen sein.

Die Bedingungen des Aufwachsens und ihre Auswirkungen auf heutige Generationen sind als Problemstellung im Thema dieser Arbeit enthalten und sollen mit Habermas' Handlungs- und Gesellschaftstheorie, die auch - wie oben beschrieben - die Identitätsfindung und die dazu notwendigen Voraussetzungen in einer vorhandenen Lebenswelt beschreiben kann, geklärt werden. Es müssen in diesem Zusammenhang deshalb die von Habermas vorgenommene Wahl der theoretischen Mittel zur Erklärung gesellschaftlicher Entwicklungen sowie die mit diesen Veränderungen zusammenhängenden Probleme in dem folgenden Kapitel herausgearbeitet werden. Mit seiner methodologischen Trennung von „System“ und „Lebenswelt“ kann auf die Bedeutung der Institutionen und ihrer Veränderungen aus unterschiedlichen Perspektiven eingegangen werden. Das in modernen Gesellschaften komplexer werdende Handeln wird durch in die Lebenswelt eingelassene Institutionen unterstützt, die - indem sie allgemein akzeptierte Verhaltenserwartungen repräsentieren, umsetzen oder kontrollieren - helfen, diese Komplexität zu reduzieren und die Menschen in ihrem Handeln zu entlasten. Familie und Schule sind die Institutionen, denen die Aufgabe der Sozialisation der Heranwachsenden im Sinne ihres Identitätsaufbaus und ihrer sozialen Integration vor allen anderen an diesem Prozess beteiligten Institutionen auferlegt ist.

Es wird aus subjektbezogener Perspektive erwartet, dass die lebensweltlichen Veränderungsprozesse und deren Relevanz für den Aufbau spezifischer Handlungskompetenzen zur Ausbildung einer Identität bei den Heranwachsenden mit dieser Theorie zu erfassen sind. Aus gesellschaftsbezogener Perspektive stellt sich die Frage, ob das nach dieser Theorie lebensweltlich vorhandene Rationalitätspotential ausgeschöpft wird oder ob gesellschaftliche Probleme, die - funktionalistisch betrachtet - nach Habermas in der wachsenden Systemkomplexität ihre Ursache haben, diesen Prozess behindern.¹⁵ Mit der Theorie des kommunikativen Handelns wird folglich herauszuarbeiten sein, welche positiven Entwicklungen sich aufgrund zunehmender Rationalisierungen bezogen auf die Sozialisationschancen ergeben könnten, aber auch, wodurch Störungsquellen entstehen, die einen sich hinsichtlich einer lebensweltlichen Rationalitätssteigerung einstellenden Utopismus zurückdrängen.¹⁶ Die obigen Aussagen und Fragestellungen erfordern die Erläuterung des Rationalitätsbegriffs nach Habermas und die daran anknüpfende ontologische Kompetenz zur Dezentrierung des Weltverständnisses sowie die Darstellung des gesellschaftlichen Differenzierungsprozesses.

In die Problematisierung lebensweltlicher Veränderungsprozesse ist die Sozialisations-

15 Vgl. dazu Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 549 f.

16 Siehe dazu auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 111, 113.

aufgabe der Institution Schule einbezogen. Auf die Bedeutung der Institution Schule ist zwar im Kapitel 2 bereits eingegangen worden, gleichwohl werden sich im Anschluss an die nun ausführlichere Vorstellung der Theorie des kommunikativen Handelns noch weitere Aussagen zu diesem Handlungsbereich – insbesondere dem Sportunterricht – machen lassen.

Bezüglich des Themas dieser Arbeit wird auf jeden Fall die Frage beantwortet werden müssen, wie der Sportunterricht konzipiert sein müsste, um ein kommunikatives Handeln nicht nur nebenbei, sondern als dominierendes Handeln zu etablieren, um auf diesem Wege die drei sozialisationsrelevanten Reproduktionsprozesse zu leisten. Wie kann er folglich zur kulturellen Überlieferung, zur gesellschaftlichen Einbindung und zum Aufbau einer personalen Identität beitragen? Auf der Basis von Habermas' Handlungsdefinitionen ist deshalb ein Handeln in Bewegung herauszuarbeiten, das im Rahmen des Sportunterrichts als kommunikatives Handeln diese Funktionen übernehmen kann.

5.2 Die Theorie des kommunikativen Handelns als soziologische Handlungs- und Gesellschaftstheorie

Um das Zusammenleben unterschiedlicher Individuen in einer Gesellschaft zu erklären, bedarf es einer Theorie, die das Handeln der Menschen in seinen Auswirkungen auf diese selbst und auf die Entstehung stabiler Strukturen zur Koordination dieses Handelns erklären kann. Damit wird gleichzeitig auf den Erzeugungsprozess von Gesellschaften hingewiesen. Indem die Menschen ihr Handeln untereinander koordinieren, müssen sie sich gegenseitig verstehen und verständigen. Dies ist nur möglich, wenn sich der Sinn des Handelns eines Aktors auch anderen Subjekten erschließt. Als Medium menschlicher Kommunikation gilt insbesondere die Sprache. Die Bedeutung eines Wortes oder Satzes kann nach Habermas paradigmatisch als ihr „Sinn“ verstanden werden.¹⁷ Sprache sei deshalb als konstitutiv für den theoretisch erklärungsbedürftigen Gegenstandsbereich anzusehen, der sich „auf sinnhaft strukturierte Gebilde (wie Personen, Äußerungen, Institutionen)“ beziehe. Für Habermas hat „Sinn“ den Status eines sozialwissenschaftlichen Grundbegriffs, weil über ihn nicht nur einzelne Elemente, sondern die Struktur des bereits genannten Gegenstandsbereichs selber zu erfassen ist, und muss deshalb als eine metatheoretische Entscheidung zugelassen werden.¹⁸

Zum Sinn-Begriff erläutert Habermas weiter: „Sinn hat oder findet immer einen *symbolischen Ausdruck*; *Intentionen* müssen stets, um zur Klarheit zu gelangen, eine *symbolische Form annehmen* und *geäußert* werden können. Diese Äußerung kann *Element* einer *natürlichen Sprache* oder ein sprachliches Derivat sein (beispielsweise einem Zeichensystem angehören, mit dem sich Taubstumme oder Verkehrsteilnehmer verständigen. Der *Ausdruck* kann auch *extraverbal* sein, also die *Gestalt einer Handlung oder einer leibgebundenen Expression* (Miene, Geste), einer *künstlerischen* oder einer *musikalischen* Darstellung annehmen. Dabei unterstelle ich, dass ein *extraverbal ausgedrückter Sinn* prinzipiell und annäherungsweise *mit Worten* wiedergegeben werden kann: „*whatever can be meant can be said*“.¹⁹

Um die Erzeugung sinnhafter sozialer Strukturen als den Lebensprozess von Gesellschaften zu erklären, kann nach dem Gesagten nur an der Innenperspektive, d. h. an der Konstruktion von sinnhaften Strukturen durch das Handeln der Subjekte selber angesetzt werden. Insofern betrachtet Habermas seine kommunikations-

17 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 11.

18 Habermas, J., ebd., S. 12.

19 Habermas, J., ebd., S. 12 (Hervorhebungen im Text von I. D.-W.). Mit der englisch-sprachlichen Aussage zitiert Habermas Searle, J., *Speech Acts*, 1969, S. 19 ff.

theoretische Gesellschaftstheorie als „subjektivistisch“ und differenziert damit zwischen „objektivistischen“ Theorien, die gesellschaftliche Prozesse „von außen“ als einen „Naturprozess“ begreifen.²⁰ Er grenzt sich aber außerdem von denjenigen auch als subjektivistisch zu bezeichnenden Konstitutionstheorien - als „Erzeuger“ entsprechender phänomenologischer Gesellschaftstheorien nennt Habermas Husserl, Schütz, Berger und Luckmann - ab, die den Vorgang der Entstehung gesellschaftlicher Strukturen einem einzelnen „leistenden Subjekt“ oder - wie die dialektische Gesellschaftstheorie von Marx und Hegel - einem „Gattungssubjekt“ zurechnen.²¹ Das „Modell der umgangssprachlichen Kommunikation (der Rede und der Interaktion)“, mit dem nach Habermas die Erzeugung intersubjektiv verbindlicher Sinnzusammenhänge“ rekonstruiert werden kann, fragt nach der „Erzeugung von Situationen des Miteinandersprechens und des -handelns“.²² Eine in diesem Sinne subjektivistische Theorie konzipiert die „Gesellschaft als einen sinnhaft strukturierten Lebenszusammenhang“, „und zwar als einen Zusammenhang von symbolischen Äußerungen und Strukturen, der nach zugrundeliegenden abstrakten Regeln kontinuierlich erzeugt wird“.²³

Eine Theorie, die die Konstitution einer Gesellschaft auf diese Weise theoretisch erforscht, bezieht sich insbesondere auf die Erzeuger der symbolischen Äußerungen, die diese hervorbringen. Sie muss folglich zum einen darstellen, wodurch gesellschaftliche Individuen in die Lage versetzt werden, an der Herstellung sinnhafter Strukturen teilzuhaben sowie zum anderen den Vorgang der Erzeugung dieser Strukturen erklären können. Letzteres beinhaltet die Rekonstruktion derjenigen Regelsysteme, nach denen die „sinnhaft strukturierten Gebilde, Sätze und Handlungen hervorgebracht werden“,²⁴ während die erste Forderung die Klärung der individuellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen, also der Sozialisationsbedingungen, der Erzeuger entsprechender Äußerungen verlangt.

5.2.1 Handlungsbegriff

Wie Hurrelmann definiert Habermas den Sozialisationsprozess als eine „aktive Auseinandersetzung eines konstruktiv lernenden Subjektes mit seiner Umwelt“²⁵ und auch er begreift „Handeln“ als „die intentionale und tätige Verwirklichung von Zielen, die aus der Wahrnehmung der Situation, der Zielorientierung und der Konzeption der Mittel zur Erreichung der Ziele entsteht“.²⁶ Nach Habermas ist die „teleologische Struktur für alle Handlungsbegriffe fundamental“.²⁷ Allerdings ist der Begriff „Handlung“ für ihn noch an eine Reihe weiterer Kriterien gebunden. Diese sollen nachfolgend vorgestellt werden:

Handeln erklärt Habermas - wie schon erwähnt - als eine sinnhafte symbolische Äußerung. Über die Kategorie „Sinn“ kann Handeln (action) von Verhalten (behavior) unterschieden werden, denn nur ein gezeigtes Verhalten, das durch Normen geleitet oder an Regeln orientiert ist, kann als sinnvoll oder intentional und deshalb als ver-

20 Habermas, J., ebd., S. 19. Als objektivistisch in diesem Sinne bezeichnet Habermas alle streng verhaltenswissenschaftlichen Theorien wie z. B. die klassische Lerntheorie; vgl. ebd., S. 19.

21 Habermas, J., ebd., S. 26. „Während Hegel die Geschichte idealistisch auffasste, nämlich als den Prozess der Selbstbewusstwerdung des absoluten Geistes, betrachtete Marx sie materialistisch, als einen Prozess der Selbstproduktion der menschlichen Gattung“; vgl. Keulartz, J., Die verkehrte Welt des Jürgen Habermas, Hamburg 1995, S. 275.

22 Habermas, J., ebd., S. 27.

23 Habermas, J., ebd., S. 19.

24 Habermas, J., ebd., S. 18.

25 Vgl. Habermas, J., Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 150; Habermas beschreibt diesen Prozess mit Piaget.

26 Hurrelmann, K., Weinheim et al. 1995 (5.), S. 160.

27 Vgl. u. a. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.) Bd. 1, S. 151.

antwortliches Handeln bezeichnet werden. „Handeln“ ist intentional und verstehbar. Die dem Handeln zugrundeliegenden Regeln und Normen ereignen sich nicht, sondern sie sind gültig aufgrund ihrer intersubjektiv anerkannten Bedeutung,²⁸ d. h. sie werden gemeinsam aufgestellt und bestätigt. Dadurch beschränkt sich ein entsprechendes Handeln auf sprach- und handlungsfähige Subjekte.

Bei der Befolgung von Normen durch ein sinnverstehendes Subjekt, wird ihr Sinn (der semantische Gehalt der Normen) zum Grund oder Motiv seines Verhaltens, so dass von einer Handlung gesprochen werden kann. Dem Sinn der Regel oder Norm entspricht die Intention des sich an ihr orientierenden Handelnden. „Nur dieses an Regeln orientierte Verhalten“ wird als Handeln bezeichnet und ist intentional.²⁹ Faktisch kann allerdings - so Habermas - ein beobachtetes Verhalten mit einer gegebenen Norm übereinstimmen, auch wenn es nicht ein von Normen geleitetes Handeln ist. Ein gesehenes oder wahrgenommenes Verhalten als Handlung interpretieren zu können, verlangt das Verstehen der ihr zugrunde liegenden Norm (bzw. der Intention des Handelnden) und die Deutung von Bewegungen (oder Zuständen) im Sinne einer verstandenen Handlungsregel (bzw. Intention).³⁰

Für einen Handlungsbegriff ist folglich nach Habermas das Konzept der Regelbefolgung fundamental. Handlungen, die etwas in der Welt verändern, „konkrete Handlungen“ wie z. B. Auto fahren, hämmern, Berge besteigen, Recht sprechen, schwimmen, Ski laufen, heiraten usw. werden vollzogen aufgrund einer Regelbefolgung. Unwillkürliche Bewegungen (wie schlafen, erbleichen) oder nicht initiierte Bewegungen (wie ausrutschen, stolpern) folgen keiner bewussten Regel. Die Forderung nach Regelbewusstsein grenzt das „Verhalten“ vom „Handeln“ ab.³¹ Konkrete Handlungen (z. B. „jagen, fischen, pflügen“ oder „erziehen, vernachlässigen, kränken“) „erzielen eine Wirkung“, „verändern einen Zustand“ und „greifen in die Welt ein“.³²

Ein handlungsfähiges Subjekt könne möglicherweise in vielen Fällen die Normen, nach denen es sein Verhalten richte, nicht explizit angeben. Soweit es diese Normen beherrsche und befolge, habe es ein implizites Regelwissen und könne grundsätzlich unterscheiden, ob ein Verhalten unter Bezugnahme auf eine bekannte Regel als Handeln zu verstehen sei, ob es gegebenenfalls einer bestimmten Norm entspreche oder von ihr abweiche.³³ Unter geeigneten Bedingungen ist ein sprach- und handlungsfähiges Subjekt nach Habermas in der Lage, „den propositionalen Gehalt des Regelbewusstseins anzugeben“, und zwischen Tun und Lassen zu unterscheiden.³⁴ Erst wenn das handelnde Subjekt den Sinn einer Norm verstanden hat, ist es in der Lage, verantwortlich zu handeln, d. h. sein Handeln an Normen zu orientieren und es in diesem Sinne zu begründen.

5.2.1.1 Körperbewegungen

Habermas differenziert zwischen Handlungsregeln und denjenigen „Regeln“, die den koordinierten Körperbewegungen und auch Denkopoperationen, die an einer konkreten Handlung beteiligt sind, zugrunde liegen.³⁵ Mit dem Beispiel, „S öffnet das Fenster, indem er mit seiner Hand eine Drehbewegung ausführt“, verdeutlicht Habermas, dass

28 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 13.

29 Habermas, J., ebd., S. 13 f.; es können die Handlungsregeln folglich als Gründe für Handlungen dienen; ders., ebd., S. 298.

30 Habermas, J., ebd., S. 14, 15.

31 Habermas, J., ebd., S. 273 f.

32 Habermas, J., ebd., S. 274.

33 Habermas, J., ebd., S. 17.

34 Habermas, J., ebd., S. 273.

35 Habermas, J., ebd., S. 274 ff.

der Handlungsplan in dem „Öffnen des Fensters“ besteht.³⁶ Auch die Tatsache, dass diese Körperbewegung intentional ausgeführt wird, gibt ihr nicht den Status einer selbstständigen Handlung, denn der Akteur intendiert die Durchführung seines Handlungsplanes, aber nicht die mitvollziehende Körperbewegung. Insofern ist die Körperbewegung ein Element der Handlung.³⁷ Sowohl Körperbewegungen als auch Denkkoperationen befähigen erst zu konkreten Handlungen, sie werden in Handlungen mitvollzogen und bilden eine „Infrastruktur des Handelns“.³⁸ Mit Hilfe von Rechnungen werden beispielsweise Handlungen wie „Schulaufgaben anfertigen“ durchgeführt. Die den Rechnungen zugrundeliegenden Operationsregeln seien imstande, ein operativ erzeugtes Gebilde verständlich zu machen (Rechnungen, Messungen); sie könnten aber deren „Auftreten“ nicht erklären. Erst mit der Frage, „warum“ eine Person die Rechnungen auf einen Zettel schreibe, könne auf die Handlungsregel rekurriert werden.³⁹ Für Habermas bezieht sich der Begriff „Handlungsregeln“ nur auf konkrete Handlungen. Die Regeln, nach denen die Körperbewegungen über das Zentralnervensystem koordiniert werden, sind danach keine Handlungsregeln. Handlungsregeln setzen einen Kontext oder Bedingungen voraus, auf die sie sich beziehen.⁴⁰ Eine Handlung wird durch die Bewegungen des Körpers in dem Sinne realisiert, dass der Akteur, wenn er einer technischen oder einer sozialen Handlungsregel folgt, diese Bewegungen mitvollzieht.⁴¹

Die Koordinationsfähigkeit von Bewegungen, die sich z. B. in der Manipulation von Gegenständen zeigt oder in der Äußerung semantischer Gehalte, ist nach Habermas als Teil einer Handlungskompetenz einzuordnen.⁴²

Bestimmte Körperbewegungen können *sekundär* - durch die *Einbettung in eine Spiel- oder Lehrpraxis* die Selbstständigkeit von Handlungen erlangen.⁴³ Den unselbstständigen Status auch intentional ausgeführter Körperbewegungen verdeutlicht Habermas mit einem anderen Beispiel: „Während des Gymnastikunterrichts folgt S der Aufforderung des Turnlehrers, den rechten Arm zu heben, indem er den rechten Arm hebt.“⁴⁴ Mit diesem Beispiel erklärt Habermas, dass unselbstständige Handlungen immer in eine Vorführungs- oder Übungspraxis eingebettet werden müssen, wenn sie *a/s* Handlungen auftreten sollen. Ihre Einübung könnte aber auch zur normalen Ausbildung Heranwachsender oder zu einer Trainingspraxis, „die auf spezielle Handlungen vorbereitet: auf Fertigkeiten“, gehören.⁴⁵ Die zunächst als unselbstständige Handlungen bewerteten Körperbewegungen können nach Habermas' Definition in Abhängigkeit vom erreichten Könnensstand zu Fertigkeiten und deshalb zu verselbständigten Handlungen werden.

Für Habermas ist Sporttreiben „paradigmatisch für alle körperlichen Fertigkeiten, d. h. für Handlungen, die auf einem Training der Körperbewegungen beruhen, die als Elemente in Handlungen eingehen, aber selbst keine Handlungen darstellen“. Gerade hier sei ein Grundzug menschlichen Handelns zu beobachten, der alle Handlungen betreffe. Sie könnten, wenn sie „im Rahmen einer Praxis wiederholbar gemacht würden, den Status der Perfektion erreichen. Die Perfektion beziehe sich aber „nicht

36 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 145, Fn. 161.

37 Habermas, J., ebd., S. 146; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 284.

38 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 275.

39 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 147; s. auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 299.

40 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 275 f.; Habermas erläutert dazu, dass beispielsweise die Regeln sozialen Handelns als Konventionen die Aufgabe hätten, einen spezifischen Kontext zu regulieren; ders., ebd., S. 276.

41 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 146.

42 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 305.

43 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997(2.), Bd. 1, S. 144.

44 Vgl. dazu Habermas, J., ebd., S. 145 f., Fn. 161.

45 Habermas, J., ebd., S. 146, Fn. 161 (2).

auf die Beherrschung der Handlungsregeln, sondern auf die Koordinierung der mitvollzogenen körperlichen Bewegungen und Operationen“.⁴⁶

5.2.1.2 Konkretes Handeln als instrumentelles oder soziales Handeln

Der Schwerpunkt der vorliegenden Arbeit liegt auf der sozialen Interaktion. Diesem Handeln wird für das zu bearbeitende Thema eine besondere Relevanz hinsichtlich der bedeutenden sozialisatorischen und gesellschaftlichen Funktionen zugesprochen.⁴⁷ Das instrumentelle Handeln, das gleichfalls sozialisatorisch relevante Kompetenzen verlangt und für dessen Erwerb „auch elementare kommunikative Fähigkeiten“ als Voraussetzung angenommen werden⁴⁸ wird in dieser Arbeit wegen seiner Unterschiede zum sozialen Handeln vorgestellt, aber auch deshalb, weil es bei gemeinsamer Handlungskoordination in das soziale Handeln eingebettet ist.⁴⁹ Habermas trennt zwischen grammatischen, mathematischen Regeln, Argumentationsregeln etc. und den Regeln, denen ein Handelnder wissentlich folgt, um ein Ziel zu erreichen, einen Zustand zu verändern, eine Wirkung zu erzielen. Letzteres Verhalten wird von ihm als konkretes Handeln bezeichnet und kann im Gegensatz zu den oben genannten Regeln unter den „Gesichtspunkten der Wahrheit, Wirksamkeit, Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit“⁵⁰ kritisiert werden. Es lässt sich über die Regelbefolgung weiter in instrumentelles (zweckrationales) und soziales Handeln differenzieren.⁵¹ „Die Regeln instrumentellen Handelns dienen der Lösung technischer Aufgaben. Diese erfordern Eingriffe, die letztlich auf eine zielgerichtete Manipulation bewegter Körper zurückgeführt werden können“. Das Wissen, das den Regeln des instrumentellen Handelns zugrunde liegt, kann in expliziter Form als Technologie bezeichnet werden und verlangt unter bestimmten Bedingungen eine „zweckrationale Mittelorganisation“.⁵² Die Wirksamkeit technischer Handlungsregeln ist an die Bedingung der „Wahrheit“ ihrer generellen Aussagen gebunden. Mit einem Verstoß gegen geltende technische Regeln scheitert der Akteur an der Realität, weil er Naturgesetze nicht berücksichtigt hat.⁵³ Die Beziehung, die ein Subjekt bei der Anwendung technischer Regeln zu den jeweiligen Gegenständen aufnimmt, nennt Habermas zweckorientiert und einseitig, weil andere Subjekte für sein Handeln, d. h. für die Erreichung seines Ziels, bedeutungslos sind. Die hierfür notwendige Einstellung des Handelnden nennt Habermas „objektivierend“ oder „monologisch“.⁵⁴

46 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 295; die körperlichen Fertigkeiten zugrunde liegenden Regeln seien Rekonstruktionsversuchen gegenüber eigenwillig resistent. Es handele sich bei ihrer Analyse um die neurophysiologische Erklärung zentralnervöser Steuerungsprozesse. - Dagegen ist einzuwenden, dass sportliche Fertigkeiten sich auch an biomechanischen Regeln orientieren müssen, um erfolgreich ausgeführt werden zu können. Für das soziale Handeln sind diese Regeln allerdings nicht von Bedeutung.

47 Vgl. schon oben Kap. 2. und 3.

48 So Joas, H., Die unglückliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus, in Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 146. Vgl. auch Mead, G. H., Das physische Ding (aus dem Nachlass 1932), in: Mead, G.H., Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Frankfurt a. 1983, S. 225 - 243; Joas, H., Praktische Intersubjektivität, Frankfurt a. M. 1980, S. 143 - 145, 150 ff.

49 Gesellschaftliche Arbeit ist ein Bereich für typische Fälle dieses Handeln; vgl. Auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 571.

50 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 147.

51 Zweckrationales Handeln ist nach Habermas „entweder instrumentales Handeln oder rationales Wahlverhalten oder eine Kombination von beidem“...“Zweckrationales Handeln verwirklicht definierte Ziele untergegebenen Bedingungen“, „während instrumentales Handeln Mittel organisiert, die angemessen oder unangemessen sind nach Kriterien einer wirksamen Kontrolle der Wirklichkeit“; ders., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 21.

52 Habermas, J. ebd., S. 276.

53 Habermas, J., ebd., S. 276 f.

54 Habermas, J., ebd., S. 277.

Soziales Handeln ist demgegenüber ein Handeln zwischen Subjekten. Auch Geulen definiert Handeln erst dann als „sozial“, wenn es sich „intentional in bestimmter Weise auf andere Subjekte bezieht“.⁵⁵ Das Subjekt nimmt in diesem Fall eine kommunikative Einstellung zu wenigstens einem weiteren Subjekt ein. Habermas nennt allerdings einen weiteren Typ sozialen Handelns, der ebenfalls andere Subjekte in die Handlung einbezieht, aber nicht unter kooperativen Voraussetzungen. Das strategische Handeln sei ein Grenzfall kommunikativen Handelns, bei dem die gemeinsame Ebene der Konsenssicherung zusammenbreche und die vorher kommunikative gegenseitige Einstellung in eine objektivierende wechsele.⁵⁶ Beispielsweise können zweckrationale Handlungen in strategisches Handeln umschlagen, wenn nicht mehr die effiziente Bewältigung technischer Aufgaben, sondern die „erfolgreiche Konkurrenz mit Gegenspielern“ zum Handlungsziel wird.⁵⁷ Bei diesem Handlungstyp (dem strategischen) nimmt der Akteur wie im instrumentellen Handeln eine monologische Einstellung ein, weil die Handlung nicht einverständlich, sondern einseitig durch strategische Einflussnahme auf den Gegenspieler durchgeführt wird. Sie ist nach Habermas dem sozialen Handeln zuzuordnen, weil hier mindestens ein weiterer Akteur an der Handlung beteiligt wird. Gleichwohl folgen die Regeln strategischen Handelns empirischem Wissen über die Wirksamkeit der anzuwendenden Alternativen, deren Bedingung die Wahrheit der Aussagen ist.⁵⁸ Soziale Interaktionen, in denen die Handelnden nicht monologisch eingestellt und nicht erfolgsorientiert sind, nennt Habermas normenregulierte Handlungen. Die Handelnden folgen Normen, sind „performativ“ und „verständigungsorientiert“ eingestellt.⁵⁹

Die gelernten Regeln des zweckrationalen (oder instrumentellen) Handelns ermöglichen die Ausübung von Fertigkeiten, die zur Lösung von Aufgaben und Problemen führen. Die verinnerlichten Normen bilden Persönlichkeitsstrukturen aus, die dazu beitragen, dass sich Motivationen für normenkonformes Handeln entwickeln.⁶⁰

Für das Zusammenleben der Menschen ist es wichtig, dass es ihnen trotz unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse gelingt, ihre Handlungen miteinander zu koordinieren. Sie müssen motiviert sein, sich an den bestehenden Regeln zu orientieren. Dies kann in demokratischen Gesellschaften nur gelingen, wenn die Individuen selbst die Gelegenheit haben, diese Normen zu kritisieren und zu verbessern und außerdem anderen Gesellschaftsmitgliedern die gleichen Rechte zubilligen. Dass soziales Handeln nach unterschiedlichen Formen der Handlungskoordination verläuft, wird mit Habermas im nächsten Abschnitt dieses Kapitels vorgestellt.

5.2.1.3 Handlungskoordination

Ein entscheidendes Kriterium zur Differenzierung zwischen den Begriffen sozialen Handelns besteht für Habermas in der Frage der Handlungskoordination,⁶¹ denn die Frage nach dem sozialen Handeln beinhaltet gleichzeitig, die Frage nach der sozialen Ordnung zu stellen. Auf welcher Handlungsgrundlage eine soziale Ordnung beruht, kann erst geklärt werden, wenn diejenigen Mechanismen der Handlungskoordination erfasst werden, „die eine regelhafte und stabile Vernetzung von Interaktionen

55 Geulen, D., Soziales Handeln und Perspektivenübernahme, in: Geulen, D. (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982, S. 26 f.

56 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 22 f.; die performative Einstellung ist für Habermas die eines Teilnehmers und steht folglich in einem Gegensatz zur objektivierenden Einstellung eines Beobachters; vgl. auch ders. ebd., S. 437.

57 Habermas, J., ebd., S. 279.

58 Vgl. Habermas, J. ebd., S. 279.

59 Habermas, J., ebd., S. 280.

60 Habermas, J., ebd., S. 22.

61 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.) Bd. 1, S. 151; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 576.

ermöglichen“.⁶² Entsprechende Interaktionsmuster können sowohl beim strategischen als auch beim kooperativen oder verständigungsorientierten Handeln nur dann entstehen, wenn die Akteure ihre Handlungen nach Regeln koordinieren.⁶³ Theorien des sozialen Handelns lassen sich deshalb nach Habermas danach unterscheiden, ob sie ein Einverständnis, also gemeinsames Wissen oder lediglich eine Einflussnahme aufeinander für die Handlungskoordination verlangen. Ein gemeinsames Wissen der Handelnden ist nicht gleichbedeutend mit in allen Fällen übereinstimmenden Meinungen. Das gemeinsame Wissen konstituiert ein Einverständnis, das die mit diesem Wissen verbundene intersubjektive Anerkennung von kritisierbaren Geltungsansprüchen enthält. Denn nur wenn über ein Einverständnis der Handelnden ein Wissen als gültig und deshalb als für beide Seiten verbindlich anerkannt wird, kann es - wenn es Bedeutung für den weiteren Verlauf der Interaktion hat - Funktionen der Handlungskoordination übernehmen.⁶⁴ Indem die Interaktionsteilnehmer versuchen, in einer gegebenen Situation ihre Handlungspläne miteinander zu koordinieren, erheben sie gleichzeitig reziprok den Anspruch auf die Gültigkeit ihrer Äußerungen. Eine Verständigung als Mechanismus für eine Handlungskoordination funktioniert dann, wenn die beteiligten Akteure die beanspruchte reziproke Gültigkeit ihrer Äußerungen intersubjektiv anerkennen.⁶⁵

Eine einseitige Einflussnahme verlangt demgegenüber keine reziproken Verbindlichkeiten, weil sie allein auf den jeweils für richtig gehaltenen eigenen Einstellungen des Akteurs beruht. In diesem Modell zählen nicht die guten Gründe als Argumente für ein Handeln, sondern wichtig ist die erfolgreiche Einflussnahme auf das Handeln des Gegenspielers, egal mit welchen Mitteln der Erfolg zustande kommt. Verständigungsprozesse können aber nicht entweder mit der Absicht aufgenommen werden, mit einem Interaktionspartner ein Einverständnis zu erzielen oder aber auf ihn Einfluss auszuüben. Ein erzwungenes Einverständnis durch Bestechung oder falsche Aussagen kann nicht als ein Einverständnis aufgrund gemeinsamer Überzeugungen gewertet werden und verliert seine handlungskoordiniende Kraft, sobald der Sachverhalt aufgeklärt wird.⁶⁶ Auch strategische Interaktionen gelten als sprachlich vermittelt. Sprache hat hier aber nicht den Status eines handlungskoordinienden Mediums mit dem Ziel eines Einverständnisses, sondern sie wird für den eigenen Handlungserfolg instrumentalisiert.⁶⁷

Soziales Handeln ist danach erfolgs- oder verständigungsorientierten Handlungsmodellen zuzuordnen. Habermas differenziert anhand dieses Kriteriums bereits bestehende sozialwissenschaftliche Handlungsmodelle. Zu den verständigungsorientierten Modellen zählt das normative Handlungsmodell. Ihm zugehöriges normenreguliertes Handeln setzt im Gegensatz zum instrumentellen Handeln „an die Stelle der Erfolgsorientierung eine Verständigungsorientierung“. Normenreguliertes Handeln bezieht sich auf Mitglieder einer sozialen Gruppe, deren Handeln an gemeinsamen Werten orientiert ist. Ein derartiges Modell liegt nach Habermas der Rollentheorie zugrunde. Die Gültigkeit einer Norm hängt von der gemeinsamen Erwartung ihrer intersubjektiven Anerkennung ab. Mit der Normbefolgung erfüllen die Angehörigen einer sozialen Gruppe eine generalisierte Verhaltenserwartung.⁶⁸ Im rollentheoretischen Modell ist nach Habermas eine Handlung dann als

62 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 571.

63 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 571.

64 Habermas, J., ebd., S. 573 f.

65 Habermas, J., ebd., S. 588. Was Habermas genau unter Geltungsansprüchen versteht, wird im nächsten Abschnitt dargestellt.

66 Habermas, J., ebd., S. 574.

67 Habermas, J., ebd., S. 579 f.

68 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 127 f. mit Bezug u. a. auf Parsons, T., Social Interaction, in: IESS, Vol. 7, S. 1429-1441.

„normenreguliert“ zu bezeichnen, wenn der Akteur sich mit einer erwartungskonformen Einstellung an einer bestehenden Norm orientiert.⁶⁹ In diesem Fall kann sein Handeln zwar an einer Norm scheitern, wenn er sich über die tatsächliche Geltung der Norm getäuscht hat, aber im Gegensatz zum instrumentell (oder strategisch) Handelnden scheitert sein Handeln nicht an der Realität.

Die soziale Ordnung, die dem normenregulierten Handeln entspricht, basiert auf einem System geltender Normen oder bestehender Institutionen. Diese Institutionen werden als umso beständiger angesehen, je deutlicher die normativ favorisierten Wertorientierungen mit den vorhandenen Interessenlagen übereinstimmen. Dieses Handlungs- und Gesellschaftskonzept werde - so Habermas - häufig als „übersozialisiert“ kritisiert, weil subjektive Vorstellungen und Bedürfnisse hier keinen Raum fänden.⁷⁰ Im Gegensatz dazu wird ein weiteres nicht-strategisches Handlungsmodell mit dem gegenteiligen Argument einer „Untersozialisierung“ behaftet, weil in diesem expressivistischen Modell die Handelnden über ihre Selbstdarstellung kommunizieren und deshalb zwar gegenüber dem normativistischen Modell hier als individualistische Personen in Erscheinung treten, dafür aber der Gesellschaft enthoben sind. Stattdessen existieren sich selbst behauptende Identitäten, die ihre Subjektivität in schöpferischen Leistungen darstellen. Die Schwächen des dramaturgischen Handlungsmodells verhielten sich spiegelbildlich zu denen des normativistischen. Ihm fehle generell eine begriffliche Vorstellung „für institutionelle Ordnungen“.⁷¹

Nach Habermas setzen die beschriebenen nicht-strategischen Handlungsmodelle im Vergleich zum strategischen Modell einen verständigungsorientierten Sprachgebrauch als Medium der Handlungskoordination voraus. Allerdings besteht die Verständigung des normenregulierten Handelns in der Bestätigung schon bestehender Institutionen einer sozialen Gruppe, während die dramaturgisch Handelnden sich gegenseitig als Publikum betrachten und versuchen, sich über ihre Selbstinszenierungen zu beeindrucken.⁷²

Strategisches Handeln beinhaltet nicht - wie das instrumentelle Handeln - die effiziente Lösung technischer Aufgaben. Als auch zweckrationales, erfolgsorientiertes Handeln steht zunächst der eigene Erfolg und nicht die Verständigung mit einem weiteren auch zielgerichtet handelnden Akteur im Vordergrund.⁷³ Zur Aufgabenbewältigung gehört die Einbeziehung der Entscheidungsmöglichkeiten des Gegenspielers in die Wahl der eigenen Handlungsalternativen, um die Konkurrenzsituation für sich positiv zu entscheiden. Strategische Handlungen sind Interaktionen, die in einer monologischen (objektivierenden) Einstellung ausgeführt werden. Die Bedingung für die Wirksamkeit der gewählten Strategie ist - wie beim instrumentellen Handeln - die Wahrheit der ihr zugrunde gelegten Aussagen. Ebenso wie im instrumentellen Handeln kann hier mit strategischen - dort mit instrumentellen - Regeln das Handeln begründet werden.⁷⁴

Auf der Grundlage strategischen Handelns müssen, um hier zu einem Begriff für eine soziale Ordnung zu gelangen, noch weitere Annahmen über sich hier herausbildende Interaktionsmuster gemacht werden. Nach Habermas kann eine Koordination des strategischen Handelns nur dann gelingen, wenn sich die Interessen der beteiligten Akteure ergänzen. Diese Bedingungen sieht Habermas in ökonomischen Tausch-

69 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 280 f., 580.

70 Habermas, J., ebd., S. 581; vgl. dazu schon 2.3.1.

71 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 581 f.; mit diesem Modell verweist Habermas auf Goffman, E., *Wir alle spielen Theater*, München 1968, ders., *Interaktionsrituale*, Frankfurt a. M. 1971.

72 Habermas, J., ebd., S. 580.

73 Habermas, J., ebd., S. 279.

74 Habermas, J., ebd., S. 279.

beziehungen zwischen Anbietern und Nachfragern sowie in sanktionierten Machtverhältnissen zwischen Befehlshabern und Abhängigen als gegeben an. Gesellschaften, in denen die untereinander handelnden Subjekte vorwiegend erfolgsorientiert sind, werden primär durch Tausch und Macht reguliert. Diese soziale Ordnung nennt Habermas eine instrumentelle Ordnung. Die Orientierungen der Handelnden sind hier vor allem an den Medien Geld und/oder Macht ausgerichtet. Dementsprechend benutzen – instrumentalisieren – die Interaktionsteilnehmer einander jeweils für ihren geplanten Erfolg.⁷⁵

Ein anderes Modell nicht-strategischen Handelns ist bisher noch nicht genannt worden. Das kommunikative Handeln als verständigungsorientiertes Modell definiert Habermas als „die Interaktion von mindestens zwei sprach- und handlungsfähigen Subjekten, die (sei es mit verbalen oder extraverbalen Mitteln) eine interpersonale Beziehung eingehen.“⁷⁶ Die Subjekte verständigen sich über eine Handlungssituation, indem sie auf dem Wege der Interpretation konsensfähige Situationsdeutungen aushandeln. Ziel der gemeinsamen Situationsdefinition ist die einvernehmliche Koordinierung der vorhandenen Handlungspläne und schließlich ihrer Handlungen.⁷⁷ Allerdings weichen die Situationsdeutungen in der Regel voneinander ab. Für die Beteiligten besteht nun die Aufgabe – da niemand ein Vorrecht auf die „richtige“ Interpretation hat – ihre eigenen Deutungen zu revidieren, indem sie versuchen, zu einer konsensfähigen Situationsdefinition zu gelangen. Dadurch wird mit jeder Situationsdefinition eine Ordnung hergestellt. Sie ist aber im Falle des Gelingens keine dauerhafte, sondern eher eine zerbrechliche, die in der Alltagspraxis auf ungeklärten Voraussetzungen aufbaut, so dass die Kooperation immer wieder erneuert werden muss.⁷⁸ Jedoch besteht die kommunikative Handlung selbst nicht bereits in der situativen Interpretation und einer erreichten Verständigung, die mit dem Interaktionsangebot eines Sprechers beginnt und zu dem wenigstens ein weiterer Interaktionsteilnehmer mit Ja oder Nein Stellung beziehen kann, um dadurch die Bedingungen für die Handlungskoordination zu klären. „Kommunikatives Handeln bezeichnet einen Typus von Interaktionen, die durch Sprechhandlungen koordiniert werden, aber nicht mit ihnen zusammenfallen.“⁷⁹

Zwecktätigkeit ist für Habermas sowohl eine Komponente des verständigungsorientierten als auch des erfolgsorientierten Handelns. In beiden Fällen greifen die Handelnden in die objektive Welt ein. Je nach Handlungszweck können nämlich instrumentelle Handlungen – also manipulative Veränderungen physischer Gegenstände – in beide soziale Handlungstypen (kommunikativ oder strategisch) eingebettet sein. Im kommunikativen Handeln koordinieren aber die Interaktionsteilnehmer ihre Handlungspläne unter den Bedingungen eines kommunikativ erzielten Einverständnisses, während die Handlungen selbst den Charakter von Zwecktätigkeiten behalten. Das strategische Handeln verfolgt eine Handlungskoordination mit Mitteln eines konsequenzorientierten Sprachgebrauchs, der nicht auf Konsens, sondern auf Beeinflussung eines Gegenspielers ausgerichtet ist.⁸⁰

Für das kommunikative Handeln sind zur Bewältigung einer Handlungssituation insbesondere zwei Aspekte von Bedeutung: der teleologische Aspekt, der die Ausführung eines Handlungsplans beinhaltet, und der kommunikative Aspekt, der sich auf die

75 Habermas, J., ebd., S. 576 f. Das strategische Handlungsmodell liegt nach Habermas „den entscheidungs- und spieltheoretischen Ansätzen in Ökonomie, Soziologie und Sozialpsychologie zugrunde“; Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 127.

76 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 128.

77 Habermas, J., ebd., S. 128.

78 Habermas, J., ebd., S. 150.

79 Habermas, J., ebd., S. 151.

80 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 602. Wie bereits vorne erwähnt, ist nach Habermas eine teleologische Handlungsstruktur für alle Handlungsbegriffe konstitutiv, ders., ebd., S. 576.

Situationsdeutung und die Erzielung eines Einverständnisses bezieht. In jeder Handlungssituation bestehen dementsprechend die beiden Risiken, dass eine Verständigung nicht gelingt und dass der Handlungsplan scheitert. Auf dem Wege kommunikativen Handelns sei die Abwehr des ersten Risikos die notwendige Bedingung für die Bewältigung des zweiten.⁸¹

Die oben nach Habermas entwickelte Typologie von Handlungsbegriffen, die er mit Bezug auf schon bestehende Handlungsmodelle als „reine“ Handlungstypen beschreibt, „haben den Status analytischer Grenzfälle, die real nicht in reiner Form auftreten müssen“.⁸² Habermas korrigiert die vorherige Einordnung der soziologischen Handlungsmodellen entnommenen Handlungsbegriffe als „reine“ Handlungstypen und kategorisiert sie nun als Grenzfälle des kommunikativen Handelns. An Begriffen des normengeleiteten und des dramaturgischen Handelns erläutert er, dass deren Verständigungsorientierung keine wechselseitig kritisierbaren Geltungsansprüche enthalte. In dem einen Fall werde ein Wertekonsens unterstellt und in dem anderen basiere die Verständigung auf einer Einflussnahme durch Selbstdarstellung.⁸³

5.2.2 Das Modell des kommunikativen Handelns

Im letzten Abschnitt ist zwischen erfolgs- und verständigungsorientierter Handlungs koordinierung unterschieden worden. Als verständigungsorientiertes Handlungsmodell, das nach Habermas die Schwächen des normenregulierten und des dramaturgischen - einer Über- oder Untersozialisierung - Handlungsmodells vermeidet, ist das kommunikative Handeln vorgestellt worden. Nach diesem Modell kann Verständigung nur aus einem beiderseitigen Einverständnis der Interaktionspartner hervorgehen. Ein Einverständnis beruht auf gemeinsamen Überzeugungen, die auf einer rationalen Grundlage aufbauen, d. h. die Handlungen der Partner müssen jeweils durch den anderen akzeptiert werden. Mit seinen Äußerungen erhebt ein Interaktionspartner gleichzeitig einen kritisierbaren Geltungsanspruch, zu dem der andere, indem der ihn anerkennt oder zurückweist, mit „Ja“ oder „Nein“ Stellung nimmt. Die Äußerungen der Handelnden sind deshalb „rational“, weil sie sich auf argumentativ beweisbare Gründe stützen.⁸⁴ Das kommunikative Handlungsmodell ist angewiesen auf eine intersubjektive Handlungsebene, die durch das Erheben von Geltungsansprüchen und deren jeweils unterstellte Gültigkeit - also Begründbarkeit - zustande kommt. Habermas betont jedoch, dass mit dem kommunikativen Handlungsmodell Handeln und Kommunikation nicht gleichgesetzt werden. Sprache sei ein auf Verständigung ausgerichtetes Kommunikationsmedium, „während Aktoren, indem sie sich miteinander verständigen, um ihre Handlungen zu koordinieren, jeweils bestimmte Ziele verfolgen“.⁸⁵ Die hier betonte Zielgerichtetheit des Handelns verdeutlicht die von Habermas allen Handlungsbegriffen zugesprochene teleologische Struktur.

5.2.2.1 Die kommunikative Rationalität verständigungsorientierter Handlungen

81 Habermas, J., ebd., S. 589.

82 Schneider, W. L., Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 2: Garfinkel - RC - Habermas - Luhmann; Wiesbaden 2002, S. 207; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 446 f.

83 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 366; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 446.

84 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 460 f.

85 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 150. Vgl. auch Schnädelbach, H., Transformation der Kritischen Theorie, in: Honneth, A./Joas, H., Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 17: Es sei wichtig, „dass diese Theorie Kommunikation und Handlung (zusammendenke), ohne eines auf das andere zu reduzieren“.

Wenn wir - so Habermas - „davon ausgehen, dass sich die Menschengattung über die gesellschaftlich koordinierten Tätigkeiten ihrer Mitglieder erhält, und dass diese Koordinierung durch Kommunikation, und in zentralen Bereichen durch eine auf Einverständnis zielende Kommunikation hergestellt werden muss, erfordert die Reproduktion der Gattung eben *auch* die Erfüllung der Bedingungen einer dem kommunikativen Handeln innewohnenden Rationalität“⁸⁶ .

Es sind für Habermas nicht mehr - wie bei Marx, Horkheimer und Adorno - die „Erkenntnis und *Verfügbarmachung* einer objektivierten Natur“ oder, anders formuliert, das Arbeitsparadigma⁸⁷ das erklärungsbedürftige Phänomen, sondern „die Intersubjektivität möglicher *Verständigung*“. Damit verschiebt sich das Untersuchungsinteresse „von der *kognitiv-instrumentellen* zur *kommunikativen Rationalität*“.⁸⁸ Für den Begriff der kommunikativen Rationalität ist nicht die Beziehung „eines einsamen Subjektes zu etwas in der objektiven Welt“ paradigmatisch, sondern die auf Verständigung zielende intersubjektive Beziehung zwischen sprach- und handlungsfähigen Subjekten, deren Kommunikation auf ein gegenseitig anerkanntes Einverständnis ausgerichtet ist. Im Vergleich zu der „Vorstellung“ oder „Erkenntnis“ eines einzelnen Subjektes ist mit dem Begriff „Verständigung“ außerdem der Zusatz „ungezwungen“ verbunden, weil er nicht als faktisches Einverständnis unter Einflussnahme, sondern als ein Ergebnis der gegenseitigen Überzeugung und einer durch Gründe motivierten Handlungskoordination zu verstehen sei.⁸⁹

Am Beispiel des Begriffs kognitiver Rationalität führt Habermas aus, dass sich dieser - je nach kommunikativer oder nicht-kommunikativer Verwendungsart - in zwei verschiedene Richtungen entwickeln lasse. Mit der nicht-kommunikativen Verwendung propositionalen Wissens in zielgerichteten Handlungen wird bereits eine Vorentscheidung zugunsten des Begriffes kognitiv-instrumenteller Rationalität getroffen. An diesen Begriff sind Konnotationen erfolgreicher Selbstbehauptung auf der Basis von Informiertheit und intelligenter Verfügungskompetenz über bestehende Bedingungen gekoppelt, während der Begriff kommunikativer Rationalität mit Konnotationen verbunden ist, die eine zwanglose Einigung in Diskursen beinhalten. Für eine entsprechende Einigung müssen die Teilnehmer ihre subjektiven Vorstellungen überwinden und aufgrund vernünftig motivierter Überzeugungen und deren Begründung zu einer Gemeinsamkeit gelangen. Dabei vergewissern sie sich gleichzeitig einer objektiven Welt und eines intersubjektiven Lebenszusammenhangs. Dieser weitere Rationalitätsbegriff knüpfe - so Habermas - an ältere Logosvorstellungen an.⁹⁰

86 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 532.

87 Habermas hat sich zum marxistischen Arbeitsparadigma kritisch geäußert; u. a. in: ders., Die Moderne – ein unvollendetes Projekt, Frankfurt a. M. 1990, S. 225 f.

88 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 525. Vgl. auch Gimmler, A., Frankfurt a. M. 1996 (Diss.), S. 156.

89 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 525; der Zusatz „ungezwungen“ werde im Zusammenhang mit dem Verständigungsbegriff als ein „normativer“ Begriff verwendet und mache damit den Unterschied zu der „Vorstellung“ oder „Erkenntnis“ eines einsamen Subjektes deutlich. - Die Bewusstseins- oder Subjektphilosophie geht nach Habermas paradigmatisch von einem Subjekt aus, das sich die Objekte vorstellt und sich an ihnen abarbeitet. Dieses Handeln enthält nur den Teilaspekt der kognitiv-instrumentellen Vernunft; ders. ebd., S. 523.

90 Habermas, J., ebd., S. 27 f. Habermas' Rationalitätsbegriff geht - so Horster - auf die zunächst in der Antike als Einheit verstandene Vernunft zurück, die sich kaum merklich erst bei Aristoteles in der Diskussion um die höchste Tugend in drei Momente differenzierte. Der Inhalt der damaligen Diskussion bezog sich auf die Frage, ob die Klugheit oder Weisheit die höchste Tugend sei. Klugheit liegt dann vor, wenn das praktische Vernunftsmoment mit dem theoretischen übereinstimmt. Hier ist das Wissen der Klugheit noch untrennbar mit dem Ethos verbunden; es muss sogar eine Wechselwirkung bestehen (das Ethos bestimmt die Ziele und die Klugheit die passenden Mittel). Diese Klugheit konkurriert mit einer selbstständigen Tugend, die Aristoteles die Weisheit nennt und von den Ägyptern als eine Wissenschaft (die Philosophie) ohne praktischen Bezug, sondern als Selbstzweck betrieben wird. Es besteht hier schon eine Trennung von

Die Folgen der Trennung zwischen kommunikativer und kognitiv-instrumenteller Rationalität⁹¹ erläutert Habermas außerdem an Begriffen wie Zurechnungsfähigkeit und Autonomie. Die Zurechnungsfähigkeit von Personen ist für beide Rationalitätsbegriffe ein gültiges Kriterium. Ein als rational zu bewertendes Verhalten einer allein handelnden zurechnungsfähigen Person konzentriert sich auf den Erfolg ihrer zielgerichteten Handlungen und eine hierauf ausgerichtete Wahl der Mittel sowie deren situative Abstimmung mit den Umweltbedingungen. Aber auch in kommunikativen Handlungszusammenhängen ist Zurechnungsfähigkeit ein Kriterium für rationales Handeln. Die Zurechnungsfähigkeit einer Person bemisst sich aber nun daran, ob sie ihr Handeln an den intersubjektiv anerkannten Geltungsansprüchen einer sozialen Gruppe orientieren kann. Den beiden Vorstellungen von Zurechnungsfähigkeit sind verschiedene Autonomiebegriffe zuzuordnen. Autonomes Handeln auf der Grundlage kognitiv-instrumenteller Rationalität zeigt sich in der Fähigkeit, sich mehr Unabhängigkeit in einer Umwelt zu verschaffen, die die Selbstbehauptung zielgerichtet handelnder Subjekte einschränkt; autonomes Handeln auf der Basis kommunikativer Rationalität erweitert den Freiraum innerhalb einer sozialen Gemeinschaft für eine zwanglose Handlungskoordination und konsensuelle Einigung bei Konflikten.⁹² Habermas sieht sich in der Differenzierung zweier Rationalitätsbegriffe - wie bereits erwähnt - durch Piaget bestätigt. Dieser habe mit einem kombinierten Modell der gesellschaftlichen Kooperation auf die Fähigkeit des Menschen zur dezentrierten Wahrnehmung und Manipulation von Dingen sowie der Fähigkeit zur intersubjektiven Verständigung hingewiesen. Piagets Modell zufolge können Menschen ihre instrumentellen Handlungen über kommunikatives Handeln koordinieren.⁹³

Der Begriff der kommunikativen Rationalität nach Habermas bezieht sich auch auf konstative - Wissen oder Tatsachen enthaltende - Äußerungen, die konsensuell koordiniert werden. Die Rationalität von Personen, die sich auf einen Konsens über Tatsachen und Wirksamkeit des Handelns erstreckt, ist mit den Geltungsansprüchen der Wahrheit und des Erfolges verbunden. In Kommunikationen gelten nach Habermas aber nicht nur diejenigen Äußerungen als rational, mit denen eine Behauptung aufgestellt und durch den Hinweis auf Tatsachen begründet wird. Auch ein Handeln, mit dem eine bestehende Norm befolgt wird, gilt dann als rational, wenn das gezeigte Verhalten von den Kommunikationsteilnehmern als legitim anerkannt wird, d. h. es ist kritisierbar und begründbar. Das in normenregulierten Handlungen zum Ausdruck kommende Wissen bezieht sich auf die Sollgeltung von Normen und erhebt den Anspruch auf deren normative Richtigkeit. „Rational nennen wir sogar denjenigen, der einen Wunsch, ein Gefühl oder eine Stimmung aufrichtig äußert, ein Geheimnis preisgibt, eine Tat eingesteht usw. und der dann einem Kritiker über das derart enthüllte Erlebnis Gewissheit verschaffen kann, indem er daraus praktische Konsequenzen zieht und sich in der Folge konsistent verhält.“⁹⁴ Mit einer dem-

theoretischer und praktischer Vernunft. Der Klugheitsbegriff enthält noch die Verbindung zwischen Wissenschaft und Moral. Das Auseinandergehen von Moral und Wissenschaft nehme im Laufe der Geschichte zu. Seit Kant trete die Differenzierung der drei Vernunftsmomente in objektive, praktische und ästhetisch-expressive Vernunft deutlich hervor. Horster, D., Habermas, Hamburg 1995 (3.), S. 55 f., 58; vgl. Dazu auch McCarthy, T., Kritik der Verständigungsverhältnisse, Frankfurt a. M. 1980, S. 12 f.

91 Habermas, J., ebd., S. 33; Habermas sieht diese Verbindung durch Piaget bestätigt. Er verweist auf dessen Modell der gesellschaftlichen Kooperation (Piaget, J., Die Entwicklung des Erkennens III, Stuttgart 1973, S. 190). Hier verbänden sich zwei Arten von Wechselwirkung: die durch teleologisches Handeln vermittelte „Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und den Objekten“ und die durch kommunikatives Handeln vermittelte „Wechselwirkung zwischen dem Subjekt und den anderen Subjekten“.

92 Habermas, J., ebd., S. 34.

93 Habermas, J., ebd., S. 33, und Fn. 24.

94 Habermas, J., ebd., S. 35.

entsprechend expressiven Äußerung erhebt der Sprecher den Anspruch auf Wahrheithaftigkeit. Habermas verdeutlicht hiermit, dass auch normenregulierte Handlungen und expressive Selbstdarstellungen in ihrem jeweiligen Kontext sinnvolle und verständliche Äußerungen sind, mit denen ebenso wie bei konstativen Äußerungen ein Geltungsanspruch erhoben wird. Selbst evaluative Äußerungen, die weder eindeutig als expressiv im Sinne einer subjektiven Gefühlsäußerung zu verstehen sind, noch eine normative Verhaltenserwartung zum Ausdruck bringen, können begründet werden. Als evaluative Äußerung bezeichnet Habermas z. B. den Wunsch, Urlaub zu machen, also die Vorliebe und die Ablehnung bestimmter Dinge, oder auch Eigenschaften von Personen etc. Diese Äußerungen können mit Hilfe von Werturteilen plausibel gemacht und damit begründet werden.⁹⁵ Alle drei Rationalitätskomplexe enthalten nach Habermas Geltungsansprüche, die in der kommunikativen Alltagspraxis kritisiert und begründet werden können und somit „die zentrale Voraussetzung für Rationalität“ erfüllen.⁹⁶

Es muss nun mit Habermas geklärt werden, was passiert, wenn der von den Handelnden angestrebte Konsens nicht gelingt. Die dem kommunikativen Handeln innewohnende Rationalität mit dem Ziel einer konsensuellen Einigung ist eben nicht auf gewaltsame Lösungen problematischer Situationen aus. In der Alltagspraxis werde versucht, die strittigen Geltungsansprüche argumentativ zu kritisieren oder die angezweifelte Begründungen mit weiteren Argumenten zu festigen.⁹⁷ Für jede Art von Geltungsansprüchen besteht - so Habermas - eine spezifische Form der Argumentation, mit der die kontroversen Ansprüche thematisiert werden können. Fehlschläge im kognitiv-instrumentellen Bereich können im Rahmen eines *theoretischen Diskurses* aufgearbeitet werden; Rechtfertigungen des moralisch-praktischen Bereiches werden im *praktischen Diskurs* durch die argumentative Prüfung der normativen Richtigkeit zum Thema gemacht.⁹⁸

Dass auch die mit Geltungsansprüchen verbundenen Handlungsnormen analog zu Wahrheitsansprüchen diskursiv einlösbar sind, werde in der philosophischen Ethik nicht generell anerkannt. Für Habermas steht jedoch fest, dass sich in der Alltagspraxis niemand auf entsprechende moralische Argumentationen einlassen würde, der nicht wenigstens intuitiv davon ausginge, dass in einer bestimmten Handlungssituation ein von den Teilnehmern getragener Konsens zu erzielen sei. Der Sinn normativer Geltungsansprüche besteht nach Habermas darin, dass sie bezogen auf den jeweiligen Geltungsbereich ein gemeinsames Interesse der Betroffenen zum Ausdruck bringen und deshalb einer allgemeiner Anerkennung bedürfen. Wenn alle außerhalb dieses gemeinsamen Interesses liegenden Motive ausgeschlossen würden, sei eine „rational motivierte Zustimmung“ für eine kooperative Wahrheitssuche durchführbar. Dieses intuitive Wissen steht nach Habermas hinter jeder moralischen Argumentation, denn „in diesen Präsuppositionen wurzelt der >> moral point of view <<“. Er neigt, wie er selbst betont, „in dieser ethischen Grundfrage zu einer kognitivistischen Position, derzufolge praktische Fragen grundsätzlich argumentativ entschieden werden können.“⁹⁹

95 Habermas, J., ebd., S. 35 f..

96 Habermas, J., ebd., S. 36.

97 Habermas, J., ebd., S. 38.

98 Habermas, J., ebd., S. 39.

99 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), S. 39 ff. Schnädelbach schlägt vor, den „kognitivistischen“ Anspruch in Habermas' Theorie aufzugeben, weil dieser in der Philosophie mit objektiver Erkenntnis und Wahrheit verbunden werde. Die Verbindung des Rationalen mit bestimmten Geltungsansprüchen werde dadurch nicht wesentlich berührt. Man könne den Kognitivismus aufgeben, ohne bestreiten zu müssen, dass rationale Äußerungen oder Handlungen in der Regel vorgäben, guten Gründen zu folgen oder einer objektiven Beurteilung standzuhalten. „Die in der kommunikativen Alltagspraxis inkorporierte Rationalität lässt sich zureichend mit Hilfe von

Der Standpunkt, von dem aus moralische Fragen unparteilich beurteilt werden können, wird als der >> moralische Gesichtspunkt << (moral point of view) bezeichnet. Dies ist nach Habermas insbesondere der Standpunkt formalistischer Ethiken, zu denen er seine Diskursethik zählt. Sie verfährt nach dem formalen Grundsatz, dass die Geltungsansprüche von Normen die Zustimmung aller von ihr betroffenen Teilnehmer im Rahmen eines praktischen Diskurses finden müssen. Die Betroffenen müssen in Argumentationen davon ausgehen können, dass sie alle als Freie und Gleiche an der kooperativen Wahrheitssuche teilnehmen, bei der allein der Zwang des besseren Arguments zum Zuge kommt. Dieser Universalisierungsgrundsatz, der auch ein von allen getragenes Ergebnis einschließt, bezieht sich auch auf die entstehenden Nebenfolgen, die sich aus der Umsetzung des Konsenses für die zu befriedigenden Interessen aller Betroffenen ergeben. Auch diese müssen von allen zwanglos akzeptiert werden können. Eine entsprechende Einigung gelänge im Diskurs, weil alle Teilnehmer von diesen den Verständigungsprozess ermöglichenden idealisierenden Unterstellungen ausgingen.¹⁰⁰

Dass „universalistische Moralen“ auf derart „rationalisierte“ Lebensformen angewiesen sind, die die Umsetzungsprozesse der allgemeinen moralischen Auffassungen ermöglichen und bei den Heranwachsenden Motivationen für moralisches Handeln fördern, wird von Habermas als eine Voraussetzung für die praktische Anwendung seiner Moraltheorie verstanden.¹⁰¹

Habermas betont außerdem, dass moralische Auseinandersetzungen nicht ohne Gefühlsreaktionen ablaufen. Diese äußerten sich aus dritter Sicht oft als Abscheu, aus Sicht der Betroffenen auf der einen Seite als ein Gefühl der Kränkung oder als Ressentiment, auf der anderen als Scham oder als Schuld. Aber auch in moralischen Gefühlen und Bewertungen sei der Anspruch auf Begründung moralischer Urteile vorhanden, weil sie mit rational einklagbaren Verpflichtungen verwoben seien.¹⁰²

Ein reflexives Medium besteht für Habermas nicht nur bezüglich des Bereichs kognitiv-instrumenteller und moralisch-praktischer Rationalität, sondern gleichfalls für *evaluative* und *expressive* Äußerungen. Die Rationalität einer Person zeigt sich darin, ob sie eigene Bedürfnisse auf bestehende Wertstandards beziehen kann und insbesondere dann, wenn sie die bedürfnisinterpretierenden Wertstandards selbst mit einer reflexiven Einstellung zu betrachten in der Lage ist. Allerdings können kulturelle Werte nicht wie Handlungsnormen mit einem Allgemeinheitsanspruch auftreten. Sie können eventuell bei gleicher Interpretation innerhalb einer sozialen Gruppe ein gemeinsames Interesse zum Ausdruck bringen. Argumentationen, die der Rechtfertigung dieser Wertstandards dienen, erfüllen nicht die Bedingungen von Diskursen, sondern hätten „die Form der *ästhetischen Kritik*“.¹⁰³ Habermas spricht mit dieser Kritikform Erörterungen über Kunst, Literatur und Musik an. Der Diskurs hätte hier die Funktion, eine entsprechende Äußerung als einen authentischen Erfahrungsausdruck zu begründen.¹⁰⁴

McCarthy bezeichnet das von Habermas gewählte Verfahren der Anerkennung von Geltungsansprüchen durch das Abwägen von Gründen und Gegengründen als ein seit

Geltungsansprüchen charakterisieren, die als argumentativ entscheidbar angesehen werden“, ders., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 22 f.

100 Habermas, J., Merkur 1985, H. 442, S. 1041 ff.; Habermas nennt den praktischen Diskurs eine anspruchsvolle Form argumentativer Willensbildung. Er soll auf der Grundlage allgemeiner Kommunikationsvoraussetzungen „die Richtigkeit (oder Fairness) jedes unter diesen Bedingungen möglichen Einverständnisses garantieren“, ders. ebd., S. 1042.

101 Habermas, J., Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 119.

102 Habermas, J., Die Einbeziehung des Anderen, Frankfurt a. M. 1996, S. 12 f.

103 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 40 f.

104 Habermas, J., ebd., S. 41.

Sokrates für die Idee der Rationalität grundlegendes Vorgehen.¹⁰⁵

Die Rationalität von Äußerungen besteht für Habermas in ihrer grundsätzlichen Kritisierbarkeit und auch Verbesserungsfähigkeit, denn Fehler könnten dann korrigiert werden, wenn es gelänge, sie zu identifizieren. Demnach hängt das Konzept der Begründung eng mit Lernprozessen zusammen, denn nur wenn aus den begründeten Fehlern gelernt wird, ist die gezeigte Rationalität des Handelns nicht zufällig.¹⁰⁶

Im Vergleich zu Webers Handlungstheorie ist für Habermas in der Theorie des kommunikativen Handelns die Zwecktätigkeit nicht der einzige Aspekt, unter dem Handlungen kritisiert und verbessert werden können.¹⁰⁷ Zwar folgt Habermas der Theorie von Weber dahingehend, dass die Ausdifferenzierung expliziten Wissens in die Bereiche „Wissenschaft, Moral und Kunst“ Auswirkungen auf das Alltagshandeln in traditionalistischen Gesellschaften hatte, es sogar unter Rationalisierungsdruck setzte. Jedoch zeigen die von Habermas analysierten drei Aspekte der Handlungsrationality des kommunikativen Handelns, dass gesellschaftliche Rationalisierung nicht allein als Aspekt zweckrationalen Handelns zu verstehen ist.¹⁰⁸

Mit der Differenzierung der Vernunft in drei Rationalitätsdimensionen, auf die sich schon Kants Vernunftskritiken bezogen haben, geht Habermas auf einen nicht nur ontologisch, sondern auch gesellschaftlich nachzuweisenden Differenzierungsprozess ein, der die ehemals in archaischen Gesellschaften bestehende Einheit des mythischen Denkens zwischen Naturgesetzen und dem Bereich des Sozialen und Expressiven zerstörte.¹⁰⁹ Die in archaischen Gesellschaften herrschende Vermengung von Natur und Kultur verhinderte eine Differenzierung zwischen der äußeren Natur als der objektiven Welt der Tatsachen und der sozialen Welt geltender Normen. Erst die Ausdifferenzierung einer Außenwelt, in der zwischen Sachverhalten und Normen differenziert werden konnte, machte es möglich, hierzu den Komplementärbegriff Innenwelt oder Subjektivität auszubilden.¹¹⁰

Habermas betont, dass er nicht versuche, den in der Moderne stattgefundenen Differenzierungsprozess, der die isolierte Erfassung der drei Rationalitätskomplexe ermöglichte, rückgängig zu machen. Er wolle nicht zum Anwalt einer solchen Regression werden.¹¹¹

5.2.2.2 Handlungstypen, Weltbezüge und Interaktionsperspektiven

Wie im vorausgehenden Abschnitt bereits dargestellt worden ist, erheben Subjekte mit ihren Äußerungen gleichzeitig Geltungsansprüche bezüglich der propositionalen Wahrheit, ihrer normativen Richtigkeit und ihrer subjektiven Wahrhaftigkeit. Mit jedem dieser Geltungsansprüche verweisen sie auf eine diesen zugrunde liegende Rationalität, d. h. sie gehören verschiedenen Wissenskategorien an, die kritisiert und begründet werden können. Mit der symbolischen Verkörperung dieses Wissens in Handlungen nehmen die Akteure zugleich einen Bezug „zu etwas in einer Welt auf“.¹¹² Sie stellen folglich eine Beziehung zur Welt her. Auf welche Welt - sei es die objektive,

105 McCarthy, T., *Ideale und Illusionen*, Frankfurt a. M. 1993, S. 233.

106 Habermas, J., Frankfurt a.M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 38 f.

107 Habermas, J., ebd., S. 446.

108 Habermas, J., ebd., S. 449.

109 Habermas erläutert, dass das mythische Denken keine klare „Differenzierung zwischen Dingen und Personen, zwischen Gegenständen, die manipuliert werden können, und Agenten, sprach- und handlungsfähigen Subjekten,“ denen Handlungen und sprachliche Äußerungen zugerechnet werden können, erlaubt habe; ders., ebd., S. 79.

110 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 82 f.

111 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 499.

112 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 114.

soziale oder subjektive Welt - sich die Akteure jeweils beziehen, hängt von der Verwendung ihres Wissens ab, d. h. ob sie es instrumentell auf Gegenstände anwenden ohne die Beteiligung weiterer Akteure, oder ob sie eine verständigungsorientierte oder strategische Beteiligung anderer Menschen in Betracht ziehen.

Entscheidend für den Zugang zu einer der „Welten“ ist die ontologische Fähigkeit zur Dezentrierung des Weltverständnisses, das an die gesellschaftliche Differenzierung des Weltbildes gekoppelt ist.¹¹³ Die Menschen müssen in ihrem Denken und Handeln soweit vom Mythos oder der Religion „entzaubert“ sein, dass sie ihre Eingriffe in die Welt sich selbst zurechnen und damit auch für deren Folgen eigene Verantwortung auf der Basis eines moralischen Bewusstseins übernehmen können. Ein entsprechendes Verhalten ist nicht unabhängig von wissenschaftlichen Erkenntnissen und Lernprozessen, die das eigene Handeln, wenn es sich an Personen richtet, von einer naturgesetzlichen Kausalität befreien. Habermas spricht von einer „Rationalisierung der Weltbilder“, die es, wie schon ausgeführt, ermöglicht, zwischen den Kategorien der Wahrheit, Authentizität oder Wahrhaftigkeit und der Richtigkeit zu unterscheiden.¹¹⁴ Das kommunikative Handeln könne unter jedem der genannten Aspekte bestritten werden; die Art der Äußerung verdeutliche in der Regel, welchen Geltungsaspekt der Handelnde seiner Äußerung vor allem zugrunde legen wolle.¹¹⁵

Zwar existiert nur eine objektive Welt (die Lebenswelt) als „Korrelat zur Gesamtheit wahrer Aussagen“, aber die von Habermas vorgestellten drei Welten bilden ein in Interaktionsprozessen gegenseitig unterstelltes Bezugssystem, ein System „von gleichursprünglichen Welten“, mit dem die Kommunikationsteilnehmer einen Bezug herstellen zu „etwas, das in der objektiven Welt statthat oder eintreten bzw. hervorgebracht werden kann,“ sowie „auf etwas in der sozialen oder in der subjektiven Welt“.¹¹⁶ Habermas bezieht sich mit der Herausbildung dieses Bezugssystems auf Piaget, der die kognitive Entwicklung als die Dezentrierung eines vorher egozentrisch geprägten Weltverständnisses versteht, mit der die Abgrenzung der drei Welten voneinander gelingt. Erst dann entsteht ein reflexiver Weltbegriff, der auf der Basis gemeinsamer Situationsdeutungen zu einer verständigungsorientierten Einigung führen kann. Das subjektive Weltkonzept enthält nun nicht nur die eigene Innenwelt, sondern bezieht auch andere subjektive Welten ein. Ausgestattet mit einem entsprechend reflexiven System der Perspektivenübernahme kann Ego überlegen, „wie sich bestimmte Tatsachen (das, was er für einen existierenden Sachverhalt in der objektiven Welt hält), oder bestimmte normative Erwartungen (das, was er für einen legitimen Bestand der gemeinsamen sozialen Welt hält) aus der Perspektive eines Anderen, d. h. als Bestandteil von dessen subjektiver Welt darstellen; er kann sich weiterhin überlegen, dass Alter seinerseits überlegt, wie sich das, was er für existierende Sachverhalte und geltende Normen hält, in der Perspektive von Ego, d. h. als Bestandteil von Egos subjektiver Welt darstellt“.¹¹⁷ Die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme gestattet es den Interaktionsteilnehmern, ihre jeweils subjektive Perspektive zu verlassen und auch gemeinsam eine dritte Perspektive einzunehmen.¹¹⁸

Das verständigungsorientierte soziale Handeln erfordert nach Habermas den beschriebenen Wechsel zwischen verschiedenen Perspektiven und Weltbezügen. Anhand der bereits vorgestellten - im Gegensatz zum komplexen kommunikativen Handeln - „idealisierten“ sozialwissenschaftlichen Handlungsbegriffe lässt sich mit Haber-

113 Vgl. z. B. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 512.

114 Habermas, J., ebd., S. 470; vgl. auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 103.

115 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 463. Eine eindeutige Analyse sei an idealisierten Fällen oder expliziten Sprechhandlungen möglich, ders. ebd.

116 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 125 f.

117 Habermas, J., ebd., S. 106.

118 Habermas, J., ebd., S. 107; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 150.

mas analysieren, welche Weltbezüge die Handelnden über sie aufnehmen und welche Rationalitätskomplexe von ihnen in Anspruch genommen werden. Um definitorisch als „Handlung“ im Sinne Habermas' anerkannt zu werden, müssen die Akteure im teleologischen, normenregulierten oder dramaturgischen Handeln wenigstens einen Weltbezug - auf jeden Fall aber zur objektiven Welt - aufnehmen.¹¹⁹ Entsprechend sind sie mit unterschiedlichen perspektivischen und reflexiven Fähigkeiten ausgestattet, die aus einer objektivierenden, normenkonformen oder expressiven Grundeinstellung hervorgehen. Nach Habermas entspricht diesen „drei fundamentalen Einstellungen“ „jeweils ein Konzept von >>Welt<<.“¹²⁰ Mit einer objektivierenden Einstellung nimmt der Handelnde eine neutrale Beobachterposition zu den Sachverhalten in der objektiven Welt ein; mit einer expressiven Einstellung stellt das Subjekt etwas von seinem Inneren, aus der subjektiven Welt, einem Publikum dar; mit einer normenkonformen Einstellung nimmt der Handelnde Bezug auf eine soziale Welt, indem er die institutionellen Erwartungen einer sozialen Gruppe erfüllt.¹²¹

Zwischen den Begriffen strategischen und teleologischen Handelns¹²² bestehen hinsichtlich ihrer Weltperspektiven enge Zusammenhänge. Mit dem teleologischen Handeln verfolgt der Akteur einen Zweck oder eine bestimmte Wirkung durch die Wahl eines in Abhängigkeit von der Situation erfolgversprechenden Mittels, das er effektiv einsetzt. Wenn die erfolgsorientierte Einstellung des Handelnden sich auf die Einflussnahme eines ebenfalls zielgerichtet handelnden Gegenspielers konzentriert, wird das teleologische zum strategischen Handlungsmodell.¹²³

Ein Akteur nimmt im teleologischen Modell Bezug auf eine objektive Welt als die Gesamtheit existierender Sachverhalte, die durch effektive Eingriffe zielgerecht verändert oder wunschgemäß hervorgebracht werden. Die hier verlangten Fähigkeiten nennt Habermas „kognitiv-volutiv“.¹²⁴ Mit ihnen können einerseits Meinungen über eine Sache und andererseits Absichten über einen wirksamen Zugriff auf eine Sache oder Gegenstände entwickelt werden. Die Rationalität der Äußerungen eines Akteurs zur Welt wird danach bewertet, ob sich seine Meinungen als wahr oder falsch und seine Interventionen als effektiv oder verfehlt erweisen. In beiden Fällen können die Handlungen nach den Kriterien der Wahrheit und Wirksamkeit von dritter Seite beurteilt werden.¹²⁵

Im Unterschied dazu richtet der strategisch Handelnde seinen Erfolgsanspruch auf wenigstens ein anderes Subjekt. Eine Kooperation muss jedoch nur solange bestehen, wie sie dem eigenen Erfolg nützt. Weil sich die Entscheidungen für die einzusetzenden Mittel nun auch auf Subjekte und nicht nur auf Gegenstände richten, müssen die strategisch Handelnden nach Habermas zwar ihren konzeptuellen Vorrat erweitern; es sind ontologisch aber keine weiteren Voraussetzungen erforderlich. Das strategische Handeln bezieht sich ebenso wie das teleologische Handeln allein auf eine objektive Welt, so dass Habermas in beiden Fällen von einem Ein-Welt-Begriff spricht.¹²⁶

Das normenregulierte Handeln verlangt vom Akteur die Fähigkeit, Beziehungen zu zwei Welten herstellen zu können, nämlich einmal zur objektiven Welt der bestehenden Sachverhalte und weiterhin zur sozialen Welt, über die der Akteur zu anderen Interaktionspartnern Beziehungen herstellt. Wie diese Beziehungen geregelt, d. h. welche Normen als gültig anerkannt werden, ist Bestandteil der sozialen Welt. Die intersubjektive Anerkennung einer Norm begründet ihre soziale Geltung. Kulturelle

119 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 144.

120 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 463 f.

121 Habermas, J., ebd., S. 463.

122 Habermas bezeichnet es als „seit Aristoteles im Mittelpunkt der philosophischen Handlungstheorie“ stehend, ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 126.

123 Habermas, J., ebd., S. 126 f.

124 Habermas, J., ebd., S. 130.

125 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 130.

126 Habermas, J., ebd., S. 131 f.

Werte und Bedürfnisse enthalten zunächst keinen normativen Geltungsanspruch. Erst wenn mit ihnen ein allgemeines oder legitimes Interesse zum Ausdruck gebracht wird, können sie normativ festgeschrieben werden.¹²⁷

Für das normative Modell ist deshalb eine allein kognitive Ausstattung des Handelnden nicht ausreichend; er muss seinen Fähigkeiten auch eine motivationale Grundlage geben, um normenkonform handeln zu können. Die Entstehung eines motivationalen Komplexes wird über das Lernmodell der Wertinternalisierung erklärt. Die in Normen verkörperten Werte würden in diesem Modell über Lernprozesse zu Bedürfnispositionen ausgebildet.¹²⁸ Die ontologischen Voraussetzungen, die mit dem normenregulierten Handeln verbunden sind, entsprechen einem Zwei-Welten-Begriff. Der Handelnde muss hier in der Lage sein, die faktischen Gegebenheiten einer Handlungssituation von den normativen zu unterscheiden, d. h. dass er sowohl eine objektivierende Einstellung zu Tatsachen als auch eine normenkonforme Einstellung zu der Richtigkeit von Normen einnehmen kann. Weder das teleologische noch das normative Handlungsmodell setzen den Akteur selbst als eine Welt voraus, „zu der er sich reflexiv verhalten könnte“.¹²⁹

Die Voraussetzung einer subjektiven Welt wird nach Habermas erst mit dem Begriff des dramaturgischen Handelns in die sozialwissenschaftliche Literatur eingeführt.¹³⁰ Eine Interaktion im Sinne des dramaturgischen Handelns ist eine Begegnung zwischen Handelnden, die für sich gegenseitig ein Publikum bilden. Das Ziel des Handelns besteht darin, die eigene Subjektivität darzustellen, die vom Publikum möglichst in der vom Akteur gewünschten Weise gesehen und anerkannt wird.¹³¹ Es ist also mindestens ein Interaktionspartner als Publikum erforderlich, der die in Selbstpräsentation geäußerten Wünsche und Gefühle als authentische expressive Äußerungen des Handelnden akzeptiert. Die Äußerungen enthalten einen Bezug zur subjektiven Welt, die den Begriff „Welt“ analog den Sachverhalten der objektiven Welt und den Normen der sozialen Welt über die Gesamtheit der subjektiven Erlebnisse erwirbt.¹³² Bezüglich der Selbstdarstellung eines Akteurs richtet sich die Frage darauf, ob derjenige auch meint, was er sagt, oder ob die vorgetragenen Erlebnisse vorgetäuscht sind. Im Falle dargestellter Meinungen und Absichten handelt es sich um eine Frage der Wahrhaftigkeit. Problematischer ist der Ausdruck von Gefühlen, die mit ihrer Wiedergabe oft selbst fragwürdig werden. Gefühle würden auch nach ihrer Authentizität beurteilt, aber es sei oft schwer, zwischen Wahrhaftigkeit und Authentizität zu differenzieren.¹³³

Habermas klassifiziert das dramaturgische Handeln als einen Begriff, der auch zwei Welten voraussetzt, eine Innen- und eine Außenwelt. Mit seinen expressiven Äußerungen grenzt der Akteur seine subjektive Innenwelt von der Außenwelt ab. In der Rolle des Publikums nimmt er die Perspektive der Außenwelt ein, um aus dieser Sicht die erhobenen Geltungsansprüche zu bewerten. Eine normenkonforme Einstellung enthält dieses Modell nach Habermas nicht. Die bestehenden interpersonalen Beziehungen werden als „soziale Tatsachen“ angesehen. Die eigene Subjektivität findet ihren Ausdruck und vermag sich von der Außenwelt durch expressive Äußerungen abzugrenzen. Der Außenwelt gegenüber kann der Akteur nur eine objektivierende Einstellung einnehmen. Im Unterschied zum normenregulierten Handeln bezieht sich seine objektivierende Einstellung auf physische und soziale Objekte.¹³⁴

Das dramaturgische Handeln kann auch, wenn der Akteur das Publikum als Gegen-

127 Habermas, J., ebd., S. 132 f.

128 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 133.

129 Habermas, J., ebd., S. 135; vgl. dazu schon 2.3.1 und 3.2.

130 Habermas führt den Begriff des dramaturgischen Handelns auf Goffman und dessen Untersuchung von 1956 „Selbstdarstellung im Alltag“ zurück, Habermas, J., ebd., S. 135 und Fn. 148.

131 Habermas, J., ebd., S. 136.

132 Habermas, J., ebd., S. 137.

133 Habermas, J., ebd., S. 139.

134 Habermas, J., ebd., S. 140.

spieler betrachtet, latent strategische Züge annehmen; d. h. dramaturgisches Handeln kann zu einer strategischen Interaktion werden, wenn auch die Publikumsseite das Handeln nur noch nach Erfolgskriterien beurteilt.¹³⁵

Mit dem kommunikativen Handeln können nach Habermas Bezüge zur objektiven, sozialen und subjektiven Welt reflexiv aufgenommen werden. Die unterschiedlichen Perspektiven und möglichen Einstellungen wurden zu Beginn dieses Abschnitts bereits dargestellt. Die Relevanz der Sprache im kommunikativen Handlungsmodell begründet Habermas allein damit, dass, wenn Sprecher ihre Sätze mit dem Ziel einer Verständigung verwenden und zugleich Weltbezüge aufnehmen, diese anders als die teleologischen, normenregulierten und dramaturgischen Handlungsbegriffe nicht direkt, sondern über die Sprache reflexiv interpretieren. Während nämlich die anderen Modelle jeweils von einzelnen oder paarweisen Weltbezügen ausgehen, integrieren die Sprecher im kommunikativen Handlungsmodell die drei Weltkonzepte zu einem gemeinsamen System, aus dem sie ihre Interpretationen ableiten. Jede Äußerung wird zugleich dadurch relativiert, dass jeder Kommunikationsteilnehmer davon ausgeht, dass die je nach Weltbezug erhobenen Geltungsansprüche intersubjektiv anerkannt werden müssen. Sprache sei das Medium, mit dem die gegenseitigen Geltungsansprüche kritisiert oder akzeptiert werden könnten.¹³⁶

Die jeweils vom Akteur aufgenommenen Weltbezüge werden von Habermas im Medium Sprache nachgewiesen,¹³⁷ das für das kommunikative Handeln die Funktion der Handlungskoordination übernimmt. Allerdings betont er, dass sprachliche Verständigung nur „der Mechanismus der Handlungskoordination“ ist, „der die Handlungspläne und die Zwecktätigkeiten der Beteiligten zur Interaktion zusammenfügt“.¹³⁸

In jeder Handlungssituation wird nach Habermas auf ein unthematisiertes Wissen Bezug genommen, das den Handelnden intuitiv zur Verfügung steht und erst im Falle einer Kritik durch erhobene Geltungsansprüche reflexiv wird. Die Handelnden beziehen sich auf einen gemeinsamen Wissensvorrat aus dem Kontext ihrer Lebenswelt. Das Hintergrundwissen aber - so Habermas - variiert erst dann zum expliziten Wissen, wenn es in „semantische Gehalte der Rede derjenigen umgewandelt wird, die gemeinsam handeln“.¹³⁹

Die Selbstverständlichkeiten des Handelns werden problematisch, je weniger die Beteiligten konsensuell handeln und sich auf traditionell vorhandene Situationsdefinitionen verlassen können. In diesen Fällen müssen sie die Interpretationsleistungen selbst erbringen und aushandeln, welche Situationselemente der objektiven, sozialen und subjektiven Welt als identisch wahrgenommene gelten können. Jede gemeinsame Situationsdefinition findet im Rahmen dieser drei Welten statt.¹⁴⁰ Insofern definieren die Handelnden in ihren Verständigungsprozessen die gemeinsame Ordnung einer von ihnen vorgefundenen Handlungssituation. Im Alltag verlaufen die meisten Interaktionen ohne Aushandlungen, weil die Handelnden kontrafaktisch von übereinstimmenden Situationsdeutungen und der für beide Seiten gleich bestehenden Möglichkeit, im Zweifelsfall eine abweichende Definition äußern zu können, ausgehen.¹⁴¹

Die den Verständigungsprozessen zugrunde liegenden Weltbilder haben nach Habermas nicht allein eine Funktion für die Handlungskoordination, sondern auch für die Vergesellschaftung der Individuen, denn im Handeln beziehen sie sich sowohl auf

135 Habermas, J., ebd., S. 140 f.

136 Habermas, J., ebd., S. 148.

137 Vgl. 5.2.2.3.

138 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 143.

139 Habermas, J., Philosophisch-politische Profile, Frankfurt a. M. (1981) 1991 (2.), S. 407 f. - Der Lebensbegriff wird unter 5.2.4.1 ausführlicher dargestellt.

140 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 465.

141 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 150.

gemeinsame soziale Regeln als auch auf ihre subjektiven Erlebnisse und die Tatsachen einer objektiven Welt. Mit der gegenseitigen Anerkennung von Weltbildern werden Identitäten ausgebildet und gesichert. Demgegenüber führte eine Revision wichtiger Weltbild-Grundannahmen zu einer Identitätskrise des Einzelnen, aber auch zu Identifikationskrisen innerhalb der sozialen Gruppe.¹⁴²

Dem dezentrierten Weltverständnis liegt eine komplexe Perspektivenstruktur zugrunde, die aus einer Integration von Welt- und Sprecherperspektiven besteht. Die Heranwachsenden müssen je nach Weltbezug sowohl die Kompetenz erwerben, eine objektivierende, normenkonforme oder expressive Einstellung einzunehmen (sowie „diese Einstellungen gegenüber jeder der drei Welten noch einmal (zu) variieren“) als auch, um sich über etwas in einer dieser drei Welten zu verständigen, die Fähigkeit erlernen, in Interaktionen Ich-Du-Sprecherperspektiven und die einer dritten (beobachtenden) Person zu übernehmen.¹⁴³

Für Habermas ist die Ontogenese von Sprecher- und Welterperspektiven gleichfalls mit der Entwicklung bestimmter Interaktionsstrukturen verbunden. Die genannten Perspektiven entwickeln sich nach Piaget in der „aktiven Auseinandersetzung eines konstruktiv lernenden Subjekts mit seiner Umwelt“ zum einen aus der Beobachterperspektive im „wahrnehmend-manipulativen Umgang mit seiner physischen Umwelt“ und zum anderen in Ich-Du-Perspektiven, die das Kind in symbolisch vermittelten Interaktionen mit seinen Bezugspersonen einübt.¹⁴⁴

Mit der Beobachterperspektive entsteht für das Kind eine objektivierende Einstellung zu der es umgebenden äußeren Natur, die das Kind auf konventioneller Stufe¹⁴⁵ auch auf Interaktionen beziehen kann, so dass es schließlich die eigene Teilnahme an Interaktionen auch als einen Vorgang in der objektiven Welt begreift. Hieran schließt sich nach Habermas die Fähigkeit zur Differenzierung zweier Handlungstypen an. Die Erkenntnis, dass die eigene Teilnahme an Interaktionen ein Vorgang in der objektiven Welt ist, führt in der Weiterentwicklung eines interessengesteuerten Konfliktverhaltens zur Ausbildung erfolgsorientierten Handelns mit der gleichzeitigen Alternative zum normenkonformen Handeln. Damit kann sich eine soziale Welt auf der Basis interpersonell geregelter Beziehungen und gemeinsam anerkannter Normen herausbilden.¹⁴⁶

Die Ich-Du-Perspektiven entstehen anfangs aus der Kommunikation zwischen Kind und Bezugsperson, die Grundqualifikationen für die Teilnahme an Interaktionen vermittelt. Über die nun mögliche Teilnahme an Interaktionen auch mit fremden Personen bildet sich eine generalisierte Interaktionskompetenz aus.¹⁴⁷ Habermas erklärt mit Mead den Prozess der Individuierung durch Vergesellschaftung eines Heranwachsenden über symbolische Interaktionen mit einer Bezugsperson als Einstellungsübernahme und Verinnerlichung von Verhaltenserwartungen dieser Person. Er beruht für Mead - so Habermas - auf ihrer durch Sanktionen gestützten Autorität. Diesem anfangs auf Bezugspersonen konzentrierten normenkonformen Vorgang folgt die Übernahme generalisierter Verhaltenserwartungen zum Aufbau einer sozialen Welt und zur Ausbildung einer Gruppenidentität in Interaktionen mit einem zunehmend größer werdenden Kreis. Die Einstellungsübernahme von der einzelnen Bezugsperson wird dadurch erweitert um die Übernahme eines allgemeinen Gruppenwillens, wiederum als Verinnerlichung sowohl von Verhaltensmustern als auch der mit ihnen

142 Habermas, J., ebd., S. 98,100.

143 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 149. Habermas übernimmt damit die schon für Mead relevante „Perspektivenstruktur“ der „kommunikativen Rollen der ersten, zweiten und dritten Person“, ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), B. 2, S. 93.

144 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 150.

145 Mit dieser Stufeneinteilung orientiert sich Habermas an Kohlbergs Stufenmodell zur Entwicklung des moralischen Bewusstseins.

146 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 150 f.

147 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), B. 2, S. 65.

verbundenen Sanktionen.¹⁴⁸ Es entsteht auf diesem Wege eine „sanktionsfreie“ Normgeltung, die der verinnerlichte Gruppenwillen kontrolliert.¹⁴⁹ Diese wegen ihrer noch undifferenzierten Sprachverwendung nach Habermas noch als symbolisch vermittelt zu bezeichnende Interaktion beschreibt aber noch nicht, wie der Aufbau einer subjektiven Welt stattfindet.

Die von Mead herausgearbeitete sozialevolutionäre Entwicklung sprachlicher Kommunikation von der gestenvermittelten zur symbolisch vermittelten Interaktion mit dem Übergang zum normenregulierten Handeln vollzieht sich über mehrere Stufen. Während die Gebärdensprache für jeden einzelnen Interaktionsteilnehmer eigene Bedeutungen enthält, entstehen auf der zweiten Stufe schon soziale Rollen, die normativ verbindlich sind (z. B. Jagd, sexuelle Reproduktion, Statusrivalitäten).¹⁵⁰ Damit wird zwar die Stufe eines normenregulierten Handelns erreicht; die Interaktion auf dieser Stufe macht aber für Habermas erforderlich, dass die Beteiligten ihr Handeln nicht mehr an der Gebärdensprache, sondern an Symbolen, die für alle Interaktionsteilnehmer eine identische Bedeutung haben, orientieren. Durch eine identische Symbolverwendung entsteht anstelle der kausalen Reiz-Reaktion-Reiz-Beziehung eine kommunikative Sprecher-Adressat-Beziehung. In diesem Prozess eröffnet sich auch die Alternative zwischen verständigungsorientiertem oder strategischem Handeln. Mit der Lösung dieser Aufgaben gelingt nach Habermas der Übergang von der gestenvermittelten zur symbolisch vermittelten Interaktion.¹⁵¹

Meads Erklärung dieses Übergangs beschreibt Habermas mit der Verinnerlichung oder Internalisierung objektiver Sinnstrukturen, die ein Subjekt, indem es sich mit ihnen identifiziert, „in sich hineinnimmt und aneignet“.¹⁵² Ein allein mit sich selbst reflektierendes Subjekt stellt noch keine intersubjektive Beziehung her. Für Intersubjektivität ist ein gemeinsames Symbolsystem mit identischen Bedeutungen Voraussetzung.¹⁵³ Das beinhaltet für Habermas, es muss sich - über die Gebärden- und Signalsprache hinausgehend - eine propositional ausdifferenzierte Sprache¹⁵⁴ entwickelt haben, damit die Subjekte gegenseitig zu ihren Äußerungen kritisch Stellung nehmen können,¹⁵⁵ denn die Identität der Symbole und ihrer Bedeutungen kann nur durch die intersubjektive Geltung einer Regel gesichert werden. Erst dann ist auch - so Habermas - von einem regelgeleiteten (normenregulierten) Verhalten zu sprechen.¹⁵⁶

Habermas' Vorschlag einer Internalisierung in der Interaktion geht über die schlichte Übernahme von Verhaltensreaktionen hinaus, weil das gezeigte Handeln bereits die schon erlernte Deutung anderer auf das eigene Verhalten enthält. In Erwartung dieser Interpretation seines Verhaltens richtet sich das nun soziale Subjekt an sein Gegenüber. Die Beteiligten reagieren gegenseitig nicht mehr adaptiv, sondern lernen die Kommunikationsmuster des Sprechers und Hörers.¹⁵⁷ Die Interaktion des Kindes mit seinen Bezugspersonen, die bereits über eine modal differenzierte Sprache

148 Habermas, J., ebd., S. 62 f.

149 Habermas, J., ebd., 64, 73.

150 Habermas, J., ebd., S. 19.

151 Habermas, J., ebd., S. 20 f.

152 Habermas, J., ebd., S. 21.

153 Vgl. auch die Kritik von Haferkamp an Mead, die sich auf den nicht geklärten identischen Deutungsvorrat symbolischer Interaktionen bezieht; Haferkamp, H., Interaktionsaspekte, Handlungszusammenhänge und die Rolle des Wissenstransfers, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1984, S. 790.

154 Mit dieser verfügen Sprecher über die Kompetenz, Sätze mit einem illokutionären und propositionalen Gehalt zu bilden (vgl. 5.2.2.3), die kontextunabhängig und nicht institutionell gebunden sind; vgl. , ders., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 405.

155 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 26.

156 Habermas, J., ebd., S. 31.

157 Habermas, J., ebd., S. 27.

verfügen, ermöglicht die Internalisierung schon normierter Verhaltenserwartungen.¹⁵⁸ Das Kind lernt dadurch, sein Handeln an erhobenen Geltungsansprüchen zu orientieren, d. h. es verinnerlicht den Anspruch einer Norm auf intersubjektive Gültigkeit. Habermas spricht nun von der symbolischen (sprachlichen) Durchdringung der Motivationen und des Verhaltens, die subjektive Orientierungen und übersubjektive Orientierungssysteme (Institutionen) zugleich herausbildet.¹⁵⁹ Weil die Interaktionsteilnehmer von identischen Bedeutungen ihrer Symbole ausgehen, wissen sie gegenseitig, wie ihr Partner auf eine an ihn gerichtete Äußerung reagieren müsste. Die Erlebnisse fehlgeschlagener Prognosen führen schließlich dazu, dass - um ein Misslingen der Kommunikation zu vermeiden - über den Mechanismus der Verinnerlichung die jeweils kritische Stellungnahme des anderen sich selbst gegenüber eingenommen wird. Die Ausbildung eines gemeinsamen Regelsystems kann als die Maßnahme zur Verhinderung einer fehlerhaften Symbolverwendung verstanden werden. „Auf diese Weise bilden sich Bedeutungskonventionen und bedeutungsidentisch verwendbare Symbole aus.“¹⁶⁰ Für Habermas müssen auf diesem Niveau die Stufen der Gebärden- und Signalsprache überwunden sein.¹⁶¹

Die sprachlich vermittelte und normativ geregelte Interaktion ermöglicht nach Habermas eine modal differenzierte, an Geltungsansprüchen orientierte Verständigung, die - wie der Begriff der kommunikativen Rationalität zeigt - auch subjektive Interessen und kritische Stellungnahmen zulässt.¹⁶² Wenn - ontogenetisch und phylogenetisch der Übergang von der symbolisch vermittelten zu dieser höherstufigen Interaktion vollzogen ist, kann die Innenwelt über kommunikative Selbstdarstellungen nach außen treten¹⁶³, und sich eine subjektive von der sozialen Welt abgrenzen. Der Heranwachsende kann eine Identität ausbilden, die nicht nur als Gruppenidentität, sondern auch als individuelle und autonome Identität zu verstehen ist. Habermas spricht in diesem Zusammenhang von der jetzt auch die Handlungsmotive erfassenden symbolischen Durchstrukturierung,¹⁶⁴ weil die Einbindung der Bedürfnis- und Motivationsstrukturen in das Symbolsystem ihre kommunikative Darstellung und ihre Durchsetzung zulassen, aber auch ihre gegenseitige Interpretation und eine Stellungnahme erfordern. Durch die in die Verständigung eingebaute sprachliche Funktion der kulturellen Überlieferung ergibt sich, dass auch subjektive Motive nicht frei von intersubjektiven Einflüssen sind, d. h. sich an ihnen orientieren.¹⁶⁵ In die sozialisatorische Interaktion ist nach Habermas mit dem System der Personalpronomina im kommunikativen Sprachgebrauch ein Zwang zur Individuierung eingebaut; über dasselbe Medium der Alltagssprache gelingt zugleich die vergesellschaftende Intersubjektivität.¹⁶⁶ Die Ausbildung einer Ich-Identität ist ein Prozess der Individuierung und Vergesellschaftung zugleich.¹⁶⁷

Diese höhere Stufe der sprachlich vermittelten und normengeleiteten Interaktion, die

158 Habermas, J., ebd., S. 42; Habermas spricht hier auch die sprachliche Funktion der kulturellen Überlieferung an; ders., ebd., S. 43.

159 Habermas, J., ebd., S. 42.

160 Habermas, J., ebd., S. 28 f.

161 Mead setze die sprachförmige Kommunikation eine Stufe tiefer bei den modal undifferenzierten Äußerungen der Signalsprache an; so Habermas, J., ebd. 26. Die erfahrenen Äußerungen können auf dieser Ebene noch nicht hinsichtlich der in ihnen enthaltenen Geltungsansprüche differenziert und kritisiert werden; ders., Frankfurt a. M. (1984)1995, S. 211.

162 Vgl. Habermas, Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 66, 68.

163 Habermas, J., ebd., S. 68.

164 Habermas, J., ebd., S. 66.

165 Siehe dazu Habermas, J. ebd., S. 146.

166 Habermas, J., Merkur 1985, H. 442, S. 1043.

167 Nach Habermas befähigt die Ich-Identität eine Person, „sich unter Bedingungen autonomen Handelns selbst zu verwirklichen“, allerdings in „selbstkritischer Einstellung“; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 153; vgl. auch 5.2.3.3.

sich nach Habermas an die symbolisch vermittelte Interaktion anschließt, kennzeichnet den Entwicklungsprozess zu posttraditionalen Gesellschaften. Es kann sich auf dieser Stufe eine sanktionsfreie Autorität der verallgemeinerten Normen entwickeln, da die Kommunikationsteilnehmer sich mittels einer propositional ausdifferenzierten Sprache verständigen können und auf diesem Wege die Normgeltung in jeder Interaktion zur Disposition stellen.¹⁶⁸ Die bisher allein normenkonforme Einstellung orientiert sich an den in Interaktionen erhobenen Geltungsansprüchen, indem sie deren Geltung hinsichtlich eigener und fremder Interessen infrage stellen kann. Die Subjekte sind jetzt ebenfalls in der Lage, zwischen dem Zwang zum Gehorsam oder einer angenommenen Verpflichtung zu unterscheiden.¹⁶⁹

Die ontogenetische Ausbildung einer Gruppenidentität setzt nach Habermas eine bereits in der Gesellschaft ausgebildete kollektive Identität¹⁷⁰ voraus, die insbesondere in archaischen Gesellschaften an gemeinsamen sakralen Symbolen deutlich wurde, die die institutionalisierten Verhaltenserwartungen symbolisierten. Dieser religiöse oder mythische Symbolismus ist für Habermas der „archaische Kern des Normbewusstseins“ und stellt eine sozialevolutionäre Stufe dar, die noch vor einer sprachlich erzeugten Intersubjektivität steht.¹⁷¹ Mit der Versprachlichung religiöser Symbole wird es möglich, diese hinsichtlich ihrer Rationalitätsbezüge zu differenzieren und bezüglich ihrer Geltung zu reflektieren.¹⁷² Die gemeinsame Sprachverwendung mit identischen Bedeutungen und deren Anspruch auf intersubjektive Geltung wird jetzt zum Medium der Sozialisation und sozialen Integration¹⁷³ und fördert die Entstehung einer kollektiven Identität. Die auf diesem Wege entstandene Rationalisierung der Weltbilder ermöglicht die „Universalisierung von Recht und Moral“ und beschleunigt gleichzeitig Individualisierungsprozesse,¹⁷⁴ weil auch die Vertretung subjektiver Interessen legitimierbar wird. Denn - wie Habermas formuliert - erst ein allgemeiner Geltungsanspruch „verleiht einem Interesse, einem Willen oder einer Norm die Würde moralischer Autorität“.¹⁷⁵ Dem ontogenetischen und sozialisatorischen Prozess der Entwicklung von Welt- und Sprecherperspektiven entspricht ein phylogenetischer, der zur strukturellen Differenzierung in drei „Welten“ führt.

5.2.2.3 Das Modell der Rede oder der Sprechhandlungen

Bisher sind Habermas` Analysen auf „idealisierte“ oder „reine“ Handlungen¹⁷⁶ bezogen worden, um genauere Abgrenzungen voneinander vornehmen zu können. Der rekonstruktive Nachweis der vom Akteur aufgenommenen Weltbezüge und der mit ihnen zu erhebenden Geltungsansprüche werden nun mit Habermas am Beispiel expliziter Sprechhandlungen in diesem Abschnitt ausgeführt.

Eine Rede besteht nach Habermas in ihren Einzelementen aus Sprechhandlungen.

168 Vgl. 5.2.2.3 sowie Habermas, J., ebd., S. 26.

169 Vgl. z. B. Habermas, J., ebd., S. 64, 65, 72 f.

170 Die kollektive Identität habe die Gestalt eines normativen Konsenses; Habermas, J., ebd., S. 86. Habermas warnt davor, den Begriff „kollektive Identität“ mit dem der Ich-Identität zu identifizieren. Beide Begriffe verhielten sich komplementär zueinander. - Die kollektive Identität einer Gemeinschaft sei zudem nichts Feststehendes, sondern ein Prozessbegriff; ders., Frankfurt a. M. (1996) 1999 (1.), S. 329 f.

171 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 74.

172 Habermas, J., ebd., S. 74 f.

173 Habermas, J., ebd., S. 43.

174 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 74 f.

175 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 59.

176 Wie vorne bereits erwähnt, wird diese Bezeichnung von Habermas später verändert. Er spricht nun von Grenzfällen des kommunikativen Handelns; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 184.

Demgegenüber bezeichnet er den einzelnen Satz als Einzelelement der Sprache. Der grammatisch richtige Satz verlangt Verständlichkeit, während die mit kommunikativer Absicht ausgeführte Sprechhandlung über das Verstehen der Sprache hinausgehend eine interpersonale Beziehung herstellt, in der die gegenseitig erhobenen Geltungsansprüche auf Wahrheit, Wahrhaftigkeit und Richtigkeit als wechselseitig erfüllt unterstellt werden.¹⁷⁷

Ohne auf das Modell der Rede Bezug nehmen zu können, wäre - so Habermas - die Analyse des Verständigungsprozesses zwischen zwei Subjekten nicht möglich. Auch verständigungsorientierte Handlungen, die sonst keine explizit verbale Form haben, können - wie Habermas zeigen will - unter formalpragmatischen Gesichtspunkten¹⁷⁸ nach dem Modell der Sprechhandlung analysiert werden. Ihm geht es in der Analyse nicht um eine empirische Beschreibung von möglichen Verhaltensdispositionen, sondern er will mit seiner Handlungstheorie die allgemeinen Strukturen von Verständigungsprozessen erfassen, um daraus formale Teilnahmekriterien für die Handelnden abzuleiten. Als Verständigung zweier Subjekte kommt - im Gegensatz zu einer manipulativen Einflussnahme¹⁷⁹ - nur ein gegenseitiges Einverständnis in Betracht (vgl. „Handlungskordinierung“), denn im kommunikativen Handlungsmodell ist der von den Subjekten jeweils angestrebte eigene Erfolg nur über eine gemeinsame Handlungskordinierung zu erreichen.¹⁸⁰ Die teleologisch strukturierten Handlungspläne verschiedener Teilnehmer werden im kommunikativen Handeln erst durch Akte der Verständigung miteinander verknüpft. Deshalb dürfen die Koordinierungshandlungen selbst - so Habermas -, die die Einzelhandlungen zu einem Interaktionszusammenhang verbinden, aber nicht auf teleologisches Handeln reduziert werden.¹⁸¹ Dieses Konzept der Verständigung lässt sich nach Habermas nur erklären, wenn dargelegt werden kann, was es bedeutet, Sätze verständigungsorientiert - „in kommunikativer Absicht“ - zu verwenden.¹⁸² Habermas verweist auf die in der kommunikativen Alltagspraxis stattfindenden Verständigungsprozesse, in denen die „Stimme der Vernunft“, „ob wir das wollen oder nicht“, bereits vorhanden sei.¹⁸³ Mit der Rekonstruktion¹⁸⁴ dieser Praxis alltäglicher Verständigung will er die formalen Kriterien, nach denen Menschen miteinander umgehen, offenlegen.

Die kommunikative sprachliche Handlungskordinierung erklärt Habermas in Anknüpfung an Austin zum Originalmodus des Sprachgebrauchs,¹⁸⁵ weil das Ziel einer Verständigung der alltäglichen Sprachpraxis innewohnend sei. Gleichzeitig betont er, dass er deshalb nicht die Praxis der Rede mit der des sozialen Handelns

177 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 393; insofern unterscheidet sich nach Habermas die grammatische Anwendung von Regeln auf Sätze (Linguistik) von der pragmatischen (Universalpragmatik) Verwendung; ders., ebd., S. 387.

178 Die formalpragmatische Analyse bezieht sich auf die Gültigkeit symbolischer Äußerungen und der mit ihnen erhobenen Geltungsansprüche, die intersubjektive Anerkennung verlangen; sie lassen sich an dem Standardfall eines Satzes im illokutionären Bestandteil und einem abhängigen Satz propositionalen Gehalts analysieren, vgl. u. a. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 423.

179 Habermas leugnet nicht, dass auch „strategische Interaktionen anspruchsvolle Verstehens- und Interpretationsleistungen verlangen“. Allerdings erzwingt die „Struktur des verständigungsorientierten Sprachgebrauchs“ von den Teilnehmern Einstellungen und Perspektiven, die nicht an einer direkten Einflussnahme auf einen Gegenspieler ausgerichtet sind; ders., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 366.

180 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 461.

181 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 388.

182 Habermas, J., ebd., S. 387.

183 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 368.

184 Habermas versucht auf dem Wege der rationalen Rekonstruktion das intuitive „vortheoretische“ Wissen oder Regelbewusstsein eines Sprechers herauszuarbeiten; er differenziert zwischen der Möglichkeit „sensorischer Erfahrung oder Beobachtung und kommunikativer Erfahrung und Verstehen“. Letzteres Vorgehen verlange grundsätzlich die Teilnehmerperspektive, Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 363, 367 f.

185 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 388.

identifiziere.¹⁸⁶

Der analytische Nachweis der obigen Aussage soll nun mit Habermas und den von ihm verarbeiteten Theorien, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden kann,¹⁸⁷ mit den nachfolgenden Ausführungen dargelegt werden. Habermas' Sprechhandlungstheorie setzt auch hier an einzelnen „idealisierten“ oder „reinen Fällen von Sprechakten“ (konstative Sprechhandlungen als elementare Aussagesätze, expressive Sprechhandlungen als elementare Erlebnissätze, regulative Sprechhandlungen als elementare Aufforderungs- oder Absichtssätze) an.¹⁸⁸ Er analysiert die drei allgemeinen pragmatischen Funktionen der Sprache - in Analogie zu seiner bereits vorgestellten Handlungstypologie - über die Universalpragmatik als die Fähigkeit eines erwachsenen Sprechers, in geeigneten Kontexten mit Hilfe eines Satzes etwas darzustellen, d. h. sich in seiner Rede auf einen Sachverhalt zu beziehen, der mit dem Geltungsanspruch der Wahrheit verknüpft ist; er kann ebenso eine Sprecherintention äußern und damit seine Subjektivität zum Ausdruck bringen, d. h. diese Aussage ist mit dem Anspruch der Wahrhaftigkeit verbunden. Außerdem vermag seine Rede eine interpersonale Beziehung auf einer normativen Basis zwischen Sprecher und Hörer herzustellen und damit einen Anspruch auf die Richtigkeit der hier zugrunde gelegten Normen und Werte erheben.¹⁸⁹ Wie Habermas am Beispiel einzelner Sprechhandlungen rekonstruiert, werden von einem Sprecher, der sich über die Sprache verständigungsorientiert an einen Hörer richtet, Weltbezüge aufgenommen, die jeweils einem der unter 5.2.2.1 beschriebenen Rationalitätskomplexe zuzuordnen sind. Im Normalfall werden von Sprecher und Hörer im Verständigungsprozess alle drei Einstellungen (objektivierend, expressiv, normenkonform) und drei Weltbezüge mit wechselnden Perspektiven erwartet.¹⁹⁰ Eine Verständigungsorientierung eines Sprechers liegt dann vor, wenn ein Sprecher mit einer verständlichen Äußerung für die drei universalen Geltungs- oder Rationalitätsansprüche Anerkennung verlangt, d. h. ein Interaktionsangebot macht, dessen Geltungsansprüche begründet werden können. In der Regel würden in der Rede zwar einzelne Geltungsansprüche thematisch hervorgehoben; die drei Geltungsansprüche seien aber - so Habermas - „universal“, weil sie „stets gleichzeitig erhoben und als berechtigt anerkannt werden“ müssten, obwohl sie nicht alle zugleich thematisiert werden könnten.¹⁹¹

Habermas gibt zu dieser Aussage ein Beispiel: Ein Professor richtet eine Aufforderung an einen Seminarteilnehmer: „Bitte, bringen sie mir ein Glas Wasser“, die dieser nicht als „manipulativ“ einordnet. Deshalb kann der Student sie unter drei Geltungsaspekten zurückweisen, und zwar, indem er die normative Richtigkeit der Aussage bestreitet („Sie können mich nicht wie einen Angestellten behandeln“); indem er die subjektive Wahrhaftigkeit der Äußerung bestreitet („Sie wollen mich nur vor anderen Seminar-

186 Vgl. Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 366.

187 Einen kurzen theoriegeschichtlichen Überblick gibt Habermas selbst: ders., in: Honneth, A./Joas, H., Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 353 - 359.

188 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 414.

189 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 438 f., 395. Die allgemeine Pragmatiktheorie habe es mit der Rekonstruktion des Regelsystems zu tun, „das der Fähigkeit eines Subjekts (zugrundeliege), Sätze in irgendeiner Situation zu „äußern“; die Universalpragmatik beanspruche, die Fähigkeit eines Subjekts zu rekonstruieren, „Sätze derart in Realitätsbezüge einzubetten, dass sie die allgemeinen pragmatischen Funktionen der Darstellung, der Selbstdarstellung und der Herstellung interpersonalen Beziehungen übernehmen können“; ders., ebd., 394 f.; der Universalitätsanspruch beinhaltet deshalb auch, dass mit einer Äußerung alle Geltungsansprüche zugleich erhoben werden; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 412 f.

190 Vgl. auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 411 f.

191 Habermas, J., ebd., S. 436. - Die drei Geltungsansprüche beziehen sich auf jeweils einen Rationalitätskomplex. Insofern sind die Rationalitäts- mit den Geltungsansprüchen synonym, vgl. auch Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 185, Fn. 2. - Die Geltungsansprüche fragen nach den Regeln oder Bedingungen und die Rationalitätsforderungen verlangen nach spezifischen ontologischen Voraussetzungen des Handelns.

teilnehmern in ein schiefes Licht“ setzen); oder indem er bestimmte Existenzvoraussetzungen bestreitet (Die nächste Wasserleitung ist zu weit entfernt. Bei meiner Rückkehr wäre das Seminar schon beendet).¹⁹²

Die von Habermas analysierten Kommunikationen bestehen eben nicht nur aus den - bezogen auf Syntax und Grammatik - sprachlich richtig erzeugten Sätzen von Sprechern und Hörern, sondern über sie stellen die Handelnden - wie oben ausgeführt - jeweils eine Beziehung zu den verschiedenen Realitätsbereichen und anderen Subjekten her, in die die eigenen Absichten, Gefühle und Wünsche mit eingehen. Habermas bricht mit einer Sprachtheorie, die die Rationalität der Sprache allein in ihrer Darstellungsfunktion anerkennt, und weist ihr mit dem Hinweis auf die alltägliche Verständigungspraxis und die hier zur Geltung kommende kommunikative Rationalität¹⁹³ gleichzeitig weitere ontologische Voraussetzungen zu, denn das Verstehen der Satzbedeutung und die Bedeutung von Sätzen für die gemeinsame Interaktion ist nach Habermas nicht von dem der Sprache innewohnenden Bezug zur Gültigkeit von Aussagen zu trennen, d. h. die Äußerungen müssen notfalls auch begründet werden.¹⁹⁴ Der Sinn einer Äußerung wird nicht auf die kognitive Dimension des Verstehens reduziert, sondern er hat gleichfalls eine Bedeutung für das Problem der Intersubjektivität und Handlungskoordination. Für eine Theorie des kommunikativen Handelns ist deshalb der Aspekt von Äußerungen, mit dem interpersonale Beziehungen hergestellt werden, „zentral“.¹⁹⁵

Ein wichtiger Schritt war für Habermas' Sprechhandlungstheorie die zunächst von Austin vorgenommene Analyse der allgemeinen Regeln von Sprechhandlungen und deren typische Verwendung in Sätzen.¹⁹⁶ Habermas differenziert nach Austin zwischen lokutionären, illokutionären und perlokutionären Sprechakten. Mit dem lokutionären Akt wird vom Sprecher ein Sachverhalt formuliert, er sagt etwas. Mit einem illokutionären Akt wird, indem der Sprecher etwas sagt, eine Handlung vollzogen.¹⁹⁷ Illokutionäre Sprechakte definiert Habermas als selbstkommentierende Handlungen: Indem ich einen Befehl erhalte, weiß ich gleichzeitig, welche Handlung der Sprecher ausführt; er hat einen Befehl gegeben. Diese Art der Handlung ist durch ihre selbstbezügliche Struktur nicht in gleicher Weise wie eine nur beobachtete Handlung interpretationsbedürftig, sondern sie interpretiert sich selbst („ich befehle Dir, ...“). Es wird mit dem illokutionären Bestandteil des Satzes in der Art eines pragmatischen Kommentars der Verwendungssinn des Gesagten, z. B. versprechen, befehlen, gestehen, behaupten, geäußert. Mit der Ausführung einer illokutionären Sprechhandlung handelt man, indem man etwas sagt, aber gleichzeitig sagt man auch, was man tut.¹⁹⁸ Die drei oben genannten Akte differenziert Habermas stichwortartig wie folgt: 1. etwas sagen (lokutionär); 2. handeln, indem man etwas sagt (illokutionär); 3. etwas bewirken, dadurch, dass man handelt (perlokutionär).¹⁹⁹

192 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 411 f.

193 Habermas, J., *Nachmetaphysisches Denken*, Frankfurt a. M. 1988 (2.), S. 58 f.; vgl. auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 375. - Die Bedeutung der Lebenswelt für den verständigungsorientierten Sprachgebrauch und das kommunikative Handeln wird unten noch ausführlicher erläutert.

194 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 374 ff.

195 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 395.

196 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 357: Austin suchte nach einer systematischen Klassifikation von Sprechhandlungen und entwickelte „das Programm einer formalen Pragmatik“.

197 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981), 1997 (2.), Bd. 1, 388 f. - Der Terminus „illokutionärer Akt“ wird aus dem lateinischen Begriff „in locutio“, also „in der Sprache“, abgeleitet, während „perlokutionär“ in die deutsche Sprache mit „durch Sprache“ übersetzt wird; vgl. Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 191, Fn. 7.

198 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 64 f.

199 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 389. Mit dem lokutionären Akt wird ein Sachverhalt ausgedrückt; er ist also identisch mit dem propositionalen Gehalt eines illokutionären

Später definiert Habermas die Begriffe des illokutionären und perlokutionären Sprachgebrauchs noch genauer. Er beschreibt das Ziel oder den Erfolg eines illokutionären Aktes erstens: als das Verstehen seiner Bedeutung und zweitens: als die Akzeptanz des Sprechangebotes durch den Hörer. Der Hörer erklärt mit seiner Annahme des Angebotes sein Einverständnis, das sich gleichfalls auf die sich aus der Interaktion ergebenden Folgen erstreckt. Die perlokutionären Effekte gehen aber nach seiner Auffassung über diesen erzielten Erfolg hinaus. Diese können einerseits latent-strategisch bezweckt sein (nach Habermas der „konsequenzorientierte Sprachgebrauch“), d. h. ein Sprecher erzielt ein Einverständnis, das z. B. auf einer Lüge seinerseits beruht. Andererseits können sich Wirkungen einstellen, die sich zufällig oder ungeplant als Interaktionsfolgen ergeben.²⁰⁰ Die Interaktionen, in denen die Kommunikationsteilnehmer „ihre individuellen Handlungspläne aufeinander abstimmen und deshalb ihre illokutionären Ziele vorbehaltlos verfolgen“, nennt Habermas kommunikatives Handeln.²⁰¹

Damit grenzt Habermas kommunikative Handlungen von sozialen Handlungen ab, in denen offen oder verdeckt eine Einflussnahme auf den Kommunikationsteilnehmer ausgeübt wird (strategisches Handeln), ohne dass dieser Stellung nehmen oder auch seinerseits Begründungen fordern könnte.²⁰²

Der für das kommunikative Handeln entscheidende Akt ist folglich der illokutionäre, denn durch ihn werden die Voraussetzungen des verständigungsorientierten Handelns festgelegt. Die Standardform einer expliziten Sprechhandlung erklärt Habermas als eine Zusammensetzung aus dem *illokutiven* oder *illokutionären* und einem *propositionalen Bestandteil*: Der illokutive Bestandteil (ein *illokutiver* Akt) besteht in einem *performativen* Satz, der mit dem Subjekt in der 1. Person (Ich..) und dem logischen Objekt in der 2. Person (Ich ..dir, dass) und mit Hilfe eines performativen Verbs (verspreche dir, dass..) gebildet wird. Der performative Bestandteil verlangt die Ergänzung durch einen Satz propositionalen Gehalts.²⁰³

Wenn der illokutive und der propositionale Bestandteil voneinander entkoppelt werden, kommt - so Habermas - die Doppelstruktur der Rede zum Ausdruck. Dadurch würden zwei Ebenen der Kommunikation voneinander getrennt, die während der Verständigung gleichzeitig bearbeitet werden müssten. Es sind die Ebenen der „Intersubjektivität“ und der „Erfahrungen und Sachverhalte“, über die sich Sprecher und Hörer gleichzeitig miteinander verständigen. Die Standardform des Sprechaktes enthält, wie jetzt deutlich wird, mit dem illokutiven Bestandteil den Beziehungsaspekt und mit dem propositionalen Teil den Inhaltsaspekt. Durch den illokutiven Akt wird der Verwendungssinn des propositionalen Gehalts bestimmt, d. h. er bestimmt den Modus, in welcher Weise über einen genannten Inhalt - über den propositionalen Gehalt des Satzes - kommuniziert wird. Es wird von Habermas nicht die geläufige Unterscheidung zwischen Inhalts- und Beziehungsaspekt angesprochen, sondern eine Beziehung, die darauf ausgerichtet ist, dass der Verwendungssinn verstanden und deshalb akzeptiert oder kritisiert werden kann.²⁰⁴ Dieser illokutive Bindungseffekt des

Aktes, ders. ebd., S. 393. - Habermas erklärt, dass er mit seinen Ausführungen auf die Austin-Interpretationen von Searle, J. R., *Speech Acts*, London 1969, zurückgreift, ders., ebd., S. 389, Fn. 32.

200 Vgl. Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H., Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 362 f.

201 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 395.

202 Vgl. Habermas, J., ebd. 410.

203 Als Standardbeispiel nennt Habermas folgenden Satzaufbau: Ich... (Verb) , dass.....(Verb); „Ich verspreche Dir (hiermit), dass ich morgen kommen werde“. Der propositionale Gehalt des Satzes lautet hier: ich komme morgen, während der performative Satz ein Versprechen ausführt; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 398 f. Der illokutionäre Bestandteil und der performative Satz sind folglich identisch. - Der performative oder illokutive Satzteil werde nach Austin „explizit performativ (=explizit vollziehend)“ genannt, vgl. Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 187.

204 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 406; vgl. Habermas, J., ebd., S. 397, Fn. 63; Habermas erinnert hier an die von Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, D. vorgenommene

kommunikativen Handelns, der im strategischen Handeln ausgeschaltet ist und der in der Rede im Beziehungsaspekt enthalten ist, grenzt kommunikative von anderen sozialen Handlungen ab.²⁰⁵

Weiterhin besteht nun für Habermas die Möglichkeit, über den illokutionären Bestandteil „die Vielfalt kommunikativer Handlungen nach Typen von Sprechhandlungen“²⁰⁶ oder Sprechakten einzuteilen, weil der illokutive Satzteil eine Identifizierung der Geltungsansprüche ermöglicht, auf die sich jede einzelne Äußerung speziell richtet. Wie schon bei den Handlungstypen bezieht sich die Analyse auf reine oder idealisierte Fälle von Sprechhandlungen.²⁰⁷ Sie lassen sich bei der Standardform einer Sprechhandlung an dem performativen Prädikat des illokutionären Satzbestandteils feststellen. Habermas unterscheidet: - konstative Sprechhandlungen (Konstativa), also Aussagesätze, deren Inhalt eine Tatsache oder ein Sachverhalt ist (behaupten, beschreiben, verneinen, bejahen, bestreiten, erklären, bemerken etc.); sie sind mit dem Geltungsanspruch der Wahrheit verbunden; - expressive Sprechhandlungen (Repräsentativa); Erlebnissätze, die Erlebnisse und Intentionen offenbaren, enthüllen, preisgeben, verschweigen etc.; sie sind mit dem Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit verbunden; - regulative Sprechhandlungen (Regulativa), die als Aufforderungs- oder Absichtssätze den normativen Inhalt einer interpersonalen Beziehung und das Verhältnis der Kommunizierenden zu den in Betracht kommenden Normen äußern (erlauben, verbieten, sich weigern, verpflichten, versprechen, verantworten, entschuldigen); sie sind dem Geltungsanspruch der Richtigkeit zuzuordnen.²⁰⁸ Kommunikativa, die zur Redeverständlichkeit beitragen sollen (sagen, sich äußern, sprechen, reden, widersprechen, entgegnen, fragen, antworten etc.) sind mit keinem Geltungsanspruch verbunden, sondern werden als selbstverständliche Bedingung einer Kommunikation betrachtet.²⁰⁹ Wie sich jetzt unschwer erkennen lässt, sind die jeweiligen Sprechaktklassen und die ihr zugehörigen Geltungsansprüche wiederum mit einem bestimmten Weltbezug oder Kommunikationsmodus (kognitiv, expressiv, interaktiv) verbunden.

Im vorausgegangenen Abschnitt dieses Kapitels ist bereits ausgeführt worden, dass der Geltungsanspruch der Wahrheit mit dem objektiven Weltbezug, also einem kognitiven Rationalitätsanspruch erhoben wird. Der Geltungsanspruch der Wahrhaftigkeit wird mit einem expressiven Rationalitätsanspruch kommuniziert und einem subjektiven Weltbezug. Ein normativer Geltungsanspruch äußert sich in einem interaktiven Kommunikationsmodus mit einem sozialen Weltbezug.²¹⁰ Der jeweilige Kommunikationsmodus oder Rationalitätsbezug wird durch den illokutiven Teil des Satzes festgelegt. Er bestimmt damit den thematisierten Weltbezug und gleichzeitig den dominierenden Geltungsanspruch.²¹¹ Die illokutive Kraft eines Sprechers besteht nach Habermas nicht allein in dem zum Ausdruck gebrachten Interaktionsangebot, sondern zugleich in der Verpflichtung des Sprechers, dass sein Angebot nachprüfbar ist und

Unterscheidung zwischen diesen beiden Aspekten menschlicher Kommunikation, dies. Bern 1969. Das Beispiel „Ich befehle dir,...“ zeigt, dass mit illokutionären Sätzen auch offen - gestützt auf Sanktionen - Ziele des strategischen Handelns verfolgt werden können. Die Hörer haben aber in diesen Fällen keine Chance zu einer begründeten Stellungnahme. Demgegenüber ergeben sich perlokutive Effekte in Interaktionen, in denen ein Akteur intendiert, verdeckt mittels illokutionärer Erfolge auf einen Hörer einzuwirken, ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 410, 393 f.

205 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 411.

206 Habermas, J., ebd., S. 411.

207 Habermas, J., ebd., S. 414.

208 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, 101 f.; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 414.

209 Vgl. Horster, D., Hamburg 2001 (2.), S. 54; Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 196, Fn. 11.; Habermas J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, 101; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 416.

210 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 433.

211 Die Geltungsansprüche können mit Rationalitätskomplexen (kognitiv-instrumentell, moralisch-praktisch, expressiv-evaluativ) gleichgesetzt werden. Sie beziehen sich auf dieselbe Realitäts-ebene.

der Hörer deshalb rational motiviert mit Ja oder Nein dazu Stellung nehmen kann.²¹² Eine rationale Motivation zur Annahme des Angebotes besteht für den Hörer nicht nur, weil über den Bezug auf Geltungsansprüche eine Stellungnahme von ihm erwartet wird, sondern weil mit dem Angebot des Sprechers gleichzeitig auch die für diesen hieraus folgenden Verpflichtungen anerkannt werden. Mit dem Wahrheitsbezug ist eine Begründungsverpflichtung, mit dem Richtigkeitsanspruch eine Rechtfertigungsverpflichtung des Sprechers und mit dem expressiven Sprachgebrauch eine Bewährungsverpflichtung, seinen Intentionen entsprechend zu handeln, verbunden.²¹³

Die Sprechaktklassifikation dient Habermas als Leitfaden für die Typologisierung und Einführung sprachlich vermittelter Interaktionen, die er - wie bereits erwähnt - zu Grenzfällen des kommunikativen Handelns erklärt.²¹⁴ Habermas analysiert die Strukturen des kommunikativen Handelns über die Rekonstruktion des verständigungsorientierten Sprachgebrauchs. Er kann nun, weil die Handlungspläne der Interaktionsteilnehmer über die oben beschriebenen illokutionären Motivationen und Verpflichtungsunterstellungen in Sprechhandlungen miteinander koordiniert werden, analog den regulativen und expressiven Sprechhandlungen Bedingungen für das normengeleitete und dramaturgische Handeln nachweisen.²¹⁵ Ein Interaktionstyp, der den konstativen Sprechhandlungen entspreche, könne nicht direkt nachgewiesen werden. Nur wenn in konstativen Sprechhandlungen die Abstimmung der Handlungspläne in eine Konversation überginge, d. h. es stände nicht mehr die Ausführung der Zwecktätigkeiten im Vordergrund, dann könnten sie eventuell für die Unterhaltung eine konstitutive Rolle einnehmen.²¹⁶ Es gebe daneben auch extra-verbale Äußerungen, die eine tatsachenfeststellende Rede stark verkürzt, aber nicht vollständig, darstellen könnten. Expressive Äußerungen sind demgegenüber als künstlerische verbale oder extra-verbale Selbstdarstellung weniger an explizite Sprachformen gebunden. Auch normenregulierte Handlungen müssten sich nicht unbedingt der Sprechhandlung bedienen.²¹⁷

Nichtsprachliche Handlungen können in einem spezifischen Kontext wie schon erwähnt auch einen propositionalen Gehalt zu verstehen geben, obwohl ihnen normalerweise dieser Bestandteil fehlt. Wenn beispielsweise die normativen Erwartungen, die einer Handlung zugrunde liegen, bekannt sind, kann der propositionale Gehalt der Äußerung entnommen werden (Beispiel: Heranwinken eines Taxis um acht Uhr morgens, um ins Büro zu fahren; verzweifelter Blick der Eltern bei der Ansicht des Zeugnisses ihres Sohnes). In den Fällen, in denen der normative Hintergrund gewusst wird, nämlich die Zeit des Dienstantritts oder die Versetzungsprobleme des Sohnes, werden die Handlungen verständlich. Mit einer nicht-verbale Äußerung kann insofern der propositionale Gehalt einer vorausgesetzten Norm durch die sie ausführende Handlung an eine Norm erinnern, aber sie kann nicht - wie die konstative Sprechhandlung - eine genaue Darstellungsfunktion übernehmen.²¹⁸ Gleichwohl sind bestimmte Gesten, die sich in sozio-kulturellen Zusammenhängen entwickeln, für die Beteiligten an dieser Lebensform relativ einfach zu deuten.

212 Habermas, J., Frankfurt, a. M. (1984) 1995, S. 432 f.

213 Habermas, J., ebd., S. 433 ff.

214 Schneider interpretiert Habermas' Einordnung als Versuch, „jedes soziale Handeln als Derivat kommunikativen Handelns zu analysieren“; Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 189.

215 Habermas vermutet, dass konstative, regulative und expressive Sprechakte „entsprechende Typen sprachlich vermittelter Interaktion konstituieren“, vgl., Frankfurt, a. M., (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 438.

216 Habermas, J., ebd., S. 438. In diesen Fällen verschiebt sich die Priorität des Handelns von der Zwecktätigkeit zur Kommunikation.

217 Habermas, J., Frankfurt, a. M. (1984) 1995, S. 463 f.

218 Habermas, J., ebd., S. 400 f.

Zusammengefasst besteht die verständigungsorientierte Interaktionspraxis aus normenregulierten Handlungen, expressiven Selbstdarstellungen und evaluativen Äußerungen, die konstative Sprechhandlungen mit dem Ziel einer Handlungskoordination ergänzen. Diese komplexe Handlungspraxis ist vor dem Hintergrund einer Lebenswelt, die die notwendigen Ressourcen des Handelns zur Verfügung stellt, „auf die Erzielung, Erhaltung und Erneuerung von Konsens angelegt“, der auf der Basis einer intersubjektiven Anerkennung von Interaktionsbedingungen möglich wird.²¹⁹ Um noch einmal genauer zwischen der Rede und dem kommunikativen Handeln zu differenzieren, weist Habermas darauf hin, dass die Interpretationsleistungen und die hieran beteiligten Sprechakte allein der Konsensbeschaffung für die individuellen Handlungspläne der Akteure dienen. Die ausführenden Handlungen selbst folgen, wie alle Handlungen, einer zielgerichteten oder zwecktätigen Struktur.²²⁰

Zur Eingliederung der analytisch herausgestellten und „idealisierten“, „reinen“ (oder Grenz-)Fälle kommunikativen Handelns zurück in die Alltagspraxis müssen eine Reihe von Idealisierungen rückgängig gemacht werden: dazu gehören eine Vielfalt von nicht expliziten Sprechhandlungen, die - wie oben schon erwähnt - durch kurze verbale Äußerungen eine schnelle Verständigung ermöglichen, aber auch nicht-verbale Äußerungen, die innerhalb eines spezifischen Kontextes sprachlich interpretiert werden können.²²¹ Auch die Differenzierung des Handelns in verständigungs- oder erfolgsorientiertes Handeln ist selten eindeutig durchführbar, weil sich beide Typen oft vermischen.²²²

Es ist außerdem davon auszugehen, dass die in einer verständigungsorientierten Interaktion bestehenden gegenseitigen Unterstellungen meistens nicht vollständig erfüllt sind.²²³ Habermas teilt z. B. mit Humboldt die kontrafaktische Unterstellung einer bedeutungsidentischen Verwendung gleicher Ausdrücke in Kommunikationen, weil ohne diese idealisierenden Annahmen kein Gespräch zustande käme. Ein jeweils erreichtes Einverständnis beruhe außerdem auf der Tatsache, dass die Intentionen der Sprecher in der Regel von den Standardbedeutungen abweichen, so dass jeder Konsens ein fragiles Produkt sei. Trotzdem funktioniere das gemeinsame Handeln, weil die Partner annähernd, dass ihre Interaktionsbedingungen symmetrisch seien und sie jeweils die Möglichkeit der Kritisierbarkeit des Interaktionsangebotes hätten.²²⁴

In den Kontext der Rücknahmen von Idealisierungen bei der Standardform expliziter Sprechhandlungen gehört schließlich die Hinzunahme kommunikativer Handlungen sowie das Hintergrundwissen der Lebenswelt, das die Ressourcen für das alltägliche Handeln zur Verfügung stellt.²²⁵ Die kommunikativen Akte haben - wie schon mit Habermas betont - nur selten eine explizit sprachliche Form, sondern eben auch die Gestalt indirekter Äußerungen oder nicht-sprachlicher Expressionen und Gesten.²²⁶ Der kommunikativen Alltagspraxis liegt ein - außer dem präreflexiven und unthema-

219 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 37.

220 Habermas, J., Frankfurt, a. M. (1984) 1995, S. 542.

221 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 441.

222 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 501.

223 Habermas, J., ebd., S. 501.

224 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H., Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 330 f. - Es ist ebenso davon auszugehen, dass gerade zu Beginn eines kooperativen Deutungsprozesses auch strategische Elemente in kommunikative Handlungen eingebettet sind; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 443 f.

225 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 442; - im Gegensatz zu Austin differenziert Habermas zwischen Sprechhandlungen und sprachlich vermittelten Interaktionen: Sprechhandlungen fungieren „als Koordinationsmechanismus für andere Handlungen“, also auch strategische; ders., ebd., S. 396 f.

226 Habermas, J., Frankfurt, a. M. (1984) 1995, S. 501.

tischen Wissen²²⁷, das als Sprachkompetenz im Sinne der Hervorbringung von Sprechhandlungen einzuordnen ist, ein weiteres unthematisches Wissen zugrunde, „welches das kommunikative Handeln ergänzt, begleitet und einbettet“.²²⁸ Dieses Wissen geht über die wörtliche Bedeutung auch eines in der expliziten Standardform geäußerten Satzes hinaus. Es verweist auf den lebensweltlichen Hintergrund der Handelnden, auf den unter 5.2.4.1 genauer eingegangen werden wird, der als unproblematische Basis für gemeinsame Interaktionen zur Verfügung steht. Dieses auch unthematische Wissen geht von der gegenseitigen Akzeptanz und Einlösbarkeit der Geltungsansprüche aus. Auf dieser Basis bleibt ein Großteil des Kommunizierten unproblematisch, weil es ein schon weitergegebenes Wissen ist, das den Handelnden ihre lebensweltliche Sicherheit gibt.²²⁹

Heranwachsende übernehmen dieses lebensweltliche intuitive und präreflexive Wissen durch die Erfahrungen mittels intersubjektiven Handelns in ihrer Lebenswelt. Es verschafft ihnen die Gewissheit, Fertigkeiten, Fähigkeiten und Orientierungen zu erwerben, die sie später als Erwachsene im kommunikativen Handeln anwenden können.²³⁰

Trotz der Erkenntnis, dass sich die formalpragmatische Analyse vom faktischen Sprachgebrauch und der kommunikativen Alltagspraxis „hoffnungslos“ entfernt, hält Habermas an diesem Vorgehen fest.²³¹ Eine empirische Pragmatik verfügte, ohne die formalpragmatische Analyse an „reinen“ Sprechakten vorgenommen zu haben, nicht über die begrifflichen Instrumente, um die rationalen Grundlagen in der undurchdringlichen komplexen Alltagskommunikation zu erkennen. Erst mit diesem methodischen Vorgehen kann die kommunikative Rationalität der Alltagspraxis, die an der Idee der Verständigung, also einer intersubjektiven Handlungskoordination, orientiert ist, rekonstruiert werden.²³²

5.2.3 Die Theorie des kommunikativen Handelns als Handlungstheorie des Sportunterrichts

Der kommunikationstheoretische Handlungsbegriff von Habermas ist bisher vielfältig diskutiert worden. Bevor nun nachfolgend der Versuch unternommen wird, diesen Begriff auf das Handlungsbereich Sportunterricht zu übertragen, soll zumindest auf jene kritischen Einwände eingegangen werden, die eine engere Relevanz zum Gegenstandsbereich dieser Arbeit aufzeigen.

5.2.3.1 Eine kognitivistische Theorie?

Ein häufig erhobener Kritikpunkt ist der Vorwurf des Kognitivismus, der sich auf die Einbeziehung der stufenweise sich entwickelnden Intelligenz nach Piaget und den von Kohlberg weiter ausgearbeiteten Intelligenzstufen für die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins bezieht.²³³ Innerhalb der Theorien über Soziale Kognitionen werden zwei konträre Forschungsstandpunkte vertreten. Die traditionelle Auffassung,

227 Habermas erklärt das unthematische Wissen erst einer Präsuppositionenanalyse für zugänglich, denn es handle sich bei diesem Wissen um diejenigen idealisierenden Voraussetzungen, die die Handelnden in einer Situation als gegeben ansähen und deshalb ein Interaktionsangebot annähmen und seine Gültigkeit akzeptierten; ders., Frankfurt a. M. 1988, 86.

228 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 87.

229 Habermas, J., ebd., 89.

230 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 498.

231 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 440 f.

232 Habermas, J., ebd., S. 444.

233 Vgl. z. B. Bilden, H., Das unhistorische Subjekt, Weinheim et. al. 1977, S. 27.

die soziale Kognition als ein Urteil über andere definiert, macht dieses Urteil abhängig vom jeweiligen Entwicklungsstand, insbesondere dem kognitiv begründeten. Danach ist das Verstehen des Anderen, dessen Verhalten, Motive, Gefühle und Gedanken von den eigenen kognitiven Kompetenzen abhängig. Weil die kognitiven Fähigkeiten kleinerer Kinder als sehr eingeschränkt gelten, ist aber nur von einer geringen Einsichtsmöglichkeit in die psychischen Prozesse anderer auszugehen.²³⁴ Erst nach der kindlichen Phase des Egozentrismus wird folglich ein verbessertes Verständnis anderer Subjekte möglich. Dabei wird aber nicht in Betracht gezogen, dass das eigene Denken nicht das eines allein erkennenden Subjektes ist, sondern dieses Denken immer schon in intersubjektive und damit auch gesellschaftliche Zusammenhänge eingebunden ist.²³⁵ So stellen denn auch Döbert/Habermas/Nunner-Winkler fest, dass es nicht klar sei, ob die kognitive Entwicklung, wie es scheine, eine Schrittmacherfunktion für die moralische Entwicklung übernehme und ob die kognitive Entwicklung sich im Umgang mit Gegenständen selbst reguliere oder ihrerseits von einer Kompetenzentwicklung im moralisch-praktischen Bereich des kommunikativen Handelns abhängige.²³⁶

Im Gegensatz dazu steht eine Forschungsrichtung, die sich auf Mead bezieht und von einem Vorrang des Sozialen ausgeht. Menschen und auch Dinge erhalten erst in der sozialen Interaktion ihre Bedeutung.²³⁷ Für diese Richtung entwickelt sich das Denken durch die frühe Einbindung der Kinder in ihre Lebenswelt. Dadurch werden sie ein Teil ihrer sozialen Umwelt und lernen, innerhalb ihrer Beziehungen zu Personen, aber auch zwischen Gegenständen, zu differenzieren. Im Umgang miteinander bilden sich Perspektiven heraus, die die Reaktionen des Anderen auf das eigene Verhalten antizipieren.²³⁸ Diejenigen Forscher, die sich auf Mead berufen, sehen einen engen Zusammenhang zwischen kognitiver und sozialer Interaktion. Menschen gewinnen erst mittels sozialer Interaktionen eine Bedeutung von sich selbst und von Dingen.²³⁹

Da Habermas sich in seiner Theorie sowohl auf Mead als auch auf Piaget bezieht, kann aufgrund dieser theoretischen Grundlagen nicht von einer allein kognitiven Theoriekonstruktion ausgegangen werden.²⁴⁰ Mit Piaget zeichnet Habermas die Lernprozesse nach, die beim Heranwachsenden vom Egozentrismus zur Dezentrierung des Weltbildes führen. Es ist der Weg, auf dem sich die Differenzierung der Weltbilder ontogenetisch entwickelt: „Kognitive Entwicklung bedeutet allgemein die *Dezentrierung* eines *egozentrisch geprägten Weltverständnisses*“.²⁴¹ Mit der Fähigkeit zur Abgrenzung dreier Welten voneinander - und jetzt nimmt Habermas die Meadsche Theorie in Anspruch - könne durch kooperative Aushandlungen und Situationsdeutungen ein reflexiver Begriff von Welt ausgebildet und ein gemeinsamer Zugang zur Welt erarbeitet werden.²⁴² Habermas beschreibt mit Piaget „Handeln“ als die *aktive*

234 Youniss, J., Sozialisation und soziales Wissen, in: Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen*, Stuttgart 1980, S. 49 f.; vgl. auch Silbereisen, R. K., *Soziales Wissen und Verstehen - Soziale Kognition*, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, München et. al. 1983, S. 121.

235 Vgl. Youniss, J., in: Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), *Entwicklung sozialer Kognitionen*, Stuttgart 1980, S. 50 f.

236 Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G. (Hrsg.), *Entwicklung des Ichs*, Köln 1977, S. 16.

237 Silbereisen, R. K., in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.), München et. al. 1983, S. 121.

238 Youniss, J., in: Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), S. 51 f.

239 Nach Joas sind für Mead die Bahnen kognitiver und kommunikativer Entwicklung in intensiver Weise miteinander verknüpft; vgl. Joas, H., *Praktische Intersubjektivität*, Frankfurt a. M. 1980, S. 158; vgl. auch Habermas, J., *Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.)*, Bd. 2, S. 49.

240 Mead betone vor allem den „sozialen Charakter der Wahrnehmung“, vgl. Habermas, J., ebd., S. 49 f.

241 S. Habermas, J., *Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.)*, Bd. 1, S. 106.

242 Habermas, J., ebd., S. 106.

*Auseinandersetzung eines konstruktiv lernenden Subjekts mit seiner Umwelt.*²⁴³ Piagets Konzeption ist bereits unter 2.3.3.1 angesprochen worden. Baur ordnet sie dort als eindirektional und interaktionistisch ein; Piaget ginge von einem aktiven Subjekt und einer sich anpassenden Umwelt aus (vgl. die Prozesse der Akkomodation und Assimilation).²⁴⁴

Hinsichtlich dieser Aussagen könnte nun ein Widerspruch zu schon vorher zitierten Auffassungen Habermas' gesehen werden, der darin besteht, dass er seine Theorie ja von den Annahmen der Bewusstseinsphilosophie absetzen will, die sich auf ein aus sich selbst heraus erkennendes Subjekt stützen. Damit lehnt er ebenso phänomenologische Konzepte ab, die das einsame Subjekt als ein auf sich allein bezogenes, die Realität konstruierendes verstanden. Auch wenn Mead Habermas zufolge den Mechanismus der Einstellungsübernahme noch zu sehr als einen nach innen verlagerten Prozess ansieht,²⁴⁵ sind sie sich darin einig, dass gesellschaftliche Strukturen und Gebilde - wie Sprache und Handlungen - und Identitäten²⁴⁶ in intersubjektiven Verständigungsprozessen erzeugt werden, die Habermas kommunikatives Handeln nennt. Verständigungsorientiertes Handeln ist auf das Medium der Sprache angewiesen und für die Menschen zur Identitätsfindung und zum Leben in einer Gesellschaft mit einer gemeinsamen Kultur zentral. Habermas ist der Auffassung, dass sich in der Sprache Weltbilder und entsprechend strukturierte Lebensformen artikulieren. Die Weltbilder - sie sind mit der Lebenswelt verwoben - enthalten das kulturelle Wissen, mit dem die Welt interpretiert werden kann.²⁴⁷ Auf diese Weise stellt Habermas nun den Zusammenhang zwischen den subjektiven Lernprozessen und der Außenwelt her: „Weltbilder sind nicht nur konstitutiv für Verständigungsprozesse, sondern auch für die Vergesellschaftung der Individuen“.²⁴⁸ Diese Lernprozesse oder die Auseinandersetzungen eines konstruktiv lernenden Subjektes mit seiner Umwelt im Sinne Habermas' können nicht stattfinden ohne einen intersubjektiven Austausch, und nur dann ermöglichen sie Individuierung und Vergesellschaftung, also die Entstehung einer Identität. Für Habermas muss deshalb die Entwicklung zur Dezentrierung des Weltverständnisses eng mit der Entwicklung entsprechender Interaktionsstrukturen verbunden²⁴⁹ sein. Insbesondere mit der Herausbildung einer Identität in der intersubjektiven Kommunikation knüpft Habermas an Mead an und verbindet sie mit Piagets Konzept der Dezentrierung. Die Einordnung des Piaget-Entwicklungskonzeptes durch Baur als „eindirektional“ kann deshalb im Zusammenhang mit Habermas' Theorie nicht aufrecht erhalten werden.

Nach Katzenbach sind in Habermas' Notizen zur Entwicklung der Interaktionskompetenz (1974) dessen Aussagen zur Ontogenese sich herausbildender Kompetenzen fragmentarisch geblieben. Insbesondere die in diesem Aufsatz vertretene Unterscheidung zwischen kognitiver und interaktiver Kompetenz als eigenständige Entwick-

243 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 150.

244 Vgl. dazu auch Piaget, J., *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*, (Stuttgart 1969), München 1975 (1.), z. B. S. 29.

245 Auf diesen Unterschied ist bereits unter 5.2.2.2 hingewiesen worden. An anderer Stelle erklärt Habermas, Mead habe als erster das „intersubjektive Modell des gesellschaftlich produzierten Ich durchdacht“ und damit das Reflexionsmodell der Subjektphilosophie verlassen, in dem das erkennende Subjekt, um sich seiner bewusst zu werden, „auf sich als Objekt bezieht“; ders., Frankfurt a. M. 1988, S. 209.

246 Vgl. z. B. Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 153. Die Entwicklung des Selbst ist auch für Mead auf die Anerkennung eines Adressaten angewiesen: „Das Ich, das mir in meinem Selbstbewusstsein als das schlechthin Eigene gegeben zu sein scheint, kann ich nicht allein aus eigener Kraft, gleichsam für mich allein aufrechterhalten...“; Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 209.

247 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 90.

248 Habermas, J., ebd., S. 100.

249 Vgl. 5.2.2.2.

lungslinien kritisiert er als unverständlich.²⁵⁰ Diese Kritik von Katzenbach wäre dann berechtigt, wenn Habermas diese Trennung nicht als eine analytische ansähe, sondern von voneinander unabhängigen Entwicklungswegen ausginge. Legt man die Aussagen Habermas' zur Dezentrierung eines Weltverständnisses²⁵¹ über die Ontogenese von Sprecher- und Welperspektiven zugrunde, die er als „nur im Zusammenhang mit der Entwicklung der entsprechenden Interaktionsstrukturen“²⁵² für erklärbar ansieht, muss von einer analogen und miteinander verbundenen Entwicklung ausgegangen werden. Auch die Äußerungen Habermas' hinsichtlich der Fähigkeit, in einer verständigungsorientierten Interaktion drei verschiedene Rationalitätsebenen zu integrieren und zu reflektieren, steht der Ansicht entgegen, dass die Ontogenese dieser Strukturen völlig isoliert voneinander stattfinden könnte.

Der interaktive Kompetenzerwerb wird von Habermas jetzt nicht mehr - wie Katzenbach kritisiert - mit Freud entwickelt, denn Katzenbach hält die Psychoanalyse als Grundlage einer Kompetenztheorie mit universalistischem Anspruch nicht für geeignet.²⁵³ Habermas verbindet den interaktiven Kompetenzerwerb der Individuen mit der symbolisch vermittelten Interaktion - er knüpft damit an Mead an - und dem kommunikativen Handeln. Die Heranwachsenden werden in die bereits vorhandenen symbolischen Strukturen der Lebenswelt hineingeboren. Sie können sie übernehmen (verinnerlichen) und verändern.²⁵⁴ Die Möglichkeit zur Einstellungsübernahme - oder auch der Lernmechanismus der Verinnerlichung²⁵⁵ - besteht in der symbolisch und sprachlich vermittelten Interaktion. Wie bereits oben erwähnt, verlangt der Prozess der Internalisierung kognitive und motivationale Fähigkeiten.²⁵⁶

Der Vorgang der Verinnerlichung, der zunächst insbesondere an Bezugspersonen gebunden ist, wird nach Mead und Habermas durch deren sanktionierte Autorität dem Heranwachsenden gegenüber gestützt. Habermas erklärt diese Autorität der Bezugspersonen mit deren negativer und positiver Sanktionsgewalt sowie deren Fürsorge gegenüber dem Kind und dessen Wunsch nach eigener Bedürfnisbefriedigung.²⁵⁷ Eine Beziehungsebene, die sich positiv auf die Verinnerlichung von Motivations- und Bedürfnisstrukturen auswirkt, kann nicht - gerade in der Auseinandersetzung mit Kleinkindern - vor allem kognitive Strukturen aufweisen.

Bertram hat aus dem Konzept zur Entstehung eines moralischen Urteils von Piaget herausgearbeitet, dass dieser für die Stimulierung der moralischen Urteilsbildung drei Umweltbedingungen als notwendig ansieht: 1. Theorem des Vertrauens (Eltern oder andere Autoritäten müssen dem Kind die Möglichkeit geben, sie zu respektieren. Es muss sie lieben und achten können); 2. Theorem der Differenziertheit (die Umwelt des Kindes muss durch Erfahrungen in verschiedenen sozialen Bereichen seine kognitiven

250 Katzenbach, D., Die soziale Konstitution der Vernunft. Erklären, Verstehen und Verständigung bei Piaget, Freud und Habermas, Heidelberg 1992, S. 108.

251 Z. B. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 105 f.

252 Wie bereits zitiert, macht Habermas diese und weitere Ausführungen hierzu in: Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, S. 150 ff.

253 Katzenbach, D., Heidelberg 1992, S. 109; Nach Keulartz, J. hat Habermas in der Theorie des kommunikativen Handelns mit der Freudschen Triebtheorie gebrochen; ders., Hamburg 1995, S. 250, 257. Habermas erwähnt Freud und Piaget zusammen mit Mead, weil alle drei von einem Lernmechanismus der Verinnerlichung, Internalisierung oder Einstellungsübernahme ausgingen; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 21.

254 Auf die Bedeutung der Lebenswelt und die Funktionen des kommunikativen Handelns wird unten ausführlicher eingegangen.

255 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 21. Für Mead bedeute Internalisierung nicht mehr die Spiegelung eines Subjekts „das sich auf sich selbst zurückbeugt“, und sich zum Objekt macht, sondern indem das Subjekt am äußeren Objekt, einer vom Subjekt hervorgebrachten Äußerung (Sätze, Handlungen), die zum Bestandteil der objektiven Welt wird, „das entäußerte Subjektive erkennt“, „in sich hineinnimmt“ und verinnerlicht; ders., ebd., S. 21.

256 Vgl. etwa Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 133.

257 Habermas, J., ebd., S. 56.

Fähigkeiten zur Stimulation des moralischen Urteils einsetzen können); 3. Theorem der Gleichheit (damit sich eine Vorstellung von Gleichheit und Reziprozität im moralischen Urteil des Kindes herausbildet, muss es selbst die Erfahrung von Gleichheit in seiner eigenen Umwelt gemacht haben.²⁵⁸ Kritisch sieht Bertram indes, dass Piaget die individuelle Entwicklung des Kindes und dessen Umwelt sequenzhaft und starr zuordnet. So sei die Sequenz von der Heteronomie zur Autonomie ein invariantes, universelles Muster. Die von Bertram hierzu vorgestellten Untersuchungen lassen zwar die Annahme einer Entwicklungsfolge, aber nicht ohne weiteres die einer hierarchischen Stufenabfolge zu.²⁵⁹

Diesen Ausführungen zufolge kann die Autorität der Eltern nicht, wenn sich im Laufe der Sozialisation ein zurechnungsfähiger und schließlich autonom moralisch urteilender Heranwachsender entwickelt haben soll, allein auf einer kognitiv gestützten Beziehung und auf einem Zwang zum Gehorsam basieren.²⁶⁰ Wie Bertram mit Piaget herausgestellt hat, ist für die Ausbildung eines eigenen moralischen Urteils die Beziehung zu den Eltern von großer Bedeutung.²⁶¹ Demgegenüber kritisiert Bertram das reduzierte Interaktionsverständnis von Kohlberg, weil dieser - obwohl sein Modell auf Piaget aufbaue - Interaktionen nur nach dem Grad ihrer Differenziertheit und Gleichheit der Beziehungen beurteile. Das Theorem des Vertrauens als emotionale Basis habe für Kohlberg keine Bedeutung.²⁶² Diese Aussage ist insofern nicht unbedeutend, weil sich Habermas' Stufeneinteilung zur Entwicklung eines Moralbewusstseins an Kohlberg anlehnt.²⁶³ Allerdings bedarf das Modell Kohlbergs - so Habermas - einer Ergänzung durch die Theorie des kommunikativen Handelns.²⁶⁴

Für Habermas ist die Überwindung der asymmetrischen sozialisatorischen Interaktion insbesondere an die Erfahrung der gegenseitigen Normgeltung gebunden. Wenn ein Kind gelernt hat, dass für die Eltern-Kind-Verhaltensmuster soziale Rollen oder Normen bestehen, die den gemeinsamen Willen einer Gruppe enthalten, weiß es auch, dass dieser Wille als eine gemeinsame Willkür zu verstehen ist: es wird erwartet, dass alle dieser Gruppe angehörenden Eltern oder Kinder sich entsprechend dieser Norm verhalten. Die kollektive Handlungsregelung über sanktionierte Imperative beschreibt für Habermas nur die sozialkognitive, erfolgsorientierte Seite. Erst wenn das Kind

258 Bertram, H., Moralische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 723. Bearison, D. J./Cassel, T. Z., Kognitive Dezentrierung und soziale Codes: Kommunikative Effizienz bei Kindern aus verschiedenen familialen Kontexten; in: Geulen, D. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1983, kritisieren Piaget hinsichtlich seiner eher ungenauen Darstellung der sozialen Umwelteinflüsse auf die kindliche Entwicklung; dies., S. 455.

259 Bertram, H., ebd., S. 724 f. - Ähnlich beurteilt Krappmann die von Mead als „play“ und „game“ bezeichneten Stufen. Eine mögliche Wiederaufnahme des „play“ nach dem Hinzukommen der Kompetenzstufe des „game“ wäre aber ein anderes „play“ als vorher. Er fordert, es solle über die „Irreversibilität“ der Stufen u. a. bei Piaget erneut nachgedacht werden; Krappmann, L., Mead und die Sozialisationsforschung, in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 175.

260 Diese Annahme wird u. a. durch die Untersuchungen von Bearison, D. J./Cassel, T. Z. bestätigt; dies.; in: Geulen, D. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1983, S. 470.

261 Die Bedeutung der elterlichen Liebe und das kontrafaktische Anheben des Kindes auf ein gleiches Interaktionsniveau sind bereits unter 4.1.1 als ein wichtiger Faktor für die Identitätsentwicklung herausgestellt worden.

262 Bertram, H., in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 737.

263 Habermas bezeichnet zwar den Ersatz der soziomoralischen Perspektiven Kohlbergs durch die von Selman untersuchten Stufen zur Perspektivenübernahme als hilfreich, aber für eine Rechtfertigung der Moralstufen als nicht ausreichend; Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 140. - Selman rechtfertigt die Stufeneinteilung insofern, als sie Pädagogen davor bewahre, auf einer Stufe kognitiver oder sozialer Entwicklung des Kindes „kognitiv-begriffliche und emotionale Fähigkeiten zu erwarten, die das Kind noch gar nicht entwickelt (habe)“; Selman, R. L., Sozial-kognitives Verständnis, in: Geulen, D. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1982, S. 225.

264 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 60 f.; vgl. auch ders., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.) S. 131, 141 f. S. 165 ff. Vgl. auch Joas, H., der mit Mead die Bedeutung der intersubjektiven Dimension für die kognitive Entwicklung herausstellt, und in diesem Sinne Kohlbergs Modell als ergänzungsbedürftig ansieht, ders., Frankfurt a. M. 1980, S. 161 ff.

internalisiert, dass die Normgeltung für alle einen verpflichtenden Charakter hat, können die faktisch vorhandenen sozialisatorischen Asymmetrien gänzlich überwunden werden.²⁶⁵ Dieser Vorgang erscheint aber nur dann als wahrscheinlich, wenn die Eltern kontrafaktisch mit dem Kind eine symmetrische Interaktionsebene herstellen. Da für Habermas gleiche Interaktionsbedingungen zu den idealisierenden Voraussetzungen des verständigungsorientierten Handelns gehören, wie er es insbesondere in seiner Diskursethik zum Ausdruck bringt²⁶⁶, müssen diese Voraussetzungen „idealisierend“ auch für die Eltern-Kind-Interaktionen gelten.

Die oben mit Habermas beschriebene Entstehung einer Identität und eines moralischen Urteils kann nach den obigen Aussagen nicht allein von der kognitiven Entwicklung des Kindes abhängig gemacht werden. Diese Überlegungen werden durch Habermas' Verbindung der Dezentrierung und der moralischen Urteilsfähigkeit mit den vorhandenen Interaktionsstrukturen als bestätigt angesehen.²⁶⁷ Auch aufgrund seiner häufig formulierten Aussage, ein entsprechendes moralisches Bewusstsein sei von den individuellen Sozialisations- oder Lebensbedingungen abhängig,²⁶⁸ ist davon auszugehen, dass hiermit auch die emotionale Ebene zwischen Eltern und Kind in den Identitätsaufbau einbezogen ist. Habermas' Sprachanalyse zeigt, dass Interaktionen immer drei Rationalitätsbereiche enthalten, so dass auch expressive Ansprüche nicht ausgeschlossen werden können.

Wie bereits unter 4.1.1 festgestellt worden ist, kann sich ein autonom handelndes Kind mit dem Mut zu eigenen moralischen Entscheidungen nur mit der an keine Bedingungen geknüpften Liebe der Bezugspersonen zum Kind entwickeln. Allerdings werden von Habermas die genannten Umweltbedingungen in den jüngeren Schriften nicht im Einzelnen dargestellt. In seinen „Thesen zur Theorie der Sozialisation“ von 1968 spricht Habermas jedoch die Zusammenhänge zwischen der Sozialisation - insbesondere der familiären - und dem Identitätsaufbau des Kindes direkt an.²⁶⁹ Die Bedeutung, die er bestimmten Sozialisationszusammenhängen zuspricht, kommt in einem anderen Zitat zum Ausdruck. Habermas erklärt, dass es in seinen Überzeugungen auch einen dogmatischen Kern gebe, für den er lieber die Wissenschaft sein ließe, „als diesen Kern aufweichen zu lassen - denn das sind Intuitionen, die ich nicht durch Wissenschaft erworben habe, die überhaupt kein Mensch durch Wissenschaft erwirbt, sondern dadurch, dass er aufwächst in einer Umgebung mit Menschen, mit denen man sich auseinandersetzen muss und in denen man sich wiederfindet“.²⁷⁰

Als kognitivistisch beurteilt Habermas seine eigene Position, wenn es um die Begründbarkeit von Normen durch moralische Argumentation geht. Alle drei Rationalitätskomplexe seien argumentativ - deshalb kognitiv - begründbar.²⁷¹ Wie schon erwähnt, meint Schädelbach, Habermas könne den Kognitivismus hinsichtlich der argumentativen Begründung praktischer Fragen aufgeben. Die Maßstäbe einer Beurteilung würden dann nicht mehr in der „objektiven“ Wahrheit des Wissens, sondern in den Regeln der argumentativen Konsensbildung - wie Habermas tat-

265 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 61. Diese neue „moralische“ Kategorie der Einstellungsübernahme wird mit der Differenzierung der Kommunikationsrollen der ersten und zweiten und der dritten unbeteiligten Person möglich; ders., ebd., S. 59.

266 Vgl. 5.2.2.1.

267 S. etwa Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.), S. 169.

268 Z. B. Habermas, J., Merkur 1985, H. 442, S. 1049.

269 Vgl. Habermas, J., Thesen zur Theorie der Sozialisation, Vorlesungsskript aus dem SS 1968; z. B. S. 18 f., 26 ff., 32 f., 48 ff.

270 Vgl. Keulartz, J., Hamburg 1995, S. 9.

271 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 39 f.

sächlich auch vorgehe - gesucht.²⁷² McCarthy weist darauf hin, dass in den verständigungsorientierten Interaktionen mit anderen Subjekten nach Habermas jeweils eine Beziehung zu diesen hergestellt würde und damit gleichzeitig auch eigene „Absichten, Gefühle und Wünsche“ in die Kommunikationen eingingen.²⁷³ Nur weil die Begründung der subjektiven Äußerungen argumentativ durchgeführt wird, muss die Äußerung selbst nicht „gefühllos“ sein. Eine „solidarische Einfühlung eines jeden in die Lage aller anderen“ wird denn auch von Habermas als eine Voraussetzung angesehen, um eine diskursiv erzielte Zustimmung aller zu einer Lösung zu erreichen.²⁷⁴

In der Frage einer Begründungsfähigkeit der Moral sieht McCarthy einen Unterschied zwischen Horkheimer und Habermas. Nach Horkheimer sei Moral eine psychische Verfassung, die nicht begründet werden könne. Dass Horkheimer das „moralische Gefühl“²⁷⁵ als mit keiner Begründung zu rechtfertigen ansieht, kritisiert McCarthy, indem er fordert, dass die scharfe Trennung zwischen irrationalen Gefühlen und rationalem Diskurs zu den unhaltbaren Gegensätzen gehöre, die außer Kraft gesetzt werden müssten.²⁷⁶ Wie Habermas ausführt, sind für ihn in moralischen Äußerungen auch Gefühlsreaktionen im Sinne von Abscheu, Bewunderung oder Scham enthalten, wenn sie sich auf die Handlungen, Absichten und Eigenschaften von Personen beziehen. Gleichwohl verbindet er mit diesen Äußerungen den Anspruch auf Begründung dieser moralischen Urteile. Ohne diesen kognitiven Gehalt der Moral müsse eine Handlungskoordination auf andere Formen wie Gewaltanwendung oder Sanktionen zurückgreifen.²⁷⁷ McCarthy stützt Habermas' Position, indem er darauf hinweist, dass aufgrund des „Verschwindens werterfüllter Kosmologien, der Privatisierung der Religionen und der zunehmenden Entzauberung der Welt“, bei der Rechtfertigung von Gesellschaftsordnungen die Berufung auf allgemein akzeptable Gründe eine immer größere Rolle spiele.²⁷⁸

5.2.3.2 Eine versprachlichte, „verzweckte“ und körperlose Theorie?

Die in der Überschrift angesprochenen Vorwürfe der Körperlosigkeit, der Versprachlichung und einer auf Zwecktätigkeit reduzierten Theorie spricht zugleich implizit wieder den Vorwurf des Kognitivismus mit an, auf den im vorangegangenen Abschnitt bereits eingegangen worden ist. Es werden deshalb nachfolgend die noch nicht explizit ausgeführten drei Kritikpunkte durch ihre Kritiker vorgestellt. Gleichzeitig wird versucht, direkt eine Entgegnung von Habermas wiederzugeben, und/oder selbst argumentativ eine Antwort zu finden.

Von Joas wird u. a. Habermas' Kategorisierung des Handelns kritisiert, weil Habermas „Handeln“ generell als Verfolgung von Zwecken verstehe. Mit Bezug auf Mead führt Joas aus, dass der Verlauf einer Handlung nicht schon „ein ein für allemal festgelegter Kurs, sondern ständig konstruktiv zu erzeugen und offen für kontinuierliche Revision“ ist. Auch „spielerische Selbstentfaltung“ und „kreative Problemlösung“ seien in einem teleologisch konzipierten Modell nicht enthalten.²⁷⁹ Bei Mead könnte eine eindeutige Unterscheidung des Spiels von einer teleologischen Handlung darin gesehen werden, dass er „absolute Spontaneität“, das „Fehlen des Bewusstseins eines vor Augen

272 Schnädelbach, H., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 22 f. - Habermas selbst spricht von einem wahrheitsanalogen Geltungsanspruch für die Richtigkeit von Normen und Geboten; so Habermas, J., Merkur 1985, H. 442, S. 1041.

273 Vgl. McCarthy, T., Frankfurt a. M. 1993, S. 232 f.

274 Habermas, J., Merkur 1985, H. 442, S. 1046.

275 McCarthy, T., ebd., S. 224.

276 McCarthy, T., ebd., S. 225.

277 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1996, S. 12 f.

278 McCarthy, T., Frankfurt a. M. 1993, S. 227.

279 Joas, H., in: Honneth, A./Joas, H., (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 150 f.

stehenden Ziels“, das „Fehlen der zur Erreichung von Zielen verwendbaren Mittel“ sowie einen „Mangel an Vollkommenheit der Bewegungen und Körperhaltungen, also einer Technik“ als zum Spiel gehörend begreift.²⁸⁰ Ziele des Spiels, wie Gesundheit, sozial ungezwungene und anmutige Bewegungen der Kinder, dürften nicht als Mittel und Instrumente bewusst für eine Zielerreichung eingesetzt werden.²⁸¹ Andererseits ist auch bei Mead auf der Stufe des „play“ eine teleologische Struktur zu erkennen, denn im Wettkampf müssen die Mannschaftsmitglieder ihre Handlungen miteinander koordinieren, um ihre Handlungsziele gegen die andere Mannschaft durchsetzen zu können. Die einzelnen Akteure sehen sich deshalb dazu veranlasst, die Reaktionen der anderen Spieler zu antizipieren. Nach Mead muss nun das Kind „wissen, was alle anderen tun werden, um sein eigenes Spiel erfolgreich spielen zu können“.²⁸²

Weil Habermas die Bedeutungen des Handelns als sprachlich vermittelt versteht, verliert er nach Joas „Körperlichkeit“ und „vorsprachliche Sozialität“ aus dem Blick.²⁸³ Wie später mit Mead - auf den sich Joas in dieser Kritik auch bezieht - ausgeführt werden wird, schreibt dieser der nicht sprachlichen Interaktion mittels Gesten einen Sinn zu. Eine Bedeutung, die für beide Handelnde identisch ist, bekommen ihre Äußerungen erst durch die Sprache. Das heißt aber nicht gleichzeitig, dass nun nur noch sprachlich kommuniziert werden sollte. Allerdings gehen die Interaktionspartner in der Alltagspraxis - oft kontrafaktisch - von identischen Bedeutungen und Bedingungen ihrer gestischen und nicht sprachlichen Kommunikation aus.

Auf den Einwand von Joas, dass die kommunikative Handlungstheorie der Vielfalt bestehender Handlungstypen nicht gerecht werde, entgegnet Habermas, dass dieser mit seinen Hinweisen auf Spiel und Kunst die von ihm verfolgte Fragestellung nicht im Auge hätte. Da es Habermas um eine Erklärung sozialen Handelns geht und nicht um eine allgemeine Handlungsanthropologie, bewertet er den spielerischen und künstlerischen Umgang mit Gegenständen als ebensowenig konstitutiv für seine Frau- gestellung wie Zwecktätigkeiten im allgemeinen. Die für seine Gesellschaftstheorie relevanten Phänomene des sozialen Handelns kämen in der Gegenüberstellung kommunikativen und strategischen Handelns, d. h. einer Handlungs koordinierung mittels Einverständnisses oder Einflussnahme, zutage. Diesem Konzept lasse sich auch „problemlösendes und kreativ-zweckschöpferisches“ Handeln zuordnen.²⁸⁴

Für Habermas kann eine Koordination teleologisch strukturierter Handlungspläne gleichwohl kommunikativ sein. Über eine verständigungsorientierte Koordination können dann auch verschiedene Spielwünsche und -pläne miteinander verknüpft werden, weil zielgerichtete Handlungspläne und deren Handlungs koordinierung nicht ausschließlich mit instrumentellen oder zweckrationalen Handlungen des Arbeitsbereichs²⁸⁵ gleichzusetzen sind. Im Falle einer verständigungsorientierten Koordination zweckrationaler Handlungen fordert Habermas, dass aus Einzelhandlungen zusammengefügte Interaktionszusammenhänge nicht auf teleologisches Handeln reduziert werden dürften.²⁸⁶

280 Mead, G. H., Gesammelte Aufsätze, Frankfurt a. M. 1980, Bd.1., S. 419.

281 Mead, G. H., ebd., S. 420. - Diese Spielauffassung weicht allerdings - wenn man bedenkt, dass die Olympischen Wettkämpfe den Namen „Spiele“ tragen - von dem im organisierten Sport vorherrschenden Spielbegriff ab.

282 Mead, G. H., Geist, Identität, Gesellschaft, Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 193.

283 Joas, H., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 151.

284 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 376.

285 Wie unten mit Haferkamp ausgeführt wird, gilt eine Zweckgerichtetheit auch für ein Handeln im Freizeitbereich. - Mead nennt selbst eine Tätigkeit im Arbeitsbereich, die allein wegen des nötigen Lohnes durchgeführt werden muss, in einer Definition nach Aristoteles „Sklavenarbeit“, weil seiner Meinung nach auch bei der Arbeit ein persönliches Interesse an der Herstellung eines Produktes bestehen müsste; Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 421.

286 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 388.

Von Habermas wird eine teleologische Handlungsstruktur für alle Handlungsbegriffe voraussetzt.²⁸⁷ Dementsprechend sind kommunikativ zusammengefügte Interaktionen, deren Akteure ein Interesse an der Durchführung ihres Handlungsplanes zeigen, nicht mehr einzelne zweckrationale Handlungen, wenn sie in kommunikative Handlungen eingebettet sind.

Wie mit Habermas unter 5.2.1.3 ausgeführt, ist Zwecktätigkeit sowohl eine Komponente des verständigungsorientierten als auch des erfolgsorientierten Handelns, weil die Akteure in beiden Fällen einen Eingriff in die objektive Welt vornehmen. Allein die Handlungskoordination unterscheidet diese Eingriffe und ihre Kategorisierung. Die kommunikative Handlungskoordination enthält den teleologischen Aspekt der Ausführung eines Handlungsplans und den kommunikativen Aspekt, der sich auf ein zu erzielendes Einverständnis bezieht. Wird z. B. ein Spiel interaktiv ausgeführt und sind die jeweiligen Äußerungen als verständigungsorientiert zu bewerten, so ist es nach der obigen Aussage dem kommunikativen Handeln zuzurechnen. Die von Habermas vorgenommene Typologisierung des Handelns ist nicht auf eine einzelne Tätigkeit wie Spielen oder Arbeiten ausgerichtet, sondern orientiert an den jeweils aufzunehmenden Weltbezügen und der Form ihrer Handlungskoordination. Das vorrangige Ziel des Spiels könnte beispielsweise darin gesehen werden, dass über die Interpretation der einzelnen kommunikativen Äußerungen während des Spiels eine gemeinsame und fortlaufende Handlungskoordination gelänge. Ein mit den Regeln des Spiels verbundener Wettbewerb wäre hier sekundär. Auch spielerische Einzelaktionen könnten miteinander verständigungsorientiert koordiniert werden, beispielsweise in diesem Fall nicht vor allem extra-verbal, sondern sprachlich vermittelt, wenn die Möglichkeit bestände, sie in kommunikative Handlungen einzubetten, d. h. den Ablauf durch vorherige Absprachen über gemeinsame Regeln zu koordinieren. Die Aktionen sind deshalb teleologisch strukturiert, weil sie sich auf die Erreichung eines bestimmten Zieles richten, das aber nicht die Bedeutung eines Erfolges eines einzelnen gegenüber den anderen hat. Habermas kritisiert diejenigen Theorien, „die Verständigung ausschließlich als Lösung eines Koordinationsproblems zwischen erfolgsorientiert handelnden Subjekten begreiflich machen“ wollen.²⁸⁸ In der Alltagspraxis besteht nach Habermas häufig eine Vermischung zwischen strategischem und kommunikativem Handeln, so dass eine direkte Zuordnung des Handelns selten möglich ist.²⁸⁹ Obwohl Mead - wie oben ausgeführt - besondere Bedingungen mit dem Kinderspiel verbindet, sieht er doch eine Zielerreichung durch das Spiel als „selbstverständlich“ an. Ebenso geht er von einer Überlappung unterschiedlichen Handelns aus, die aber nicht die Unterschiede verwischt.²⁹⁰

Für Haferkamp ist die von Habermas vorausgesetzte teleologische Handlungsstruktur auch sozialen Handelns erweiterungsbedürftig um bestimmte Zweckbezüge oder -bestimmungen, denn sonst erschienen die Handlungen als „Konstruktionen“ oder spontane Äußerungen, die sich durch zufällig oder beliebig entstehende Zwecke ergäben.²⁹¹ Letzteres bestreitet Haferkamp und fordert, einen bestimmten allgemeinen Bezugspunkt für Handlungen anzuerkennen, an den sich die Akteure mit ihren Handlungen jeweils mehr oder weniger annäherten. Dieser Bezugspunkt sei darin zu sehen, dass der Zweck von Handlungen als erstes in der menschlichen Existenzsicherung

287 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 150 f. - Auch Grupe führt aus, dass eine Zweckfreiheit des Spiels wohl nur im Sinne von „materieller Nutzlosigkeit“ zu verstehen sein; Grupe, O., Anthropologische und pädagogische Grundlagen, in: ders. (Hrsg.), Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Stuttgart 1973 (3. erw.), S. 33.

288 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 388.

289 Vgl. 5.2.2.3.

290 Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 420. Mead kritisiert an dieser Stelle, dass sich schon die frühe Erziehung der Heranwachsenden zu sehr an der späteren Arbeitsphase orientiert, ders. ebd., 421.

291 Haferkamp, H., Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1984, S. 787.

bestehe. Der allgemeine Handlungszweck, den die anthropologische Philosophie - Haferkamp nennt namentlich Arnold Gehlen - formuliert habe, sei in der aus „eigenen Mitteln“ und „eigentätig“ vorgenommenen Mängelbeseitigung menschlicher Existenz zu sehen.²⁹²

Nach Haferkamp unterscheidet Habermas das erfolgs- vom verständigungsorientierten Handeln mittels einer Rangfolge der in beiden Typen enthaltenen Zwecksetzung. Für das erfolgsorientierte Handeln steht die Zwecksetzung an erster Stelle. Sie soll durchgesetzt werden über die an zweiter Stelle rangierende Manipulation anderer Beteiligter. Das verständigungsorientierte Handeln versucht zuerst ein Einverständnis zu erreichen, bevor anschließend die gemeinsam anerkannten Zwecke, Pläne, Interessen zu verwirklichen sind. Allerdings kritisiert Haferkamp diese Trennung als nicht haltbar, weil seiner Meinung nach die Akteure ihre Zwecke und Mittel, deren Verwirklichung und Auswahl nicht einzeln vorwegnehmen, sondern sie erst gemeinsam mit anderen in der Interaktion setzen. Diese Reihenfolge sieht Haferkamp als in sozialen Handlungen grundlegend an, weil die Individuen innerhalb der von Habermas unterschiedenen drei Welten zunächst eine Differenzierung der Mittel und Zwecke als existenzsichernd oder -zerstörend durchführten.²⁹³ Seine Argumentation müsste insofern nicht als Widerspruch zu Habermas gesehen werden, weil die Erzielung eines Einverständnisses verlangt, dass, wenn unterschiedliche Auffassungen vorliegen, diese vorgestellt und schließlich eine Einigung auf eine Handlungsausführung, die dann für alle verbindlich ist, getroffen wird.²⁹⁴ Auch eine strategische Handlungskoordination kann die Verwirklichung der eigenen Pläne nicht vorwegnehmen; sie kann nur auf dem Wege der Manipulation erreichen, dass der gewünschte Fall eintritt. Gleichwohl können auch erst in der Aushandlung neue Ideen und Zwecke entstehen.

Nicht haltbar ist allerdings die Vorstellung, dass es sich bei den Aushandlungen um zeitlich voneinander getrennte Abläufe handelt, denn, wenn keine Handlungsabsichten bestehen, muss auch nach Habermas kein Einverständnis hierüber erzielt werden. Erst im Falle der Existenz bestimmter Vorstellungen schließt sich die Frage an, auf welchem Wege die Handlungszwecke oder -ziele umgesetzt werden. Auch spontan und zufällig sich bildende Ideen bedürfen als soziale Handlung einer Handlungskoordination.²⁹⁵ Es scheint hier ein Widerspruch in Haferkamps Argumentation zu bestehen, der einerseits die vorherige Zweckbestimmung und Mittelauswahl einzelner Akteure ablehnt, als Begründung führt er eine individuelle Entscheidungsunsicherheit an, während er andererseits davon ausgeht, dass die einzelnen Akteure selbst eine Zweckbestimmung hinsichtlich ihrer existentiellen Sicherung vornähmen.

Wie sich aus Haferkamps Argumentation ergibt, besteht für ihn der Sinn einer Handlungskoordination in der Differenzierung der gesetzten Zwecke hinsichtlich der Frage ihrer Existenzsicherung oder -zerstörung. Damit verlagert sich die Bedeutung des sozialen Handelns auf die biologische Ebene der individuellen Existenzsicherung. Die Frage des Zusammenlebens innerhalb der Gesellschaft und die Herstellung einer gemeinsamen Ordnung, die auch den Bereich der materiellen Produktion einschließt, und die nach Habermas durch kommunikatives oder strategisches Handeln strukturiert wird, stellt sich hier als ein eher sekundäres Problem dar. Die Zustimmung anderer zur Wahl der existenzsichernden Zwecke und Mittel ist für Haferkamp das entscheidende Problem. Nach Habermas weisen verständigungsorientierte im Ver-

292 Haferkamp, H., ebd., S. 787. Existenzsicherung ist für Haferkamp auch ein Handlungsbereich der auf die Lebenssteigerung durch Druckentlastung ausgerichtet ist, wie „Spielen, Feste, Tanzen, Künste“, ebd., S. 787 f.

293 Haferkamp, H., ebd., S. 788.

294 Vgl. etwa Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H.,(Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 371.

295 Nach Joas hätte Habermas zwischen einem zweckrealisierenden und einem „seine Zwecke in Situationen erst findenden Handeln(s)...“ differenzieren müssen; Joas, H.,in: Honneth, A./Joas, H.,(Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 148.

gleich zu erfolgsorientierten Handlungen auch andere Aktoreinstellungen und -perspektiven auf.²⁹⁶ Wie auch die „Grenzfälle“ des normativen und dramaturgischen Handelns zeigen, berücksichtigt ein teleologisches (hier strategisches) Handeln nicht alle drei Weltbezüge und Aktorperspektiven.²⁹⁷

In einer Auseinandersetzung mit Gehlen kritisiert Habermas dessen Annahme, dass allem Handeln und ihm zugehörigen Wertsystemen biologische Wurzeln zugrunde liegen.²⁹⁸ Wenn Arbeit und Interaktion gleichursprünglich sind - so argumentiert er -, dann ist das Leben der Gattung Mensch sowohl von den „materiellen Bedingungen der Produktion“ als auch von „den ethischen Bedingungen der sozialen Organisation abhängig“.²⁹⁹ Die Existenzprobleme der Menschheit beruhen nach Habermas nicht auf den biologischen Schwächen des Menschen (z. B. in den Mängeln der organischen Ausstattung bei der Geburt), sondern haben ihre Ursache in dem Problem der Ausbildung einer Identität und ihrer Verletzbarkeit. Dieser chronischen Anfälligkeit der Identität kann nur eine in Sozialisationsprozessen erworbene starke Ich-Identität entgegenzutreten, die in intersubjektiven Interaktionsprozessen auf dem Wege der Internalisierung einer verhaltensregulierenden Moral erworben wird.³⁰⁰ Internalisierung allein, als Individuierung des Einzelnen, reiche aber als moralische universalistische Instanz des Handelns nicht aus. Die Geltung von Normen sei angewiesen auf eine Vermittlung durch Diskurs.³⁰¹ Deshalb liegt der Bezugspunkt des Handelns für Habermas nicht in einer eigentätigen - in der Biologie des Menschen wurzelnden - Existenzsicherung, sondern in der Angewiesenheit auf verständigungsorientierte Kommunikationen, die Habermas als „ideale Sprechsituationen“ bezeichnet und in der sich die Handelnden gegenseitig symmetrische Interaktionsbedingungen unterstellen. „Diese unvermeidliche (gewöhnlich aber kontrafaktische) Unterstellung“ sei konstitutiv für die Antizipation einer Lebensform auf der Basis zwangloser und unverzerrter Inter-subjektivität.³⁰² Habermas erklärt selbst die Unterstellung einer >idealen Sprechsituation< als nicht identisch mit den empirischen Bedingungen der Rede. Es gehöre zur Struktur der Rede, dass jeder Teilnehmer kontrafaktisch so tue, als seien die antizipierten Bedingungen erfüllt. Eine Antizipation sei aber auch wirklich!³⁰³

Diese Form gegenseitiger Existenzsicherung ist sicherlich in den von Haferkamp beschriebenen lebensweltlichen Bereichen des sozialen Handelns, nämlich der Feiern und Feste, des Ausdrucks von Gefühlen und Freude zu finden.

Für Habermas ist es gerade wichtig - es ist oben bereits darauf hingewiesen worden - über gemeinsame Verabredungen auch Handlungsspielräume für eigene Bedürfnisse zu schaffen. Dies wird deutlich, wenn man sich den von McCarthy herausgestellten Unterschied zwischen Habermas' universalistischer Moral und dem von Kant erhobenen Anspruch einer Universalisierbarkeit der Handlungsmaxime auf der Grundlage eines Absehens von eigenen Neigungen vor Augen führt. Kant stellt den vernünftigen Willen als Gegensatz zu Neigungen, Wünschen und Bedürfnissen dar. Habermas' Diskursziel ist es, zu einem Konsens darüber zu gelangen, welche Interessen verallgemeinerbar sind. „Individuelle Begehungen, Bedürfnisse, Wünsche und Interessen“ können nicht ausgeschlossen werden, weil sie ja Inhalt des Diskurses sind und eine Übereinstimmung hierüber angestrebt wird.³⁰⁴

296 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H., (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 365 f.

297 Vgl. auch Habermas, J., ebd., S. 366.

298 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1987) 1991 (2. erw.), S. 109 ff.

299 Habermas, J., ebd., S. 118.

300 Habermas, J., ebd., S. 118 f.

301 Habermas, J., ebd., S. 115.

302 McCarthy, T., Frankfurt a. M. 1980, S. 369 f.

303 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1987) 1991 (2. erw.), S. 117.

304 McCarthy, T., Frankfurt a. M. 1980, S. 372 f.

Bei Habermas beinhaltet der Wechsel zum kommunikationstheoretischen Paradigma nicht die Ablehnung einer teleologischen Struktur der Handlungsbegriffe, sondern den Wechsel von der kognitiv-instrumentellen zur kommunikativen Rationalität.³⁰⁵ Dieser Rationalitätsbegriff integriert kognitiv-instrumentelle, moralisch-praktische sowie mit expressiven Äußerungen verbundene Geltungsansprüche. Wie oben schon erwähnt, erfüllen eben nicht nur Handlungen im Sinne von „Arbeit“ eine Zweck- oder Zielsetzung, sondern es können auch andere Handlungen hinsichtlich ihrer Intentionen begründet werden.

Der marxistische Arbeitsbegriff wird immer wieder als Beispiel angeführt, wenn es um eine im Handeln enthaltene Expressivität und Körperlichkeit geht.³⁰⁶ Nach Honneth hat Habermas die Untersuchung der Grundstrukturen der Intersubjektivität auf eine Analyse von Sprachregeln hin vereinsseitigt, so dass die leiblich-körperlichen Dimensionen sozialen Handelns von nun an nicht mehr in den Blick träten. „Der menschliche Körper“, dessen Schicksal sich Adorno und Foucault allerdings mit unzureichenden Mitteln angenommen hätten, „(verliere) dadurch jeden Stellenwert innerhalb einer kritischen Gesellschaftstheorie“.³⁰⁷ Die kommunikationstheoretische Gesellschaftstheorie erklärt demgegenüber nicht die Arbeit im marxistischen Sinne zum Medium der Vergesellschaftung und Individuierung, sondern das kommunikative Handeln.³⁰⁸ Die Gesellschaftskritik der Kritischen Theorie hat sich insbesondere auf die in kapitalistischen Produktionsverhältnissen dem Menschen entfremdete Arbeit und die für ihn hieraus resultierenden Folgen (Verdinglichung) gerichtet. Das kritische Potential der kommunikativen Handlungstheorie wird demgegenüber in der von Habermas aufgestellten Kolonialisierungsthese gesehen,³⁰⁹ die bereits in Kapitel 3.2 angesprochen worden ist und auf die auch in diesem Kapitel nochmals eingegangen werden wird.

Marx habe aber - so Habermas - seinen Arbeitsbegriff der „Romantik eines expressivistischen Bildungsideals entlehnt“ und deshalb die gesellschaftliche Arbeit als die „kollektive Selbstverwirklichung“ ihrer Produzenten verstanden.³¹⁰ Habermas zieht indes in Zweifel, dass sich der ökonomische Arbeitsbegriff, der sowohl Selbstverwirklichung als auch Entfremdung enthält, zu einem schöpferischen und bildenden Handlungsbegriff erweitern lässt. Zumindest sei das „von Marx herangezogene und romantisch verklärte Modell der Handwerkstätigkeit“ hierfür nicht ausreichend.³¹¹ Nach Habermas ist dieses „expressivistische Modell der Selbstverwirklichung“³¹² auf den

305 Vgl. 5.2.2.1.

306 Joas, H., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 146, 148; Honneth, A., Kritik der Macht: Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt a. M. (1985) 1986 (2.), S. 310.

307 Honneth, A., Frankfurt a. M. (1985) 1986, (2.), S. 310.

308 Der marxistische Arbeitsbegriff beschreibt die Beherrschung der Natur durch den Menschen, der selbst „Naturstoff“ sei. „Die seiner Leiblichkeit angehörenden Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur. (Marx/Engels, 23, 192)“ ... Arbeit ist „die erste Grundbedingung menschlichen Lebens, und zwar in einem solchen Grade, daß wir in gewissem Sinn sagen müssen: Sie hat den Menschen selbst geschaffen..(Marx/Engels, 20, 444), Eichhorn, W. u. a. (Hrsg.), Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Opladen 1971 (2.), S. 21. - „Die >>Menschwerdung<< gründet sich für Habermas...nicht in der bewussten Produktion von Lebensnotwendigkeiten (Marx) oder im Gebrauch von Werkzeugen (Rousseau), sondern im Gebrauch der Sprache“; van Reijen, W., Die Aushöhlung der abendländischen Kultur, in: Horster, D., Habermas, Hamburg 1995, S. 80.

309 Vgl. Keulartz, J., Die verkehrte Welt des Jürgen Habermas, Hamburg 1995, S. 269.

310 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 484.

311 Habermas, J., ebd., S. 484. Gerade Honneth erkenne die Probleme, aus dem marxistischen Arbeitsbegriff einen Handlungsbegriff zu entwickeln; Habermas, J., ebd., S. 485.

312 Diesem Begriff liegt eine Vision zugrunde, die sich nach Habermas auf die deutsche Klassik zurückführen lässt und das Ideal einer sich schöpferisch verwirklichenden Individualität enthält. Aus diesem expressivistischen Modell der genialen Selbsttätigkeit und Produktivität entspringt gleichfalls die Vorstellung, auf diesem Wege - nämlich über spontane Selbstentfaltung - die

Bereich der industriellen Arbeit nicht mehr übertragbar.

Wie später noch ausführlicher vorgestellt werden wird, vertritt Habermas die Vorstellung einer zunehmenden Rationalisierung der Lebenswelt, in der die Subjekte sich in der Alltagspraxis auf der Ebene einer kontrafaktisch bestehenden idealen Sprechsituation miteinander verständigen. Dass Handlungen in seiner Theorie nur noch als Sprechhandlungen vorkommen, verneint Habermas mit einer schon unter 5.2.1.3 zitierten Erklärung, in der er kommunikatives Handeln als einen Typus von Interaktionen bezeichnet, die durch Sprechhandlungen koordiniert werden, aber nicht mit ihnen zusammenfallen. Habermas weist ebenso darauf hin, dass die von ihm analysierte Sprechhandlung eine idealisierte Form ist, während in der Alltagspraxis häufig nicht-sprachliche Expressionen und Gesten die Kommunikation bestimmen.³¹³ Im Vergleich zu aus der Verhaltensforschung bekannten vorsprachlichen Beziehungen haben auf sprachlichem Niveau die Wahrnehmungen und Vorstellungen keine adaptive Reizauslösung mehr.³¹⁴ Auf der Ebene der Verständigung verlieren dann die spontan sich äußernden leiblichen Expressionen ihre Unwillkürlichkeit, wenn sie durch Sprache interpretiert oder auch durch Sprache ersetzt werden. Die expressiven Äußerungen dienen nun kommunikativen Absichten und können intentional eingesetzt werden.³¹⁵

Diese phylogenetisch erreichte Entwicklungsstufe muss aber im Sozialisationsprozess zunächst einmal ontogenetisch von jedem einzelnen Kind „erarbeitet“ werden. Es muss einerseits in die Lage versetzt werden, expressive Äußerungen kommunikativ zu interpretieren, d. h. sie für sich sprachlich zu deuten. Andererseits muss dem Heranwachsenden gelingen, eigene körperliche Bedürfnisse zu akzeptieren, und diese nicht aggressiv, sondern unter Achtung der körperlichen und psychischen Verletzbarkeit des Anderen, durchzusetzen. Dieses Verhalten setzt wiederum voraus, körperliche Bedürfnisbefriedigungen kulturell anzuerkennen, um Frustrationen und Neurotisierungen, die sich in Zerstörungen verschiedenster Art umsetzen können, zu verhindern.³¹⁶

Nach Habermas wird in „rationalisierten“ Gesellschaften die kulturelle Anerkennung von Bedürfnissen und Begehrlichkeiten auf dem Wege der sprachlich vermittelten Verständigung möglich. Ein Kind kann noch nicht in gleicher Weise wie Erwachsene explizit sprachlich kommunizieren. Es hat aber die Chance, innerhalb seiner Lebenswelt, in die es hineingeboren wird, in Interaktionen zunächst zu lernen, seine Bedürfnisse und deren Bedeutung für sich sowie deren Wirkungen auf andere zu begreifen. Ehe also eine auch von Kindesseite sprachliche Interaktion aufgenommen werden kann, ist das Kind auf die erste Kommunikationsform der Mimik, der Gestik, der Laute und der Wahrnehmung angewiesen. Selbst wenn in modernen Gesellschaften nach Habermas bereits sozialevolutionär ein relativ hoher Entwicklungsstand erreicht worden ist, so ist die Ontogenese zum Erreichen einer entsprechenden Interaktionsebene und eines autonomen moralischen Bewusstseins nicht rein zufällig oder ein sich einstellender Entwicklungsautomatismus. Wie Habermas des öfteren wiederholt, müssen moralische Einsichten durch individuelle Motivationen und durch intersubjektiv anerkannte Institutionen gestützt werden. Diese Forderung verweist auf übereinstimmende Erziehungs- und Sozialisationspraktiken, die die Internalisierung

Fesseln der inneren und äußeren Natur abzustreifen; ders. Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 482 ff., vgl. auch ebd., S. 487.

313 Vgl. 5.2.2.3

314 Vgl. dazu Miller, M., Sprachliche Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 649.

315 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 99.

316 Mitscherlich, A., Aggression und Anpassung, in: Marcuse, H. u. a., Aggression und Anpassung, Frankfurt a. M. 1968, S. 94. Mitscherlich argumentiert hier aus der Sicht der Psychoanalyse.

von Gewissenskontrollen und den Aufbau relativ abstrakter Ich-Identitäten fördern.³¹⁷

Dass das Zeigen von Körperlichkeit und Kraft nicht nur eine positive Bedeutung in der Gesellschaft hat, beruht auch auf veränderten Arbeitsformen im Produktionsprozess. Die inzwischen kaum noch traditionalistisch eingebundene Körperkraft nimmt bei Heranwachsenden unter bestimmten Sozialisationsbedingungen destruktive Ausweitungen an. Dem stehen wiederum neue „künstliche“ Aneignungsmöglichkeiten der „Freizeitindustrie“ gegenüber, mit denen Körperlichkeit zentimeterweise künstlich antrainiert wird.³¹⁸ Die zu fordernden Erziehungspraktiken müssen deshalb auch körperliche und expressivistische Handlungen zulassen, um die Heranwachsenden im gemeinsamen Handeln zu einer Einschätzung der Bedürfnisse ihres Körpers gelangen zu lassen, so dass sie in einem individuell befriedigenden und in einem sozial verträglichen Maße gelebt werden können. Auf diesem Weg können die leiblichen Bedürfnisse zu einer Identifikation mit dem eigenen Körper und zu sozialer Integration beitragen.

Hinsichtlich der Probleme einer eher konformistischen, einer „traditionslosen“ oder individualistischen (Körper-) Sozialisation sind bereits im Kapitel 4 Aussagen gemacht worden, denen weitere in Kapitel 6 folgen. Hier in diesem Kapitel sollen die theoretischen Grundlagen einer Handlungs- und Gesellschaftstheorie vorgestellt werden, die den Identitätsaufbau als eine individuelle und soziale Leistung herausstellen und den Menschen in seinen umfassenden Persönlichkeitsdimensionen erfassen können. Die Vorstellung eines intersubjektiven Identitätsaufbaus steht einer einseitig auf expressivistischer Selbstverwirklichung und -entfaltung basierenden Identitätsentwicklung entgegen.

Weil die Fächeraufteilung in der Schule einen Schwerpunkt auf sprachliche Wissensvermittlung setzt und eine Umsetzung des Wissens in konkretes Handeln körperlicher Art vernachlässigt, sollte zumindest der Sportunterricht die Chance erhalten, die Möglichkeiten des leiblichen Ausdrucks und des Erreichens praktischer Ziele mehr in den Vordergrund zu stellen. Dazu soll auf die von Mead als gesellschaftliche Handlung herausgestellte symbolische Interaktion noch einmal genauer Bezug genommen werden, um eine Einbettung körperlicher Interaktionen in extra-verbale und sprachliche Kommunikation und Handlungskoordination sowie deren Bedeutung für die Identität zu erarbeiten. Wie mit Habermas bereits unter 5.2.2.2 ausgeführt worden ist, stellt die Stufe der allein auf Gebärden- und Signalsprache beruhenden Kommunikation entwicklungslogisch eine vorsprachliche dar, die, trotz häufiger Verwendung von Gesten und Ausrufen in der Alltagspraxis phylogenetisch als bereits überwunden gilt. Diese Symbole können unter geeigneten Umständen in grammatische Sätze übertragen werden.

Ontogenetisch ist es gleichwohl für die Identitätsbildung - insbesondere hinsichtlich einer körperlichen Sozialisation - als relevant anzusehen, dass auch in leiblichen Interaktionen die Deutungen der eigenen Bewegungen und die der anderen zu einer Perspektivenübernahme führen. Die auch körperliche Dimension der Identitätsbildung wird von Habermas nicht explizit ausgeführt, sie kann nur seinen Aussagen über zu befriedigende Wünsche und Bedürfnisse zufolge als implizit darin enthalten angenommen werden.³¹⁹ Dass in die aufeinander bezogenen Handlungen auch

317 Habermas, J., Merkur 1985, H. 442, S. 1049.

318 Vgl. Heitmeyer, Entsicherungen. Desintegrationsprozesse und Gewalt, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 380 f.

319 Für Habermas ist es sozialisationstheoretisch relevant - und hieran misst sich die Rationalität des erwachsenen Gesellschaftsmitglieds -, dass es eigene Bedürfnisse auf vorhandene Wertstandards beziehen und diese bedürfnisinterpretierenden Standards mit einer reflexiven Einstellung zu bedenken in der Lage ist; vgl. 5.2.2.1 und 5.2.2.2. Für diese Definition der Rationalität ist die Sprache und ihre perspektivische Struktur Voraussetzung.

kommunikative Selbstdarstellungen eingehen, ist mit Habermas' Handlungsmodell schon ausgeführt worden.

Die Ausbildung einer Persönlichkeit unter Einschluss subjektiver Bedürfnisse und spontaner Ideen kann dem in Habermas' Theorie enthaltenen Konzept der Identitätsentwicklung von Mead entnommen werden, das im nachfolgenden Abschnitt ausführlicher vorgestellt wird. Für die Inhalte des Sportunterrichts sind gerade die von Mead genannten Stufen des „play“ und „game“ hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Entstehung einer Identität von großem Interesse.

5.2.3.3 Perspektivenübernahme und Identitätsentwicklung bei Mead

Die gestische Koordination gesellschaftlicher Handlungen ist nach Mead ein frühes Stadium der Kommunikation, die dem sprachlichen Symbol und der bewussten Kommunikation vorausgehen. Schon die meistens eher unbewusst sich vollziehende Interpretation der Haltung eines Körpers oder eines Blickes kann zu Reaktionen des Beobachteten führen. Auf diese Weise findet nach Mead eine Kommunikation durch Gesten statt, die sich nicht immer in artikuliert Sprache umsetzen lässt.³²⁰ Gleichwohl kann diese Kommunikation über Gesten - ohne Symbole mit universaler Bedeutung - auch Handlungen koordinieren. Mead führt als Beispiel an, dass Menschen, die sich in einer Menge in verschiedene Richtungen fortbewegen, sich unbewusst den ihnen begegnenden Menschen anpassen, während sie oft an andere Dinge denken. Dabei ist es ebenso unerheblich, ob alle gesetzten Reize zu der gleichen Reaktion führen, wie es für eine in dieser Situation „richtige“ Reaktion unwichtig ist, dass alle Personen diesen Reizen einen identischen Sinn geben. Es sei zwar unter intelligenten Wesen möglich, diese Gesten in signifikante Symbole zu übersetzen, aber ein entsprechend universaler Diskurs werde für die Übermittlung von Gesten im kooperativen Verhalten nicht immer gebraucht.³²¹

Der Sinn des Handelns entsteht für Mead schon in einer Geste und den darauf folgenden Phasen einer gesellschaftlichen Handlung.³²² Sinn leitet sich aus der sich anpassenden Reaktion auf die erste Geste ab, nämlich aus der Geste der einen Person und der darauf folgenden Reaktion einer anderen Person, die dadurch zur Vollendung der jeweiligen Handlung beiträgt.³²³ Innerhalb dieses gesellschaftlichen Erfahrungsprozesses entstehen Objekte, deren Sinn erst durch die gegenseitige Anpassung der Reaktionen oder Handlungen geschaffen wird. Die für die Anpassung nötige Kommunikation findet in frühen Entwicklungsstadien durch Gesten und in späteren durch Sprache statt.³²⁴ Das obige Beispiel von Mead zeigt, dass eine Handlungskooperation durch Gesten auch in späteren Entwicklungsstadien durchaus angewendet wird. Allerdings besitzen Menschen nun in der Regel die Fähigkeit - wie auch Habermas ausführt - die Gesten in Sprache zu übertragen.

Obwohl Mead der gesellschaftlichen Handlung über Gesten einen Sinn zuspricht, unterstellt er damit nicht zugleich ein bewusstes Handeln. Wie schon das zitierte Beispiel aussagt, liegt der Sinn der Geste des ersten Organismus in der darauf in

320 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 52 f. Nach Mead ist es allerdings eine Situation, aus der sich Sprache entwickeln könnte; ders., ebd., S., 53.- Laut Morris, ist „Sprache für Mead ein objektives Phänomen des Zusammenspiels einer gesellschaftlichen Gruppe, einer Weiterentwicklung der Gestensituation, die auch dann gesellschaftlich bleibt, wenn sie nach innen verlegt wird,...“; Morris, C. W., Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph, in: Mead, G. H., ebd., S. 19.

321 Mead, G. H., ebd., S. 94.

322 Mead, G. H., ebd., S. 115.

323 Mead, G. H., ebd., S. 116.

324 Mead, G. H., ebd., S. 117 f. - Morris erläutert, dass Mead - im Gegensatz zum Behaviorismus nach Watson - Behaviorismus weder ohne innere psychologische Aspekte noch außerhalb von Erfahrung und Bewusstsein definiert, ders., in: Mead, G. H., ebd., S. 20 f.

direkter Beziehung stehenden Reaktion eines zweiten Organismus. Bevor dieser Sinn in das Bewusstsein eintritt, ist der Mechanismus des Sinnes bereits in der gesellschaftlichen Handlung enthalten.³²⁵ Der Sinn, der in diesen Beziehungen entsteht, produziert neue Objekte, die aber nur innerhalb dieses Erfahrungsbereichs existieren. In dieser gesellschaftlichen Situation werden neue Objekte oder aber neue Inhalte für alte Objekte durch Kommunikation und gegenseitige Anpassung der an diesem Prozess beteiligten Personen geschaffen. Beim Fechten sei beispielsweise die Parade als die Interpretation des Angriffs zu verstehen; hierin liege der Sinn einer gesellschaftlichen Handlung, der sich aus einer Geste und der sich anpassenden Reaktion - der Interpretation der Geste - ergebe.³²⁶ Die Sprache ist in der Lage, den Sinn dieser gesellschaftlichen Handlungen aufzugreifen und zu reflektieren. Aber das Sprachsymbol als eine signifikante und bewusste Geste greift nach Mead aus dem gesellschaftlichen Prozess nur eine Situation heraus, „die logisch oder implizit bereits vorhanden ist“;³²⁷ es werden nach Mead auch in der gestischen Erfahrungssituation neue Objekte geschaffen.³²⁸ Durch Symbolisation entstehen jedoch erst neue Objekte, die den Erfahrungsbereich einer gesellschaftlichen Beziehung verlassen können und auch außerhalb dieses Kontextes Gültigkeit haben.³²⁹

Eine non-verbale Geste unterscheidet sich von der vokalen Geste dadurch, dass sie vom Ausführenden selbst nicht gesehen wird. Die vokale Geste bietet zwar ebenfalls nicht die Möglichkeit, den eigenen Gesichtsausdruck während des Aussprechens zu sehen, dafür lässt sie jedoch den Sprechenden seine eigenen Laute hören. Deshalb löst der eigene irritierende Gesichtsausdruck beim Ausführenden selbst keinen Reiz aus, sondern nur bei einem „Gegenüber“. Die eigene vokale Geste, die mitgehört wird, löst demgegenüber den mit ihr gesetzten Reiz ebenso beim Sprecher selbst aus.³³⁰ „Man antwortet sich selbst immer genauso, wie andere Menschen es tun“; „man nimmt an, dass diese Antworten bis zu einem gewissen Grad identisch sein müssen“; „es ist Handlung auf einer gemeinsamen Basis“.³³¹ Wenn dieses Stadium erreicht ist, dass also ein den Reiz auslösendes Individuum auf ihn genauso reagiert wie der Andere, wird der Reiz signifikant. Die vokale Geste stellt deshalb für Mead die Voraussetzung für die Ausbildung einer Identität dar.³³²

Die Bedeutung eines bestimmten Symbols - einer vokalen Geste - entspricht nun der Erfahrung beider Menschen. Sprache ist jetzt ein signifikantes Symbol mit einer bestimmten Bedeutung.³³³ Nur wenn Menschen identische Bedeutungen herstellen können, ist gemeinsames Handeln und damit Vergesellschaftung möglich; gleichzeitig kann ein Mensch nur, wenn er Gemeinsames zu identifizieren in der Lage ist, seine individuellen Vorstellungen davon abgrenzen. Dadurch wird Individuierung durch Vergesellschaftung möglich. Für Mead findet die Umwandlung eines zunächst biologischen Organismus in eine Identität „durch das Werkzeug der Sprache statt“, welche wiederum an die „Existenz einer bestimmten Gesellschaft“ und „bestimmte

325 Mead, G. H., ebd., S. 117.

326 Mead, G. H., ebd., S. 118.

327 Mead, G. H., ebd., S. 118 f. Dennoch symbolisiert die Sprache nicht schon vorgegebene Objekte, sondern sie ermöglicht erst deren Existenz und Auftreten als Teil jenes Mechanismus; ders. ebd., S. 117.

328 Diese Form der „Interpretation“ einer Geste ist ein äußerlicher und objektiv sichtbarer Prozess, der auf der physischen und physiologischen Ebene abläuft; ders., ebd., S. 118.

329 Mead, G. H., ebd., S. 117.

330 Mead, G. H., ebd., S. 106 f.

331 Mead, G. H., ebd., S. 106; vom „sinnvollen Sprechen“ unterscheidet Mead eine emotionale vokale Geste, die beim Ausführenden nicht die gleiche Reaktion auslöst wie beim Hörenden, sondern man suche mit der emotionalen Reaktion letztlich eine Unterstützung für die eigene Erfahrung; ders. ebd., S. 190 f.

332 Mead, G. H., ebd., S. 107 f..

333 Mead, G. H., ebd., 85. - Indem dem Handelnden seine Lautgebärde als die „entlehnte“ Verhaltensreaktion des Anderen gegenübertritt, verwandelt sie sich vom Verhaltenssegment in einen Bedeutungsträger; Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988 (2.), S. 216.

physiologische Fähigkeiten“ des Individuums gebunden ist.³³⁴ Dass Mead Handlungsprozesse sowohl über Gesten als auch über Sprache koordiniert, zeigt sich in der Aussage, dass während des Miteinander-Sprechens auch Einstellungsveränderungen in Kenntnis bestimmter Eigenheiten der Personen gefühlt würden, die ein Außenstehender nicht bemerken könne. Diese nur gefühlsmäßig wahrgenommenen Veränderungen werden zu Gesten, die der Handlung zugehörig sind. Eine Geste kann zunächst als unwichtig angesehen werden, entscheidend ist aber für Mead, was sie zur Deutung der jeweiligen Handlung beiträgt. Mead spricht in diesem Zusammenhang von der emotionalen und intellektuellen Komponente des Symbols, die der Spielraum der Sprachverwendung beide enthalte.³³⁵

Mit dem Übergang von der Geste zum signifikanten Symbol wird gleichzeitig die Stufe des Bewusstseins erreicht, auf der der Sinn der gesellschaftlichen Handlung in ihrem „höchsten und kompliziertesten Entwicklungsstadium (dem Stadium, das sie in der menschlichen Erfahrung erreicht)“ erklärt oder bewertet wird.³³⁶ Für jede Sprache ist nach Mead fundamental, dass das, was man sagt, von einem selbst verstanden wird, so dass man sich selbst ebenso beeinflusst, wie andere.³³⁷

Von Bedeutung ist für Mead die mit diesem Vorgang hervorgerufene Handlungskontrolle. Weil - wie beschrieben - die vokale Geste zur Übernahme der Rolle des anderen führt, indem der Prozess, der beim anderen ausgelöst wird, sich ebenso beim ausführenden Individuum vollzieht, wird zugleich eine Kontrolle des eigenen Handelns ausgeübt.³³⁸ „Erst durch die Fähigkeit, zur gleichen Zeit man selbst und ein anderer zu sein, wird das Symbol signifikant oder bedeutungsvoll“.³³⁹ In der Interaktion wird nun von gleichen Voraussetzungen ausgegangen, weil die ausgeführten Äußerungen und die daraufhin erwarteten Reaktionen des anderen für ihn die gleiche Bedeutung haben. Die Bedeutung ist deshalb nicht mehr auf eine spezielle Situation beschränkt, sondern sie erlangt Universalität.³⁴⁰ Weil diese Universalität alle Individuen repräsentieren muss, ist sie auf einen permanenten Erneuerungsprozess angewiesen.³⁴¹

Mead erklärt den Identitätsaufbau eines Kindes mit den Stufen des play und game in der Tätigkeit des Spielens, die mit den Stufen des Egozentrismus und der Dezentrierung von Piaget vergleichbar sind. „Play“ bezeichnet das mit sich selbst spielende Kind, das in beliebige Rollen schlüpft und lernt, sich selbst gegenüber ein anderer zu sein; „beide Identitäten führen einen Dialog mit Hilfe von Gesten“.³⁴² Die Stufe des „game“ als organisiertes Spiel verlangt, dass das Kind in der Lage ist, die Rolle aller am Spiel beteiligten Kinder zu übernehmen. Diese Fähigkeit ist Voraussetzung sowohl für die erfolgreiche Teilnahme an einfachen Wettspielen (z. B. Versteckspielen) als auch an komplizierteren Regelspielen. Die Reaktionen der anderen Spieler sind zwar nicht alle zugleich im Bewusstsein enthalten, aber zumindest ein Teil der Spielerrollen muss für die Durchführung der eigenen Handlung präsent sein. Für Mead vollzieht sich hier der Übergang von der vorher spielerischen zur organisierten Rolle. Ohne die Übernahme einer bestimmten Rolle und ohne die Rollen der anderen Spieler zu kennen, kann das Kind nicht am Wettspiel teilnehmen.³⁴³

334 Vgl. Morris, C. W., in: Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 23.

335 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 114: Die Gleichstellung der Sprache mit Vernunft sei einerseits „absurd“, andererseits ermögliche der Sprachprozess den Prozess der Vernunft; ders., ebd., S. 113 f., 113 Fn. 11.

336 Mead, G. H., ebd., S. 118.

337 Mead, G. H., ebd., S. 115.

338 Mead, G. H., ebd., S. 112 f.

339 Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 295.

340 Mead, G. H., ebd., S. 295.

341 Vgl. Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 316.

342 Mead, G. H., ebd., S. 193; vgl. dazu schon 5.2.3.1.

343 Mead, G. H., ebd., S. 193 f.

Dieser Vorgang bestimmt und kontrolliert das Verhalten aller am Spiel beteiligten Personen und gibt jedem Einzelnen eine einheitliche Identität, die Mead „(der) das verallgemeinerte Andere“ nennt.³⁴⁴ Im Wettkampf sieht sich das Kind mit den Augen seiner Mannschaft und tritt „leidenschaftlich für Regeln und feste Abmachungen ein“.³⁴⁵ Für Mead ist auch wichtig, dass das Kind jetzt auch außerhalb der Familie oder weiterer Bezugspersonen in andere gesellschaftliche Gruppen eintritt.³⁴⁶ Die Organisation des Spiels wird von den Kindern selbst spontan in Spielregeln festgelegt, um Probleme zu verhindern. Nach Mead beruht die Freude am Spiel zum Teil auf dem Verständnis und der Umsetzung der Regeln. Mit dem Aufstellen der Regeln wird festgelegt, welche Reaktionen auf eine bestimmte Handlung zu erwarten sind.³⁴⁷ Dass sich nach Mead dennoch unterschiedliche Identitäten ausbilden, zeigt sich an der Aussage, dass das Kind in der Phase des Wettkampfes „seine eigene erworbene Identität mit der der anderen zu konfrontieren versucht“.³⁴⁸ Krappmann interpretiert Mead in dem Sinne, dass sich gemeinsam Handelnde in unterschiedlicher Weise an der Verfolgung eines komplexen Handlungszieles beteiligen. Die Kooperation verlange nicht identische, aber bewusst auf jeden einzelnen abgestimmte Beiträge im Hinblick auf das gemeinsame Handlungsziel.³⁴⁹

Die Logik eines Wettkampfes ermöglicht nach Mead den Aufbau einer Identität. Diese Logik enthält zum einen die Erreichung eines bestimmten Zieles. Zum anderen sind die Handlungen der Personen hinsichtlich des Zieles derart miteinander verbunden, dass sie weder untereinander noch in der Rolle eines Mitspielers mit sich selbst in Konflikt geraten. Es entsteht folglich für die Spieler kein Problem, beispielsweise in der Rolle eines Torwarts einen Schuss auf das andere Tor auszuführen. Diese Möglichkeit, parallel verschiedene Rollen auszuüben, entsteht für das spielende Kind erst auf der „Game-Stufe“.³⁵⁰ Für Mead ist das Spiel das intersubjektive Medium, das zur Identitätsausbildung beiträgt, aber auch variationsreiche und qualitativ unterschiedliche soziale Objekte bietet, die von den Kindern eine darauf ausgerichtete Handlungskoordination verlangen.³⁵¹ Die Zielerreichung stehe – so Krappmann – bei Mead nicht im Vordergrund, sondern sie gebe eher unbewusst je nach Spielform eine Handlungsstruktur vor. Spielentscheidend sei der Handlungsverlauf und die damit zusammenhängende Handlungskoordination über Geste und Reaktion. Im Kinderspiel

344 Mead, G. H., ebd., S. 196. Mead erklärt dazu an gleicher Stelle Fn. 7: „Jeder Gegenstand - jedes Objekt oder jede Gruppe von Objekten, ob nun lebendig oder unbelebt, menschlich, tierisch oder einfach physisch -, im Hinblick auf den der Mensch handelt oder auf den er gesellschaftlich reagiert, ist für ihn ein Element des verallgemeinerten Anderen; indem er dessen Haltungen ihm gegenüber übernimmt, wird er sich seiner selbst als Objekt und Individuum bewusst und entwickelt somit eine Identität und Persönlichkeit“. Dieser Vorgang wird auf andere Weise verständlich, wenn die von Habermas dargestellte Perspektivenstruktur der ersten, zweiten und dritten neutralen Person und der Prozess der Internalisierung ihm zur Erklärung zugeordnet wird; vgl. 5.2.2.2. Habermas beschreibt diesen Vorgang als soziale Handlung, während Mead hier zugleich verdeutlicht, dass sich dieser Prozess auch im Umgang mit Dingen abspielt; vgl. hierzu Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 156.

345 Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 296.

346 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 202 f.

347 Mead, G. H., ebd., S. 194. - „taking the role of the other“ bedeute für Mead Handlungsfähigkeit durch die Fähigkeit zur Perspektivenübernahme als die handlungssteuernde Antizipation der Reaktion des Anderen, die es ihm gleichzeitig ermöglicht, seine eigenen Reaktionen als Reize für den anderen zu analysieren; Krappmann, L., Mead und die Sozialisationsforschung, in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 166 f.

348 Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 296.

349 Krappmann, L., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 166 f.

350 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 193, 201. Es muss an dieser Stelle betont werden, dass Mead diese Spieler deutlich von den Kindern auf einem einfachen Spielniveau abhebt, die eine Identität hinsichtlich ihres Verhaltens noch nicht zeigen können. Die Unvorhersehbarkeit und die Mängel der Handlungen eines Kindes machten eben bei jüngeren Kindern den Charme der Kindheit aus; ders. ebd., S. 201.

351 Krappmann, L., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 168.

würden neue Spiele entwickelt, aber es tauchten auch alte Spiele über Generationen hinweg immer wieder auf.³⁵²

Das Beispiel der Wettspiels überträgt Mead auf die Gesellschaft oder eine soziale Gruppe, der der Einzelne angehört. Ein Individuum wird zu einer „Ich-Identität“, wenn es „seine eigene Reaktion nach der Tendenz anderer, auf seine Handlung zu reagieren“, orientiert.³⁵³ Die menschliche Kommunikation ermöglicht den Handelnden mit der Ausführung ihrer Äußerungen zugleich, die potentiellen Reaktionen des Partners zu antizipieren. Diese inneren Verhaltensübernahmen führen dazu, dass sich der Einzelne jeweils aus der Perspektive des Anderen betrachtet und bewertet. Dadurch entsteht - so Joas - in der Persönlichkeitsstruktur neben der Dimension der Triebimpulse eine weitere Instanz, die diese Impulse hinsichtlich der erwarteten Reaktionen kontrolliert.³⁵⁴ Mead verwendet hier die Begriffe des „I“ und „me“. Das „Ich (I)“ repräsentiert die Bedürfnisse des Menschen, die sich auch in Spontaneität und Kreativität äußern. Diese Bedürfnisse werden durch die antizipierten Erwartungen des Anderen normiert.³⁵⁵

Mead unterscheidet in der Entwicklung der Identität zwei Stadien. Zuerst bildet sich die Identität des Einzelnen aus der Perspektivenübernahme der anderen zu ihm in den spezifischen gesellschaftlichen Handlungen. Im zweiten Stadium sind dann nicht mehr nur die direkten gegenseitigen Perspektiven identitätsbildend, sondern sie werden internalisiert und verallgemeinert als die Reaktionen des „generalized other“.³⁵⁶ Das auf der ersten Stufe sich bildende „me“ als die Verinnerlichung der Verhaltenserwartungen einer Bezugsperson wird - wie beschrieben - als erste Bewertungsinstanz zur Kontrolle spontaner Reaktionen und zum Element eines entstehenden Selbstbildes. Die weiteren hinzukommenden Bezugspersonen werden mit ihren in der Interaktion sich äußernden Erwartungen dem „me“ als der ersten Bewertungsinstanz hinzugefügt. Die gelungene Synthese der verschiedenen „me’s bildet die „Ich-Identität“ als „self“, die zu einem stabilen Verhalten hinsichtlich der Bedürfnisse befähigt, die aber gleichwohl flexibel weiteren Handlungsorientierungen gegenübersteht.³⁵⁷ Die Ich-Identität erscheint dem Handelnden als ein soziales Objekt, auf das er seine situativen Erfahrungen bezieht. Sie versetzt ihn in die Lage, „als ein anderer mit Bezug auf sich zu handeln“, d. h. als der „generalisierte Andere“, und sich dadurch selbst zum Objekt zu machen.³⁵⁸

Für Mead ist es wichtig herauszustellen, dass mit den an den Spieler im Wettkampf herangetragenen Verhaltenserwartungen, derer er sich bewusst ist - dieses Bewusstsein gibt ihm Identität -, nicht vorhersagbar ist, wie er nun die an ihn gerichteten Wünsche ausführen wird. Weil der Spieler auch über die Folgen seiner Handlungen Kenntnisse hat, muss er zugleich die Verantwortung für sein Handeln übernehmen. Das „self“, das die miteinander verbundenen Haltungen der anderen Spieler dem „I“ gegenüberstellt, verursacht eine Handlung, von der niemand weiß, wie sie ausfallen wird. Der von der Mannschaft geforderte Wurf, den der Spieler als „I“ ausführt, kann entweder ge- oder misslingen. Er selbst kann beim Gelingen der Handlung, seines

352 Vgl. Krappmann, L., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 170.

353 Mead, G. H., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1980, S. 317.

354 Joas, H., Rollen- und Interaktionstheorien in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 148.

355 Joas, H., ebd., S. 148 f.; vgl. Joas, H., Frankfurt a. M. 1973, S. 40.

356 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), 200; Joas, H., in: Hurrelmann, K./Ulich D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 149; vgl. auch Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 117.

357 Vgl. Joas, H., in: Hurrelmann, K./Ulich D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 149. - Mead betont, dass die Bedeutung einer Gebärde erst in der wechselseitigen Perspektivenübernahme als dem einführenden Hineinversetzen in die Rolle anderer und dem „Auftreten der Reaktionen anderer in den eigenen Erfahrungen“ läge; Mead, G. H., Bd. 1, Frankfurt a. M. 1980, S. 297.

358 Mead, G. H., Bd. 2, Frankfurt a. M. 1980, 146.

eigenen Wurfes, stolz sein,³⁵⁹ aber Mead erklärt „die Handlung des >>Ich<< ist etwas, dessen Natur wir im Vorhinein nicht bestimmen können“.³⁶⁰ In der Handlungssituation sind jeweils die Erwartungen der anderen in der eigenen Erfahrung vorhanden, aber die eigene Reaktion enthält jeweils ein weiteres Element. Auch wenn aus Sicht der sozialen Gruppe eine bestimmte Handlung erforderlich ist, im Sinne einer moralischen Verpflichtung, wird dennoch keine mechanistische Reaktion beim Handelnden ausgelöst. Mead besteht auf einer Trennung zwischen „I“ und „self“; sie gehören zusammen, sind aber nicht identisch, so dass das „Ich“ in seinen Aktionen niemals vollständig vorhersagbar ist.³⁶¹ Auch Habermas betont mit Mead, dass im kommunikativen Handeln, wie immer es durch Normen geleitet sei, die Initiative zum Handeln gleichwohl bestehe. Mit dem „I“ sei das Gefühl von Freiheit und die Möglichkeit, etwas Neues und Überraschendes tun zu können, verbunden.³⁶² Die Identität eines Menschen ist ein gesellschaftlicher Prozess, der zwischen den Perspektiven des „I“ und des „me“, als der Perspektive des jeweils Anderen, dem Einzelnen gegenüber tritt. Aus dieser Situation ergibt sich der Freiheitsspielraum des Handelns, weil Alter mit Egos Interaktionsangebot zur Stellungnahme gezwungen ist.³⁶³ Die Ich-Identität bildet die Grundlage, neue Erfahrungen zu machen und die Verantwortung für das eigene Handeln zu übernehmen.³⁶⁴ Die verinnerlichte Perspektivenstruktur des kommunikativen Handelns bringt im Sozialisationsprozess zugleich das „I“ mit dem „me“ hervor, d. h. aus der Vergesellschaftung entsteht die Individuierung.³⁶⁵

Wie schon ausgeführt worden ist, kritisiert Habermas die unscharfe Abgrenzung der Handlungsebenen bei Mead und ist der Meinung, dieser habe die symbolisch vermittelte Interaktion bereits auf der Stufe signalsprachlicher Kommunikation eingeführt.³⁶⁶ Habermas spricht deshalb zur genaueren Differenzierung einer Verständigung auf der Basis identischer Symbole und eines entwickelten Sprachsystems von einer sprachlich vermittelten Interaktion.³⁶⁷ Zwar weist auch Habermas darauf hin, dass in der Alltagspraxis oft allein mit Gesten kommuniziert werde; aber die Interagierenden sind in der Lage, in Konfliktfällen ihre Handlungskoordination auf eine sprachliche Ebene zu verlegen. Diese Möglichkeit sollte ein Sozialisationsmodell für die moderne Gesellschaft, in der zwar Individualisierung und Selbstbehauptung gefordert sind, in der aber auch Vereinzelung, Ausgrenzung und Gewalt auftreten, auf jeden Fall enthalten. Wie Heitmeyer formuliert, macht Sprachlosigkeit unfähig zu einer gewaltfreien oder wenigstens -armen Konfliktregelung.³⁶⁸

Mead differenziert das Verhalten der in Gesellschaften lebenden Menschen – ähnlich wie Habermas – in zwei Hauptkategorien; nämlich in die eine Haltung, die zu gesellschaftlicher Kooperation führt (sie löst freundliche Reaktionen aus), und in die andere Haltung, die zum gesellschaftlichen Antagonismus zwischen den Individuen führt (sie löst Feindseligkeiten aus). Für sich gesehen ist die nicht-kooperative Haltung eine die Gesellschaft zerstörende, aber es sind nach Mead beide Kategorien im Verhalten der Menschen enthalten. Sie werden miteinander im Handeln verschmolzen,

359 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 218 f.; vgl auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 2, S. 94.

360 Mead, G. H., ebd., S. 220.

361 Mead, G. H., ebd., S. 221.

362 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1997, Bd. 2, S. 94.

363 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 93.

364 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 221.

365 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 2, S. 94.

366 Vgl. 5.2.2.2.

367 Vgl. hierzu auch die Kritik von Joas an Meads eingeschränkten Sprachanalysen; Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 115.

368 Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 383.

wobei die erste Kategorie gewissermaßen eine Kontrollfunktion ausübt.³⁶⁹ In der Vermischung bietet die zweite Kategorie die Möglichkeit des Selbstschutzes und der Selbstbehauptung, wird aber grundsätzlich durch die freundliche Verhaltenstendenz an der Auslösung größerer Spannungen und Feindseligkeiten gehindert.³⁷⁰ Dennoch zwischen den Individuen auftretende Konflikte werden durch spezielle Situationsrekonstruktionen und der Veränderung von gesellschaftlichen Lebensbedingungen beendet.³⁷¹ Diese Vorstellung einer Konfliktlösung basiert auf der Idee einer gesellschaftlichen Evolution. Die Fähigkeit zum Denken versetzt die Mitglieder der Gesellschaft in die Lage, sich kritisch auf eine gemeinsame Grundlage ihrer Gesellschaft zu besinnen, so dass die Struktur der Gesellschaft immer wieder rekonstruiert und modifiziert wird. Dadurch werden die persönlichen Interessen der Individuen untereinander ausgeglichen.³⁷² Auch Mead geht offenbar - wie Habermas - von der Vorstellung der zunehmenden Rationalisierung der Lebenswelt³⁷³ aus. Meads „Konfliktregelung“ beschreibt nicht, wie dieser Vorgang sich zwischen den Individuen genau abspielt und warum eine Einigung zustande kommt. Dieses Modell ist wegen seiner nicht expliziten Konfliktregelung kritisiert worden.³⁷⁴ Habermas greift letztlich auf die in der Sprache symbolisierten Geltungsansprüche der Handelnden zurück, die bei Konflikten im Rahmen eines Diskurses thematisiert werden.

Ziele und Zwecke des Handelns, müssen sich für Mead - das erinnert an Habermas - an dem für die Individuen wichtigen Prozess der Vergesellschaftung und Individuierung im Verhältnis mit anderen Menschen bewerten lassen. Die Ziele sind für Mead immer gesellschaftlicher Art und deshalb allgemein.³⁷⁵ Die Beziehung der Menschen untereinander ist die Grundlage ihrer Identitäten; die Verinnerlichung der Haltung einer ganzen Gemeinschaft wird zur Haltung aller vernunftbegabten Wesen. Mit diesem Ansatz lässt sich für Mead - im Gegensatz zu der von Kant auf das einzelne Wesen bezogenen Ethik - eine gesellschaftliche Ethik-Theorie erstellen, die Inter-subjektivität zum Ziel hat.³⁷⁶

Ebenso wie für Habermas gilt für Mead das „vorherige Bestehen“ einer gesellschaftlichen Gruppe³⁷⁷ und eine kooperative Verbindung der Handlungen der Gruppenangehörigen als die Voraussetzung zur Entstehung von Identitäten.³⁷⁸ Joas betont, dass Mead die lebensweltliche „präreflexive Erfahrung“ nicht als „prä-symbolisch“ verstehe. Diese Erfahrung beruhe auf den „nicht-problematisierten intersubjektiv gültigen“ und als „selbstverständlich akzeptierten Bedeutungen“ des Handelns und habe symbolische Gestalt.³⁷⁹ Entsprechend beschreibt auch Habermas das Handeln in der Lebenswelt als präreflexiv. Es geht aus den intuitiven gemeinsamen Überzeugungen des aufeinander Verlassen-Könnens und Verstehen-Könnens hervor, die für die Handelnden absolute Gewissheit haben. Erst mit dem Aussprechen des im Handeln thematisierten Hintergrundwissens wird das gemeinsame Wissen reflexiv und problematisch.³⁸⁰ Aus der Umstellung gehen neue Funktionen der Sprache hervor.

369 So Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 352.

370 Mead, G. H., ebd., S. 353.

371 Mead, G. H., ebd., S. 356.

372 Mead, G. H., ebd., S. 356 f.

373 Ausführungen hierzu werden unter 5.2.4 folgen. - Habermas äußert Vorbehalte gegenüber dem Idealismus in Meads Gesellschaftstheorie; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 2, S. 168 f.

374 So auch Haferkamp, H., Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 1984, S. 797 Fn. 8.

375 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 430.

376 Mead, G. H., ebd., S. 429 f.

377 „Mead denkt diese (Lebens-)Welt als empirische, in der gehandelt und wahrgenommen wird, wobei als Korrelat sich einzelne, konkrete, intersubjektive Gegenstände herausheben“; Bergmann, W./Hoffmann, G., G. H. Mead und die Tradition der Phänomenologie, in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 115.

378 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 207.

379 Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 203.

380 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988 (2.), S. 92 f.

Habermas spricht hier die Funktionen der Verständigung im Zusammenhang mit einer Handlungskoordination sowie der Vergesellschaftung an. Wie schon Mead erklärt auch Habermas Vergesellschaftung als einen Prozess, der über das kommunikative Handeln zum Aufbau von internen Verhaltenskontrollen (moralischem Bewusstsein) und Persönlichkeitsstrukturen führt. Mead habe erkannt - so Habermas - dass sich „Sozialisationsprozesse über sprachlich vermittelte Interaktionen“ vollzögen.³⁸¹

Nicht immer kann in Meads Argumentation herausgefunden werden, ob er, wenn er signifikante Symbole anspricht, sich auf die Ebene der Gebärden- und Signalsprache oder die der bereits - so Habermas - sprachlich vermittelten Interaktion bezieht.³⁸² Für Habermas zeigt sich der Zwang zur Individuierung im System der Sprache, das das Einnehmen der Ich-Du-Perspektiven erforderlich macht. Die Verinnerlichung dieser Strukturen ermöglicht die Ausdifferenzierung einer subjektiven und sozialen Welt.³⁸³ Der oben beschriebene Prozess der Ausbildung einer Identität nach Mead enthält gleichfalls eine entsprechende Perspektivenstruktur aufgrund gegenseitiger und aufeinander abgestimmter verbaler und extra-verbaler Äußerungen. Denn auch für Mead erhält die Gebärde erst Bedeutung, wenn die auf die Gebärde folgende Reaktion der Verhaltenserwartung des ersten Individuums entspricht. Umgekehrt entsteht auch nur eine Reaktion, wenn die Gebärde eine Bedeutung für das zweite Individuum anzeigt.³⁸⁴ Mit dem Begriff „Bedeutung“ verbindet Mead gleichzeitig Signifikanz.³⁸⁵ Im Unterschied dazu ist für ihn ein „Sinn“ bereits in der frühen gesellschaftlichen Handlung, die ohne Bewusstsein abläuft, gegeben. Das soziale Handeln wird durch Anpassung der Gebärden zusammengeführt; die Wahrnehmung des Einzelnen wird dadurch auf den leiblichen Ausdruck des anderen in dessen Körperbewegungen konzentriert. Insofern enthält ebenfalls die Gebärde der vorsprachlichen Kommunikation eine perspektivische Richtung. Jedoch ist auch für Mead erst auf der evolutionären Stufe der symbolisch vermittelten Kommunikation die Möglichkeit einer Transformation der Gebärde in Sprache gegeben, d. h. in signifikante Symbole, die für die Ausbildung einer Identität die Voraussetzung sind.³⁸⁶ Die präreflexive Kommunikation auf der Ebene der sprachlich vermittelten Interaktion ist deshalb für Mead - wie oben mit Joas ausgeführt - nicht präsymbolisch. Durch Verinnerlichung der auf eine Person gerichteten Erwartungen werden deren Verhaltensmuster und Bedürfnisse zugleich symbolisch strukturiert.³⁸⁷

Für Mead ist das System universal signifikanter Symbole - wie der Sprache - die größtmögliche Ebene, auf der Menschen einer Gruppe miteinander - sei es auch noch so abstrakt - in Beziehung treten, d. h. eine Identität ausbilden können.³⁸⁸

Ein Bereich, den Mead im Vergleich zu Habermas thematisiert hat, ist die Dingkonstitution im Zusammenhang mit der Körperidentität. Wie Joas herausgearbeitet hat, verbindet Mead die „Bildung des Selbstbewusstseins“ - also einer Identität - zugleich mit einem reflexiven Verhältnis zum Körper, das wiederum von der

381 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 2, S. 100.

382 Joas bezeichnet Meads begriffliche Analysen als „oft --äußerst unscharf“; ders., Frankfurt a. M. 1973, S. 40.

383 Vgl. auch 5.2.2.2 und 5.2.2.3.

384 Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 297.

385 Vgl. etwa Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 111, 113.

386 „Das signifikante oder bedeutungsvolle Symbol ist daher die Gebärde, das Zeichen, das Wort, das an die eigene Identität gerichtet wird,...“; Mead, G. H., Frankfurt a. M. 1980, Bd. 1, S. 296.

387 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 2, 92 ff.

388 Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 200. - Wie Joas betont, kann auch Selbstreflexion im Zusammenhang mit Selbstbewusstsein (Identität) nur dort entstehen, „wo soziale Handlungen vom Handelnden selbst unmittelbar wahrgenommen werden können“. Dieser Vorgang wird möglich durch die Wahrnehmbarkeit der eigenen Lautgebärde; ders., Frankfurt a. M. 1980, S. 107.

Konstitution gegenständlicher Objekte nicht zu trennen ist; beides ist für ihn sozialen Ursprungs.³⁸⁹ Für Mead wiederholt sich die Erfahrung der sozialen Perspektivenübernahme gleichfalls im manipulativen Umgang mit Dingen. Das Individuum tritt den physischen Objekten mit einer aus der sozialen Erfahrung bekannten Haltungsübernahme entgegen. Der Fähigkeit des Kindes, Dinge als permanente Objekte über die Kooperation zwischen Auge und Hand zu verstehen, geht die in der sozialen Interaktion erprobte Perspektivenübernahme voraus.³⁹⁰ „In der Kontakterfahrung ist die Eigenschaft des Widerstandes im Objekt identisch mit der Eigenschaft des Organismus...“.³⁹¹ In Abhängigkeit von der jeweils ausgeführten Manipulation antwortet das Objekt mit einer aktiven Reaktion. Die „Haltung der Dingreaktion auf Druck“ ist mit der des Organismus, trotz entgegen gesetzter Richtung, identisch.³⁹² Diesen auf Druck entstehenden Widerstand des Objektes erklärt Mead damit, dass dem Objekt über die Kontakterfahrung ein „Inneres“ unterstellt wird, und zwar als einen Widerstand, der vom Handelnden unabhängig ist.³⁹³

Diese Unterstellung entsteht für Mead - wie Joas herausgearbeitet hat - in der Selbsterfahrung des Kindes mit seinen Körperteilen, wenn es sich nämlich - etwa beim Spiel mit seinen Händen - sowohl als Subjekt als auch als Objekt erfährt. Da das Kind auch andere Dinge (Objekte) in dieses Spiel einbezieht, spricht es ihnen ebenso einen aktiven Widerstand zu. Dennoch handelt es sich hier nicht um eine Projektion der kinästhetischen Wahrnehmung des Kindes auf die Objekte. Das wäre nur möglich bei einer schon gegebenen Selbstidentifikation des Subjektes, die nach Mead erst auf dem Wege der symbolisch vermittelten Interaktionen mit der Ausbildung von Selbst-Bewusstsein oder Identität entsteht.³⁹⁴ In der frühen Entwicklungsphase, in der das Subjekt bereits in soziale Interaktionen eingebunden ist, wird der eigene Organismus zunächst als ein Objekt unter vielen wahrgenommen. Auf die Gebärden und die Ansprache von Bezugspersonen kann das Kind über die Identifikation mit ihnen schon ohne „Selbstbewusstsein“ reagieren. Diesen Mechanismus überträgt es nun auf Dinge und gleichfalls auf seinen Organismus.³⁹⁵ Es unterstellt ihnen die Eigenschaft, ein Inneres zu haben³⁹⁶, und identifiziert sich mit ihnen analog zu sozialen Objekten.

Die Erfahrung der Einheitlichkeit des Körpers stellt sich als ein weiteres Entwicklungsstadium heraus. Generell ist ein Mensch nur in der Lage, Teile seines Körpers zu sehen oder zu berühren. Eine Zusammenführung der einzelnen Teile zu einem Ganzen bedarf nach Mead - weil eine Selbstidentifikation nicht schon vorgegeben ist - des gleichen Identifikationsprozesses wie bei der Dingkonstitution, indem das Kind sich selbst gegenüber eine Subjekt-Objekt-Perspektive herstellt.³⁹⁷

Meads Erklärung zur Dingkonstitution und zur Selbstidentifikation des Körpers beruht auf der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme in der sozialen Interaktion. Dem Subjekt gelingt es schließlich in der sozialen Erfahrung, nicht allein die eigene leibzentrische Perspektive seinem Handeln zugrunde zu legen, sondern gleichzeitig zwischen verschiedenen Perspektiven zu wechseln. Mit dem Hineinversetzen in die Perspektive

389 Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 93 f..

390 Vgl. Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 151. Nach Joas ist allein die Hand-Auge-Kooperation nicht ausreichend für die Konstitution permanenter Objekte.

391 Mead, G. H., Bd. 2, Frankfurt a. M. 1980, S. 242.

392 Vgl. Mead, G. H., ebd., S. 242: Die psychologische Analyse spreche hier von kinästhetischer Vorstellung.

393 Mead, G. H., ebd., S. 242; Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 151.

394 Joas, H., ebd., S. 152.

395 Joas, H., ebd., S. 152 ff. Die Dingkonstitution in Verbindung mit der Konstitution des eigenen Körpers sei aber weder in den veröffentlichten Teilen des Nachlasses sowie in unveröffentlichten Manuskripten noch keineswegs als eine theoretisch ausreichende Gedankenführung anzusehen; ders., ebd., S. 157. - Mead verdeutliche aber auch, dass es beim Menschen nicht nur die antizipatorische Einstellungsübernahme den Dingen gegenüber gebe, sondern auch reflexhafte Anpassungen; ders., ebd., S. 154.

396 Vgl. oben.

397 Joas, H., ebd., S. 157; Mead, G. H., Frankfurt a. M. (1934/1968) 1998 (11.), S. 178 f.

eines Gegenübers und der Übernahme der Perspektive des verallgemeinerten Anderen entsteht eine Struktur, die das Subjekt sowohl auf Gegenstände als auch auf sich selbst anwendet.³⁹⁸ Erst die Selbstidentifikation des Körpers bezieht diesen in die Identitätsbildung ein, „weil es der in seinem Körper Handelnde ist“, der sich der auf ihn gerichteten Reaktionen bewusst wird.³⁹⁹

Dieser sich an die erste identifikatorische Form der Perspektivenübernahme anschließende Vorgang ist mit der Überwindung des kindlichen Egozentrismus und der Fähigkeit zur Dezentrierung verbunden.⁴⁰⁰ Das Kind ist in dieser Phase seiner Entwicklung fähig, Dinge und seinen Körper zu desozialisieren. Allerdings dürfe die „Desozialisierung des Körpers“ nicht als eine theoretische Richtung betrachtet werden, die der kognitiven Entwicklung den Vorrang gebe.⁴⁰¹

Sowohl Habermas als auch Mead weisen die Vorstellung einer Selbstwahrnehmung über eine Spiegelung zum Aufbau einer Identität mit sich und dem Körper zurück. Joas bezeichnet das Spiegelerlebnis als einen „narzistischen“ Begriff der Selbsterfahrung, durch das ein Mensch nicht die Erfahrung seines eigenen Körpers machen könne.⁴⁰² Mead verdeutlicht, dass der Handelnde erst durch die spätere Desozialisierung der Gegenstände ebenfalls die Perspektive zwischen seiner sozialen Identität und dem nicht-sozialen „physischen“ Wesen seines Körpers herstellen kann.⁴⁰³

Obwohl diese Gedankenführung von Mead - wie erwähnt - nicht mehr in allen Einzelheiten ausgeführt worden ist, kann sie als eine logische Folge seiner Theorie der Identitätsentwicklung nachvollzogen werden. Für Joas bedeutet die von Mead entwickelte Verbindung des „sachgemäßen Umgangs mit Dingen“ und der Entstehung einer Identität, dass eine krisenhafte Identitätsausbildung sich nicht nur negativ auf das kommunikative Handeln mit anderen Menschen, sondern gleichfalls auf den Umgang mit den „Objekten der Umwelt“ auswirkt.⁴⁰⁴ Wenn davon ausgegangen wird, dass die Identifikation mit dem eigenen Körper ebenfalls in den Prozess der sozialen Einstellungsübernahme integriert ist, muss eine Störung dieses Vorgangs auch Folgen für den Umgang mit dem Körper haben.

Beide - Habermas und Mead - verstehen ebenso die „Selbstreflexion“ nicht als einen Vorgang, dessen ein aus sich selbst heraus erkennendes Subjekt mächtig ist, sondern als eine Fähigkeit, die an die Ausbildung einer Identität auf dem Wege der Perspektivenübernahme gebunden ist. Nur ein Subjekt mit einer reflexiven Ich-Identität kann danach ein moralisches Bewusstsein aufbauen und für sein Handeln Verantwortung übernehmen. Mit Mead ist die Entstehung einer Ich-Identität beschrieben worden. Die soziale Identität bildet dem Ich gegenüber eine normative Instanz, die das individuelle Handeln kontrolliert. Habermas hat die lebensweltlichen Strukturen der Verständigung rekonstruiert und die Bedingungen nachgewiesen, durch die das kommunikative Handeln einer gegenseitigen und auch selbstreflexiven Kontrolle

398 Joas, H., ebd., S. 156. Die erste Form der Rollenübernahme basiert nach Joas auf Identifikation und Gebärdenkommunikation, während später die gegenseitigen Verhaltenserwartungen über signifikante Symbole kommuniziert werden; ders., ebd. - Vgl. auch ebd. S. 107.

399 Krappmann, L., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 166.

400 Vgl. 5.2.2.2.

401 Krappmann, L., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 166.

402 Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 158. Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1988 (1.), S. 29. Auch Habermas erklärt den Prozess der Verinnerlichung nicht als eine Spiegelung des Äußeren, sondern das Subjekt erkennt in dem jeweiligen Handlungs- oder Beziehungsschema „das entäußerte Subjektive“; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 21.

403 Vgl. Mead, G. H., „The human individual has as part of his self the physical organism...“, Manuskript aus dem Austin-Nachlass, *The Philosophy of the Act*, Chicago 1938, S. 20; zit. nach Joas, H., ebd., S. 158.

404 Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 156.

unterzogen wird.⁴⁰⁵

Aufgrund der bereits oben ausgeführten Äußerungen von Mead, mit denen die Entwicklung einer Identität phylogenetisch erst auf der Ebene gemeinsamer signifikanter Symbole als möglich angesehen wird, d. h. sie ist an die Fähigkeit des Menschen gebunden, über sprachliche Kommunikation Handlungen zu koordinieren, ist für ihn - wie auch für Habermas - nicht primär der Leib, sondern die Sprache das gemeinsam erzeugte Medium der Intersubjektivität.⁴⁰⁶ Die frühe Geste koordiniert die Handlungen nach Mead über Reize, die Reaktionen auslösen - Habermas spricht von adaptivem Verhalten - und gleichwohl schon einen Sinn innerhalb einer gesellschaftlichen Handlung haben. Als „Sprache“ bezeichnet Mead demgegenüber die vokale Geste mit signifikanten (identischen) Symbolen, die Identitäten entstehen lässt.

Wie Coenen mit Bezug auf Merleau-Ponty feststellt, besteht ein Ich nur zusammen mit seinem Leib. Der Leib dürfe jedoch nicht als ein physiologisches Wahrnehmungsinstrument betrachtet werden.⁴⁰⁷ Die Leiblichkeit des Anderen ist der Bezugspunkt der eigenen Wahrnehmung und stellt sich als die „verbindende Stelle“ oder das „Medium“ heraus, durch das die Welt wahrgenommen wird.⁴⁰⁸ Mit diesen Aussagen wird zwar erklärt, dass das Individuum erkennt, dass andere Menschen auch leiblich sind. Es ist aber zunächst eine subjektivistisch vollzogene Erkenntnis, die dem einzelnen Subjekt für sich allein gegeben ist. Sie muss nicht zwangsläufig zu gemeinsamen Aktionen führen, denn nach Habermas wird die wahrgenommene Leiblichkeit des Anderen zunächst als fremd empfunden und bedarf einer spezifischen Fähigkeit, um dieses „Anders-sein“ aufzuheben.⁴⁰⁹

Auch ein Gespräch wäre ein Beitrag, die leibliche Grenze öffnen. Es könnte sich etwa herausstellen, dass der Andere trotz des als „anders“ wahrgenommenen Leibes eine kommunikative Einstellung hat und an einer gemeinsamen Handlung interessiert ist. Leibliche „Gebärden“ sind aber erst dann als kommunikative Symbole zu interpretieren, wenn ihnen bereits eine intersubjektive Bedeutung zugesprochen worden ist.⁴¹⁰ In der Alltagskommunikation finden kaum explizite Sprechhandlungen statt, wie Habermas ausführt. Dennoch funktioniert die Handlungskoordination, weil die Handelnden antizipatorisch von einer bedeutungsidentischen Verwendung der extra-verbalen und kurzen verbalen Symbole ausgehen.

405 Vgl. z. B. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 1, S. 176. - Intersubjektivität ist an die Geltung gemeinsamer Regeln gebunden. Erst eine Verständigung über Regeln ermöglicht eine Orientierung oder die Kritik an ihnen. Ein einsames Subjekt kann danach nicht aus sich selbst heraus über ein intersubjektiv gültiges Regelkonzept verfügen; ders., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 66. Insofern können phänomenologische Modelle nicht die Möglichkeit einer gegenseitigen Kritik enthalten.

406 So betrachtet Habermas nicht den einzelnen subjektiven Leib als Zentrum einer gemeinsamen Welt, sondern die kommunikative Sprechsituation, die sich in den Formen verschiedener Gruppen präsentiert (als Familie, Dorf, Staat oder Weltgemeinschaft); Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 92 f. Der Individuierungsprozess vollziehe sich für Mead ebenfalls über die in der sprachlichen Kommunikation enthaltene Perspektivenstruktur der ersten, zweiten und dritten Person, der zugleich vergesellschaftet. Deshalb sei für die Identitätsbildung bei Mead nicht der Leib das entscheidende Medium; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 93. - Diese Auffassung steht im Gegensatz zu der von Coenen, der besonders die von Mead beschriebene frühe gestische Kommunikation, in der die Haltung eines Individuums zur reaktiven Haltung des Anderen führt, als Funktionszusammenhang von Bewegungen definiert und sie als bereits „sprachlich“ mit Bezug auf Mead interpretiert. Vgl. Coenen, H., Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie, in: Petzold, H., (Hrsg.), Paderborn 1986, S. 211.

407 Coenen, H., in: Petzold, H., (Hrsg.), Paderborn 1986, S. 205.

408 Coenen, H., ebd., S. 205.

409 Vgl. auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 54 f. Habermas führt hier aus, dass das Erkennen einer Ähnlichkeit zwischen eigenem und fremdem Körper erst durch Perspektive der Vergegenständlichung des eigenen Leibes möglich wird.

410 Habermas, J. in einer Auseinandersetzung mit Husserl, ebd., S. 55.

Auch wenn Mead mit phänomenologischen Ansätzen darin übereinstimmt, dass über die Leiblichkeit bereits eine sinnhafte Verbindung zum Anderen hergestellt werden kann - vgl. oben die Ausführungen zur gestischen Kommunikation -, besteht doch weiterhin der Unterschied zwischen einer nach Mead vorgegebenen und präreflexiven Lebenswelt, in der die Subjekte miteinander handeln und dadurch intersubjektivität und gegenseitige Identitäten aufbauen, und der nach Merleau-Ponty über die Selbstreflexion des einzelnen Subjektes konstituierten Lebenswelt. Für Merleau-Ponty ist es nicht die Bildung einer Identität, sondern die vorausgesetzte „Subjekt-Welt-Einheit“, die es zu entschleiern gilt.⁴¹¹ Auch Joas erklärt Meads Konzept „world that is there“ nicht als einen absoluten Anfang, wie es der phänomenologische Lebensweltbegriff vorsehe. Seiner Meinung nach ist Meads „world that is there“ gerade die Widerlegung einer entsprechenden Vorstellung.⁴¹²

Wie den obigen Ausführungen insgesamt zu entnehmen ist, versteht Mead die Entstehung der Identität des Menschen sowohl als einen phylogenetischen als auch ontogenetischen Entwicklungsprozess, der mit der Fähigkeit, Handlungen sprachlich zu koordinieren, eine neue Ebene der intersubjektivität erreicht hat.⁴¹³ Der hier von Mead entwickelte Ansatz einer Identitätsbildung durch eine gegenseitige Perspektivenübernahme in der symbolisch vermittelten Interaktion ist von Habermas über die Sprechakttheorie genauer ausgearbeitet worden. Habermas hat nachgewiesen, dass die im Verständigungsprozess bestehende Perspektivenstruktur, die sich mit der Übernahme der Verhaltenserwartungen der anderen Interaktionsteilnehmer als Identitätsbildung im Subjekt selbst wiederholt, in jeder expliziten Sprechhandlung enthalten ist.

5.2.3.4 Eine veränderte Praxis des Sportunterrichts auf der Basis der Theorie des kommunikativen Handelns (Habermas) unter Einbeziehung der Identitätsentwicklung (Mead)

Einleitend ist Joas insofern zuzustimmen, dass die Darstellung einer Vielfalt von Handlungstypen in Habermas' Handlungs- und Gesellschaftstheorie als theoretisch nicht konstitutiv betrachtet wird. Es ergeben sich aus dieser Beschränkung dann Probleme, wenn diese Theorie auf soziale Bereiche, die handlungstheoretisch noch nicht - wie das Beispiel des Sportunterrichts noch zeigen wird - explizit in diese Theorie integriert sind, angewendet werden soll. Wenn Habermas allerdings den Anspruch erhebt, eine alle Handlungsbereiche einschließende Theorie aufgestellt zu haben - und davon ist auszugehen, wenn von einer Gesellschaftstheorie die Rede ist -, muss auch das Handeln im Sportbereich hiermit zu erfassen sein.

Der von Habermas definierte Begriff für „konkretes Handeln“, nämlich ein Handeln als bewusste Regelbefolgung, differenziert zwischen Regeln instrumentellen oder sozialen Handelns. Körperbewegungen und Denkopoperationen sind Kompetenzen, die zu der Ausführung einer Handlung befähigen („Infrastruktur“), aber selbst nicht als eigenständige Handlung zu bezeichnen sind.⁴¹⁴ Der Handlungsplan zur Ausführung einer bestimmten konkreten Handlung besteht z. B. nicht im „Bewegen der Beine“, sondern

411 Bergmann, W./Hoffmann, G., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 115.

412 Joas, H., Frankfurt a. M. 1980, S. 204; im Gegensatz zu Husserls „Perspektive des einsam-kontemplativ weltkonstituierenden Subjekts“ sei Meads >>world that is there<< „ein intersubjektiv-praktischer Begriff der Lebenswelt“; ders., ebd. - Meads Lebensweltbegriff trifft sich insofern - wie noch genauer dargestellt werden wird - mit dem von Habermas.

413 Wie Habermas sehen Bergmann/Hoffmann in Meads Theorie einen entwicklungslogischen Aufbau; dies., in: Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1985, S. 115.

414 Körperbewegungen, mit deren Hilfe konkrete Handlungen ausgeführt werden, werden „nach Regeln koordiniert, die mit Operationsregeln ein Kontinuum bilden“ und den „Kern der Handlungskompetenz“ darstellen; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S.306.

darin, „zur Straßenbahn zu laufen“. Der dann dieser Handlung zugrunde liegende mögliche Kontext verweist auf die soziale Norm, die Pünktlichkeit bei der Arbeit verlangt. Die Erreichung des Handlungsziels ist an die Bedingung geknüpft, in eine um diese Zeit fahrende Straßenbahn zu steigen.⁴¹⁵ Körperbewegungen und Operationen, die zu bestimmten Handlungen befähigen, sind vom Ausführenden nicht frei wählbar; d. h. wenn eine Handlung ausgeführt werden soll, kann diese nur mit speziellen Handlungskompetenzen vollzogen werden. Die Handlungen selbst sind wählbar, aber die für die Ausführung notwendigen „körperlichen“ Kompetenzen nicht.⁴¹⁶ Weil Körperbewegungen und Denkopoperationen keiner bewussten Regel folgen, sind sie weder begründbar noch kritisierbar.

Von diesen die konkreten Handlungen mitvollziehenden Bewegungen des täglichen Lebens (z. B. beim Essen, Spaziergehen, Arbeiten) unterscheidet Habermas gezielt diejenigen Bewegungen, die in einer therapeutischen oder sportlichen Übungspraxis ausgeführt werden. Sie sind als einzelne Körperbewegung außerhalb ihrer speziellen Praxis nicht verständlich. Die „normale Vermittlungsstruktur des Handelns“ fehlt diesen Handlungen.⁴¹⁷ Die Intention, ein Bein zu heben, müsste dann, auf die Fragen „Was“ und „Warum“, mit „ich hebe das Bein“ oder „weil ich mein Bein heben will“ beantwortet werden. Damit wird aber nicht auf die für dieses Handeln kausalen Regeln rekuriert, denn nach Habermas sind für diese neurophysiologischen Steuerungsprozesse körpereigene Regeln vorhanden, nach denen der Ausführende nicht gezielt handeln kann. Ein Subjekt kann also nicht sagen: ich möchte jetzt bestimmte Nerven „reizen“, um die für eine Bewegung benötigten Muskeln zu innervieren, sondern es kann nur sagen: ich will mein Bein heben, indem ich mein Bein hebe. Anders verhält es sich bei der Handlung „hämmern“. Auf die Frage, „was machst Du“, folgt die Antwort, ich schlage mit dem Hammer einen Nagel in die Wand. Die Frage „warum“ kann damit beantwortet werden, dass der Hammer hart und schwer ist, und deshalb mit der zusätzlichen Wucht des Schlages der Widerstand der Wand gebrochen werden kann. Damit ist dann gleichzeitig der Zweck zu erklären, zu dem der Nagel in die Wand geschlagen werden soll, nämlich um ein Bild aufzuhängen.

Das Typische der sportlichen Praxis, unselbstständige Handlungen fortwährend zu wiederholen, um sie zu verbessern - so Habermas -, sei grundsätzlich mit allen Handlungen durchführbar: sie könnten im Rahmen einer Übungspraxis durch häufige Wiederholungen perfektioniert werden. Im Status der Perfektion werden sie zu Fertigkeiten. Die Möglichkeit, eine intendierte Bewegung besonders gut auszuführen, verweist auf eine gelungene Koordination zwischen verschiedenen Bereichen innerhalb des Körpers, die man trainieren kann. Eine „Rolle vorwärts“ in der Grobform ist danach als eine unselbstständige und in der Feinstform als eine verselbstständigte Handlung zu bezeichnen. Es ist aber im Sinne Habermas' keine konkrete Handlung, die bezogen auf eine Handlungssituation den daraufhin anzuwendenden Regeln folgt.⁴¹⁸ Handlungsregeln hängen für Habermas entweder mit der Wahrheit von Propositionen oder der Richtigkeit von Normen zusammen und sie verweisen damit auf einen realen Kontext, innerhalb dessen etwas durch das Handeln bewirkt werden kann.

415 Habermas erklärt, dass Regeln für konkretes Handeln sich aus ihrem jeweiligen Kontext herleiten; vgl. In diesem Kapitel den Abschnitt (5.2.1.1): „Bei instrumentellen, strategischen und normenregulierten Handlungen lassen sich Was-Fragen von Warum-Fragen trennen“; d. h. die gestellten Fragen dienen der Verständlichkeit und führen zur Begründung des Handelns. Sie können mit Hilfe der Handlungsregel beantwortet werden; ders., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 299.

416 Habermas, J., ebd., S. 305.

417 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 145, Fn. 161.

418 Die diesen Ausführungen zugrunde liegenden Literaturangaben sind, wenn keine gesonderten Angaben erfolgen, dem Kap. 5.2.1.1 zu entnehmen.

Mit der Anwendung des von Habermas definierten Begriffs konkreten Handelns werden folglich die sportlichen Bewegungen auf dem Wege ihrer Perfektionierung über Übungsformen und Training von zunächst unselbstständigen Handlungen zu Fertigkeiten oder verselbstständigten Handlungen. Da der Inhalt des Sports nach wie vor hauptsächlich in der Optimierung sportlicher Bewegungshandlungen besteht, die sich aus dem Sportartenprogramm herleiten⁴¹⁹, lässt sich der Begriff einer konkreten Handlung nicht ohne weiteres - wie oben dargestellt - auf eine einzelne sportliche Bewegungshandlung übertragen, denn die isolierte Ausführung einer Fertigkeit durch eine einzelne Person ist nach Habermas zwar eine verselbstständigte, aber keine konkrete Handlung.

Es ist aber nicht vorstellbar, dass ein sehr großer gesellschaftlicher Bereich wie der Sport, über den viele Menschen insbesondere in Vereinen, in Sportstudios, aber auch in der Natur etc. aufeinander treffen, aus dem Bereich des konkreten Handelns völlig herausfällt. Ein gesuchter Kompromiss könnte darin gesehen werden, dass ja bereits wissenschaftliche Erkenntnisse über physiologische und psychische Prozesse des Körpers sowie die Anwendung biomechanischer Gesetzmäßigkeiten als Trainingsregeln zur Steigerung und Beeinflussung bestimmter Bewegungsabläufe herangezogen werden. Eine vollständige Regelkenntnis oder eine Begründung des im Inneren des Körpers zu initiierten Verlaufs wäre damit aber immer noch nicht gegeben.

Um den Sport als einen Bereich sozialen Handelns zu erfassen, muss ein anderer Weg genommen werden. Denn grundsätzlich sind die beim Sport außerhalb oder innerhalb der Schule sich zusammenfindenden Menschen auf die Koordination ihres Handelns angewiesen, um anschließend entweder allein neben anderen oder gemeinsam mit anderen einen Raum für ihre Bewegungen zu finden. Die grundsätzliche Differenzierung zwischen einer strategischen Handlungskoordination, die vielleicht den besten Platz und die aussichtsreichsten Mittel für die eigenen Ziele eröffnet, und einer kommunikativen Regelung, die den Schwerpunkt auf Einverständnis oder Gemeinsamkeit des Sporttreibens legt, ist deshalb immer gegeben. Da wo Menschen aufeinander treffen, um Sport zu treiben, muss es Regeln geben, nach denen sie sich richten können. Entweder sind bereits Regeln vorgegeben, die kaum noch regelungsbedürftige Spielräume lassen, oder es müssen in sozialen Interaktionen gemeinsame Handlungsnormen vereinbart werden. Für das soziale Handeln im Sport muss ein allgemeiner Begriff wie z. B. „Sport treiben“ gewählt werden, der das mit dem Sport insgesamt zusammenhängende soziale Handeln enthält. Ein solcher Begriff kann dann die mit der Ausführung von Bewegungen verbundenen Handlungen integrieren. Die „Verbesserung von Bewegungen“ ist dann z. B. als ein Element der sozialen Gesamthandlung zu verstehen.

Wenn sich die Intention des Sich-Bewegens auf eine Verbesserung zielgerichteter körperlicher Bewegungen im Zusammenhang mit kognitiven Leistungen richtet, ist damit nach Habermas der Kern einer Handlungskompetenz zur Erzeugung konkreter Handlungen angesprochen. Es ist deshalb nicht unerheblich für die Persönlichkeitsentwicklung und den Identitätsaufbau, welche Situationen für eine Kompetenzbildung zur Verfügung stehen,⁴²⁰ denn diese Kompetenzen entwickeln sich nicht allein durch Reifungsprozesse situationsunabhängig und sie sind auch nicht über Reiz-Reaktionschemata zu erklären. Wie Habermas mit Piaget feststellt, bezieht sich die kognitive Entwicklung „auf Strukturen des Denkens und Handelns, die der Heranwachsende in aktiver Auseinandersetzung mit der äußeren Realität, mit Vor-

419 Vgl. 2.3.3.

420 S. dazu Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 306; vgl. auch vorne. 2.1, Hurrelmann, K.

gängen in der objektiven Welt konstruktiv erwirbt“.⁴²¹ Für Habermas ist die kognitive Entwicklung ebenfalls mit den vorhandenen Interaktionsstrukturen verknüpft.⁴²² Es darf in diesem Zusammenhang außerdem nicht vergessen werden, dass Piaget die kognitive Entwicklung mit der sensomotorischen Entwicklung verbindet.⁴²³

Sportunterricht ist ein Handlungsbereich, in dem Interaktionen stattfinden, die zur Ausbildung von Handlungskompetenz im Bereich der Körperbewegungen gehören. Wie bereits unter 2.3.3 ausgeführt worden ist und wie auch Habermas mit Piaget und Mead herausgearbeitet hat, sind Handlungskompetenzen⁴²⁴ niemals isoliert ohne Einbeziehung und wechselseitige Beeinflussung anderer Persönlichkeitsdimensionen oder Handlungsfähigkeiten zu verbessern. Dasselbe gilt für motorische Fähigkeiten, die je nach Handlung mehr oder weniger im Vordergrund stehen. Das Erziehungsthema des Sportunterrichts richtet sich zentral auf die Bewegungen des Körpers. Nach dem zuvor Gesagten kann also eine Körpererziehung nicht isoliert durchgeführt werden, ohne andere Bereiche des Menschen gleichzeitig zu beeinflussen. Es ist deshalb für die Gesamterziehung oder auch Identitätsbildung nicht unerheblich, wie eine Erziehung des Leibes stattfindet oder welche Intentionen mit ihr verbunden sind.

Es stellen sich nun aufgrund der obigen Ausführungen drei Fragen:

1. Wie kann ein Sich-Bewegen im Sportunterrichts auch konkretes Handeln sein,
2. unter welchen Voraussetzungen wird es zum kommunikativen Handeln und
3. wie trägt das gemeinsame Sich-Bewegen zur Identitätsbildung unter Einbeziehung des Körpers bei?

ad 1.1: Für den Sportunterricht, in dem es um den Aufbau von Handlungskompetenzen und die Ausbildung einer Identität geht, ist eine soziale Handlung konstitutiv, die Habermas dem konkreten Handeln zurechnet: das Erziehen. Die Erziehungsaufgabe richtet sich hier auf die Persönlichkeitsdimension „Bewegung“,⁴²⁵ die im Rahmen der schulischen Sozialisation zum Inhalt des Erziehens im Sportunterricht wird. Das Sich-Bewegen ist dann ein Teil der konkreten Handlung „erziehen“.

ad 1.2: Für den Sportunterricht eröffnet sich eine weitere Möglichkeit, das Sich-Bewegen selbst als eine konkrete Handlung in den Sportunterricht zu integrieren. Habermas hat einige Handlungen als konkretes Handeln aufgezählt, bei denen die Körperbewegungen im Vordergrund stehen, die aber aus der Sicht des Sports ebenfalls Teil einer Übungspraxis sein könnten: Schwimmen, Berge besteigen, Ski fahren etc. Sie müssen sich demnach von den unselbstständigen oder verselbstständigten Handlungen in der Sport- oder Übungspraxis unterscheiden. Wodurch werden diese Bewegungshandlungen zu konkreten Handlungen?

Die Antwort kann nur lauten, weil sie nicht mehr zur Verbesserung oder Perfektionierung einer motorischen Kompetenz ausgeübt werden, sondern sie dienen der

421 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd.1, S. 105.

422 Vgl. 5.2.2.2.

423 Nach Piaget besteht eine Komponente kognitiver Funktionen, die die Transformationen zur Veränderung von Zuständen registriert. Sie baut sich auf aus „sensomotorischen Aktionen, verinnerlichten Handlungen und schließlich gedanklichen Operationen“, die ihrerseits aus Handlungen abgeleitet werden; ders., Antwort an Brian Sutton-Smith, in: Flitner, A. (Hrsg.), Das Kinderspiel, München 1973, S. 126.

424 Wie mit Hurrelmann unter 2.1, 6. These, bereits ausgeführt worden ist, bauen Handlungskompetenzen auf grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten auf. Erst wenn diese ein „selbstgesteuertes und selbstständiges Interagieren und Kommunizieren „ermöglichen, könne von einer Handlungs-Kompetenz gesprochen werden.

425 Vgl. 2.3.3.

Bewältigung einer realen Handlungssituation. Diese Aussage beinhaltet, dass in einem spezifischen Kontext diese Handlungen zur Erreichung eines Zieles angewendet werden können oder müssen. Die Frage „Was“ oder „Warum“ lässt sich mit der gewählten Handlung und dem mit ihr verbundenen Zweck begründen. Die Intention, auf oder über einen Berg zu steigen, besteht dann z. B. nicht darin, immer schneller oder ausdauernder meine Beine zu bewegen, sondern in dem Ziel, von der Spitze des Berges nach unten sehen zu können, oder an einen bestimmten Ort zu gelangen und deshalb ein Hindernis auf dem Weg zu überwinden, oder mit anderen Menschen gemeinsam einen sehr schönen Weg in der Natur zu genießen.

Die Einbeziehung von Körperbewegungen als konkretes Handeln in die Erziehung verlangt einen Ortswechsel. In den vorhandenen vorstrukturierten Sportstätten sind diese Handlungen nicht auszuführen. Deshalb muss das gemeinsame Handeln in Bewegung in die äußere Natur und Umgebung verlegt werden. Dabei ist zunächst an nahe Wälder, Parks, Flüsse, Seen zu denken, aber auch an gemeinsames Bewegen durch Städte. Es können auch Fahrräder, Boote, Skier, Schlitten als Bewegungsmittel eingesetzt werden. Pädagogisch besonders wichtig sind längere Fahrten mit Übernachtungen, die in neue Umgebungen führen und durch veränderte äußere Bedingungen zu neuen Unternehmungen herausfordern, in denen sich dann das „Aufeinander-angewiesen-sein“ in der Durchführung und Durchsetzung von Plänen und Wünschen herauskristallisiert.

Die zeitliche Struktur der Schulstunden wird mit diesem Bewegungskonzept ebenso verändert.⁴²⁶ Vorstellbar sind gemeinsame Projekte mit anderen Fächern, die z. B. die Bewegungen in den Zusammenhang von Natur und Kultur stellen.⁴²⁷

ad 2. Soll das konkrete Handeln als Erziehungshandeln gleichfalls den Bedingungen des kommunikativen Handelns genügen, d. h. die Handlungskoordination zwischen den Beteiligten - also zwischen Lehrer und Schülern sowie den Schülern untereinander - muss vor allem kommunikativ erfolgen, dann ist ein nicht autoritärer oder ein partizipativer Erziehungsbegriff⁴²⁸ als Handlungsgrundlage zu wählen. Mit diesem Satz wird gleichzeitig ausgesagt, dass ein entsprechender Unterricht nicht technokratisch gestaltet werden kann. Für die Schüler und den Lehrer gelten die nach Habermas in Verständigungsprozessen jeweils erhobenen Geltungsansprüche, an denen sich das wechselseitige Handeln zu orientieren hat. Die Interaktionen müssen deshalb den - oft kontrafaktisch unterstellten - Bedingungen folgen, die nach Habermas in der lebensweltlichen Verständigung handlungsorientierend sind. Sie müssen primär verständigungs- und nicht erfolgsorientiert sein, d. h. die individuellen Ziele werden in die Planungen miteingebracht, aber sie stehen nicht im Vordergrund.

426 In einer Lehrer-Befragung von Frei legitimieren die Lehrer ihr unterrichtliches Handeln mit „systemisch/institutionellen Vorgaben, u. a. dem Zeitfaktor, an denen man „nicht vorbeikomme“; Frei, P., Kommunikatives Handeln im Sportunterricht, St. Augustin 1999, S. 272 f. - Stibbe erklärt, dass eine Öffnung des Sportunterrichts nach außen mit „organisatorischen, thematischen, inhaltlichen und methodischen“ Konsequenzen verbunden sei; Stibbe, G., in: Lottmann, L./Schaller, H.-J./Stibbe, G. (Hrsg.), Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation, Schorndorf 1999, S. 71.

427 In neueren Schulsportcurricula wird das Fach Sport ebenso wie die anderen Schulfächer verpflichtet, einen Beitrag zu einem fächerübergreifenden Bildungsauftrag zu leisten. Dazu wird auch auf die Möglichkeit einer Vernetzung mit Themen anderer Fächer wie Gesundheits-, Friedens- und Umwelterziehung - wie das Beispiel Bayerns zeigt - hingewiesen. Aschebrock zitiert außerdem aus einem Themenkatalog, den eine „Arbeitsgruppe beim Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest“ erstellt hat. Es werden hier „Dimensionen des Lernens“ wie „Identität und soziale Beziehungen, Ökologie/Umgang mit der Welt, Darstellen/Verändern/Gestalten, Gesundheit und Wohlbefinden“ als Themen eines fächerübergreifenden Unterrichts aufgeführt; vgl. Aschebrock, H., Schulsportcurricula im Kontext zukünftiger Schulentwicklung; in: Lottmann, L./Schaller, H.-J./Stibbe, G. (Hrsg.), ebd., Schorndorf 1999, S. 49, 52, 53 ff. Diese „Themen“ können besonders in einem die außerschulische Lebenswelt einbeziehenden Bewegungskonzept aufgrund konkreter gemeinsamer Erfahrungen „bearbeitet“ werden.

428 Vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 162 f.

Hieraus geht bereits hervor, dass nicht allein der Lehrer in der Position ist, Aufgaben zu stellen, sondern auch die Schüler beteiligen sich an der Gestaltung und der Auswahl des Inhalts für den Unterricht. Allerdings kann diese Beteiligung nur so weit gehen, wie das unterrichtliche Handeln vom Lehrer auch noch verantwortet werden kann. Zwar hat auch jeder Schüler Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, in letzter Konsequenz muss aber der Lehrer entscheiden, inwieweit er ein Handeln der Schüler toleriert, das in der Vorausschau eines erfahrenen Erwachsenen scheitern muss. Die mit den Interaktionsangeboten der Schüler erhobenen Geltungsansprüche können letztlich durch den Lehrer argumentativ kritisiert werden, indem er sie entweder aus Wahrheits-, Richtigkeits- oder Wahrhaftigkeitsgründen als nicht akzeptabel bewertet. Wenn die Folgen einer unterschiedlich beurteilten Handlung für die Schüler nicht zu gravierend sind, kann es pädagogisch einmal hilfreich sein, die Schüler bei mangelnder Einsichtsfähigkeit die Erfahrung eines von ihnen nicht erkannten Fehlers machen zu lassen. Die Bewältigung der aus dieser gescheiterten Handlung folgenden Situation ist eine wichtige Erfahrung für weitere gemeinsame Interaktionen. In einem solchen Fall handelte es sich beispielsweise um eine strategische Maßnahme des Lehrers, um letztlich seine Argumentation „durch die Praxis“ zu begründen, wenn etwa die „Wahrheit“ seiner Aussagen angezweifelt wird.⁴²⁹ Wie oben mit Habermas ausgeführt, sind lebensweltliche Kommunikationen oft Vermischungen zwischen strategischem und kommunikativem Handeln. Entscheidend für die Handlungskoordination ist eine grundsätzliche Verständigungsorientierung. Je mehr sich die Interaktionen des Sportunterrichts den lebensweltlichen angleichen, desto deutlicher verliert die primäre Erfolgsorientierung an Priorität.

Auch in kontrafaktisch „symmetrischen“ Interaktionen müssen die Interaktionsangebote des Lehrers kritisierbar sein, d. h. auch er muss sein Handeln und seine Vorschläge begründen können, und zwar nicht allein mit dem Hinweis auf die normative Richtigkeit seines Handelns.⁴³⁰ Auf die Teilnehmer an den Interaktionen darf insofern kein Zwang ausgeübt werden, als sie sonst gegen ihren Willen Handlungen ausführen müssten, die ihren eigenen Vorstellungen und Zielen total widersprechen. Auf eine sanktionierende Notengebung sollte deshalb verzichtet werden.⁴³¹ Es wird auf diesem Wege auch möglich, dass sich Schüler deshalb an einer Aufgabe beteiligen, weil sie erkennen, dass ihre Mithilfe für die Lösung einer Aufgabe von anderen gebraucht wird. Sie lernen, auch einmal von ihren eigenen Interessen zu abstrahieren und sich mit den anderen zu solidarisieren. Dadurch entsteht anstelle der Gefahr einer Selektion die

429 Diese Art des strategischen Handelns ist weder als Konzept zur Durchsetzung einer höheren Effektivität i. S. einer wirksamen Vermittlung motorischer Zielsetzungen noch als Strategie für die Durchsetzung eines Sprach- anstelle eines Sportunterrichts gedacht. Diese Polarität wurde im Rahmen einer qualitativen Studie aufgeworfen; vgl. Frei, P., St. Augustin 1999, S. 259. – Nach Habermas erfordern nur Grenzfälle des strategischen Handelns einen Machtanspruch mit einer „nackte(n) Unterwerfung unter die Gewalt angedrohter Sanktionen“. Einfache Imperative funktionieren normalerweise durchaus im Rahmen des kommunikativen Handelns, weil die „Machtstellung“, auf die sich der Sprecher stützt, vom Adressaten selbst dann anerkannt wird, wenn sich dessen Position auf „faktisch eingewöhnte Macht“ oder „jedenfalls nicht ausdrücklich auf normative Autorität stützt“; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 6, Fn. 12.

430 Dass die symmetrischen Bedingungen einer „idealen Sprechsituation“ auch zwischen Erwachsenen in der tatsächlich stattfindenden alltäglichen Kommunikation meist nicht gegeben sind, ist Habermas bewusst. Dennoch sind diese Unterstellungen in der sprachlichen Verständigung eine wirksame antizipierte Grundlage der Kommunikation; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 125. – So weist Frei darauf hin, dass von einer symmetrischen Partnerschaft zwischen Schülern und Lehrer nicht zu sprechen sei. Dennoch sei das Handeln des Lehrers mittels der erhobenen Geltungsansprüche zu legitimieren, wobei die Wahrhaftigkeit des Lehrers nicht glaubwürdig mit einem nur technokratischen oder strategischen Handeln im Unterricht kommuniziert werden könne; Frei, P., S. 115.

431 Es soll bei dieser Forderung nicht vergessen werden, dass für einige Schüler ein enger Zusammenhang zwischen ihrem unterrichtlichen Engagement und der Notengebung besteht.

Chance einer Integration. Eine gegen alle durchgesetzte „Selbstverwirklichung“ führt dagegen langfristig zur Isolation.

Besonders in realen Handlungssituationen außerhalb der schulischen Sportstätten, die eine längere Zeit des Zusammenseins erfordern, wird - ohne darüber zu sprechen - ein Gespür für die Befindlichkeit des Anderen entwickelt, das den körperlichen Ausdruck interpretiert: z. B. als gegenseitiges „mir geht es genauso wie dir“, oder „ich kann nicht mehr“/„halte durch“, „was soll ich tun“/„ich helfe dir“ usw. Diese Formen des Miteinanderumgehens zeigen, dass jeder Mensch vergleichbare Empfindungen, Bedürfnisse, Schwächen und Stärken hat, die sich wahrscheinlich in unterschiedlichen Situationen äußern werden, die aber dennoch zu Solidarität und Toleranz führen. Grundsätzlich bedeutet der Anspruch des kommunikativen Handelns für den Sportunterricht, dass eine Aufgabenbewältigung nicht allein in einem Nachmachen einer vom Lehrer, einem guten Schüler oder mittels visueller Medien vorgeführten und vorgegebenen Bewegung bestehen darf.⁴³² Ein Unterricht, dessen Ziel vor allem in der Annäherung an eine optimale Bewegungsausführung besteht, geht von vornherein davon aus, dass sich die Intentionen der Schüler mit den im Sport bestehenden Prinzipien (Leistung, Gleichheit, Konkurrenz)⁴³³ decken. Danach sind die Schüler daran interessiert, mit ihrem Körper eine schon bestehende Bewegungsform „nachzustellen“, diese immer weiter zu verbessern, um diese Fertigkeit dann in Konkurrenz zu anderen unter für alle „gleichen“ Regeln bewerten zu lassen. Dass die Realität in der Schule für viele Schüler eine andere ist, zeigen die auf diesem Weg vergebenen schlechten Noten im Sport und auch die Angst vieler Schüler, im Sport zu versagen.⁴³⁴ Im Sportverein, der auch diesen Prinzipien folgt, zeigt sich die differierende Interessenlage durch gehäufte Vereinsaustritte in der Jugendphase.⁴³⁵ Ein entsprechender Sportunterricht trifft zwar in der Regel die eingewöhnten Erwartungen der Schüler, lässt aber durch das schon feststehende Ziel der Optimierung von Bewegungsfertigkeiten zum einen wenig Raum für kommunikatives Handeln und fragt zum anderen nicht danach, ob eine andere Unterrichtsgestaltung mit anderen Inhalten gewünscht wird. Ein Sportunterricht, in dem Lehrer und Schüler kommunikativ miteinander handeln, bezieht die Wünsche und Bedürfnisse, also besonders die intrinsischen Motivationen der Schüler mit ein.⁴³⁶

432 Dadurch wird vom Schüler erwartet, dass er sich an eine Bewegungsform und ihre schon bestehende Bewegungsbedeutung ohne eigene Stellungnahme anpasst. Ziel eines kommunikativen Unterrichts ist demgegenüber, dass die Schüler sich weder nur an konventionelle Bewegungen anpassen, noch zu einer allein subjektiven Bewegungsbedeutung gelangen, sondern dass sie sich gemeinsame Lösungen und Sinngebungen erarbeiten können; vgl. auch Funke-Wieneke, J., in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), *Bewegung im Dialog*, Hamburg 2003, S. 50.

433 Krockow, C., Graf v., München 1972, S. 94. - Kurz verfolgt den Leitgedanken einer Entwicklung von Handlungsfähigkeit im Sport und bezieht als schon vorausgesetzte Gegebenheiten die für die soziale Institution Sport konstitutiven Bedingungen - vgl. v. Krockow - von vornherein in sein Konzept ein. Konkret fordert das Konzept der Handlungsfähigkeit: „Schulsport sollte qualifizieren, in Situationen des außerschulischen Sports zu handeln,“. Kurz, D., *Elemente des Schulsports*, Schorndorf 1977, S. 63 f., S. 116. Wie Meinberg feststellt, will Kurz „den Schulsport vom außerschulischen Sport her legitimieren“; vgl. ders., *Hauptprobleme der Sportpädagogik*, Darmstadt 1991, S. 105.

434 Ein positives Votum für eine Benotung im Sport hängt von der eigenen guten Sportnote ab, vgl. Frei, P., *St. Augustin* 1999, S. 214 f. - Gerade im Sportunterricht müssen die Schüler ihren Körper vor den Augen aller präsentieren. Diese Darstellung erzeugt Probleme, weil durch sie z. B. die mangelnden sportlichen Fähigkeiten, die weniger sportliche Figur oder auch die weniger modische Kleidung zur Schau gestellt werden; vgl. auch Wolters, P./Gebken, U., *Schulsportverweigerer*, *Sportpädagogik* 2/2005, S. 5 ff. - Vgl. auch Messing, M./Voigt, D., *Bedingungen außerschulischen Sportengagements*, in: Quell, M. (Hrsg.), *Sport, Soziologie und Erziehung*, Berlin et. al. 1980, S. 91.

435 Vgl. 4.3.3.

436 Wie Frei mittels qualitativer Schülerinterviews herausgearbeitet hat, ist für die Schüler das „Was“ - also welcher Inhalt - weniger wichtig als das „Wie“; vgl. Frei, P., *St. Augustin* 1999, S. 208. - Soll aber auch kommunikatives Handeln während des Sich-Bewegens in die Handlungskoordination einbezogen werden, so müssen Inhalte gewählt werden, die eine Interaktion verlangen. Wenn sich

ad 3: Wenn davon ausgegangen wird, dass auch der Körper im Prozess der Einstellungsübernahme in die Identitätsentwicklung einbezogen wird, indem zum einen körperliche Empfindungen und Wahrnehmungen nicht nur verbal, sondern auch durch Bewegungen einen symbolischen Ausdruck finden, und wenn zum anderen eine Äußerung sowohl positiv als auch negativ in ihren Wirkungen auf Personen, aber ebenso auf Gegenstände sein kann, so ist es für die Heranwachsenden von identitätsbildender Relevanz zu erfahren, wie andere Menschen das gezeigte Verhalten deuten und welche Erwartungen ihre Handlungspartner an sie richten. Sie lernen dadurch, nicht nur explizit sprachliche Äußerungen, sondern auch den symbolischen Ausdruck einer Körperbewegung - einer Mimik oder Geste - zu verstehen, zu antizipieren und als Verhaltenskontrolle in ihre Identitätsbildung aufzunehmen.⁴³⁷ Indem der einzelne im Umgang mit den Mitschülern über die an ihn gerichteten Verhaltenserwartungen erfährt, was sein Handeln für die anderen bedeutet, erhält es auch für ihn selbst eine Bedeutung. In der Bestätigung oder Kritik seines Handelns kann ein Selbstbild entstehen, das Sicherheit für das eigene Handeln und die weitere Identitätsentwicklung gibt. Mit der Entstehung einer Ich-Identität in der Auseinandersetzung mit der Gruppe wird ein moralisches Bewusstsein aufgebaut, das als eine generelle Handlungskontrolle, also auch für ein durch Körperbewegungen dominiertes Handeln, zu verstehen ist.⁴³⁸ Die symbolische Ausdrucksfähigkeit des Körpers wird in die Handlungskontrolle einbezogen. In der Selbstreflexion z. B. wird verstehbar, dass bestimmte Körperbewegungen in bestimmten Situationen auch als Ausdruck von Gewalt interpretiert werden könnten und deshalb Angst einflößen.

Das gemeinsame Sich-Bewegen muss - insbesondere dann, wenn nicht nur „durchgeregelte“ Sportarten mit geringen Handlungsspielräumen als Erziehungsaufgabe herangezogen werden - fortlaufend koordiniert werden. Eine offene Wahl neuer oder veränderter Bewegungsformen und gemeinsam verabredete Regeln können zu einer Bewegungspraxis führen, die auch Auswirkungen auf den interpersonalen Umgang miteinander hat. Es bietet sich an, besonders die von Habermas als Alltagspraxis analysierte Verständigungsform extra-verbaler Symbole und signalsprachlicher Zurufe für die schnelle Fortsetzung gemeinsamer Bewegungen zum Zweck einer Aufgabenbewältigung zuzulassen.⁴³⁹ Diese lebensweltliche Handlungskoordination wird in den außerhalb der Schule liegenden Handlungsfeldern geradezu erforderlich. Dennoch sind - wie Habermas ausführt - die erzielten Einverständnisse fragile Produkte, die nicht von langer Dauer sein werden. Bei auftretenden Konflikten, die durch unterschiedliche Interpretationen hervorgerufen werden, besteht dann die Möglichkeit - wenn eine extra-verbale Handlungskoordination nicht mehr gelingt -, die vorher unterstellten intersubjektiven Interpretationen in Sprache zu übersetzen, um zu identischen Deutungen zu gelangen. Die Heranwachsenden können dann umgekehrt

kommunikatives Handeln nicht allein auf die unterrichtlichen Gespräche zwischen Lehrern und Schülern bezieht, dann ist das „Was“ nicht von dem „Wie“ zu trennen.

437 „...Körpererfahrung kann als Selbstzweck nicht gelingen, sie ist angewiesen auf die Begegnung (auch des anderen), auf Widerstand und Konflikt“; so Beckers, E., Über das Bildungspotential des Sportunterrichts, in: Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.), *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?*, Schorndorf 1997, S. 24.

438 Gemeint ist hier der Unterschied etwa zwischen „dem Laufen“ oder einer Sprechhandlung.

439 Wie Dietrich bereits für den Bereich großer Sportspiele festgestellt hat, erfüllen hier die Bewegungen der Spieler „quasi-sprachliche“ Funktionen. Dietrich weist - wie auch Habermas - darauf hin, dass Bewegungen für die anderen Interaktionsteilnehmer interpretierbar, d. h. gegebenenfalls in Sprache zu übersetzen sein müssten. Habermas geht davon aus, dass die Handelnden sich gegenseitig diese Fähigkeit zurechnen. Für Dietrich ist die Übersetzbarkeit mit einem Lernprozess verbunden, der die Kommunikationssymbole zunächst sprachlich erarbeitet, um sie schließlich sprachlos oder quasi-sprachlich anzuwenden; Dietrich, K., *Sportspiele und Interaktion*, Sportunterricht 1974, H. 1, S. 9; s. dazu etwa Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 124.

lernen, die sprachlichen Symbole in leibliche Bewegungen zu transformieren, die sowohl dem Geltungsanspruch der Wahrheit entsprechen, als auch der Deutung als „wahrhaftig“ und „richtig“ standhalten.⁴⁴⁰

Besonders die Inkongruenzen zwischen den verbalen Äußerungen und der in einer ausgeführten Handlung gezeigten extra-verbalen Mimik und Gestik sowohl des Lehrers als auch der Schüler führen in der Praxis zu einer gegenseitigen Anzweifelung der Wahrhaftigkeit⁴⁴¹, aber auch der Richtigkeit des Handelns.

Um schon bestehende eigene Bedürfnisse, Interessen und Pläne hinsichtlich des Sich-Bewegens durchzusetzen, bedarf es oft einer sprachlichen Aushandlung, um eine einverständliche Einigung zu erzielen. Besonders wenn bereits Erfahrungen eines gelungenen Bewegungshandelns bestehen, können die Beteiligten in ihren Aushandlungen hierauf aufbauen. Sie haben dann zum einen festgestellt, dass es zwischen ihnen eine Reihe von Gemeinsamkeiten ihren Körper betreffend gibt, die sie miteinander verbindet und die dazu beiträgt, eine Gruppenidentität zu entwickeln. Weil ihnen zum anderen auch bewusst wird, dass sie Wünsche haben, die nicht alle haben, aber die von ihnen allein nicht verwirklicht werden können, gelingt es ihnen dennoch, sich mit anderen zu solidarisieren. In dem gleichzeitigen Bewusstwerden ihrer eigenen auch vereinzelt Bedürfnisse lernen sie, sich anderen gegenüber, die ihre Pläne als Minderheit nicht verwirklichen können, tolerant zu verhalten.

Gerade weil es als unstrittig gilt, dass der Sportunterricht in irgendeiner Weise „sozialisiert“, d. h. es werden Handlungsmuster, Situationsdeutungen und Werte weitergegeben und auch verinnerlicht, die die Identitätsbildung beeinflussen und die in das subjektive Handeln übernommen werden,⁴⁴² ist es von Bedeutung, die mit Mead und Habermas beschriebene Identitätsbildung während des symbolisch vermittelten Handelns mit anderen Subjekten bewusst in die Erziehung einzubinden.⁴⁴³ Es müssen also Erziehungsaufgaben gefunden werden, in denen die Antwort des Anderen auf das eigene Interaktionsangebot und schließlich die generalisierten Antworten der Anderen als verinnerlichte Einstellungs- oder Perspektivenübernahmen zu einer handlungskordinierenden Instanz aufgebaut werden können. Denn eine Ich-Identität - also nach Mead das „I“ und das „self“ - kann nur entstehen, wenn sich ein „self“ als soziale Identität herausbildet. In dem gleichen Prozess, den Habermas als Individuierung durch Vergesellschaftung bezeichnet, entwickelt sich erst mit dem „self“ ein „I“ als personale Identität.⁴⁴⁴

Ein kommunikatives Erziehungshandeln kann nach diesen Ausführungen, die ihre Grundlage in der Theorie des kommunikativen Handelns und Theorie der Identitätsbildung haben, nur ein interaktives Handeln sein, deshalb müssen kooperative Er-

440 Schüler messen den Ansprüchen der Wahrhaftigkeit und Richtigkeit in Bezug auf das Lehrerverhalten eine hohe Bedeutung zu, während die Lehrer deren Relevanz als eher marginal einstufen; s. dazu Frei, P., St. Augustin 1999, S. 274.

441 Widmer hat sich mit einer vergleichbaren Aussage insbesondere auf das Schülerverhalten bezogen; Widmer, K., Zum Problem des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Sportunterricht, in: Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik, Schorndorf 1976, S. 29.

442 Sport sei „eine kulturspezifische Form des Umganges mit dem Körper...“, verlange „zweckrationales Bewegungshandeln“....., erfülle „eine Aufgabe, nämlich die Vermittlung eines spezifischen Musters des Verhaltens, ...“. „Mit dem erfolgreichen und erfolglosen sportlichen Handeln werden Einsichten, Einstellungen, Perspektiven vermittelt“; so Beckers, E., in: Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.), Schorndorf 1997, S. 27

443 Auch die Bildungskommission NRW 1995, S. 108 erkennt die Relevanz der Herausbildung „der eigenen Identität als leiblich-geistiger Prozess“ und „Teil sozialer Beziehungen“. im „Bereich Körperlichkeit und Bewegung“; vgl. Aschebrock, H., in: Lottmann, L./Schaller, H.-J./Stibbe, G. (Hrsg.), Schorndorf 1999, S. 53.

444 Für Habermas bedeutet diese Ich-Identität, dass an die Stelle einer Vergangenheitsorientierung eine Zukunftsorientierung tritt, und zwar dadurch, dass ein Subjekt die Fähigkeit besitzt, die Vergangenheit zum Problem werden zu lassen; ders. Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 2, S. 162.

ziehungsaufgaben im Vordergrund stehen. Eine Erziehungsaufgabe kann entweder vom Lehrer entworfen werden und die Schüler haben die Wahl der Stellungnahme, oder sie wird von Schülern vorgeschlagen und vom Lehrer begleitet.

Der Bedarf einer Handlungskoordination besteht oftmals schon vor Beginn der gemeinsamen Aktionen, weil Klarheit darüber bestehen muss, wer mit wem und wo und wie eine Aufgabe löst. Die vollständige Lösung einer Aufgabe ist aber nicht immer vorzeitig zu erkennen und zu klären. Sie entwickelt sich erst in der Erfahrung des Ausprobierens verschiedener Lösungsmöglichkeiten. Im weiteren Verlauf der gemeinsamen Interaktionen, die - wie in der Alltagspraxis - mit kurzen Gesten und Zurufen koordiniert werden, können kreative Ideen entstehen, die nicht immer mit den vom Lehrer gedachten Lösungsschritten und Zielen identisch sind. Ein Beispiel gelingender wechselnder Kommunikation während gemeinsamer Bewegungen beschreibt Funke-Wieneke⁴⁴⁵: zwei Mädchen entziehen sich einer „fachgerechten“ Fertigkeitenvermittlung im Sportunterricht und suchen sich selbstständig eine gemeinsame Form des Sich-Bewegens auf dem Trampolin. Sie stimmen ihre Bewegungen miteinander ab, zeitweise ausschließlich über die Wahrnehmung der Anderen, und wippen und springen fortlaufend. Wenn aber neue Bewegungen eingeleitet werden sollen, die die jeweils Andere nicht allein durch „Mitmachen“ oder über die „Deutung einer Bewegung“ ausführen kann, wird die verbale Handlungskoordination gewählt. Auf die spontane, präreflexive Kommunikation über Bewegungen folgen immer wieder Absprachen mittels Bewegungen und Sprache. Es entsteht schließlich ein von ihnen autonom festgelegter Handlungsablauf, den sie in der Reflexion als „Kür“ bezeichnen. Für den Sportunterricht bieten sich gerade Spiele an, die viel eigenes Gestalten in Kooperation mit anderen verlangen. In jüngeren Altersklassen sind beispielsweise Abenteuer-Spiele sehr beliebt, in denen in Gruppen Aufgaben gelöst werden müssen. Für diese Spiele können die Materialien selbst gebaut und gebastelt werden. Die Anforderungen der unterschiedlichen Erlebnisse erstrecken sich auf den physischen, emotionalen, intellektuellen und sozialen Bereich.⁴⁴⁶

Es sind aber auch ganz einfach durchzuführende Spielformen mit einer Partnersuche möglich, indem z. B. nach dem Lösen einer Aufgabe mit einem Ball immer wieder die eigenen Bälle mit einem Partner getauscht werden müssen. Dadurch werden während der Ausführung der Aufgaben schon Kontakte hergestellt und die Aufmerksamkeit der Schüler richtet sich auf Blicke oder Gesten der sich anbietenden Schüler. Dass nicht immer dieselben Partner miteinander kooperieren, lässt sich durch Vorgaben wie: nur gleichfarbige oder gleich große Bälle, nur Fußbälle mit Fußbällen (Handbälle, Volleybälle etc.) dürfen getauscht werden erreichen.⁴⁴⁷

Für ältere Schüler sind etwa im Rahmen der Rückschlagspiele viele Variationsmöglichkeiten des ursprünglichen Tennis- oder Badminton-Spiels möglich, wenn die standardisierten Übungsstätten verlassen werden und die Schüler in die Aufgabengestaltung einbezogen werden.⁴⁴⁸ Eine größere Relevanz für die Identitätsbildung und das kommunikative Handeln wird deshalb den außerhalb des institutionellen Rahmens der Schule stattfindenden Aktivitäten zugesprochen, weil sie schon allein durch die nicht „sportlich“ strukturierten Räume und Regeln zu größerer Handlungsfreiheit herausfordern.

Mit dem kommunikativen Handeln werden nach Habermas drei Funktionen erfüllt:
Es dient der Weitergabe und Erneuerung kulturellen Wissen, das Situationsdeutungen

445 Funke-Wieneke, J., Seelze 1997, S. 13 f.

446 Vgl. Etscheid, R., Im Bann des Schwarzen Magiers. Ein bewegtes Abenteuer-Rollenspiel, Sportpädagogik 3/2005, S. 25 ff.

447 Lange, A./Sinning, S., Kinder entwickeln eigene Taktiken, Sportpädagogik 3/2005, S. 11.- Weitere Übungs- und Bewegungsbeispiele werden im letzten Kapitel unter 6.4 vorgestellt.

448 Vgl. die Darstellung eines Kurses in der Sekundarstufe II von Schwarz, H.- H., Rückschlagspiele erfinden!, Sportpädagogik 3/2005, S. 52 ff.

und Verhaltensmuster zur Verfügung stellt. Gleichzeitig bilden sich durch Vergesellschaftung individuierte Identitäten heraus, die über eine kommunikative Handlungskoordination, indem sie gemeinsame Orientierungen entwickeln und sich solidarisch verhalten, sozial integriert werden.⁴⁴⁹ Die soziale Integration von Individuen führt ferner zur Herstellung von Gruppenidentitäten.⁴⁵⁰

Die Frage, wie diese Funktionen im Rahmen eines Sportunterrichts mit den Inhalten und Bedingungen eines Sportartenprogramms erfüllt werden, ist folgendermaßen zu beantworten:

- die Funktion der kulturellen Überlieferung im Sinne einer Weitergabe von bisherigem Wissen kann als erfüllt angesehen werden, da die inzwischen traditionellen Sportarten zum Kernbestand des Sportunterrichts zählen.⁴⁵¹ Die kulturelle Überlieferung bezieht sich schwerpunktmäßig auf sportliche Disziplinen. Andere vorgängige Bewegungsformen wie beispielsweise die Leibesübungen werden allerdings nicht mehr vermittelt.⁴⁵² Es handelt sich hier folglich um eine eingeschränkte Vermittlung traditionellen „Wissens“. Als eine Erneuerung des Wissens kann die Hinzunahme von Trendsportarten gewertet werden. Diese übernehmen jedoch meistens, wenn sie einen gewissen Bekanntheitsgrad erreicht haben, die Regeln des traditionellen Sports,⁴⁵³ so dass sich die Erneuerungsfunktion auf andere Bewegungsformen beschränkt; die Prinzipien, Werte und Normen des Sports bleiben unangetastet.
- die Sozialisationsfunktion als eine Ausbildung von personalen Identitäten stellt sich als ein Prozess dar, der wegen der Übernahme der Prinzipien (Gleichheit, Konkurrenz, Leistung) und der kodierten Regeln des Sports einerseits eine Anpassung der Heranwachsenden an die bestehenden sportlichen Bedingungen verlangt, und andererseits besonders diejenigen bestärkt, die aufgrund ihrer bereits vorhandenen Fähigkeiten und Voraussetzungen ihre Leistungen auch in Konkurrenz zu anderen durchsetzen. Die geförderten personalen Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich des Durchsetzungsvermögens und der Selbstbehauptung und verstärken die Ausbildung von individualisierten und nicht individualisierten Persönlichkeitsstrukturen ohne den Anspruch nach Solidarität. Die Prinzipien des Sport stehen grundsätzlich nicht im Widerspruch zu den schulischen Bedingungen, deren Strukturen sich gleichfalls im Sportunterricht auswirken (Sportnote, räumlich-zeitliche Bedingungen, Klassengröße, inhaltliche Vorgaben, methodisches Vorgehen etc.).⁴⁵⁴
- die dritte Funktion der sozialen Integration hängt mit der zweiten ursächlich zusammen. Diejenigen, die die gewünschten Persönlichkeitsstrukturen entwickelt haben, können in das Sportsystem integriert werden, die anderen werden im Unterricht über die Sportnote bzw. über ihre persönliche motorische Leis-

449 Habermas, J., Ffm. (1984) 1995, S. 594.

450 Habermas, J., Ffm. (1983) 1988, S. 398.

451 Wie selbstverständlich etablierten sich die Sportarten als Inhalte des Sportunterrichts „und der erzieherische Auftrag des Schulsports“ wurde nun darin gesehen, „Schüler zum Sporttreiben anzuleiten“. ... „Die dem Sport selbst innewohnende Tendenz zur Leistungssteigerung und Leistungsmessung wurde insgeheim zur pädagogischen Zielorientierung“. Der leistungsorientierte Sport liefert gleichzeitig klare Vorgaben für die Methoden und Organisationsformen; so Dietrich, K./Landau, G., Sportpädagogik, Hamburg 1990, S. 131 f.

452 Vgl. Größing, S., Schorndorf 1993, S. 60, 63.

453 S. dazu 6.3.3.

454 Bewegung werde zur „Entwicklung eines Selbstbildes und Ich-Identität benötigt“. Durch die Begrenzung der Bewegungen auf vorgegebene, effiziente Muster wird ein funktionaler Umgang mit dem Körper gefordert. Dieser einseitige zweckrationale Umgang mit dem Körper vermittelt ebenso einseitige Bewegungserfahrungen, die als Bewegungsmangel zu bewerten sind. - Mit „seiner Regelmäßigkeit, seinem Leistungsverständnis und seinem Erfolgversprechen“ führe der Sport zu dieser Gesellschaft hin; vgl. Beckers, E., in: Balz, E./Neumann, P. (Hrsg.), Schorndorf 1997, S. 27

tungsfähigkeit seitens der Schule selegiert.⁴⁵⁵ Sie werden deshalb voraussichtlich auch außerhalb der Schule nicht in den Sportverein gehen und möglicherweise eine generelle Abneigung gegen ein Sich-Bewegen entwickeln.⁴⁵⁶

Für einen entsprechenden Sportunterricht sind folgende Überlegungen von Habermas zutreffend: „Je mehr kulturelle Traditionen und bestehende soziale Strukturen darüber vorentscheiden, welche Geltungsansprüche wann, wo, für was, wem gegenüber erhoben bzw. von wem akzeptiert werden müssen, um so weniger haben die Beteiligten selbst die Möglichkeit, die potentiellen Gründe, auf die sich ihre Ja-/Nein-Stellungnahmen stützen, explizit zu machen und zu prüfen“.⁴⁵⁷

Kommunikatives Handeln im Sportunterricht erlangt für die Identitätsbildung deshalb eine besondere Bedeutung,

- weil es einen Weg zeigt, körperliche/leibliche Bedürfnisse, die oft nicht geäußert werden können oder dürfen (sprachlich oder non-verbal) und sich deshalb einen nicht akzeptablen Weg suchen (z. B. mittels körperlicher Gewalt), durch kommunikatives Handeln einzufordern (Chance der Umsetzung individueller Wünsche als Bedürfnisbefriedigung auf dem Wege kommunikativer Handlungskoordination).
- weil eine Selbst-Verwirklichung nur unter Einbeziehung des Anderen als möglich angesehen wird und nicht als Selbstbehauptung gegenüber dem Anderen.
- weil sich in der Einstellungsübernahme über Interaktionen eine normative Instanz als Identität entwickeln kann (moralisches Bewusstsein), die die Schutzbedürftigkeit des fremden und des eigenen Leibes einbezieht.
- weil durch ein anderes Sich-Bewegen, das veränderten Intentionen und Regeln folgt, ein neues Verhältnis zum Körper, seinen Empfindungen und seinen Bewegungen durch gegenseitige Akzeptanz entsteht (positives Selbstbild und Identitätsausbildung).
- weil es im Gegensatz zur traditionellen Sportausübung, die den Prinzipien und Regeln des Sports folgt und durch die schulischen Strukturen unterstützt wird, eine soziale Integration aller Schüler bewirken kann.

5.2.4 Die Gesellschaft als Lebenswelt und System

Habermas führt den Begriff der Lebenswelt, mit dem er u. a. an Husserl, Schütz und Wittgenstein anknüpft, als Komplementärbegriff zum kommunikativen Handeln ein. Sein Ziel besteht darin, diesen Begriff weiter auszubauen, um mit ihm ebenfalls den Strukturwandel der Gesellschaft erklären zu können. Obwohl Habermas den kommunikationstheoretischen Ansatz über die formalpragmatische Analyse hinsichtlich der Strukturen, die zu einer sozialintegrativen Ordnung beitragen, erweitert und ihn auf der Persönlichkeitsebene mit Piaget und Mead an die Lernprozesse der Dezentrierung und den Aufbau einer Ich-Identität gebunden hat, sieht er diesen Zugang zur Lebenswelt, der sich allein der Terminologie des verständigungsorientierten Handelns bedient, in seiner gesellschaftstheoretischen Reichweite als begrenzt an.⁴⁵⁸ Deshalb

455 Die Sportvereinsmitglieder sind - bezogen auf alle Jugendlichen im Alter von 14 bis 18 Jahren - diejenigen, „die im Schulsport die besten Noten haben“; vgl. Sack, H.-G., Jugend, Sportverein und sozialer Wandel, in: Quell, M. (Hrsg.), Berlin et. al. 1980, S. 53, S. 54.

456 Über die Wirkungen dieser drei Funktionen im Bereich des organisierten Sports werden unter 4.3 und 6.3.3 weitere Ausführungen gemacht.

457 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 469.

458 Die formalpragmatische Analyse legt nach Habermas die Strukturen verständigungsorientierten Handelns offen, die zum Aufbau einer Lebenswelt auf der Basis sozialintegrativer Ordnungen führt. Sie können mit der funktionalen Analyse „nicht mit gleicher Tiefenschärfe“ erarbeitet werden; vgl.

schlägt er vor, die Gesellschaft als System und Lebenswelt zu konzipieren, um auf diesem Wege die sozialevolutionäre Entwicklung der Rationalisierung der Lebenswelt und der Komplexitätssteigerung sozialer Systeme theoretisch erfassen zu können.⁴⁵⁹ Weil eine strukturelle Veränderung in der Gesellschaft nicht ohne Auswirkungen auf die in ihr lebenden Menschen bleibt, und weil davon ausgegangen wird, dass sich ein Strukturwandel nicht ohne einen menschlichen Beitrag vollzieht, aber erst mittels einer systemtheoretischen Analyse diejenigen systemfunktionalen Zusammenhänge in den Blick geraten, die von den Handelnden in der Interaktion nicht intendiert sind und die sich ihrer Perspektive entziehen, erscheint es als wichtig, die von Habermas hierzu erarbeiteten Erkenntnisse vorzustellen.

5.2.4.1 Die Lebenswelt als Komplementärbegriff des kommunikativen Handelns

Die Lebenswelt als ein Produkt vorgängiger Generationen speichert deren Interpretationsleistungen und stellt sie als Ressource für Situationsdefinitionen zur Verfügung. Dadurch wird das in jeder aktuellen Situation bestehende Dissensrisiko reduziert.⁴⁶⁰ Mit der nach Habermas zunehmenden Dezentrierung der Weltbilder wird der Verständigungsbedarf einer Handlungssituation immer weniger über von vornherein bestehenden Situationsdefinitionen dissenssicher abgedeckt, weil im Zuge dieser evolutionären Entwicklung bisherige traditionelle Orientierungen ihre Geltung verlieren. Umso mehr müssen die Interaktionsteilnehmer ihre Handlungspläne rational begründen, weil ehemals normativ zugeschriebene Einverständnisse nicht mehr selbstverständlich akzeptiert werden, sondern einer kommunikativen Verständigung bedürfen.⁴⁶¹

Der Begriff des kommunikativen Handelns beinhaltet - wie bereits dargestellt -, dass die Interaktionsteilnehmer mit ihren Äußerungen gegenseitig Geltungsansprüche erheben, über die sie jeweils auf etwas in der objektiven, sozialen oder subjektiven Welt Bezug nehmen. Sie versuchen auf dem Wege der Verständigung zu einer intersubjektiven Anerkennung ihrer erhobenen Geltungsansprüche zu gelangen. Die Geltungsansprüche und die ihnen zuzuordnenden Weltbezüge bezeichnet Habermas als das kategoriale Gerüst, das den Handelnden zu sich überlappenden Situationsdefinitionen verhilft, die dann der schon vorinterpretierten Lebenswelt zugeordnet werden können.⁴⁶²

Im Hintergrund jeder kommunikativen Äußerung stehen intersubjektiv bereits anerkannte Situationsdefinitionen. Diese gemeinsam geteilten und als unproblematisch vorausgesetzten Hintergrundannahmen bilden die „Lebenswelt“ der kommunikativ miteinander Handelnden.⁴⁶³ Aus der Perspektive eines Interaktionsteilnehmers begrenzt der lebensweltliche Horizont zwar die Handlungssituation, aber er selbst ist nicht das Thema innerhalb des Verständigungsprozesses.⁴⁶⁴ Als Hintergrund einer Handlungssituation ist die Lebenswelt für die Interaktionsteilnehmer immer als intuitive

Habermas, J., in: Honneth, A./ Joas, H., (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 381, 380. - Wie noch ausgeführt werden wird, versteht Habermas die „Gesellschaft“ als eine von drei strukturellen Komponenten der Lebenswelt und setzt sich dadurch von denjenigen Lebenswelt-Ansätzen ab, die den kulturellen Hintergrund der Alltagspraxis als Lebenswelt definieren.

459 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 180.

460 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 107 f.

461 Habermas, J., ebd., S. 107.

462 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 191.

463 Habermas definiert die „Lebenswelt, soweit sie als Interpretationsressource in Betracht kommt, als sprachlich organisierten Vorrat von Hintergrundannahmen ..., der sich in der Form kultureller Überlieferung reproduziert“; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 591.

464 Habermas, J., ebd., S. 590.

Selbstverständlichkeit gegeben, obwohl sie selbst in ihrer Gesamtheit kein kritisierbares Wissen darstellt. Nur die durch den situativen Horizont eingegrenzten lebensweltlichen Ausschnitte stehen als thematisierbares, d. h. als schon konsentiertes und dennoch problematisierbares Wissen zur Verfügung.⁴⁶⁵ Der Situationshorizont ist gleichwohl nicht als eine feststehende Abgrenzung zu verstehen, sondern er verschiebt sich mit jedem neuen Thema,⁴⁶⁶ das sich aus der Verständigungssituation heraus entwickelt. Mit der Veränderung des Themas wird ein Teil der Lebenswelt, der bisher aus dem Relevanzbereich der Situation ausgeblendet war, aus dem Status des fraglos Gegebenen herausgehoben und zu einem kulturellen Wissen, das für Situationsdefinitionen zur Verfügung steht und im kommunikativen Handeln überprüft wird.⁴⁶⁷

Jeder Verständigungsprozess findet innerhalb einer bestimmten Handlungssituation statt, die bezüglich des gerade thematisierten Gegenstandes einen Ausschnitt der Lebenswelt darstellt. Dieser lebensweltliche Ausschnitt steht in Verweisungszusammenhängen⁴⁶⁸ zu anderen Bereichen der Lebenswelt, die ihn konzentrisch umgeben und mit größer werdender sozialer und raumzeitlicher Entfernung eine zunehmend geringere Nähe zur aktuellen Situation aufweisen.⁴⁶⁹

Der kooperative Deutungsprozess einer Handlungssituation bezieht sich auf ein Thema und den jeweils mit einer Äußerung erhobenen Geltungsanspruch, wobei über die anderen Geltungsansprüche gleichzeitig mitentschieden ist, wenn der thematisch im Vordergrund stehende Anspruch akzeptiert wird.⁴⁷⁰ Ein Thema enthält die aktuellen Handlungsziele und -pläne der Akteure sowie die hieraus entstehenden Verständigungsbedürfnisse, die sich immer nur auf einen lebensweltlichen Ausschnitt beziehen. Habermas schildert die Situation einer Baustelle: ein älterer Bauarbeiter schickt einen neuen jüngeren Kollegen zum Bierholen, und zwar möglichst schnell. Die zuhörenden Kollegen können die Situation einschätzen. Sie wissen, dass diesem „Befehl“ das Thema „Frühstückspause“ zugrunde liegt. Das Ziel des angesprochenen Themas ist die rechtzeitige Versorgung mit Getränken, und der Handlungsplan des älteren Kollegen besteht darin, den „Neuen“ zu schicken. Dieser kann sich der Aufgabe schlecht entziehen, weil der normative Rahmen einer Baustelle den Befehl eines älteren an einen jüngeren und zugleich neuen Kollegen legitimiert. Zeitlich wird die Situation durch die Arbeitspause und räumlich durch die Entfernung zwischen Bierausschank und Baustelle definiert. Falls der Ausschank zu weit entfernt liegt und der „Neue“ kein Auto besitzt, scheitert der Plan des älteren Bauarbeiters zunächst.⁴⁷¹ Es wäre aber auch denkbar, dass der „Neue“ die Regel des Bierholens nicht kennt, so dass er nicht sofort bereit ist, sich auf den Weg zu machen, oder dass er nicht weiß, dass in dieser Gegend um 9 Uhr ein zweites Frühstück auf dem Bau stattfindet. In diesen Fällen müssen die Situationsdeutungen, die den Hintergrund der Äußerungen bilden, ergänzt werden.⁴⁷² Die angesprochenen Inhalte werden den >Welten< neu zugeordnet und

465 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 189. Aus der Teilnehmerperspektive stelle sich die „Lebenswelt als ein Reservoir von Selbstverständlichkeiten oder unerschütterten Überzeugungen, welche die Kommunikationsteilnehmer für kooperative Deutungsprozesse benutzen“, dar; ders., ebd.

466 Habermas, J., ebd., S. 187.

467 Habermas, J., ebd., S. 201 f.

468 Habermas definiert Verweisungszusammenhänge als „Bedeutungszusammenhänge“, „die zwischen einer gegebenen kommunikativen Äußerung, dem unmittelbaren Kontext und ihrem konnotativen Bedeutungshorizont bestehen“. Sie bestehen zwischen den über die Sprachstruktur geregelten Beziehungen und dem in der Sprache enthaltenen Wissensvorrat; ders., ebd., S. 189 f.

469 Habermas, J., ebd., S. 187.

470 Habermas, J.: Im kommunikativen Handeln gelte die Regel, dass die Zustimmung zu einem thematisierten Geltungsanspruch gleichzeitig die zu den implizit erhobenen Geltungsansprüchen mitenthalte; andernfalls müsse der Dissens erklärt werden; ders., ebd., S. 184.

471 Habermas, J., ebd., S. 185.

472 Habermas, J., ebd., S. 186 f.

hinsichtlich der mit ihnen erhobenen Geltungsansprüche geprüft. Die Akteure können nun versuchen, „mit verständigungsorientierten eingesetzten Mitteln strategischen Handelns“ zu sich überlappenden Situationsdefinitionen zu gelangen.⁴⁷³

Im kommunikativen Handeln kann dann, wenn eine gemeinsame Situationsdefinition nicht gelingt, das Aushandeln eines Konsenses, der sonst die Vorbedingung für die Erreichung des Handlungsziels darstellt, zunächst selber zum Zweck des Handelns werden.⁴⁷⁴

An anderer Stelle spricht Habermas genauer von einem „unthematisch mitlaufenden“ und „relativ vordergründigen“ Wissen, das er weiter in a) „situationsbezügliches Horizontwissen“ und in b) „themenabhängiges Kontextwissen“ differenziert.⁴⁷⁵ Der erste Wissensbegriff beinhaltet, dass von den Beteiligten an einer Handlungssituation unterstellt wird, dass sie zumindest die trivialeren Situationsbestandteile mehr oder weniger kongruent deuten; d. h. dieses Horizontwissen fördert die Akzeptanz des Gesagten. Der zweite Wissensbegriff bezieht die gegenseitige Unterstellung ein, dass aufgrund einer gemeinsamen Sprache, Kultur, Schulbildung etc. das nicht thematisierte Kontextwissen intersubjektiv geteilt wird. Besonders im zweiten Fall komme es häufig zu Problematisierungen dieses Wissens. Das genannte lebensweltliche Wissen, als eher vordergründiges Horizont- und Kontextwissen, liegt selbst innerhalb eines anderen Wissensbereichs - „c)“, dem lebensweltlichen Hintergrundwissen. Das als vordergründig bezeichnete Wissen wurzelt - so Habermas - in dieser „Tiefenschicht unthematischen Wissens“.⁴⁷⁶ Das Hintergrundwissen kann nur durch besondere Erfahrungen seinen Status als unzugänglich und fraglos verlassen. Als Beispiel nennt Habermas das selbstverständliche und intuitive Handeln des homo sapiens nach dem noch nicht wissenschaftlich entdeckten Hebelgesetz. Dieses vortheoretische Wissen sei erst durch die moderne Wissenschaft in explizites Wissen überführt worden.⁴⁷⁷ Im Grunde fehlen dem lebensweltlichen Hintergrundwissen die Eigenschaften, die ein Wissen sonst auszeichnen, nämlich seine Kritisier- und Begründbarkeit. Weil es für selbstverständlich gehalten wird, kann es nicht zweifelhaft werden. Nur in besonderen Situationen - Habermas nennt als weiteres Beispiel ein Erdbeben, durch das den Menschen bewusst werde, dass sie in ihrem Handeln intuitiv von der Festigkeit des Bodens ausgingen - können Teile des Hintergrundwissens in den Vordergrund treten.⁴⁷⁸

Habermas grenzt den kommunikationstheoretischen von Husserls „bewusstseinsphilosophisch“ definierten Lebensweltbegriff⁴⁷⁹ insofern ab, als er die Lebenswelt als

473 Habermas, J., ebd., S. 185. Dieses Zitat zeigt außerdem, dass das kommunikative Handeln durchaus auch ein gemeinsames strategisches Handeln sein kann.

474 Habermas, J., ebd., S. 193 f.

475 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 89. Habermas greift mit diesen Definitionen die oben in der Bauarbeiter-Szene enthaltenen Wissensbegriffe auf.

476 Habermas, J., ebd., S. 90.

477 Habermas, J., ebd., S. 90 ff. - Nach Habermas ergibt sich der Sinn der Begriffe „Hintergrund“, „Vordergrund“ und „situationsrelevanter lebensweltlicher Ausschnitt“ nur aus der verständigungsorientierten Perspektive eines Interaktionsteilnehmers im Rahmen seines Sprechangebots. Erst mit Hilfe einer extramundanen Perspektive gerät die Lebenswelt insgesamt in den Blick und stellt den Handelnden als ein Element in einem Kreisprozess dar; ders., ebd., S. 94 f. - Mit dem Ziel, die Funktionen des kommunikativen Handelns für die Reproduktion der Lebenswelt zu analysieren, wechselt Habermas zu der Position eines außerhalb stehenden Sozialwissenschaftlers. Nach Dietz liegt hier kein Perspektivenwechsel, sondern ein Wechsel des Theoriegegenstandes vom kommunikativen Handeln zur Lebenswelt vor; Dietz, S., Würzburg 1993, S. 107.

478 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1987) 1991 (2.), S. 407. Selbst in diesen Situationen werden nur Stücke des lebensweltlichen Hintergrundes, die in den kulturellen Überlieferungen, in den gesellschaftlichen Institutionen und in den individuellen Fertigkeiten und Kompetenzen festsitzen, zu explizitem Wissen; ders. ebd.

479 Habermas verwirft das monologische Lebenskonzept der Sozialphänomenologie, indem er auf den in der sprachlichen Verständigung enthaltenen Vorrang der Intersubjektivität verweist, für die die

einen Vorrat an kulturell überlieferten und in der Sprache enthaltenen Deutungsmustern definiert.⁴⁸⁰ Damit erklärt Habermas die Strukturen der Lebenswelt als intersubjektiv und sprachlich erzeugt.⁴⁸¹ Der Verweisungszusammenhang zwischen den Situationsbestandteilen untereinander und zwischen aktueller Situation und Lebenswelt, stellt sich nach Habermas als eine Beziehung dar, die auf die Interdependenz von Sprache und Kultur zurückzuführen ist und die sich für die Lebenswelt als konstitutiv erweist,⁴⁸² denn die in der Sprache symbolisierten kulturellen Inhalte werden sowohl in ihr konserviert als auch mit ihren Bedeutungen weitergegeben.⁴⁸³ Habermas spricht den kulturellen „Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmustern“ eine Doppelfunktion zu, weil sie einerseits - obwohl sie im normalen Verständigungsprozess nicht zu den Situationsbestandteilen zählen - zusammen den Kontext des lebensweltlichen Hintergrundwissen darstellen, während andererseits einzelne dieser Muster zu „kulturellen Tatsachen“ werden, wenn sie selbst zum Gegenstand der Verständigung werden.⁴⁸⁴

In der aktuellen Handlungssituation sind Handelnde nicht in der Lage, Sprache und Kultur gegenüber eine Distanz einzunehmen, die es ihnen erlaubt, diese wie Tatsachen, Ereignisse und Normen bezüglich ihrer Geltungsansprüche zu akzeptieren oder zu kritisieren. Sie verständigen sich innerhalb ihrer gemeinsamen Lebenswelt über etwas in der objektiven, subjektiven und sozialen Welt. Die nötige Sprach- und Handlungsfähigkeit zur Teilnahme an einer intersubjektiven Verständigung verdanken die Handelnden den Lebensweltstrukturen.⁴⁸⁵ Erst wenn Sprache und Kultur als Ressourcen für einen Verständigungsprozess versagen, werden sie zum Thema der Handlungssituation und werden nach Weltbezügen differenziert und problematisiert. Demgegenüber bestimmen - so Habermas - institutionelle Ordnungen und Persönlichkeitsstrukturen als Situationsbestandteile den Handlungsspielraum einer aktuellen Situation. Sie können deshalb auch kategorial nach Weltbezügen eingeordnet werden. Als Normen und Erlebnisse sind sie einerseits Thema des Verständigungsprozesses, während sie außerdem den Status als strukturelle Komponenten der Lebenswelt einnehmen.⁴⁸⁶

Erst der Wechsel von der Teilnehmer- zur Beobachterperspektive macht es also nach Habermas möglich, die mit Mead schon genannten Funktionen der Sprache für die Reproduktion der Lebenswelt zu erkennen. Wie unter 5.2.3.4 schon ausgeführt, über-

Lebenswelt als Ressource zur Verfügung steht; so Gimmler, A., Frankfurt a. M. 1998, S. 185. - Vgl. dazu auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 196.

480 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 189. - Mit der speziellen Verknüpfung zwischen Rationalität und Kommunikation trenne sich Habermas sowohl von Husserls als auch von Schütz' Lebenswelt-Begriff, denn sein Begriff basiere nicht auf „Konstitutionsleistungen... des subjektiven Bewusstseins“, sondern auf den „formalen Bedingungen der Intersubjektivität sprachlicher Verständigung“; vgl. Dietz, S., Lebenswelt und System, Würzburg 1993, S. 87;

481 Nach Habermas übernimmt auch Schütz nicht den kommunikationstheoretischen, sondern den transzendentalen Ansatz der Phänomenologie nach Husserl, ders., ebd., S. 198.

482 Habermas, J., ebd., S.190: Sprache und Kultur bilden weder eine der formalen Welten, denen die Handelnden die Situationsbestandteile zuordnen, noch sind sie ihnen als Teil einer Welt gegenwärtig. - Nach Dietz ist die Lebenswelt als kontextbildender Verweisungszusammenhang konstitutiv für jede Verständigung, „denn nur weil Sprecher und Hörer in einer gemeinsamen kulturellen Tradition stehen, können sie erwarten, dass ihr Gegenüber die Bedeutung des Gesagten versteht“;vgl. Dietz, S., Würzburg 1993, S. 94.

483 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 191.

484 Habermas, J., ebd., S. 329, S. 204.

485 Habermas, J., S. 191.

486 Habermas, J, ebd., 204. – Die strukturellen Komponenten der Lebenswelt differenzierten sich parallel zu den Geltungsansprüchen und Weltbezügen. „Wenn der Kultur dabei der Weltbegriff der „objektiven Welt“ sowie der Geltungsanspruch der Wahrheit zugeordnet wird, dann deshalb, weil die symbolischen Strukturen der subjektiven und sozialen Welt hier als Gegenstände überlieferungsfähigen Wissens (.....) thematisch sind“; Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 213, Fn. 24. S. dazu auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.) Bd. 2, S. 214, Fig. 21.

nimmt das kommunikative Handeln im Rahmen der Verständigung die Funktionen der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation durch die kulturelle Überlieferung des vorhandenen Wissens, den Aufbau und die Erneuerung von Solidaritäten und die Vermittlung von Handlungsorientierungen und –kompetenzen. Die über das kommunikative Handeln stattfindenden Reproduktionsprozesse beziehen sich auf die Erhaltung der symbolischen Strukturen der Lebenswelt, die sich nach Habermas in modernen Gesellschaften in Kultur, Gesellschaft und Person differenzieren. Habermas bezeichnet sie als die strukturellen Komponenten der Lebenswelt.⁴⁸⁷

Das kommunikative Handeln definiert Habermas als einen Kreisprozess, dem der einzelne Akteur als der Ausführende ihm zurechenbarer Handlungen, aber auch als ein Produkt von kulturellen Überlieferungen, in die er hineingeboren wird, als Mitglied von sozialen Gruppen sowie als Teilnehmer an Sozialisations- und Lernprozessen, in die er eingebunden ist, angehört.⁴⁸⁸ Die Bewältigung einer Handlungssituation gelingt danach nicht nur, weil die Akteure ihre Lebenswelt als kulturelle Hintergrundüberzeugungen im Rücken haben, sondern weil ihr lebensweltlicher Hintergrund auch aus individuellen Fertigkeiten besteht, als einem Wissen, „wie man mit einer Situation fertig wird“, und außerdem „aus sozial eingelebten Praktiken“, als einem „intuitiven Wissen, worauf man sich in einer Situation verlassen kann“.⁴⁸⁹ In dieser Hinsicht bilden die Gesellschaft und die Persönlichkeitsstrukturen nicht nur Begrenzungen der Handlungssituation, sondern sie stellen auch Ressourcen zu ihrer Bewältigung zur Verfügung. Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit versteht Habermas insofern als durch Bedeutungszusammenhänge miteinander verbunden; sie bilden den lebensweltlichen Hintergrund des kommunikativen Handelns und fließen in die Handlungsprozesse ein. Deshalb nennt Habermas einen Lebensweltbegriff, der sich inhaltlich allein auf die unproblematischen kulturellen Hintergrundüberzeugungen einer alltäglichen Handlungssituation bezieht, kulturalistisch verkürzt.⁴⁹⁰

Kultur definiert Habermas als den Wissensvorrat, mit dem die Handelnden sich über ihre Pläne und Ziele verständigen und der ihnen die dazu nötigen Situationsdefinitionen zur Verfügung stellt; Gesellschaft ist die gemeinsam erzeugte legitime Ordnung, die das Zusammenleben der Individuen regelt und zugleich ihre Zugehörigkeit und gegenseitige Solidarität sichert; der Begriff Persönlichkeit enthält diejenigen Kompetenzen und Motive, die ein Subjekt sprach- und handlungsfähig machen, d. h. es in die Lage versetzen, an Interaktionen teilzunehmen und dabei seine Identität zu wahren.⁴⁹¹ Die Sozialisations- und Lernprozesse von Personen führen einerseits zur Ausbildung von Persönlichkeitsstrukturen, andererseits werden diese Personen zu Trägern kultureller Überlieferungen und zu Teilnehmern an gesellschaftlichen Konstitutions- und Integrationsprozessen. Es entstehen aus den personenbezogenen Lernprozessen „übersubjektive Lerneffekte“ die sich in kulturellem und gesellschaftlichem Wandel und auf der Interaktionsebene in veränderten moralischen Bewusstseinsstrukturen niederschlagen. Nach Habermas entsteht diese Wechselwirkung durch die Praxis des kommunikativen Handelns, durch die jede Äußerung über die

487 Habermas, J., ebd., S. 208 f., 212 f., 214 f. - Vgl. schon 5.2.3.4.

488 Habermas, J., ebd., S. 204 f. - Wie oben bereits erwähnt, muss derjenige, der den Kreisprozess des kommunikativen Handelns analysieren will, eine objektivierende Position einnehmen und sich „im Rücken des Aktors aufstellen“; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 95.

489 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 205.

490 Habermas, J., ebd., S. 205, 211. „...zur Konstitution des lebensweltlichen Hintergrundes tragen Persönlichkeit und Gesellschaft, die sozialisatorisch erworbenen Fähigkeiten und die institutionellen Ordnungen nicht weniger bei als die Kultur“, ders., ebd., S. 331. - Laut Dietz ist der Vorwurf einer kulturalistischen Verkürzung bezogen auf die „Schützische Theorie“ nicht haltbar; vgl. dies., Würzburg 1993, S. 105.

491 Habermas, J., ebd., S. 209. - Mit der Differenzierung der Lebenswelt in die strukturellen Komponenten Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit bezieht sich Habermas auf Parsons; vgl. Schneider, W. L. Wiesbaden 2002, S. 212.

Sprachstruktur mit Geltungsansprüchen verbunden ist. Die argumentative Auseinandersetzung über Geltungsansprüche hat Erweiterungen des sprachlichen Bedeutungshorizonts zur Folge, die einen persönlichen Lernprozess, aber auch kulturelle und gesellschaftliche Innovationen hervorrufen.⁴⁹²

Der kulturelle Wissensvorrat ist symbolisch in Gegenständen, Technologien, Büchern, Worten und Handlungen enthalten; die Gesellschaft wird in institutionellen Ordnungen, Gesetzen und normativen Regelungen des Umgangs miteinander symbolisiert, während die Persönlichkeitsstrukturen im menschlichen Organismus selber „verkörpert“ sind.⁴⁹³ Den Komponenten der Lebenswelt - also den kulturellen Mustern, sozialen Ordnungen und Persönlichkeitsstrukturen - entsprechen die im kommunikativen Handeln sich vollziehenden „Prozesse der Verständigung, der Handlungskoordination und der „Vergesellschaftung“.⁴⁹⁴

Weil die mit dem kommunikativen Handeln verbundenen Funktionen nicht nur in Anspruch genommen, sondern, soweit sie Teil des Verständigungsprozesses sind, hinsichtlich ihrer Rationalität überprüft werden, indem zu den jeweils erhobenen Geltungsansprüchen Stellung genommen werden muss, erzwingt die Begründbarkeit des Handelns zugleich eine Steigerung des Rationalitätspotentials der Lebenswelt.⁴⁹⁵ Habermas erklärt diese sozialevolutionäre Entwicklung als einen sich abzeichnenden strukturellen Differenzierungsprozess zwischen Kultur, Gesellschaft und Persönlichkeit, den er - wie oben beschrieben - als durch Lernprozesse, die einen „Zuwachs an Rationalität“ beinhalten, verursacht ansieht.⁴⁹⁶ Im Rahmen dieser Entwicklung verändert sich auch die vorherige Geltungsbasis der lebensweltlichen Reproduktionsprozesse. An die Stelle von Traditionen und mythischen Weltbildern treten Erkenntnisse aus spezifizierten Wissens- und Willensbildungssystemen. Habermas nennt hier die Entstehung der modernen Naturwissenschaften und die demokratischen Willensbildungsprozesse sowie auf Prinzipien basierende Rechts- und Moraltheorien, die - wie auch die Kunst - aus kirchlichen Abhängigkeiten befreit werden. Der Rationalisierungsprozess, den Weber - so Habermas - als Entzauberungsprozess der Moderne beschreibt,⁴⁹⁷ betrifft auch den Sozialisationsbereich. Mit dem 18. Jahrhundert setzen professionelle und zugleich pädagogisch orientierte Erziehungs- und Bildungsprozesse ein, die von kirchlichen und familiären Einflüssen entlastet werden.⁴⁹⁸

Dennoch besteht innerhalb moderner Gesellschaften das Problem, dass die Prozesse der Verständigung, Kooperation und Vergesellschaftung gestört und die sich abzeich-

492 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 101 ff.

493 Habermas, J., S. 98

494 Habermas, J., S. 96.

495 Vgl. Schneider, W.L., Wiesbaden 2002, S. 212.

496 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 218. - Vgl. auch 5.2.2.1 und 5.2.2.2. - „In den wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Diskussionen über Werte und Normen werden immer auch, direkt oder indirekt, die zugrundeliegenden Bedürfnisinterpretationen in Frage gestellt“. Die sich hieraus ergebenden Veränderungen der Bedürfnisinterpretationen sind Lernprozesse, die sich aus der Pflicht zur Stellungnahme und Begründung einer Äußerung im Rahmen der mit ihnen erhobenen Geltungschance herleiten. „Dank der Idealisierungen, die dem kommunikativen Handeln innewohnen, beeinflussen diese intramundanen Lernprozesse die extramundanen Strukturen der Lebenswelt“; vgl. Keulartz, J., Hamburg 1995, S. 257. Die „Idee der idealen Sprechsituation“ spiele eine bedeutende Rolle für die Rationalisierung der Lebenswelt; ders., ebd., S. 259.

497 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1988, S. 9.

498 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 221. Die strukturelle Differenzierung zeigt sich: im Verhältnis von Kultur und Gesellschaft an der zunehmenden Unabhängigkeit der Institutionen von mythischen Weltbildern; im Verhältnis von Persönlichkeit und Gesellschaft an einem erweiterten Handlungsspielraum für die Aufnahme sozialer Beziehungen sowie im Verhältnis von Kultur und Persönlichkeit daran, dass der unreflektierten Übernahme von Traditionen eine verstärkte Fähigkeit zur Kritik und Innovation der Gesellschaftsmitglieder gegenübersteht; ders. ebd., S. 219.

nenden Entwicklungsmöglichkeiten nur sehr selektiv verwirklicht werden. Nach Habermas liege diese Einschränkung in der Kolonialisierung der Lebenswelt begründet, auf die nachfolgend noch eingegangen werden wird.⁴⁹⁹

5.2.4.2 „System“ und „Lebenswelt“

Habermas' Methodenwahl und ihre Lebensweltanalyse werden hier nur so weit ausgeführt, als mit der systemtheoretischen Methode die funktionalen Störungen der Lebenswelt nachvollziehbar werden. Sein Ziel, mit Hilfe der Systemtheorie funktionale Veränderungen der symbolischen Reproduktionsprozesse, die den Bestand der Lebenswelt sichern, nachzuweisen, wird auch für das Thema dieser Arbeit als relevant angesehen, weil die Schule als Teil der Lebenswelt Sozialisationsprozesse beeinflusst und gleichzeitig bedeutende Reproduktionsfunktionen für das Gesellschaftssystem übernimmt. Die Störungen dieser Funktionen könnten sich demnach als Störungen der Sozialisationsprozesse und der kulturellen Erneuerung der Lebenswelt sowie in der Verständigung über eine gemeinsame Ordnung zeigen.

Da Habermas selbst die alleinige Anwendung der Systemtheorie als Gesellschaftstheorie vehement kritisiert, weil in ihr die Gesellschaft zu einem Gegenstand „objektivierenden Denkens“, der „verständlichen Welt“ dadurch entzogen und dehumanisiert werde,⁵⁰⁰ wird auf eine ausführlichere kritische Auseinandersetzung mit der Systemtheorie, die den hier angesetzten Bearbeitungsrahmen sprengte, verzichtet.

Im Anschluss an Durkheim versucht Habermas, die Störungen der Reproduktionsprozesse durch systemische Mechanismen (wie Formen der Arbeitsteilung)⁵⁰¹ aufzudecken und die Zusammenhänge zwischen den Prozessen der Systemdifferenzierung und deren Auswirkungen auf die Lebenswelt und ihre symbolische Reproduktion zu erklären. Er setzt sich allerdings von denjenigen Theorien ab, die rückwärtsgewandt „Sinnverlust, Anomie und Entfremdung“ als negative Erscheinungsformen posttraditionaler Gesellschaften kritisieren und sie auf die Rationalisierung der Lebenswelt zurückführen.⁵⁰² Aus der marxistischen Gesellschaftskritik hervorgehende Theorien befürworten demgegenüber die Rationalisierung der Lebenswelt und sehen die Ursache für die Störungen der Lebenswelt in den kapitalistischen Produktionsverhältnissen.⁵⁰³ Nach Habermas bedürfen allerdings Theorien, die die Störungen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt im Zusammenhang mit ihrer materiellen Reproduktion untersuchen, eines begrifflichen Konzepts, das die Lebenswelt weder mit der Gesellschaft im Ganzen gleichsetzt, noch sie allein als aus systemischen Zusammenhängen bestehend erklärt.⁵⁰⁴

Theoriekonzeptionen, die die Lebenswelt mit der Gesellschaft identifizieren, setzen an

499 Vgl. Keulartz, J., Hamburg 1995, S. 264.

500 Habermas, J./Henrich, D., Zwei Reden, Frankfurt a. M. 1974, S. 60 f. - Habermas tritt der systemtheoretischen Version einer verdinglichten Gesellschaft entgegen, „indem er zu zeigen versucht, dass Gesellschaft weder zur Gänze noch in ihrem Kern ausschließlich als grenzerhaltendes System vorgestellt werden kann“; McCarthy, T., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 181.

501 Habermas nimmt Bezug auf Durkheims Analyse des Wandels gesellschaftlicher Solidarität im Zusammenhang mit veränderten Formen der gesellschaftlichen Arbeitsteilung; McCarthy, T., ebd., S. 179. Wie Dietz erläutert, unterscheidet Durkheim funktional „zwischen verschiedenen Integrationsprinzipien des Gesellschaftssystems“: der „organischen Solidarität“, die auf den gemeinsamen Anschauungen der Mitglieder beruht, und der „mechanischen Solidarität“, die sich aus den unterschiedlichen Funktionen der durch Arbeitsteilung spezialisierten Individuen ergibt; vgl. Dietz, S., Würzburg 1993, S. 51.

502 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 222.

503 Auf dieser Linie ließen sich auch „Phänomene der Verdinglichung“ als „Deformationen der Lebenswelt“ analysieren; Habermas, J., ebd., S. 222.

504 Habermas, J., ebd., S. 222.

der Binnenperspektive der Handelnden an. Aus dieser Perspektive stellt die Lebenswelt den Rahmen des kommunikativen Handelns dar. Dadurch geraten die von außen auf die Lebenswelt einwirkenden Einflüsse aus dem Blickfeld. Habermas spricht von drei Fiktionen, von denen die Kommunikationsteilnehmer überzeugt seien, nämlich erstens, dass sie autonom und zurechnungsfähig handelten, weil sie zum einen ihr Handeln kontrollierten, indem sie auf der Basis kritisierbarer Geltungsansprüche kommunizierten und zum anderen ihre autonom bewältigten Beziehungen mit der Gesellschaft insgesamt gleichsetzten; und zweitens, dass sie von der allgemeinen Transparenz, Verständlichkeit und Verständigungsmöglichkeit in ihren Handlungssituationen ausgingen und deshalb kein mittels Gewalt herbeigeführter „Konsens“ für sie denkbar sei; sowie drittens, dass sie sich fremden Mächten und Autoritäten gegenüber als unabhängig verstanden, weil sie sich die überlieferten Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster, nach denen sie handelten, selbst zuschrieben.⁵⁰⁵ Mit diesen Vorstellungen ist nach Habermas gleichzeitig die Annahme verbunden, dass sich die gesellschaftliche Integration ausschließlich unter den Bedingungen des kommunikativen Handelns vollzieht.⁵⁰⁶ Der Perspektive dieser Theorien seien aber die Probleme der materiellen Reproduktion und die hiermit verbundenen funktionalen Zusammenhänge entzogen.⁵⁰⁷ Zur Kennzeichnung des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses in der Moderne bedient sich Habermas der Systemtheorie.⁵⁰⁸ Habermas benutzt „System“ und „Lebenswelt“ als „analytische Ordnungsbegriffe“, denen er die ebenfalls analytisch zu trennenden Aspekte der gesellschaftlichen Integration – systemische und soziale Integration – zuordnet.⁵⁰⁹ Die mit dieser Methode verbundene sozialwissenschaftliche „objektivierende“ Beobachterposition⁵¹⁰ macht es für Habermas möglich, die Gesellschaft aus der Außenperspektive als ein Handlungssystem zu beschreiben und die Handlungen der Gesellschaftsmitglieder als Funktionen für die Erhaltung dieses Systems zu bewerten. Die aus dieser Sicht das Handeln koordinierenden Mechanismen entziehen sich nämlich der Perspektive eines Kommunikationsteilnehmers. Dennoch stabilisieren diese Mechanismen über die sich aus

505 Habermas, J., ebd., S. 223 ff. „Dies gilt vor allem für die phänomenologischen, linguistischen und ethnomethodologischen Varianten einer verstehenden Soziologie, die über Reformulierungen eines mehr oder weniger trivialen Alltagswissens in der Regel nicht hinausgelangen“; ders., ebd., S. 223. - Vgl. auch Habermas' Ausführungen zu archaischen Gesellschaften, in denen gesellschaftliche Zusammenhänge noch weitgehend transparent und verständlich erscheinen; ders., ebd., S. 245.

506 Habermas, J., ebd., S. 225.

507 Vgl. Keulartz, J., Hamburg 1995, S. 276: Diese Position könne mit Habermas als „hermeneutischer Idealismus“ bezeichnet werden, während die andere Position, mit „der die Gesellschaft in erster Linie als ein sich selbst steuerndes und stabilisierendes System“ verstanden werde, leicht zu einem „totalitären Funktionalismus“ gerate.

508 Allerdings weist Habermas darauf hin, dass sich sein Gesellschaftskonzept insofern von Parsons unterscheide, als dieser die strukturellen Komponenten der Lebenswelt als Handlungssysteme begreife, die füreinander Umwelten bildeten; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2., S., 229. Nach Habermas bleiben die Kultur, Gesellschaft und Person über das „gemeinsame Medium der Umgangssprache“ miteinander verbunden. Die Lebenswelt als „symbolisch strukturierter Sinnzusammenhang“ setze sich aus „drei miteinander verschränkten Komponenten“ zusammen; Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 99.

509 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 379. Die unterschiedlichen theoretischen Ansätze begründet Habermas damit, dass aus der sonst einseitigen Perspektive nicht mit gleicher Tiefenschärfe „alle Phänomene unter *jedem* der beiden Aspekte“ zu erklären seien. Der methodische Vorrang liege aber bei der Lebensweltanalyse; ders. ebd., S. 381 f. - Den Vorrang der Lebensweltanalyse begründet Habermas u. a. damit, dass die systemtheoretisch zu erklärenden Veränderungen ja erst im Verlaufe der sozialen Evolution selbst entstanden seien; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 231; s. dazu auch ders., in: Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 382.

510 Schnädelbach kritisiert, dass die neutrale Position des Sozialwissenschaftlers, die Habermas einnehmen will, von diesem auch mit einer rationalen Stellungnahme verbunden wird; ders., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 24. Für Habermas ist die Bewertung von Gründen mit dem Verstehen der dem Handeln zugrunde liegenden Bedeutung verbunden. Dieses Verstehen bedeute aber nicht Zustimmung; ders., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 349.

dem Handeln ergebenden - aber nicht intendierten - Folgen und deren Funktionen für die Systemerhaltung die Handlungszusammenhänge der Individuen.⁵¹¹ Demgegenüber ist die Teilnehmerperspektive von innen auf die Gesellschaft als Lebenswelt gerichtet, in der die handelnden Subjekte ihre individuellen Handlungsorientierungen miteinander abstimmen. In diesem Fall wird die Integration eines Handlungssystems⁵¹² durch einen normativ gesicherten Konsens, der auf den gegenseitig akzeptierten Handlungsorientierungen der Teilnehmer beruht, möglich. Im anderen Fall gelingt eine Integration durch eine weitgehend normfreie funktionale Verknüpfung der Handlungsfolgen.⁵¹³ Entsprechend nennt Habermas die sich über die Handlungsfolgen vollziehende Integration „systemisch“ und die an den Handlungsorientierungen der Beteiligten ansetzende Integration „sozial“.⁵¹⁴ Habermas weist darauf hin, dass in modernen Gesellschaften systemische und soziale Integrationsformen nicht mehr miteinander verschränkt sind⁵¹⁵, dass er aber gleichwohl die Vorstellung einer nicht mehr an den Sinnzusammenhängen der Handelnden ansetzenden Gesellschaft ablehnt.⁵¹⁶ Es handelt sich immer um dieselbe Gesellschaft, die von Steuerungs- oder Identitätskrisen bedroht wird, „aber jeder Vorgang erschließt sich nur unter einem der beiden Aspekte gesellschaftlicher Integration“.⁵¹⁷ Erst der Wechsel von der Außenperspektive, die den Blick auf die Systemintegration richtet und sich an den Kriterien der Außenstabilisierung - nämlich an der Funktion der Grenzerhaltung eines Systems gegenüber seiner Umwelt - bemisst, zur Innen-Perspektive, die die Kriterien der Innenstabilisierung ins Blickfeld rückt und deren Aufgabe die Herstellung und Erhaltung von Ich- und Gruppenidentitäten ist, ermöglicht Habermas, die unterschiedlichen Integrationsmechanismen und deren Wirkungen zu analysieren.⁵¹⁸

5.2.4.3 Theorie der sozialen Evolution und Entkoppelungsthese

Die soziale Evolution führt nach Habermas zu der gesellschaftlichen Differenzierung zwischen System und Lebenswelt, die sich zum einen an der Steigerung der Systemkomplexität und der damit verbundenen Zunahme der Steuerungskapazität und zum anderen an der Rationalitätssteigerung der Lebenswelt zeigt. Auf diese interne Differenzierung folgt nun außerdem die Entkoppelung des Systems und der Lebenswelt voneinander.⁵¹⁹ Mit der Entkopplungsthese greift Habermas die für Systembildungsprozesse typischen Abgrenzungsprozesse auf, die rein analytisch betrachtet als Differenzierungsvorgänge von Teilsystemen, die sich voneinander abgrenzen und sich nun gegenseitig als Umwelten ansehen, zu verstehen sind. Allerdings besagt die Entkopplungsthese eben auch, dass diese für eine Gesellschaft insgesamt geltenden

511 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 179.

512 Habermas erklärt zu dem Begriff „Handlungssystem“, dass es sich hier systemtheoretisch formuliert um „lebende Systeme“ handele, die als „offene Systeme“ ihren Bestand durch grenzüberschreitende Austauschprozesse mit ihrer „instabilen und überkomplexen Umwelt“ sicherten; ders., ebd., S. 227.

513 Der Begriff „normfrei“ hat zur Kritik geführt, der Habermas folgendermaßen begegnet: Bezogen auf die Handlungsbereiche der Wirtschaft und der Staatsverwaltung behauptete er damit nicht, dass es hier kein kommunikatives Handeln gäbe, sondern dass sich die „Integration dieser Handlungssysteme *letztlich* nicht“ auf diese kommunikativen Handlungen und ihren lebensweltlichen Hintergrund stützen; Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 386.

514 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 179.

515 In archaischen Gesellschaften haben sich nach Habermas systemische Mechanismen - wie gesellschaftliche segmentäre Differenzierungen - noch nicht von den „sozialintegrativ wirksamen Institutionen“ wie dem Tausch von Wirtschaftsgütern über eine Heirat oder dem Frauentausch abgelöst; ders., ebd., S. 244.

516 S. dazu McCarthy, T., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 180.

517 Habermas, J., ebd., S. 380.

518 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 380.

519 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 228, S. 230 .

systemischen Abgrenzungsfunktionen im Inneren der Gesellschaft selbst wirksam werden.⁵²⁰ Gerade weil es sich aber - wie Habermas ausführt - um Prozesse handelt, die ihre Wirkungen innerhalb der Gesellschaft haben, können sie nicht unabhängig von den Wahrnehmungen der Angehörigen dieser Subsysteme beurteilt werden.⁵²¹ Schon die im 18. Jahrhundert in Europa beginnende Modernisierung der Lebenswelten habe zu einer Entkopplung von System und Lebenswelt geführt, die von den Menschen „als eine Entzweiung und Versachlichung der gewohnten traditionellen Lebensformen“ aufgefasst worden sei.⁵²²

Der evolutionäre Differenzierungsprozess, den Habermas darstellt, kann hier nur teilweise und in komprimierter Form - soweit es für das Verstehen der obigen Ausführungen als notwendig erscheint - beschrieben werden: In archaischen Gesellschaften ist die Lebenswelt mit dem Gesellschaftssystem weitgehend identisch,⁵²³ weil die bestehenden Sozialstrukturen⁵²⁴ noch nicht die Orientierungen und Perspektiven der Handelnden überschreiten. Soziale Zugehörigkeiten werden über Verwandtschaftssysteme geregelt, die als „totale Institutionen“ die Normen des Zusammenlebens definieren und deren Gültigkeit durch ihre religiöse Basis gesichert ist. Eine staatliche Sanktionsgewalt ist auf dieser evolutionären Ebene nicht erforderlich.⁵²⁵ Trotz dieser homogenen Sozialstruktur bestehen schon Rollendifferenzierungen hinsichtlich des Geschlechts, des Alters und der Abstammung; allerdings existieren noch keine spezifizierten Berufsrollen, sondern die Formen der Arbeitsteilung folgen geschlechtlichen und altersbedingten Kriterien. Eine weitere Differenzierung der Sozialstruktur ergibt sich erst aus Anreizen der materiellen Reproduktion (Bereich der Produktion und Verteilung von Gütern, militärische Aufgaben, Konfliktbeilegung etc.). Die Erhöhung der Effektivität innerhalb dieser Aufgabenbereiche verlangt ihre weitere Spezialisierung, also eine funktionale Arbeitsteilung, für die wiederum die Delegation von Organisationsmacht an mehrere Personen und die Herstellung von Tauschbeziehungen Voraussetzung ist.⁵²⁶ Aus der Systemperspektive stellt sich dieser arbeitsteilige Prozess nach Habermas als eine Komplexitätssteigerung des Gesellschaftssystems dar, die auch unabhängig von den Handlungsintentionen der beteiligten Personen stattfindet. Die Aufgabe der Systemerhaltung setzt an den Handlungsfolgen⁵²⁷ an und erfordert die funktionale Differenzierung von Arbeitsleistungen, um über spezialisierte Organisationen zu einer Erhöhung der Steuerungskapazität des Gesamtsystems zu gelangen.⁵²⁸

Wie bereits oben festgestellt, gehen nach Habermas die Anstöße für eine Differenzierung des Gesellschaftssystems vom Bereich der materiellen Reproduktion aus.⁵²⁹ Mit der Herstellung von Tausch- und Machtbeziehungen entstehen zunächst

520 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 384.- Habermas erklärt die Entkoppelung als eine Abtrennung zwischen Lebenswelt und medien-gesteuerten Subsystemen, die aber nicht gleichzeitig die generelle lebensweltliche Entkoppelung von systemintegrativen Mechanismen bedeutet; ders., ebd., S. 387.

521 Habermas, J., S. 384.

522 Habermas, J., ebd., S. 384 f.

523 Die Vorstellung einer „kollektiv geteilten homogenen Lebenswelt“ sei zwar eine Idealisierung, aber archaische Gesellschaften näherten sich aufgrund ihrer „familialen Gesellschafts- und mythischen Bewusstseinsstrukturen diesem Idealtypus“ an; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 234.

524 McCarthy definiert Sozialstrukturen letztlich als stabilisierte Interaktionsmuster; vgl. ders., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 182 f.

525 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 237.

526 Nach Habermas ist eine fortschreitende Arbeitsteilung nur in Interaktionssystemen möglich, die Organisationsmacht und Tauschbeziehungen institutionalisieren; Habermas, J., ebd., S. 238 f.

527 Die Unterscheidung der Integrationsformen bezüglich der Handlungsfolgen oder Handlungsorientierungen könne nur dann plausibel sein, wenn „Handlungsorientierung“ gleichbedeutend mit „Verständigungsorientierung“ sei; so Dietz, S., Würzburg 1993, S. 132.

528 Habermas, J., ebd., S. 240.

529 Habermas, J., ebd., S. 251.

systemische Mechanismen, die zu segmentären Differenzierungen - auf der horizontalen Systemebene - und zur Stratifikation - auf der vertikalen Systemebene - führen. Durch die Ablösung der Machtstrukturen von Verwandtschaftssystemen bildet sich ein neues Subsystem in der Form staatlicher Organisationen, deren Sanktionsmittel nicht mehr durch eine besondere Abstammung der ausführenden Personen legitimiert werden, sondern durch Rechtsinstitutionen.⁵³⁰ In den staatlich organisierten Gesellschaften bestimmen schließlich über das Steuerungsmedium Geld regulierte Märkte die Tauschbeziehungen der Warenproduzenten. Aber erst im Kapitalismus gliedert sich ein vom Staat unabhängiges Subsystem der Wirtschaft aus, das weiterhin über das Steuerungsmedium Geld komplementäre und beeinflussende Beziehungen zur staatlichen Verwaltung unterhält.⁵³¹ Jeder evolutionär - bis hin zu kapitalistischen Gesellschaften - entstandene Mechanismus der Systemdifferenzierung ist durch ihm entsprechende Institutionen in der Lebenswelt verankert worden.⁵³² Diese letzte Ebene der Systemdifferenzierung ist nach Habermas mit der Ausbildung des neuen Steuerungsmediums Geld entstanden, das zur Entstehung des von der Staatsmacht abgelösten kapitalistischen Wirtschaftssystems führt.⁵³³ Der Bereich der Wirtschaft selber ist nicht mehr an die normativen Strukturen der Lebenswelt angeschlossen, sondern er wird über die Institutionalisierung des Tauschmediums Geld mit ihr verbunden. Mit dem neuen Medium Geld regelt das Wirtschaftssystem die Beziehungen der Unternehmen untereinander, aber auch zu Privatpersonen und dem Staat. Die Institutionalisierung des Steuerungsmediums Geld zieht weitere Institutionalisierungen nach sich, wie die Herstellung von Waren auf der Basis von Lohnarbeit und die Finanzierung des Staatsapparates durch das Steueraufkommen der Bürger.⁵³⁴ Sowohl das Wirtschafts- als auch das Staatssystem zeichnen sich - wie Habermas mit Luhmann herausstellt - gegenüber der Lebenswelt dadurch aus, dass sie sich durch disponible Mitgliedschaften von lebensweltlichen Integrationsmechanismen unabhängig machen können.⁵³⁵ Im Zusammenhang mit dem oben beschriebenen evolutionären Entwicklungsprozess stellt Habermas die Entkoppelungsthese auf, die systemtheoretisch formuliert die Annahme enthält, dass sich die Bereiche des Wirtschafts- und Verwaltungshandelns zu Subsystemen der Gesellschaft ausdifferenzieren haben. Diese Entwicklung habe nach Luhmann gleichzeitig zur Herabsetzung der Lebenswelt zu einem Subsystem neben anderen geführt.⁵³⁶ Das kapitalistische Wirtschafts- und das administrative Handlungssystem (letzteres bezeichnet Habermas auch als Staatsverwaltung oder Bürokratie), bilden insofern füreinander komplementäre Umwelten, als sie über die beiden Steuerungsmedien Geld und Macht in

530 Habermas, J., ebd., S. 246 f.

531 Habermas, J., ebd., S. 247: Nach Habermas sind folgende vier Mechanismen der Systemdifferenzierung in der aufgeführten Reihenfolge im Verlauf der sozialen Evolution aufgetreten: 1. segmentäre Differenzierung, 2. Stratifikation, 3. staatliche Organisation, 4. Steuerungsmedium. Der jeweils evolutionär neue Mechanismus „degradiert“ die vorhergehenden und nur die Mechanismen 3 und 4 rufen neue Sozialstrukturen hervor; ders., ebd., S. 247 f.

532 Die Institutionalisierung vollzieht sich -auf der Ebene segmentärer Differenzierung über Verwandtschaftsbeziehungen (Geschlechts- und Generationsrollen), -auf der Stratifikations-Ebene über eine Rangordnung auf der Basis von Abstammungen, -auf der Ebene staatlicher Organisationen über das politische Amt zur Legitimation politischer Herrschaft, -auf der Ebene des ersten Steuerungsmediums über die „Beziehungen zwischen privaten Rechtspersonen“ gebunden an das bürgerliche Privatrecht; Habermas, J., ebd. 249.

533 „In vormodernen Gesellschaften stützen sich gesellschaftliche Arbeit und politische Herrschaft noch auf Institutionen erster Ordnung“, die in modernen Gesellschaften „durch Ordnungen privaten Eigentums und legaler Herrschaft“ (Institutionen 2. Ordnung) „ersetzt werden“; Habermas, J., ebd., S. 458.

534 Habermas, J. ebd., S. 255 f. - Die Institutionalisierung des Steuerstaates mache den Staat als politische Macht vom Wirtschaftssystem und dessen Steuerungsmedium abhängig, ders., ebd., S. 256.

535 Vgl., Habermas, J., ebd., S. 257.

536 Habermas, J., ebd., S. 239, 232; vgl. auch ders., ebd., S. 258.

einem wechselseitigen Austausch stehen.⁵³⁷ In diesen Handlungssystemen werden die kommunikativen Mechanismen der Verständigung durch die „sprachlosen“ Medien (Geld und Macht) abgelöst.⁵³⁸ Gegenüber der Lebenswelt (als Privatsphäre und Öffentlichkeit) können sich diese beiden Subsysteme verselbständigen, weil die funktionalen Zusammenhänge der materiellen Reproduktion in erster Linie über Steuerungsmedien stabilisiert werden. Dennoch bleiben die sich ausdifferenzierenden Subsysteme weiterhin auf die rechtliche Institutionalisierung ihrer Steuerungsmedien durch die normativen Strukturen der Lebenswelt angewiesen⁵³⁹, während demgegenüber die Lebenswelt über das gemeinsame Rechtssystem und die Bedürfnisse der privaten Haushalte an die Funktionen der materiellen Reproduktion angeschlossen bleibt. Aus dem Bereich der materiellen Reproduktion besteht außerdem ein permanenter Bedarf an Leistungen aus dem Bereich der symbolischen Reproduktion, nämlich an Sozialisations-, Integrations- und Legitimationsleistungen.⁵⁴⁰ Insofern bleibt die Lebenswelt das Subsystem, das mittels symbolischer Strukturen den Bestand des Gesellschaftssystems insgesamt sichert.⁵⁴¹ Hiermit knüpft Habermas wieder an die Vorstellung des Kreisprozesses der kommunikativ Handelnden an, indem er zeigt, dass trotz dieser systemischen Differenzierungsprozesse durchaus elementare Verbindungen zwischen der Lebenswelt und den Subsystemen der Wirtschaft und des Staates bestehen.

5.2.4.4 Rechtssystem und Moral

Das in modernen Gesellschaften sich entwickelnde Rechtssystem hat sich nach Habermas erst auf einer postkonventionellen Stufe des moralischen Bewusstseins ausbilden können. Auf dieser Ebene werden Straf- und Zivilrecht sowie das private und öffentliche Recht voneinander getrennt. Das jetzt „positive Recht“, das im Gegensatz zum traditionellen Recht an die Legalität von Entscheidungen und formale Verfahren gebunden ist, muss insgesamt in seinen Basisinstitutionen legitimiert werden. Basisinstitutionen bürgerlicher Staaten, die sich auf der Grundlage von Verfassungen konstituieren, sind primär die Grundrechte im Zusammenhang mit einem Demokratieprinzip. Gemeinsam mit den Straf- und Zivilrechtsnormen stellen sie die Verbindung her zwischen einem „entmoralisierten und veräußerlichten“ Rechtssystem

537 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 564.

538 Erst mit der Ausdifferenzierung der strukturellen Komponenten der Lebenswelt im Rationalisierungsprozess vollzieht sich auch die Trennung der Mechanismen systemischer und sozialer Integration, weil verwandtschaftliche Normen und mythische Riten die Formen der System- und Sozialintegration nicht mehr miteinander verschränken; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 244 ff. – Auch wenn hier zwei Steuerungsmedien genannt werden, kann das Steuerungsmedium Geld auf dem evolutionären Niveau kapitalistischer Gesellschaften als das dominierende Medium bezeichnet werden; diese Aussage korrespondiert mit der größeren lebensweltlichen Abhängigkeit des politischen Systems; vgl. in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 385, 389.

539 Auf die konstitutive und vermittelnde Rolle des Rechts weist Habermas wie folgt hin: Das Recht ist „nicht nur konstitutiv für den Machtkode, der die Verwaltungsprozesse steuert. Es bildet zugleich das Medium für die Umwandlung von kommunikativer Macht in administrative“; Habermas, J., Faktizität und Geltung, Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4. erw.), S. 209.

540 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995, S. 565. – Vgl. schon 3.2.

541 Der Erfolg der systemischen Handlungskoordination ist letztlich abhängig von Formen der sozialen Integration, weil sie ohne die lebensweltliche Verankerung von Institutionen nicht gelänge; vgl. Gimmler, A., Frankfurt a. M. 1998 (Diss. 1996), S. 182. – Systemtheoretische Theoriekonzeptionen, deren Grundbegriff für die Analyse sozialer Systeme das soziale Handeln sei, ordneten forschungslogisch den Systembegriff dem Handlungsbegriff unter; vgl. Willke, H., Systemtheorie, Stuttgart et. al. 1991 (3.), S. 101. Parsons habe - kritisiert Habermas - „kurzerhand der Systemtheorie den grundbegrifflichen Primat“ eingeräumt; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 351.

und einer „entinstitutionalisierten und verinnerlichten Moral“.⁵⁴² Nach Habermas zeichnet sich hier eine Trennung von Recht und Moral ab.⁵⁴³ Deutlich wird diese Trennung in Handlungsbereichen, die nicht aus lebensweltlichen Interaktionszusammenhängen hervorgehen, sondern unmittelbar formalrechtlich konstituiert werden. In den letzteren - formal organisierten - Handlungsbereichen werden die traditionellen Formen des Zusammenlebens durch Rechtsnormen, die „Verkehrsformen“ enthalten, welche auch die Beziehungen zu weiteren Organisationen betreffen, ersetzt. Damit zieht Habermas zunächst die Grenze zwischen „System und Lebenswelt“ oder etwas genauer die Abgrenzungen zwischen den Subsystemen der Wirtschaft und der Staatsverwaltung einerseits sowie andererseits der privaten Lebensbereiche und der Öffentlichkeit (dem Handlungsbereich als Staatsbürger). Die formalrechtliche Regelung von Handlungsbereichen entbindet diese von vorgängigen normativen Kontexten und verursacht die Abschiebung kommunikativer Handlungszusammenhänge in die Systemumwelt.⁵⁴⁴

Die sich vollziehende Differenzierung zwischen Moralität und Legalität verdeutlicht für Habermas den fortschreitenden Rationalisierungsprozess der Lebenswelt, mit dem zugleich veränderte Wertorientierungen und Integrationskriterien entstehen. Auf der Persönlichkeitssebene zeigt sich der evolutionäre Trend - nach einem Begriff von Parsons - als „Wertgeneralisierung“, der die zu institutionalisierenden Wertorientierungen der Handelnden zunehmend allgemeiner oder abstrakter werden lässt, um die gemeinsamen Handlungen gegen einen möglichen Dissens zu sichern.⁵⁴⁵ Er führt nach Habermas zu zwei konträren Entwicklungen: zum einen ist die Wertgeneralisierung die entscheidende Voraussetzung für die Freisetzung des Rationalitätspotentials in Verständigungsprozessen, weil die ansteigende Motiv- und Wertgeneralisierung die Entkopplung von vormals bestehenden religiösen und normativen Vorgaben bedeutet, die damit gleichzeitig die Handlungskoordination noch direkter an den Verständigungsmechanismus des kommunikativen Handelns bindet. Zum anderen beinhaltet die Entbindung von konkreten traditionellen Verhaltensmustern und -orientierungen, dass sich kommunikatives und erfolgsorientiertes Handeln ebenfalls entkoppeln lassen. Erst jetzt können zweckrationale Handlungssysteme entstehen, die ihre Interaktionen durch neue Steuerungsmedien vernetzen. Die aus der Rechts- und Moralentwicklung hervorgehende Wertgeneralisierung lässt sich deshalb sowohl als Lebensweltrationalisierung, als auch als eine Entwicklung verstehen, die Handlungsraum für zweckrationales Handeln geschaffen hat. Indem sich erfolgs- und verständigungsorientiertes Handeln voneinander differenzieren lassen, trennen sich auch die System- und Sozialintegration.⁵⁴⁶

Die evolutionäre Aufgabe der Lebenswelt besteht auf dieser gesellschaftlichen Diffe-

542 Habermas, J., ebd., S. 266. Nach Habermas ist die Moral auf der postkonventionellen Bewusstseinsstufe insofern „entinstitutionalisiert“, als sie als eine an Prinzipien orientierte Verhaltenskontrolle von den Menschen internalisiert werden muss. Das „staatlich sanktionierte Zwangsrechts“ gilt unabhängig von den moralischen Auffassungen des Einzelnen. Es verlangt einen „abstrakten Rechtsgehorsam“; ders., ebd. 261; vgl. schon 3.2.

543 Habermas geht davon aus, dass sich in modernen Gesellschaften „rechtliche und moralische Regeln *gleichzeitig* aus traditionaler Sittlichkeit ausdifferenzieren und als zwei verschiedene, aber einander ergänzende Sorten von Handlungsnormen *nebeneinander* treten“; ders., Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4. erw.), S. 135.

544 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 458; s. schon unter 3.2. - Wie schon erwähnt, bedeutet diese Aussage nicht, dass verständigungsorientiertes Handeln in wirtschaftlichen Betrieben oder staatlicher Verwaltung ausgeschlossen ist; vgl. u. a. ders. ebd. S. 459.

545 Habermas, J., ebd., S. 267.

546 Habermas, J., ebd., S. 269. - Nach Dietz wird jetzt deutlich, dass Habermas mit seiner Aussage, „dass Gesellschaften systemisch stabilisierte Handlungszusammenhänge sozial integrierter Gruppen darstellen“ (ders. ebd., S. 228), nicht ein „Ergänzungsverhältnis von Integration und Stabilisierung“ gemeint habe, sondern Gesellschaftsbereiche, die durch unterschiedliche Integrationsmechanismen stabilisiert werden; s. dazu Dietz, S., Würzburg 1993, S. 133.

renzierungsebene in der Institutionalisierungsfunktion für Institutionen erster Ordnung, die im Bereich der Lebenswelt selber anzusiedeln sind (Institutionen, die die symbolische Reproduktion der Lebenswelt betreffen)⁵⁴⁷, sowie für Institutionen zweiter Ordnung, die eine Vermittlungsrolle zwischen System und Lebenswelt übernehmen, indem sie die systemische Integration garantieren.⁵⁴⁸ Trotz der Entkopplung von System und Lebenswelt und ihrer unterschiedlichen Integrationsformen (systemisch über die Medien Geld und Macht und sozial über kommunikatives Handeln und intersubjektiv akzeptierte Geltungsansprüche) bleiben also beide Bereiche insofern miteinander verbunden, als auch die Institutionen des Rechts (wie Schutz des Privateigentums, Vertragsfreiheit, allgemeines Wahlrecht etc.) und die Mechanismen der systemischen Handlungskoordination mit der Lebenswelt verschränkt sind.⁵⁴⁹

5.2.4.5 Mediatisierung und Kolonialisierung

Der gesellschaftliche funktionale Differenzierungs- und Rationalisierungsprozess mit der Entwicklung eines positiven Rechtssystems und die Universalisierung von Recht und Moral knüpfen an ein posttraditionales Bewusstsein an, das zwischen Legalität und Moralität zu trennen in der Lage ist.⁵⁵⁰ Auf diesem Rationalisierungsniveau entsteht - wie oben ausgeführt - eine Entwicklung zu vorwiegend abstrakteren Orientierungen und Motiv- und Wertgeneralisierungen, wodurch in der Folge ein steigender Koordinierungsbedarf entsteht. Außerdem verlangt die nun entstandene Differenzierung zwischen erfolgs- oder verständigungsorientiertem Handeln die Wahl neuer Koordinierungsmechanismen.

Für schnelle Formen der Entlastung der Interaktionen von der allein sprachlichen Konfliktregelung bieten sich neue Kommunikationsmedien an,⁵⁵¹ die auf schon früher angewendete „Generatoren“ zurückgehen. Nach Habermas wirken „Ansehen“ und „Einfluss“ schon in hierarchisierten Stammesgesellschaften als „Konsens- und Folgebereitschaft“ induzierende Mittel; sie sind dort allerdings noch direkt mit den Sozialstrukturen verbunden.⁵⁵² Aus diesen primitiven Quellen vollzieht sich auf der Ebene moderner Gesellschaften eine Medienbildung mit der Möglichkeit zur Differenzierung zwischen verschiedenen Handlungstypen und Integrationsformen. Wie Habermas ausführt, ist in diesen Entlastungsmedien eine Differenzierung zu entweder empirisch motivierten oder rational motivierten Bindungen bereits angelegt: *Ansehen* stützt sich auf persönliche Eigenschaften wie z. B. körperliche Attraktivität und „intellektuelle Fähigkeiten“, aber auch auf „Zurechnungsfähigkeit eines kommunikativ handelnden Subjektes“ (als das Handeln auf der Basis von Geltungsansprüchen) sowie praktische Fertigkeiten; *Einfluss* beinhaltet die Verfügung über Ressourcen wie Besitz und Wissen (unter Wissen sei hier alles gemeint, was sich durch Lernen im weitesten Sinne erwerben lässt). Die Annahme eines Interaktionsangebotes, die auf die generalisierten Entlastungsfunktionen von Ansehen und Einfluss zurückzuführen ist, kann also unterschiedlich motiviert - nämlich einmal empirisch (durch körperliche Stärke als Anreiz oder Abschreckung, durch Aussicht auf Erfolg und Besitz) oder rational (durch Ver-

547 „Institutionen erster Ordnung integrieren soziale Beziehungen, indem sie an lebensweltliche Einstellungen und Vorstellungen anknüpfen können“; so Gimmler, A., Frankfurt a. M. 1998, S. 180.

548 Das System der gesellschaftlichen Arbeit wird durch Zivil- und Privatrechtsnormen institutionalisiert, also über Institutionen 2. Ordnung; s. dazu Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 265 f. - Für die Systemintegration übernehmen Institutionen sowohl eine stabilisierende als auch entlastende Funktion; vgl. Gimmler, A., ebd., S. 197;

549 Vgl. auch Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 218.

550 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 268.

551 Diese Kommunikationsmedien können die sprachliche Koordinierung komprimieren oder vollständig ersetzen; s. dazu Habermas, J., ebd., S. 269 f.

552 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 267 f.

trauen auf gültiges Wissen oder auf Zurechnungsfähigkeit) - sein.⁵⁵³

Auf der Rationalisierungsstufe moderner Gesellschaften, auf der ein hohes Niveau der Motiv- und Wertgeneralisierung besteht, werden Ansehen und Einfluss selbst zu neuen Medien generalisiert, um Aufwand und Dissensrisiken in Kommunikationen zu reduzieren. Die an empirischen oder rationalen Motivationen ansetzenden generalisierten Medien trennt Habermas in entweder empirisch motivierte Steuerungsmedien wie Geld und Macht oder rational motivierte Kommunikationsformen, die schließlich auf „fachlicher Reputation“ und „Wertbindung“ beruhen.⁵⁵⁴

Die empirisch motivierte Anwendung von Steuerungsmedien (Geld und Macht) bedeutet die Trennung von lebensweltlichen Interaktionszusammenhängen, weil diese Medien einen zweckrationalen Umgang mit Werten und einen strategischen Einfluss auf Personen verlangen. In diesem Fall ist die Lebenswelt für eine Verständigung nicht mehr relevant, so dass sich alternativ (systemisch) koordinierte Handlungsbereiche von der Lebenswelt ablösen können.⁵⁵⁵ Die hier stattfindenden komplexen Interaktionsnetzungen können von den Handelnden weder intentional nachvollzogen noch verantwortet werden. Demgegenüber kann eine konsensuelle Einigung, die sich auf Geltungsansprüche bezieht und die Reputation oder das Wissen vertrauenswürdiger Personen an die Stelle einer sprachlichen Handlungskoordination setzen, den Interpretationsaufwand vermindern. Diese Medien sind gleichwohl nicht von der Lebenswelt und vom sprachlich zu erzielenden Konsens abgekoppelt, denn sie nutzen die aus anderen Verständigungsprozessen hervorgehenden Ressourcen zu ihrer Entlastung.⁵⁵⁶ Die im Zuge der strukturellen Differenzierung der Lebenswelt sich entwickelnden spezialisierten Handlungsbereiche von Wissenschaft, Recht und Kunst tragen mit öffentlichen Diskursforen und Veröffentlichungen zur Entlastung der Alltagspraxis bei, indem die kommunikativ Handelnden im Vertrauen auf die genannten Medien ihre Interaktionen koordinieren.⁵⁵⁷ Für die Anerkennung eines normativ spezialisierten Einflusses - also eine moralisch autorisierte „Führerschaft“ - muss nach Habermas eine evolutionäre Stufe erreicht worden sein, auf der Menschen ein im Persönlichkeitssystem verankertes moralisches Bewusstsein entwickelt haben, das sich an internen Verhaltenskontrollen orientiert.⁵⁵⁸

Es könnte sich dennoch - wenn von gegenseitigen Leistungen, Funktionen und Verschränkungen zwischen System und Lebenswelt die Rede ist - der Eindruck eines gegenseitigen Gebens und Nehmens einstellen, der eine interdependente Beziehung

553 Habermas, J., ebd., S. 270.

554 Habermas, J., ebd., S. 270 ff. - Unter „fachlicher Reputation“ könne etwa das Vertrauen in die Diagnose eines Arztes und unter „Wertbindung“ eine moralische Führerschaft von Personen wie Ghandi verstanden werden; vgl. Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 220.

555 Habermas, J., ebd., S. 273. Die Umstellung der Handlungskoordination erscheint einerseits als Entlastung und andererseits als „Technisierung der Lebenswelt“; ders. ebd. - Die Konkurrenz besteht aber nicht zwischen den beiden Handlungstypen (verständigungs- oder erfolgsorientiert), sondern zwischen dem aufgrund von Rationalisierungsprozessen „immer reiner hervortretenden Mechanismus“ der an Geltungsansprüchen orientierten Sprache und den entsprachlichten Steuerungsmedien; ders., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 459.

556 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 272. Die sprachliche Konsensbildung kann demnach durch eine Spezialisierung und Hierarchisierung strittiger Geltungsansprüche verkürzt werden; ders. ebd. - Nach Habermas sind generalisierte Kommunikationsformen nicht nur persönlich übermittelte Äußerungen einer anerkannten Person, sondern auch kulturelle Überlieferung durch „Schrift, Druckpresse und elektronische Medien, die erst zur Entstehung von „Öffentlichkeit“ beitragen. Auf der anderen Seite erzeugt die Bindung dieser Medien an „Macht und Geld“ auch Interaktionen, die nicht an Geltungsansprüchen orientiert und von den „Produzenten“ weder verantwortet werden können noch müssen; vgl. ders., ebd., S. 274 f.

557 Vgl. auch Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 222.

558 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 273 f. - Die postkonventionelle Stufe des prinzipiengeleiteten moralischen Bewusstseins verlangt die Fähigkeit, Handlungen an übergeordneten Prinzipien zu orientieren, die im Persönlichkeitssystem verankert sind; Habermas, J., ebd., S. 260 f.

suggeriert, die auf einen gleichgewichtigen Zustand hinausläuft. Dieser Vorstellung widerspricht Habermas mit der Annahme, dass - obwohl die kapitalistische Modernisierung mit institutionellen und motivationalen posttraditionellen Erfordernissen verbunden ist - sie dazu führt, dass die in den Bereichen der Wirtschaft und des Staates vorherrschende kognitiv-instrumentelle Rationalität die in den lebensweltlichen Bereichen außerdem etablierte moralisch-praktische und ästhetisch-praktische Rationalität verdrängt, und es dadurch zu Störungen der symbolischen Reproduktion in der Lebenswelt kommt.⁵⁵⁹ Anders formuliert entsteht ein Gegensatz zwischen der an Sprache gebundenen zunehmenden Rationalisierung der Lebenswelt und den Komplexitätssteigerungen der zweckrationalen Systeme, die Handlungen über Steuerungsmedien vernetzen.⁵⁶⁰ Die Strukturen der entstandenen Subsysteme dringen in die Lebenswelt ein, indem sie diese nach ihrem Muster mediatisieren und letztlich kolonialisieren. Diese Aussage bezieht sich konkret auf die immer komplexer werdenden und formal organisierten Handlungsbereiche der Wirtschaft und der Staatsverwaltung, die sich von der Lebenswelt entkoppelt haben.⁵⁶¹

Nach Habermas entsteht demnach über die im Modernisierungsprozess sich vollziehende Entkoppelung und Abhängigkeit kommunikativ strukturierter von formal organisierten Handlungsbereichen eine auf Systemzwängen resultierende zunehmende Mediatisierung der Lebenswelt. Die Mediatisierung der Lebenswelt, die die an Geltungsansprüche gebundene Alltagspraxis der Lebenswelt tangiert, nimmt dann sozialpathologische Züge an, die als „innere Kolonialisierungen“ (im Sinne von Identitätskrisen, Pathologien) bezeichnet werden können, wenn die Probleme (systemtheoretisch: Steuerungskrisen) der materiellen Reproduktion nur durch einen Eingriff in die Lebenswelt verhindert werden können, der wiederum Störungen der symbolischen Reproduktion in der Lebenswelt hervorruft.⁵⁶² Die Mediatisierung der Lebenswelt erklärt Habermas als einen Vorgang, der die Strukturen der Lebenswelt verändert, ohne dass dieser Prozess konkret von den Handelnden wahrgenommen und problematisiert werden kann; er ersetzt rational motivierte Mechanismen kommunikativen Handelns durch empirisch motivierte Medien. Die Formen der Sozialintegration werden folglich durch solche der Systemintegration verändert. Deren Wirkungen bleiben subjektiv unauffällig, obwohl sie die Strukturen der Lebenswelt „instrumentalisieren“, indem sie sich des Verständigungsmechanismus` des kommunikativen Handelns bemächtigen. Die systematische Veränderung der formalen Bedingungen des kommunikativen Handelns vollzieht sich durch subjektive Täuschungen oder folgt einem „objektiv falschen Bewusstsein“.⁵⁶³ Diese Störungen der kommunikativen Verständigung sind nach Habermas in frühmodernen Gesellschaften möglich, in denen sich die Bereiche Kunst, Moral und Recht noch nicht vollständig ausdifferenziert und vom Sakralbereich abgelöst haben;⁵⁶⁴ sie können sich einer argumentativen Verarbeitung entziehen.

559 Habermas, J., ebd., S. 451.

560 Wie oben unter 5.2.4.3 schon ausgeführt wurde, führt die Rationalisierung der Lebenswelt nach Habermas zu einer Entbindung von traditionellen Handlungsorientierungen und zugleich zu einer Abtrennung des zweckrationalen vom kommunikativen Handeln. Es entstehen zweckrationale Subsysteme, die die Handlungskoordination an „verallgemeinerte instrumentelle Werte wie Geld und Macht“ binden und vom Medium der Sprache ablösen; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1, S. 458 f.

561 Vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 258, 277 f., 452.

562 Habermas, J., ebd., S. 452.

563 Habermas, J., ebd., S. 278. Nach Habermas entwickeln die Systemzwänge eine „strukturelle Gewalt“, die die Kommunikationsbedingungen in der Weise verändert, dass der „Zusammenhang von objektiver, sozialer und subjektiver Welt in typischer Weise präjudiziert ist; ders. ebd.

564 Habermas entwickelt ein Konzept der Verständigungsformen über archaische bis hin zu modernen Gesellschaften, vgl. ebd., S. 279 - 293. In der frühen Moderne kann die Kultur wegen nicht voll ausdifferenzierter Geltungsansprüche noch ideologische Funktionen übernehmen, ders. ebd., S. 290 f.; 518.

Allerdings lässt die „moderne Verständigungsform“⁵⁶⁵ einer rationalisierten Lebenswelt, die sich immer weniger auf traditionelle Kontexte und Weltbilder, sondern auf professionalisierte und institutionalisierte Wissensvermittlung und theoretische wie moralisch-praktische Argumentationsformen beruft, die religiösen und kulturellen Ideologisierungen ihre mediatisierende Kraft verlieren. Dadurch werden die profanen Handlungsbereiche nicht mehr ideologisch beeinflussbar. Es entstehen zwar eine Reihe neuer „Weltanschauungen“ für eine als defizitär empfundene Lebenswelt, die sich in unterschiedlichen Idealvorstellungen (wie „radikaldemokratische und sozialistische Bewegungen“ oder „Bedürfnisse expressiver Selbstdarstellung“) und alternativen Lebensformen äußern.⁵⁶⁶ Habermas zufolge haben auch diese Bewegungen in der immer weiter rationalisierten Lebenswelt keine Durchsetzungschance mehr, weil das kommunikative Handeln durch die Orientierung an sich weiter differenzierenden Geltungsansprüchen nicht mehr hintergebar ist.⁵⁶⁷

Aufgrund dieser Rationalisierungen müsste - so Habermas - nun die Konkurrenz zwischen Sozial- und Systemintegration nicht mehr unauffällig, sondern deutlich wahrnehmbarer zutage treten, weil Ideologisierungen erkannt und die Instrumentalisierung der Lebenswelt nicht mehr verschleiert werden kann. Diese gegenläufigen Prozesse würden aber gerade in spätkapitalistischen Gesellschaften mit einer sozialstaatlichen Institutionalisierung nicht sichtbar. Habermas erklärt dies mit einer Veränderung des Alltagsbewusstseins, das ein kritisches Niveau der Überprüfung nicht erreicht. Er spricht von einem „fragmentierten“, das an die Stelle des falschen Bewusstseins getreten sei und sich der Aufklärung über Diskurse entziehe. Dieser Vorgang beruht nach Habermas auf einer Abtrennung des sich ausdifferenzierenden Expertenwissens von seinem „natürlichen“ Zusammenhang mit der Alltagpraxis. Das Alltagsbewusstsein knüpft deshalb entweder an nicht mehr gültige Traditionen an oder verbleibt in einem indifferenten Status.⁵⁶⁸ Ohne einen ideologischen Schirm vollzieht sich eine Kolonialisierung der Lebenswelt „von außen“,⁵⁶⁹ die die sprachliche Verständigung nicht mehr ideologisch deformiert, sondern die Destruktion der kommunikativen Verständigung durch eine Umstellung auf Steuerungsmedien in wesentlichen lebensweltlichen Handlungsbereichen erreicht.⁵⁷⁰ Die von Habermas im Rahmen dieses Kontextes modernisierte spätkapitalistische These der Verdinglichung bezieht sich nicht mehr nur auf die durch Arbeitsbedingungen hervorgerufenen Entfremdungs- und Verdinglichungserscheinungen, sondern er versteht den Versuch der wirtschaftlichen und bürokratischen zweckrationalen Subsysteme, die Lebenswelt an die Steuerungsmedien Geld und Macht anzuschließen, als eine generelle Beeinträchtigung lebensweltlicher Verständigungs- und Lebensformen.⁵⁷¹

Die Kolonialisierung der Lebenswelt zeigt sich nach Habermas an Tendenzen der Verrechtlichung, die sich in den geregelten Beziehungen zwischen Lebenswelt und Subsystemen zeigen. Diese Regelungen formalisieren die Rollen, die den Teilnehmern der Lebenswelt zukommen (als legitimierender Wähler des politischen Systems oder als Klient der Bürokratie, als Arbeitnehmer oder Konsument des Wirtschaftssystems). Die zu übernehmenden Rollen werden insofern systemkonform finanziert, als mit

565 Die jeweils geschichtlich verfügbaren Verständigungsformen sind ein Kompromiss aus Formen des verständigungsorientierten Handelns und den sich aus Zwängen der materiellen Reproduktion ergebenden Mediatisierungen; vgl. ders., ebd., S. 279.

566 Habermas, J., ebd., S. 518 ff.

567 Habermas, J., ebd., S. 520 f. Die „Verständigungsform“ sei auf dieser evolutionären Ebene hinsichtlich der Geltungsansprüche voll ausdifferenziert, so dass die „strukturelle Gewalt von Ideologien“ keine Chance auf Durchsetzung habe; ders. ebd.

568 Habermas, J., ebd., S. 521.

569 Habermas, J., ebd., S. 522.

570 Schneider, W. L., Wiesbaden 2002, S. 226.

571 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 522.

diesen monetären Mitteln die individuellen Wünsche nach kaufbaren Artikeln befriedigt, und gleichzeitig andere Bedürfnisse nach Mitsprache, Autonomie und Selbstverwirklichung substituiert werden können.⁵⁷²

Die hiermit angesprochene innere Kolonialisierung, die auch pathologische Wirkungen haben kann, lässt sich - so Habermas - genauer an der von außen erkennbaren „Verrechtlichung kommunikativ strukturierter Handlungsbereiche“⁵⁷³ aufzeigen. Die Probleme einer Verrechtlichung zeigen sich danach insbesondere mit der Entwicklung zum sozialen und demokratischen Rechtsstaat, die zu einer Angleichung der lebensweltlichen Handlungsbereiche der kulturellen Reproduktion, der sozialen Integration und der Sozialisation an die formal organisierten Handlungsbereiche führen.⁵⁷⁴ Wie Habermas herausarbeitet, wird mit dem vierten epochalen Verrechtlichungsschub die Richtung zu einer „freiheitsverbürgenden Verrechtlichung“ weitergeführt, die aber bezüglich sozialstaatlicher Regelungen nicht ohne die ambivalente Deutung eines „Freiheitsentzuges“ gesehen werden könne.⁵⁷⁵ Das große Problem dieses letzten Verrechtlichungsschubs besteht für Habermas darin, dass die hiermit verbundene Bürokratisierung und Monetarisierung gerade in den Kernbereichen der Lebenswelt, z. B. in der Familie, in der traditionell über den Verständigungsmechanismus sozial integriert worden ist, zu pathologischen Effekten und zur Desintegration geführt hat. Diese Folgen erklärt er mit der an die sozialrechtliche Integration gebundenen Ablösung der Verständigungsmechanismen durch die Steuerungsmedien Geld und Macht.⁵⁷⁶ Mit der rechtssoziologischen Differenzierung von Habermas zwischen Rechtsnormen, die rechtspositivistisch allein durch Verfahren legitimiert werden⁵⁷⁷ oder Rechtsnormen, die einer materiellen Legitimation bedürfen, versucht Habermas zu analysieren, welche Kriterien für eine Freiheitsverbürgung oder einen Freiheitsentzug durch Rechtsnormen bestehen. Mit der Alternative zwischen formaler und materieller Legitimation teilt er den Rechtsnormen folglich unterschiedliche Funktionen und Legitimationsprozesse zu.⁵⁷⁸ Aus der Lebensweltperspektive gesehen, bedürfen beispielsweise die Rechtsnormen, in denen das Recht zum Medium für die Organisation zweckrationaler Subsysteme (etwa durch das Wirtschafts-, Handels- oder Verwaltungsrecht) wird, keiner materiellen Begründung. Dennoch bleibt das „Recht als Medium“ mit dem „Recht als Institution“ verknüpft.⁵⁷⁹ Verbunden mit den Medien Geld und Macht konstituiert das Medium Recht formal organisierte Handlungsbereiche und stellt für sie Organisationsregeln zur Verfügung. Rechtsnormen, die Habermas demgegenüber als Rechtsinstitutionen definiert, können durch den Hinweis auf Verfahren nicht ausreichend legitimiert werden. Sie regulieren kommunikativ strukturierte Handlungsbereiche, indem sie an bestehende lebensweltliche Institutionen anknüpfen und diese

572 Habermas, J., ebd., S. 522 f.

573 Vgl. schon 3.2.

574 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 523. - Habermas kennzeichnet vier historische europäische Verrechtlichungsschübe als eine Rechtsentwicklung: 1. zum bürgerlichen Staat, 2. zum Rechtsstaat, 3. zum demokratischen Rechtsstaat und 4. zum sozialen und demokratischen Rechtsstaat, die er aus gesellschaftstheoretischer Perspektive als eine „Entkoppelung von System und Lebenswelt“ und als einen „Konflikt(s) der Lebenswelt mit der Eigendynamik verselbständigter Subsysteme“ beobachtet; ders. ebd., 524 f.

575 Habermas, J., ebd., S. 530 f. Einerseits könne die staatliche Sozialpolitik als ein historischer Fortschritt - Beispiel: Sozialversicherungsrecht - gesehen werden; andererseits sei mit der Verrechtlichung von Lebensrisiken der Preis eines „umstrukturierenden“ Eingriffes in die Lebenswelt der Betroffenen verbunden; ders. ebd., S. 531.

576 Vgl. Habermas, J., S. 534.

577 Die Legitimation einer Rechtsnorm „durch Verfahren“ wird vielfach mit dem „Hinweis auf das formal korrekte Zustandekommen“ begründet; Habermas, J., ebd., S. 535.

578 Wie Habermas später in „Faktizität und Geltung“ ausführt, kann eine Rechtsordnung generell nur legitim sein, „wenn sie moralischen Grundsätzen nicht widerspricht“; ders., ebd., Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4.erw.), S. 137.

579 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 536. Vgl. schon unter 5.2.4.2.

bereits informell konstituierten Bereiche rechtlich „überformen“.⁵⁸⁰ Allerdings stellt sich die Alternative von Freiheitsverbürgung oder -entzug für Habermas allein aus der lebensweltlichen Perspektive heraus, weil in formal organisierten Handlungsbereichen das Recht die Funktion eines Steuerungsmediums übernimmt, während es in kommunikativ strukturierten Handlungsbereichen eine die Institutionen ergänzende Bedeutung inne hat.⁵⁸¹

Diese hier vorgenommene Zuordnung der beiden Rechtskategorien zu funktional unterschiedlichen Handlungsbereichen lässt sich nach Habermas nicht immer - wie das Beispiel des Sozialrechts zeigt - aufrechterhalten, weil hier „Recht als Medium“ dazu dienen muss, die Notlagen in kommunikativ strukturierten Handlungsbereichen zu regulieren. „Recht als Medium“ sei aber auf rechtlich konstituierte Handlungsbereiche und systemische Mechanismen zugeschnitten. Das Beispiel der Sozialpolitik stützt nach Habermas die These der inneren Kolonialisierung, die sich dort zeigt, wo die vorgängigen traditionellen Verbindungen und Muster aufgebraucht und durch - dem Ökonomisierungstrend folgende - Orientierungen und Verrechtlichungsformen ersetzt worden sind.⁵⁸² Entsprechende Prozesse zeichnen sich nach Habermas u. a. im Freizeit-, Kultur- und Erholungsbereich ab; sie betreffen insbesondere auch Familien, die sich den strukturellen Bedingungen des Beschäftigungssystems anpassen müssen. Ähnliche Anpassungsvorgänge lassen sich beim Schulsystem an der sich durchsetzenden Funktion einer Selektion für das Berufssystem erkennen, die zugleich eine Zuteilung von Lebenschancen beinhaltet.⁵⁸³

Familie und Schule gehören nach Habermas zum Kernbereich der Lebenswelt, also einem Handlungsbereich, in dem primär die symbolische Reproduktion stattfindet und der durch Institutionen erster Ordnung reguliert wird.⁵⁸⁴ In Schule und Familie werden die Interaktionen durch freiheitsverbürgende Grundrechte gestützt. Die Grundrechte enthalten indirekt auch eine normative Komponente, indem sie mit der subjektiven Freiheit für alle jedem eine moralische Beschränkung auferlegen, um dem jeweils Anderen zu „seiner“ Freiheit zu verhelfen.⁵⁸⁵ Weil aber - wie mit Habermas ausgeführt - im Zuge der gesellschaftlichen Evolution ein für alle verbindliches, auf Moral gestütztes Verhalten aufgrund nicht mehr vorhandener traditioneller Legitimationen nicht vorausgesetzt werden kann, tritt das Recht ebenso in Freiheit beschränkender Funktion auf. Das Recht hat in dieser Hinsicht eine ergänzende, aber auch von Moral entlastende Funktion, die moralunabhängig allein an den abstrakten Rechtsgehorsam bindet.

Für Schule und Familie bezieht sich der Begriff der Verrechtlichung auf die Rechtsnor-

580 Habermas, J., ebd., S. 536 f. - Habermas nennt z. B. „die Grundlagen des Verfassungsrechts, die Prinzipien des Straf- und Strafverfahrensrechts sowie die Regelung aller moralnaher Straftatbestände...“, die gemeinsam mit den lebensweltlichen Handlungsnormen die Ressource für das kommunikative Handeln bilden; ders. ebd., S. 536, vgl. ebenfalls oben 3.2.

581 Habermas, J., ebd., S. 538.

582 Wie oben erwähnt, beinhaltet die Kolonialisierungsthese, dass die komplexer werdenden Subsysteme der Wirtschaft und des Staates in das Innere der Lebenswelt eindringen und Störungen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt verursachen. Habermas spricht in diesem Zusammenhang von „Verdinglichungseffekten“, die u. a. durch Interventionen des Sozialrechts in lebensweltliche Handlungsbereiche entstehen. Es handele sich hier um eine rechtlich paradoxe Situation, weil das Sozialrecht sich nun auf lebensweltliche Handlungsbereiche beziehe, für das es - aus seiner Struktur heraus - nicht geschaffen worden sei; vgl. Habermas, J., S. 538 f.

583 Habermas, J., ebd. S. 539 ff. - Vgl. auch 2.3.1.

584 Im Unterschied zu formal organisierten Handlungssystemen (Märkte, Unternehmen, Verwaltungen), die durch ihre rechtliche Konstituierung erst entstehen, werden diese Handlungsbereiche und ihre lebensweltlichen Institutionen „rechtlich überformt“; Habermas, J., Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4. erw.), S. 150.

585 Vgl. oben 3.1.

men, die dazu beitragen, die Geltung von Grundrechten auch zwischen Eltern und Kindern, Lehrern und Schülern, Ehefrau und -mann, Lehrern und staatlicher Schulverwaltung etc. durchzusetzen.⁵⁸⁶ Die nach Habermas „Verrechtstaatlichung der Schule“ spricht beispielsweise die Einbeziehung der Rechtssprechung zwecks eines strukturellen Ausbaus des Schulsystems an.⁵⁸⁷ Die Kultusbehörden bestimmen auf dem Verwaltungswege, wie die Schulen strukturell organisiert werden und wie der Unterricht formal stattzufinden hat, um einer möglichen juristischen Anfechtung beispielsweise der Eltern standzuhalten. In vergleichbarer Weise werden die Beziehungen der Familienmitglieder rechtlich gesichert und geschützt, wodurch den staatlichen Behörden zugleich Eingriffsmöglichkeiten in die Familien zugesprochen werden. Die sich hier ausweitende rechtliche Überformung und Ergänzung vollzieht sich eben nicht in erst rechtlich geschaffenen, sondern aus intersubjektiven Zusammenhängen entstandenen Handlungsbereichen, die Habermas als kommunikativ strukturiert bezeichnet. Die sich hier abzeichnende Umstellung von Rechtsinstitutionen auf das Recht als Medium tangiert die Handlungszusammenhänge, die auf eine soziale Integration und damit auf Verständigung angewiesen sind. Durch die Störung der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt treten Probleme auf, die als „Funktionsstörungen“ oder als „innere Kolonialisierungen“ deutlich werden.⁵⁸⁸

In einer späteren Auseinandersetzung mit dem Rechtssystem geht Habermas ebenfalls auf den grundgesetzlichen sozialen Rechtsstaat und das Problem einer Durchsetzung freiheitlicher und sozialer Grundrechte ein. Er verdeutlicht hier, dass das Rechtsstaatsprinzip als die alleinige Verbürgung rechtlicher Freiheit zu faktischer Ungleichheit führt, weil die Subjekte jeweils nur einen unterschiedlichen Gebrauch von ihr machen können.⁵⁸⁹ Der privatautonomen Freiheit wird das Gleichheitsgebot des Grundgesetzes (Art. 3 GG) gegenübergestellt, das insofern als sozialstaatliche Kompensation gesehen werden muss, als aus der rechtlichen Gleichheit der gewährten Handlungsfreiheit auch eine „gleiche“ Nutzung der Chancen entstehen soll. Diese Form der sozialstaatlichen Intervention mit dem Ziel einer Veränderung bestehender ungleicher „Lebenslagen und Machtpositionen“, beurteilt Habermas als eine normativ zu verantwortende Rechtsbeziehung.⁵⁹⁰ Ein Problem besteht für ihn dann, wenn versucht wird, diese faktische Gleichheit mittels der oben beschriebenen gesetzlichen Eingriffe in der Form herzustellen, dass sich hieraus möglicherweise für die Betroffenen nur neue Abhängigkeiten ergeben. Insofern zeige sich am Beispiel des Sozialrechts eine deutliche Ambivalenz zwischen Freiheitsverbürgung und Freiheitsentzug.⁵⁹¹

586 Z. B. das Familien-, Kinder- und Jugendrecht, das Schulrecht, Schulverwaltungsrecht etc.

587 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 540 f.

588 Habermas, J., ebd., S. 541 f. - Gimmmler spricht von einer einseitigen Sicht auf das Recht, weil Habermas z. B. sozialstaatliche „Eingriffe in die Familienstruktur“ als eine „gewaltsame Subsumtion unter die Vorgaben bürokratischer Regeln“ begreife; Gimmmler, A., Frankfurt a. M. et. al. 1998, S. 203. - Dem Einseitigkeitsvorwurf kann entgegengehalten werden, dass Habermas im Falle des Sozialrechts und des Schul- und Familienrechts durchaus auch an dieser Stelle schon von „Ambivalenzen“ spricht, vgl. ders. ebd., S. 540.

589 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4. erw.), S. 500 f.

590 Vgl. Habermas, J., ebd., S. 500 f. - Wie schon Abendroth ausgeführt hat, enthält der „Verfassungsgrundsatz der demokratischen und sozialen Rechtsstaatlichkeit“ die Aufgabe des Glaubens an die „immanente Gerechtigkeit der bestehenden Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung“ und deshalb auch die „Inhaltserfüllung dieses Grundsatzes des Grundgesetzes durch die gestaltende Tätigkeit des Gesetzgebers“; Abendroth, W., Antagonistische Gesellschaft und Politische Demokratie; Neuwied et. al. 1968, S. 110, S. 114.

591 Habermas korrigiert in diesem Zusammenhang die oben zitierte Unterscheidung in Recht als Medium und Recht als Institution, mit der er gleichzeitig die Rechtsnormen in sozialintegrativen Handlungsbereichen den Rechtsnormen der politischen Steuerung gegenüber stellt. Diese Differenzierung ließe sich deshalb nicht durchhalten, weil der Punkt, an dem die sozialstaatliche Intervention zur Teilhabe beitrage oder Abhängigkeit verursache, schwer zu bestimmen sei; ders. ebd., S. 502.

5.2.4.6 Kritische Anmerkungen

Kritische Äußerungen zu Habermas' Gesellschaftstheorie sind zum Teil schon in die Fußnoten eingegangen. Wie schon erwähnt worden ist, hat insbesondere die Einbeziehung der Systemtheorie⁵⁹² sehr viel Protest hervorgerufen. Diesen Protesten ist Habermas mit seinem Bekenntnis zum Primat der Lebenswelt und damit zum Handlungsbegriff sowie mit seiner Aussage, nur soviel „Anleihen“ bei der Systemtheorie aufzunehmen, die nötig sind, um den Weg einer kritischen Gesellschaftstheorie weiterzugehen, entgegengetreten.⁵⁹³ Habermas hat versucht, eine Erklärung für die nicht-intendierten (latenten) Handlungsfolgen zu finden, die ebenfalls einen Beitrag für die Erhaltung sozialer Systeme leisten. Die systemtheoretischen Erklärungen der funktionalen Folgen - McCarthy erwähnt die „Rückkoppelungsschleifen“ deren Ergebnisse auf jeder Zyklusstufe die Ursache für die nächste Stufe bilden - und weitere genauere empirische Beschreibungen der hier im Gang befindlichen Mechanismen, sieht er als nicht ausreichend an.⁵⁹⁴ Er weiß jedoch, dass es das Ziel von Habermas ist, diese verobjektivierten Handlungszusammenhänge mit Hilfe der Handlungstheorie wieder zu „verflüssigen“.⁵⁹⁵

Der Kritik unterworfen sind in diesem Zusammenhang insbesondere die beiden gegensätzlich integrierten Handlungsbereiche. Sie wurden zum Teil als ausschließlich jeweils für einen Handlungstyp in Betracht kommender Bereich gewertet.⁵⁹⁶ Auch hierauf - sowie auf die Aussage der „Normfreiheit“ in formal organisierten Handlungsbereichen ist mit Habermas oben bereits geantwortet worden.⁵⁹⁷ Für Honneth enthält die Formulierung Habermas', dass in formal organisierten Handlungsbereichen vorwiegend „verständigungsfrei“, nämlich zweckorientiert gehandelt wird, ein Verlassen des „ursprünglichen Ansatzes“, mit dem Habermas vertreten habe, dass es „keine Sphäre des gesellschaftlichen Lebens gibt, in der nicht ein Prozess der intersubjektiven Verständigung immer wieder dafür Sorge tragen müsste, dass ein normativ akzeptierter Konsens über die Organisationsformen sozialen Handelns erhalten bleibt“.⁵⁹⁸ Der zitierte Ansatz von Habermas kann hier allerdings nicht als ein Widerspruch, sondern wohl eher als ein Desiderat aufgefasst werden, denn er meint doch, verursacht durch die weitere evolutionäre Differenzierung der Lebenswelt, schon jetzt - mit Hinweis auf Inglehardt - einen Wertewandel zu erkennen und durch sich herausbildende Protestformen die Störungen der Lebenswelt auffangen zu können.⁵⁹⁹ Entsprechende Veränderungen könnten zu einer veränderten Verständigung

592 Joas kritisiert in „Die unglückliche Ehe zwischen Hermeneutik und Funktionalismus“ dieses Vorgehen von Habermas, indem er ihm einen Mangel an Radikalität bei dessen „Funktionalismuskritik“ und eine „Verkennung des metatheoretischen Charakters der Handlungstheorie“ vorwirft; Joas, H., ebd., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 146. Die Einwände hinsichtlich des Dualismus von System und Lebenswelt hat Joas nach einigen Klarstellungen von Habermas an anderer Stelle zurückgezogen; vgl. Joas, H., Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, Frankfurt a. M. 1992, S. 18.

593 Vgl. Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 382, 390.

594 McCarthy, T., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 203 f.; McCarthy meint mit einem Zitat von Mennell, dass es sich hier wohl mehr um eine Übersetzung in einen „neuen Jargon“ handele; ders. ebd., S. 204.

595 McCarthy, T., ebd., S. 204.

596 Diese „kurzschlüssige Parallelisierung“ rechnet sich Habermas wegen seiner Aussagen in „Technik und Wissenschaft als Ideologie“ selbst zu; ders., ebd., S. 378 f.

597 Der Begriff „normfreie Sozialität“ systemisch integrierter Handlungsbereiche bedeutet für Habermas, dass deren Integration sich „*letztlich* nicht auf die sozialintegrativen Leistungen“ des verständigungsorientierten Handelns und seines lebensweltlichen Hintergrundes stützt, sondern auf Steuerungsmedien; Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 386.

598 Honneth, A., Frankfurt a. M. (1985) 1986 (2.), S. 282.

599 Vgl. u. a. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 576, 577 ff.

gungspraxis führen, die nicht vor formal organisierten Handlungsbereichen Halt macht.

Habermas spricht von dominierenden Handlungstypen und Integrationsformen dieser Bereiche, die für die Handelnden zugleich mit an differierenden Motivationen ansetzenden Orientierungen verbunden sind. Dass es also in beiden Handlungsbereichen jeweils strategisches und verständigungsorientiertes Handeln und deshalb auch beide Integrationstypen gibt, ist folglich von Habermas selbst dargelegt worden.⁶⁰⁰ Diese Zuordnungen sind aufgrund der in den Handlungsbereichen zu bewältigenden Aufgaben und Primärorientierungen nachvollziehbar. Sie können deshalb nicht als bedeutungslos für die dann in den jeweiligen Bereichen ablaufenden Sozialisationsprozesse gesehen werden.

Dietz kann nun gerade der Entkoppelungsthese nicht folgen, weil für sie wegen der gegenseitigen Inanspruchnahmen dieser Handlungsbereiche die Darstellung eines allein systemischer Rationalität folgenden Handlungsbereiches nicht ausreichend begründet wird. Sowohl die institutionelle Verankerung der Medien in der Lebenswelt, als auch das aufeinander angewiesene Verhältnis zwischen materieller und symbolischer Reproduktion sprechen dagegen.⁶⁰¹

Bedenkenswert ist die von ihr aufgeworfene Frage, ob denn der Bereich der materiellen Reproduktion nach Habermas' Zuordnung für die Vermittlung kulturellen Wissens nicht in Betracht käme?⁶⁰² Diese Fragestellung schließt ebenfalls die Sozialisationsfunktion des beruflichen Sektors mit ein, denn die berufliche Bildung, aber auch in diesem Handlungsbereich funktional ablaufende Lernvorgänge, können wohl kaum völlig - vgl. schon oben - aus der Sozialisation ausgeklammert werden.⁶⁰³ Allerdings verfolgen die in diesem Bereich Handelnden in der Regel nicht eigene Intentionen, sondern die durch Aufträge feststehenden Zwecksetzungen. Der „Sinn“ des Handelns kann oft aus einer nach Habermas empirischen Motivation hervorgehen. Hier entstehende oder sich festigende persönliche Orientierungen, die sich z. B. auf einen ökonomischen Aufstieg in den Bereichen zweckrationalen Handelns konzentrieren, äußern sich vorwiegend in strategischen Handlungsweisen, denn ein entsprechender Aufstieg ist meistens durch eine Effizienzsteigerung der zu erzielenden Arbeitsergebnisse und ein Durchsetzen gegenüber Kollegen zu erreichen.⁶⁰⁴ Vor allem dann, wenn in der Familie und im Alltag die nicht mehr vorhandenen traditionellen Orientierungen durch neue tragfähige Gemeinsamkeiten und Handlungsmuster ersetzt werden können, treten die entsprechenden „beruflichen“ Orientierungen an ihre Stelle.

Habermas hat folglich diese Verflechtungen - wie auch Dietz ausführt - nicht geleugnet. Entscheidend ist jedoch nach Dietz, dass hiermit die Entkoppelungsthese hinfällig wird, mit der ihrer Meinung nach dann die Kolonialisierungsthese steht und fällt.⁶⁰⁵ Dieses zwischen Entkoppelungs- und Kolonialisierungsthese von Dietz hergestellte Junktum wird hier nicht vertreten. Trotz vorhandener Verflechtungen haben sich aufgrund der unterschiedlichen Funktionen in den voneinander differenzierten Handlungsbereichen abweichende Primärorientierungen herausgebildet, die - möglicher-

600 Habermas spricht von „primär systemisch“ integrierten Bereichen und von „topologisch“ nicht ohne weiteres voneinander abzugrenzenden Subsystemen; vgl. ders., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 386.

601 Dietz, S., Würzburg 1993, S. 193 f.

602 Dietz, S., ebd., S. 194.

603 Empirische Untersuchungen stützen die Annahme, dass die jeweiligen Arbeitsbedingungen die Wertvorstellungen der Berufstätigen selbst und die familiären Sozialisationsprozesse beeinflussen; vgl. Steinkamp, G., in: Hurrelmann, K./Ulrich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 260 ff.

604 Vgl. Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 389. Für Heitmeyer ist der „Zusammenhang von instrumentalistischen Kalkülen etwa in Arbeitsorientierungen und verschiedenen Gewaltformen, variierend nach sozialen Milieus,“ eindeutig; ders. ebd.

605 Dietz, S., Würzburg 1993., S. 194 f. Nach Dietz verlangt die Entkoppelungsthese eine starre Abgrenzung der beiden Reproduktionsbereiche; dies., ebd.

weise hervorgerufen durch die dominierende Einflussnahme der Steuerungsmedien Geld und Macht - zu veränderten Einstellungen und Motivationen auch im Bereich der symbolischen Reproduktion führen. Aber, wie McCarthy ausführt, sind diese Fragen wohl letztlich eher empirisch zu entscheiden.⁶⁰⁶

Gleichwohl verweist auch er auf die „verblüffende Vorherrschaft der kognitiv-instrumentellen Vernunftauffassungen in unserer Tradition“, die er als eine „Blindheit“ gegenüber der „Normativität des sozialen Lebens“ auffasst.⁶⁰⁷ Diese vergessene Normativität sollte allerdings in der gesamten Gesellschaft Gültigkeit haben und nicht - wie es scheint - einzelne Handlungsbereiche vollständig oder teilweise ausklammern.

Mit der Bindung der systemischen Handlungsbereiche an das Recht - sie werden rechtlich ja erst konstituiert - sind diese Bereiche für Habermas eben doch nicht völlig „normfrei“, denn er spricht dem geltenden Recht generell eine die Moral ergänzende Aufgabe zu. Zusätzlich sind die formal organisierten Handlungsbereiche durch die institutionelle Legitimation der Steuerungsmedien Geld und Macht an die Lebenswelt gebunden. Dennoch bleibt die Frage bestehen, ob allein diese institutionelle Rückbindung ausreicht, um beispielsweise die Desintegration und entstehende Gewalt in der Lebenswelt, die doch nach Habermas zum einen auf nicht verinnerlichte moralische Prinzipien und zum anderen auf die sich durchsetzenden Steuerungsmedien Geld und Macht zurückzuführen sein müsste, die sich an die Stelle von sinnhaften Kommunikationsstrukturen setzen, zu verhindern.

Habermas nutzt die Systemtheorie, um mit ihrer Hilfe aus objektivierender Position auch die nicht-intentionalen Handlungsfolgen und deren Funktionen für das Gesellschaftssystem in den Blick zu bekommen. In gleicher Weise kann er nun ebenfalls die Lebenswelt aus der Außenperspektive betrachten und deren Funktionen, die sinnhaft erzeugten „Produkte“, für das gesamte soziale System herausstellen sowie die Störungen der Lebenswelt erkennen. Diese Methode, der sich auch Fend schon bedient hat, um die Funktionen der Schule für das Gesellschaftssystem zu analysieren,⁶⁰⁸ ermöglicht einen Überblick, wie die gesellschaftlichen Handlungsbereiche miteinander verbunden, welchen Beeinflussungen sie unterworfen sind und welche Funktionen sie für das Gesellschaftssystem übernehmen.⁶⁰⁹

Die sehr strikte Aufteilung des Handelns in System und Lebenswelt stellt sich insofern als problematisch dar, als doch überall, wo sozial gehandelt wird, auch die lebensweltlichen Ressourcen mit ihren Situationsdeutungen und Handlungsmustern den Hintergrund einer Handlungssituation bilden. Die lebensweltlichen Gewissheiten über Gemeinsamkeiten könnten ebenso, wenn nicht verständigungsorientiert gehandelt wird, für eine einseitig strategische Nutzung missbraucht werden. Wie Habermas selbst ausführt, ist auch das soziale Handeln in einer Handlungssituation nicht gleichbleibend verständigungsorientiert oder strategisch, sondern wechselt in den Alltagssituationen hin und her. Die entscheidende Frage ist doch, ob diese Ressourcen für eine Verständigung in Betracht kommen und dadurch ihre lebensweltlichen Funktionen übernehmen können.

Habermas zeigt mit der perspektivischen Methode, dass jeder soziale Handlungsbereich sowohl von „innen“ als auch von „außen“ analysiert werden kann. Er verdeutlicht dabei - wie ausgeführt -, dass durchaus in allen Handlungsbereichen sowohl verständigungsorientiertes und auch strategisches Handeln - entsprechend auch soziale und systemische Integration - vorkommen. Für McCarthy ist damit gleichzeitig ausgesagt, dass auch jeder Handlungsbereich funktional zur materiellen als auch zur

606 Vgl. McCarthy, T., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 210 f.

607 McCarthy, T., Frankfurt a. M. 1993, S. 247.

608 Zu Fend, H. vgl. schon oben 2.3.1.

609 Der Nachweis einer völligen Entkoppelung und Verselbständigung - insbesondere hinsichtlich des politischen Systems - ist damit noch nicht erbracht. Er widerspricht auch der von Habermas nach wie vor geforderten und theoretisch explizierten Demokratisierung.

symbolischen Reproduktion beiträgt.⁶¹⁰ Unabhängig davon müssen jedoch den beiden von Habermas grob als System und Lebenswelt gekennzeichneten Handlungsbe-
reichen - wie stringent auch immer die Grenzziehungen sein mögen – Primärfunk-
tionen zugesprochen werden. Hier wird die Zweistufigkeit des Gesellschaftskonzepts
von Habermas und die Relevanz der Lebenswelt evident: bei der sozialen Integration
wird als Idealtypus das verständigungsorientierte Handeln eingesetzt, um einen
Konsens für ein gemeinsames Ziel zu erreichen, während die systemische Integration
keiner normativen Einigung bedarf, weil die aus dem Handeln entstehenden Folgen
nicht mehr von den Handelnden selbst intendiert sind. Die rein funktionale
Handlungskoordination bemisst sich am Erfolg des zweckrationalen oder
strategischen Handelns. Für Habermas ist nun entscheidend, „dass der Erfolg der
Handlungskoordination des zweiten Typus, die systemisch bestimmte Koordination
also, letztlich strukturell abhängig ist vom ersten Typus“.⁶¹¹

Sozialisationsprozesse und auch deren Störungen sind ebenso wie das Handlungsfeld
Sportunterricht im Rahmen der Schule Gegenstand dieser Arbeit. Der nächste
Abschnitt soll nun klären, warum die theoretischen Ausführungen über „System und
Lebenswelt“ - trotz der dargestellten Probleme⁶¹² - für die Bearbeitung des Themas als
bedeutend angesehen werden.

5.2.4.7 Die gesellschaftliche Relevanz und die Störungen des Kernbereichs der Lebenswelt

Wie Habermas überzeugend darstellt, hat sich die Gesellschaftsform, also die Ord-
nung des Zusammenlebens von Menschen bis hin zur heutigen modernen Gesell-
schaft entscheidend verändert. Er führt die soziale Evolution auf fortlaufende Ratio-
nalisierungen, die auf Lernprozessen in der gemeinsamen Lebenswelt beruhen, zu-
rück. Die Menschen lernen im Umgang mit der äußeren Natur und im sozialen Um-
gang miteinander unter Einbringung ihres persönlichen „Wissens“ und ihrer Kompe-
tenzen, dass es - in Abhängigkeit vom Geltungsbereich der jeweils für das Handeln in
Betracht kommenden Regeln - entsprechend unterschiedliche Geltungsansprüche
und Bewertungsmaßstäbe gibt. Die Überprüfung des thematisierten „Wissens“ im
kommunikativen Handeln ist gleichzeitig ein Lernvorgang, der die Ausdifferenzierung
der drei strukturellen Komponenten der Lebenswelt ermöglicht.

Für jeden Teilnehmer der Lebenswelt ist es von Bedeutung, in ihr sprach- und hand-
lungsfähig zu werden, um an diesem intersubjektiven Erzeugungsprozess von Kultur,
Gesellschaft und Persönlichkeiten beteiligt zu sein, weil nur dann eine Identifikation
mit dieser „gemeinsamen Welt“ und eine soziale Integration gelingen kann. Der Erwerb
von Sprach- und Handlungsfähigkeit, die sich erst in der kommunikativen und inter-
aktiven Auseinandersetzung mit anderen Menschen zu einer Interaktionskompetenz
entwickeln kann, ist der Schlüssel zur Identitätsbildung.⁶¹³ Sie entsteht über zunächst
kontrafaktisch symmetrische Interaktionen zwischen Bezugspersonen und Kind.⁶¹⁴ Die

610 McCarthy, T., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 211. Wie
McCarthy feststellt, hätten das „Fehlen jeder Art von normativer Übereinstimmung“ sowie eine
„kontinuierliche Dysfunktionalität“ in jedem Handlungsbereich „desintegrative Folgen“; ders. ebd.,
S. 210.

611 Vgl. Gimmler, A., Frankfurt a. M. 1998, S. 182.

612 Auf eine umfänglichere Wiedergabe der Diskussion muss an dieser Stelle allerdings verzichtet
werden, um die engere Thematik der Arbeit nicht aus dem Blick zu verlieren.

613 Interaktionskompetenz setzt autonomes und repressionsfreies Handeln voraus, d. h. es müssen
sich als legitim anerkannte Institutionen in den Persönlichkeitsstrukturen festgesetzt haben; vgl. z.
B. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1996 (3.), S. 166 f. ; s. auch die Ausführungen unter 4.1.1
zur „Interaktionskompetenz“.

614 Vgl. schon vorne 4.1.1.

erforderliche Anhebung auf eine gleiche Interaktionsebene muss sich in der modernen Gesellschaft noch weiter fortsetzen in institutionalisierten Bildungseinrichtungen, in denen Lehrende mit Heranwachsenden interagieren. Ein Ausprobieren und Erweitern der Interaktionsfähigkeiten auf faktisch gleicher „Höhe“ ist nur zwischen Geschwistern oder Gleichaltrigen möglich. Diesen sozialen Raum bieten neben der Familie und der Schule die lebensweltlichen formellen und informellen Freizeitbeschäftigungen mit anderen Kindern und Jugendlichen.⁶¹⁵

Habermas zeigt mit seinem Lebenswelt-Begriff, dass die Auseinandersetzungen in Handlungssituationen nicht nur ein lebensweltliches Wissen über die gemeinsame Kultur, sondern ebenfalls die Kenntnis sozialer Regeln verlangen, durch die die individuellen Kompetenzen intersubjektiv verfügbar werden. Erst die praktische Anwendung des erlernten „Wissens“ zusammen mit der angemessenen Einbringung persönlicher Bedürfnisse in die soziale Handlungssituation führt zur Sicherung von Handlungsautonomie und Identität. Die - wie Habermas sie nennt - erlernten Deutungs-, Wert- und Ausdrucksmuster stehen als zunächst unkritisierendes lebensweltliches Hintergrundwissen zur Verfügung und geben dem einzelnen Handelnden die Gewissheit, die Situationen, in die er gelangt, zu bewältigen. Demnach enthält nicht nur das kommunikative Handeln Funktionen für die Lebenswelt, sondern die Lebenswelt stellt ihre Ressourcen für das verständigungsorientierte Handeln zur Verfügung und ermöglicht dadurch die kulturelle Überlieferung, die soziale Integration und Identitätsbildung.⁶¹⁶

Nur ein gemeinsam akzeptiertes Handeln auf der Basis von intersubjektiv geteilten Situationsdeutungen und gegenseitigen Interpretationen kann sich institutionell stabilisieren und zu einem manifesten Bestandteil der Lebenswelt werden. Die symbolische, aus gemeinsamen Sinnstrukturen sich vollziehende Reproduktion der Lebenswelt ist deshalb für Habermas von vorrangiger Bedeutung. Vorhandene Institutionen als Ausdruck generalisierter Verhaltenserwartungen, die aus miteinander verbundenen Wertvorstellungen, Interpretationen und Bedürfnissen hervorgehen, sind für Habermas die legitimen strukturellen Säulen der Gesellschaft. Besonders relevant sind die Institutionen erster Ordnung, die - wie oben mit Habermas ausgeführt - rechtlich vor allem in den Grundrechten, aber auch in den Normen des Strafgesetzbuches niedergelegt sind, und die an lebensweltliche, durch kommunikatives Handeln entstandene Institutionen anknüpfen. Einerseits tragen Institutionen zur Stabilität der Lebenswelt bei und gehen fraglos in das Handeln ein, andererseits können sie in kritischen Situationen selbst zum Thema werden und dadurch zur Erneuerung sozialer Strukturen beitragen.⁶¹⁷

Das kommunikative Handeln im Verständnis von Habermas kann als die normative Grundlage der Demokratie gesehen werden.⁶¹⁸ Im Kernbereich der Lebenswelt entstehen durch verständigungsorientiertes Handeln die Institutionen erster Ordnung, an die das Rechtssystem mit weiteren Institutionen anknüpft. Diejenigen Institutionen, die nicht direkt mit den lebensweltlichen Institutionen verbunden sind, müssen zumindest mittelbar durch diese legitimiert werden. Dadurch erhalten die lebensweltlichen Verständigungsprozesse bedeutende Funktionen zugesprochen. Sie betreiben den Aufbau einer institutionellen Ordnung, deren weiter entstehende Institutionen, die sich z. B. aus dem ökonomischen oder administrativen Bereich heraus entwickeln und die eher indirekt auf die Lebenswelt zurückgreifen, in letzter Konsequenz ebenfalls der

615 S. dazu die Ausführungen unter 4.

616 Hurrelmann weist darauf hin, dass zwar sprachliche Kompetenzen ein wichtiger Faktor für autonomes Handeln sind, allerdings müssten sie zugleich „in ihrem Charakter als Ausdruck, Abbild und symbolische Reproduktion verstanden werden“ können; Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 174.

617 Vgl. Gimmler, A., Frankfurt a. M. et. al. 1998, S. 186. Nur wenn Institutionen auch thematisiert werden können, ist zu erklären, „warum die Reproduktion sozialer Strukturen zugleich eine Neuproduktion beinhaltet“; dies. ebd.

618 Vgl. dazu auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4. erw.), S. 360.

lebensweltlichen Legimation bedürfen.⁶¹⁹ Die Lebenswelt - im Kernbereich und in der Öffentlichkeit - produziert und reproduziert die intersubjektiv erzeugten Gesellschaftsstrukturen, an die die materielle Reproduktion angeschlossen ist. Aus dieser Argumentationslinie geht der Primat der Lebenswelt hervor, der den Paradigmawechsel von Habermas begründet.⁶²⁰ In den lebensweltlichen Interaktionsprozessen werden die vergesellschafteten Subjekte selbst erst zu sprach- und handlungsfähigen Subjekten, indem sie an vorhandenen Institutionen und Traditionen ansetzen können.⁶²¹ In der Lebenswelt werden im Handeln moralische Bewusstseinsstrukturen ausgebildet und institutionalisiert, die gleichzeitig durch Internalisierung in die Persönlichkeitsstrukturen der beteiligten Subjekte aufgenommen werden.

Die Schule - und damit zugleich der Sportunterricht als ein Teil dieser Einrichtung - verkörpert Institutionen⁶²², die sich auf die Bildung und Ausbildung von Heranwachsenden beziehen, die Habermas mit der Familie dem Kernbereich der Lebenswelt zurechnet. Die Sozialisation von Subjekten besteht aus Bildungs- und Lernprozessen, durch die sie - in spezifischer Abhängigkeit von den jeweils einbezogenen Personen und Lebensbedingungen - autonom handlungsfähig und sozial integriert werden. Aus diesen personenbezogenen Vorgängen entstehen die „übersubjektiven Lerneffekte“, die sich im Niveau der gesellschaftlichen Rationalisierung, in der Entwicklung moralischer Bewusstseinsstrukturen innerhalb der Lebenswelt oder auch in Innovationen im Bereich der materiellen Reproduktion äußern.⁶²³ Deshalb ist Sozialisation oder spezieller gesagt, die Identitätsbildung, kein Vorgang, der ausschließlich eine Bedeutung für die jeweilige Person hat, sondern sie hat zugleich - von außen betrachtet - eine existentielle Funktion für die Gesellschaft. Diese Feststellung lässt sich in gleicher Weise für die soziale Integration von Subjekten und die kulturelle Überlieferung von „Wissen“ verschiedenster Art treffen. Beides ist mit der Sozialisation untrennbar verbunden. Die soziale Integration beinhaltet, dass sich auf der Persönlichkeitsebene nicht nur eine personale Identität mit der Darstellung von Einzigartigkeit ausbildet, sondern zugleich die Fähigkeit entwickelt, sich mit anderen zu solidarisieren und sich für andere verantwortlich zu zeigen. Auf diesem Weg kann sich die für das Zusammenleben mit anderen Menschen relevante Gruppenidentität herausbilden. Für den Aufbau einer sozialen und personalen Identität ist deshalb die kritische Übernahme des vorhandenen kulturellen „Wissens“ unverzichtbar. Gesellschaftlich betrachtet, stabilisieren und erneuern die Sozialisations-, Integrations- und Bildungsprozesse die vorhandenen sozialen Strukturen.

Habermas zufolge ist diese Funktion an verständigungsorientiertes Handeln, das seine Ressourcen für soziales Handeln aus der Lebenswelt schöpft, gebunden. Entsprechend sollte also die Schule - und speziell der Sportunterricht - ein Handlungsbereich sein, der dieses Handeln zulässt und zugleich den Körper mit seinen Bedürfnissen, Empfindungen und Ausdrucksmöglichkeiten in die Sozialisation einschließt. Wie das Handeln des Sportunterrichts unter bewusster Einbeziehung des Körpers zugleich auch verständigungsorientiert sein kann, ist unter 5.2.3.4 bereits angesprochen worden. Weitere Ausführungen zu diesem Thema folgen im letzten Kapitel.

619 Deshalb ist die Lebenswelt nach Habermas weder eine „heile Welt“, „noch ist sie einfach identisch mit institutionellen Ordnungen wie Familie oder Ehe oder auf den kulturellen Kontext der Ressourcen von Tradition und Werten zu beschränken“; Gimmler, A., ebd., S. 185.

620 Vgl. vorne 5.2.2.1.

621 S. dazu Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 100. Die Lebenswelt dürfe nicht als ein Kollektiv oder eine Organisation verstanden werden, sondern als ein Zusammenspiel in der Alltagspraxis, aus dem die kulturelle Reproduktion, die soziale Integration und die Sozialisation hervorgehen; ders. ebd.

622 In Abhängigkeit von der Institutionendefinition wird die Schule häufig selbst als eine Institution bezeichnet, vgl. schon vorne 5.1.

623 Habermas, J., Frankfurt a. M. 1988, S. 101.

Probleme und Störungen der Funktionen des kommunikativen Handelns begründet Habermas mit einer Umstellung der Handlungskoordination, die nicht mehr an die sprachliche Verständigung gebunden ist, sondern immer mehr auf die Steuerungsmedien Geld und Macht zurückgreift. Das Handeln wird dadurch von seiner Bindung an Geltungsansprüche entlastet. Wie Habermas herausstellt, haben sich insbesondere die gesellschaftlichen Handlungsbereiche der materiellen Reproduktion entsprechend spezialisiert und sich von den lebensweltlichen Handlungsbereichen abgekoppelt.⁶²⁴

In den vorhergehenden Abschnitten sind genauere Ausführungen sowie kritische Anmerkungen zu diesen sich voneinander differenzierenden Handlungsbereichen, die Habermas als formal organisiert oder kommunikativ strukturiert bezeichnet, gemacht worden. Auch wenn also Sozialisationsprozesse in beiden Handlungsbereichen als möglich angesehen werden, sind kommunikativ strukturierte Handlungsbereiche die in der Gesellschaft „funktional“ dafür ausgewiesenen Bereiche, in dem die symbolische Reproduktion der Lebenswelt vorwiegend stattfindet. Die drei Funktionen des verständigungsorientierten Handelns (soziale Integration, Sozialisation, kulturelle Überlieferung) können nicht auf der Basis von Steuerungsmedien wie Geld oder Macht erfüllt werden, denn „Sinn lässt sich weder kaufen noch erzwingen“.⁶²⁵

Wie Habermas ausführt, besteht für die kommunikativ strukturierten Handlungsbereiche das Problem, dass sie sich durch die Umstellung der Handlungskoordination auf empirisch motivierte Medien von den normativen Strukturen der Lebenswelt entfernen und schließlich „kolonialisiert“ werden könnten. Die Wirkungen dieser Veränderung zeigen sich in den Störungen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt.

Habermas sieht eine beginnende Kolonialisierung in den für Sozialisationsprozesse besonders relevanten Kernbereichen der Lebenswelt wie der Schule und Familie etwa durch hier stattfindende Verrechtlichungen als nachgewiesen an. Gleichwohl ist dies kein Urteil, das „Eingriffe“ in den Schulbereich und in die Familien, die als eine „Überbürokratisierung“ oder als - die Autonomie einschränkende - Maßnahmen des Sozialstaats einzuordnen wären, generell ablehnt, sondern diese Aussage wird durch ihn dahingehend relativiert, dass er diejenigen rechtlichen Interventionen, die eine verbesserte Teilhabe an der Gesellschaft und mehr Autonomie auch für unterprivilegierte Bürger bewirken können, unterstützt. Habermas weist allerdings zu Recht darauf hin, dass die Einschätzung dieses Sachverhalts sehr problematisch ist.⁶²⁶

Gleichwohl lassen sich nach Habermas Rationalisierungstendenzen der Lebenswelt als veränderte Sozialisationsbedingungen - insbesondere in den Mittelschichtsfamilien - feststellen, die sich in „liberalisierten Erziehungspraktiken“ und „egalisierten Beziehungsmustern“ äußern. Empirisch sei hier eine „Autonomisierung der Kleinfamilie“ zu beobachten, die „entinstitutionalisierte“ und kommunikative Verständigungsstrukturen ausbilde, welche sich von den latent vorhandenen systemischen „Verstrickungen“ abgelöst hätten.⁶²⁷

Zugleich sind in der Lebenswelt neue Probleme aufgetaucht, die aus der nun direkten Konfrontation zwischen kommunikativ strukturierten und formal organisierten Handlungsbereichen entstehen, und die die Sozialisationsprobleme früherer Zeiten - wie z. B. die ödipalen Konflikte - größtenteils aufheben, während dafür andere Gefährdungen wie narzistische Störungen beobachtet werden.⁶²⁸ Eine Erklärung nach Habermas für

624 Nach Habermas` Gesellschaftsmodell sind im Verlauf der sozialen Evolution Störungen durch „neue systemische Mechanismen“ entstanden, die zu einer zunehmenden Abkoppelung von den sozialen Strukturen führen, in denen sich die symbolische Reproduktion vollzieht; vgl. McCarthy, T., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 211.

625 Habermas, J., in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 390.

626 Vgl. oben 5.2.4.5.

627 Habermas, J., Frankfurt a. M.(1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 568.

628 Habermas, J., Frankfurt a. M.(1981) 1997 (2.), Bd. 2, S. 569. Wie mit Habermas schon ausgeführt worden ist, sind die Menschen für ideologische Verblendungen nicht mehr anfällig, so dass die

die - wegen der liberalisierten Kommunikationsbedingungen widersprüchlich wirkenden - sozialpsychologischen Erscheinungen ist, dass die neuen „anspruchsvolleren“ familiären Strukturen nicht in gleicher Weise festgefügt wie die traditionellen familiären Bedingungen sind, so dass ein schwankendes elterliches Verhalten möglicherweise eine „sublime Verwahrlosung“ verursacht.⁶²⁹

Die sozialisatorische Bedeutung der Entkoppelung von System und Lebenswelt erkennt Habermas weiter an den sich steigernden Adoleszenzkrise, weil sich nun systemische Zwänge nicht mehr unbemerkt, sondern direkt der von Traditionen befreiten Kommunikationen bemächtigen. Die Auseinandersetzungen werden jetzt zwischen den von funktionalen Rollenerfordernissen geprägten Erwachsenen und den Heranwachsenden mit ihren sich ausbildenden Meinungen und Motivationen ausgetragen.⁶³⁰ Dabei zeigt sich der Wandel der Sozialisationsbedingungen in den nach Habermas „verzerrten“ Kommunikationsstrukturen oder der „Verdinglichung interpersonaler Beziehungen“, deren Erforschung den teilweisen Ersatz der Triebtheorie durch eine Sozialisationstheorie auf der Basis von Intersubjektivitätsstrukturen und der sich hierüber entwickelnden Ausbildung von Identität nach Mead erfordern.⁶³¹

In welcher Sozialisationsituation befinden sich nun Schule und Sportunterricht?

Für die Strukturen des Sportunterricht sind zum einen die bekannten organisatorischen Regelungen der Schule und der entsprechenden Schulbehörde - die in fachspezifischer Variation alle Unterrichtsfächer betreffen - (wie Schulzeiten, Stundenzeiten, Raumzuteilung, inhaltliche und methodische Vorgaben des Lehrplans etc.) relevant. Zum anderen wird der Unterrichtsinhalt als Sportartenprogramm nochmals von außen durch die für die gewählten Sportarten von den Sportverbänden aufgestellten Regeln strukturiert. Gerade diese doppelte Strukturierung des Unterrichts kann als eine „Verrechtlichung“ bezeichnet werden, die jeweils der Frage Stand halten muss, ob es sich hier um notwendige und - für eine gesicherte Teilhabe aller Beteiligten - unverzichtbare Einschränkungen handelt. Die auch in diesem Zusammenhang zu diskutierende Funktionserfüllung des Sportunterrichts⁶³² wird durch die vielfältige Vorgabe von Handlungsstrukturen nicht zu der „ungezwungenen“ verständigungsorientierten Auseinandersetzung führen, über die sich die gewünschten Sozialisationsprozesse vollziehen sollten. Wie können sich dann aber die moralischen Persönlichkeitsstrukturen entwickeln, die das schon vorhandene Rechtssystem der Lebenswelt ergänzen? Und wie können die Schüler lernen, eigene Vorstellungen, Bedürfnisse und Empfindungen mitzuteilen, sich mit anderen hierüber verständigen und sich mit ihnen solidarisieren? Und wo finden sie dann den Raum, um diese mit anderen geteilten Wünsche zu leben?

Die Schule und der Sportunterricht als schützenswerte, aber auch schutzbedürftige lebensweltliche Interaktionsbereiche dürfen sich den systemischen Verlockungen von durchgreifenden rechtlichen Strukturierungen nicht ohne eine hierfür ausreichende Begründung ausliefern. Rechtliche Regeln schaffen oft Erleichterung für den Lehrer, hinter denen er sich verschanzen kann, um „seinen“ Unterricht durchzusetzen und keine Diskussionen aufkommen zu lassen. In Fällen der Gewalttätigkeit helfen die bestehenden Regeln meistens auch nicht weiter. Diese sich in der Schule zeigende Problematik ist in letzter Konsequenz vorwiegend dem primären Sozialisationsbereich und der sich diesem anschließenden außerschulischen Lebenswelt zuzurechnen. In

vormals verdeckte Mediatisierung einer von außen direkt auf die familialen Lebenswelten zukommenden Kolonialisierung weicht; ders., ebd., S. 568.

629 Habermas, J., ebd., S. 569.

630 Habermas, J., ebd., S. 569 f.

631 Habermas, J., ebd., S. 570 f.

632 Vgl. schon 5.2.3.4.

der außerschulischen Lebenswelt entstehende sozialisatorische Risiken⁶³³ werden nicht allein durch die Schule und den Sportunterricht vollständig zu kompensieren sein. Sie können jedoch innerhalb der Schule verstärkt oder gemindert werden. Es wäre deshalb hinsichtlich der außerschulischen Probleme wichtig, über eine Veränderung der schulischen und sportunterrichtlichen Strukturen nachzudenken.⁶³⁴ Vermutlich wären dadurch eine Vielzahl einzelner schulischer Probleme (wie Schule schwänzen, keine Lust auf Schule habe, Gewaltausübung etc.) gleichzeitig zu bewältigen.

Die fächerübergreifenden gesellschaftlichen Funktionen der Selektion und Allokation, die der Schule mit dem Benotungssystem übertragen worden sind, rufen durch die damit verbundene Zuteilung der Heranwachsenden in bestimmte Bildungs- und Lebenswege Probleme der sozialen Integration und Identitätsstörungen hervor, die den einzelnen, aber auch die Gesellschaft insgesamt betreffen. Wie oben erwähnt, beurteilt Habermas die Übernahme dieser Funktionen als ein Eindringen der staatlichen und wirtschaftlichen Subsysteme in die Bereiche der symbolischen Reproduktion. Ein sanktionsgesteuertes Handeln kann weder auf der Gesellschafts- noch auf der Persönlichkeitsebene zu einer gemeinsamen sinnhaften symbolischen Reproduktion beitragen.

Bezogen auf den menschlichen Körper wurde und wird die Schule auch heute noch oft als eine „Anstalt“ zu seiner Disziplinierung und Anpassung angesehen. Wie oben im Zusammenhang mit Habermas' Verrechtlichungsthese bereits angesprochen worden ist, betreffen die auch leiblichen Reglementierungen die Unterrichts- und zum Teil auch noch die Pausenzeiten. Hinsichtlich körperlicher Bewegungen beinhaltet diese Aussage, dass, wann sich bewegt werden darf oder nicht, während der Schulanwesenheit größtenteils zugeteilt und normiert ist.⁶³⁵ Hinzu kommt, dass die Unterrichtsinhalte der Schulfächer sich schwerpunktmäßig auf eine kognitive Wissensvermittlung beziehen. Es besteht also im Vergleich des Faches Sport mit anderen Fächern ein wesentlicher Unterschied, der in dem Inhalt des Faches selbst und dessen Aneignung begründet liegt. Während die meisten Schulhalte den Schülern „sitzend“ präsentiert und vor allem verbal vermittelt werden, ereignet sich der bewegungsbezogene Inhalt als eine Handlung in Bewegung, als ein intendiertes Sich-Bewegen.⁶³⁶ Im Sportunterricht sollen folglich der sich bewegende Mensch und damit zugleich sein Körper und seine Bedürfnisse in das Handeln eingeschlossen werden. Dadurch wird die in den so genannten „kognitiven“ Fächern vorherrschende Trennung von Körper und Geist aufgehoben und der Heranwachsende erhält die Chance, sich als Gesamtpersönlichkeit zu entfalten. Im Handeln kann er „Körper, Seele und Geist“ als etwas Zusammengehörendes, Leibliches erfahren. Der Leib wird hier bewusst in die Persönlichkeitsentwicklung miteinbezogen. Gruppe bezeichnet die „Leiberfahrung als ganzheitliche, unmittelbare und existentielle Erfahrung“, weil durch sie die individuellen Wünsche und Bedürfnisse sowie die Möglichkeiten und Begrenzungen des Handelns deutlich werden.⁶³⁷ Die Handlungen können hier ihren sowohl „sprachlich-

633 Vgl. die Ausführungen des Kapitels 4.

634 S. oben 4.

635 So auch Billstein, J./Klein, G., Die Durchleuchtung des Körpers, in: Körper, Schüler 2002, Seelze 2002, S. 5 f.; Funke-Wieneke, J., Nur schreiben, sitzen, schubsen?, ebd., Seelze 2002, S. 102 f.

636 Körperliche Fertigkeiten des Sports definiert Habermas als „verselbständigte Handlungen“, insofern kann nicht jede Bewegung des Sports als konkretes Handeln i. S. Habermas' gelten; vgl. vorne 5.2.1.1.

637 Grupe, O., Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrungen für die kindliche Entwicklung, in: Altenberg, H./Maurer, F. (Hrsg.), Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 12.

reflexiven“, als auch zugleich „sinnlich-impulsiven“ Ausdruck finden.⁶³⁸

Diesen Aussagen steht allerdings ein Sportunterricht mit einem schon festgelegten Sportartenprogramm⁶³⁹ entgegen, dessen Inhalt sich auf die ständige Verbesserung einer bisher erarbeiteten Bewegung durch wiederholtes Üben und Trainieren besteht, um auf diesem Weg zur Ausführung einer Bewegungsfertigkeit zu gelangen. Das Bewegungsziel liegt hier – bezogen auf eine vorgegebene Sportart – in der Erreichung einer optimalen Bewegungskörperausführung, die als effektiv gilt und deshalb eine Leistungssteigerung, die auch im optisch bewertbaren Bereich liegen kann, bewirkt. Über methodische Reihen, mit deren Hilfe die Einzelelemente einer Bewegung erlernt werden, soll schließlich eine Gesamtbewegung entstehen. Der Trainingsweg führt folglich über eine Zergliederung des gesamten Bewegungsablaufes in Einzelteile – z. B. werden beim Brustschwimmen isoliert die Armzüge oder beim Fosbury Flop allein der Anlauf oder der Absprung trainiert – zu deren Zusammensetzung als Einheit. Der sich bewegende Mensch wird dadurch in mehrfacher Hinsicht „zerteilt“. In der Orientierung an der „korrekten“ Bewegungskörperausführung steht der Außenaspekt der Bewegung im Vordergrund der Betrachtung und der Zusammenhang mit den anderen menschlichen Dimensionen wird vernachlässigt (Dichotomisierung). Weiterhin wird über die Segmentierung der Bewegung das Entstehen eines Gesamtbildes von der Bewegung zur inneren Orientierung des Lernenden verhindert.

Das dichotomische Menschenbild, das den Menschen in „Körper und Geist“ oder in die Bereiche „Innen und Außen“ aufteilt, basiert – so Trebels – auf der Bewegungslehre der etablierten Sportwissenschaft, die je nach Forschungsrichtung den wissenschaftlichen Schwerpunkt auf den außen sichtbaren Bewegungsablauf oder auf die inneren Steuerungsprozesse der Bewegung legt. Es wird nach Trebels in der Bewegungslehre zwischen der „morphologische(n) Betrachtungsweise der Bewegung“, der „empirisch-analytische(n) Betrachtungsweise der Motorik“ und der „funktionale(n) Betrachtungsweise (Bewegung und Motorik umgreifend)“ unterschieden, auf dem Gebiet der Fachmethodiken für die einzelnen Sportarten dominieren jedoch morphologische und biomechanische Betrachtungsweisen.⁶⁴⁰

Für Trebels ist zwar die dichotomische Trennung des Forschers (Subjekt) vom Forschungsobjekt eine unverzichtbare Voraussetzung für moderne Wissenschaft – gerade auch, wenn der Mensch selbst der Forschungsgegenstand ist. Entsprechend ist ein dualistisches Menschenbild in der empirisch-analytischen Forschung – und deshalb auch in einigen Bereichen der Sportwissenschaft – unvermeidbar. Dennoch muss für ihn sichergestellt sein, „dass wissenschaftliche Ergebnisse und die ihnen zugrunde liegenden Modellkonzepte“ nicht als Realität missdeutet und „damit ontologisiert“ werden.⁶⁴¹

Nach Funke-Wieneke wird in der neuen Sportpädagogik eine andere Vorstellung von Bewegung vertreten, die jeweils in die persönliche Körpererfahrung eine „differenzierte Mitfühlbarkeit des Leibes“ einbezieht.⁶⁴² Dementsprechend wird das Lernen von Bewegung in phänomenologischen Ansätzen als ein die Persönlichkeit des Menschen insgesamt betreffender Vorgang verstanden. Nach Leist kommt es bei der Ausführung einer Bewegung auf die Wahrnehmung des eigenen Körpers und die wahrgenommene Situation an. Bisher vorherrschende normierte Bewegungsanweisungen seitens des Lehrenden werden als nicht sinnvoll angesehen, weil sie die Möglichkeit der eigenen Erprobung eines Weges verhindern. Es sei zwar die Aufgabe des Lehrenden, sich in

638 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 174. „Dieser Doppelcharakter (müsse) sich auch im Konzept der Identität niederschlagen“; ders. ebd.

639 Vgl. schon 2.3.2.

640 Trebels, A. H., Bewegung sehen und beurteilen, Sportpädagogik 1/1990, S. 13.

641 Trebels, A. H., in: Medau, H.-J./Röthig, P./Nowacki, P. E. (Hrsg.), Schorndorf 1996, S. 126 f.

642 Funke-Wieneke, J., Seelze 1997, S. 66; vgl. auch Scherer, H.-G., Sportpädagogik 4/2001, S. 12 f. (Beiheft).

die Vorstellungen des Lernenden hineinzusetzen, jedoch seien die Wahrnehmungsperspektiven nicht deckungsgleich. In dieser Hinsicht sollten Lehrende ihre Wahrnehmungsfähigkeiten noch verbessern. Trotzdem sei es nicht möglich, dem Lernenden exakte Angaben zu machen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erzielen. Demgegenüber sei es wichtig, den Lernenden „geeignete Rahmenbedingungen für eigene Lösungsentwürfe zu vermitteln“.⁶⁴³

Im Gegensatz zu einem Sportunterricht als Sportartensport löst sich in phänomenologischen Ansätzen das Lernen von Bewegung sowohl vom bisherigen traditionellen Inhalt als auch seinen Methoden, deren Ziel die Ausführung einer bestimmten Bewegung war. Die subjektive Entscheidung für eine Bewegung und das „individuelle Bewegungsverhalten“ trägt den mit niemandem zu teilenden persönlichen „Fingerabdruck“.⁶⁴⁴ Das hier stattfindende Handeln kann mit Habermas zwar als ein konkretes Erziehungshandeln in der Aufgabendurchführung und -erprobung definiert werden; die einzelne Körperbewegung selbst kann insofern nicht als konkretes Handeln eingeordnet werden, weil ihre Zwecksetzung nicht mit sich selbst zu begründen ist.⁶⁴⁵ Noch entscheidender hinsichtlich des hier zu bearbeitenden Themas ist die nicht vorhandene Aussage zu einer pädagogisch bevorzugten interpersonalen Bewegungserarbeitung. Die subjektive leibliche Wahrnehmung der Welt und deren Umsetzung in eine intentionale Bewegung genießt den Vorrang vor der Herstellung von Intersubjektivität.⁶⁴⁶ Mit dem pädagogischen Schwerpunkt einer Stützung der Subjektivität und Einzigartigkeit des Menschen können nicht alle drei Funktionen der symbolischen Reproduktion der Lebenswelt wahrgenommen werden. Weil sie außerdem in ihren Wirkungen voneinander abhängen, steht zu befürchten, dass die spezielle Förderung der Subjektivität auf Kosten der sozialen Identität oder einer sozialen Integration durchgeführt wird. Mit Habermas formuliert, entwickeln sich auf diese Weise „individualisierte“ Identitäten, für die eine expressivistische Selbstverwirklichung zum Ziel ihrer Bewegungshandlungen wird. Die Chancen für eine ausgewogene Identitätsausbildung durch die Einbeziehung weiterer Partner werden mit diesem Konzept nicht genutzt. Eine Erziehung,⁶⁴⁷ die insbesondere den Aufbau einer personalen Identität zentral verfolgt, ist nicht ausreichend und führt zu persönlichen und gesellschaftlichen Störungen.

Über die Zuordnung der Schule und des Sportunterrichts zum Kernbereich der Lebenswelt ist oben mit Habermas zunächst grundsätzlich die sozialisatorische und gesellschaftliche Bedeutung dieser Institution begründet. Eine gesellschaftliche und sozialisatorische Relevanz der Schule lässt sich allein schon aus der Dauer der heutigen Schulzeit ableiten; sie wird hauptsächlich mit der Weitergabe des vorhandenen kulturellen Wissens an die nachfolgenden Generationen pauschal legitimiert. Um allerdings nach Habermas zu einer positiven Aussage hinsichtlich einer nicht „gestörten“ Sozialisationsfunktion des Sportunterrichts zu gelangen, muss sich der Sportunterricht für die Schüler als ein vorwiegend kommunikativ strukturierter Handlungsbereich, in dem verständigungsorientiertes Handeln zwischen allen Beteiligten möglich ist, präsentieren. Über diese intersubjektiven Beziehungen zwischen Gleichaltrigen und Erwachsenen entwickeln sich die für eine Identitätsausbildung als notwendig erachteten Handlungskompetenzen in Verbindung mit den für bedeutsam ge-

643 Leist, K.-H., Sich über Wahrnehmungsweisen verständigen, Sportpädagogik 1/1990, S. 31 - 37; vgl. auch Schmidt, W., Hamburg 2002 (2.), S. 138 f.

644 Trebels, A. H., Bewegen und Wahrnehmen, Sportpädagogik 6/1993, S. 22.

645 Vgl. vorne 5.2.1.1, 5.2.1.2 und 5.2.3.4.

646 Vgl. auch Funke-Wienekes Kritik an der vorwiegend subjektivistischen Ausrichtung des dialogischen Bewegungskonzept von Trebels, A. H.; Funke-Wieneke, J., in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), Bewegung im Dialog, Hamburg 2003, S. 51.

647 Funke-Wieneke spricht hier von einem „Tor zur subjektiven Beliebigkeit“, „die für Erziehungsprozesse eher desorientierend wirken“ müsse; Funke-Wieneke, J., in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), Bewegung im Dialog, Hamburg 2003, S. 50;

haltenen normativen Orientierungen.⁶⁴⁸

Das gemeinsame Sich-Bewegen führt dann zu einem von den Teilnehmern letztlich auch intendierten Handlungsvollzug, wenn die Handlungen über eine Verständigung kritisierbar und miteinander koordiniert werden können. Die Interaktionen müssen deshalb Orientierungen folgen, die für alle akzeptabel sind, d. h. sie sind nicht nur in kognitiv-instrumenteller Hinsicht rational, sondern sie entsprechen einer kommunikativen Rationalität. Mit dem demokratischen Menschenbild des Grundgesetzes steht ein normativer Rahmen zur Verfügung, der die freie Entfaltung in der Interaktion unter Achtung der menschlichen Würde des anderen zur gesellschaftlichen Aufgabe macht. Soziales Handeln findet innerhalb dieses normativen Rahmens und im Anschluss an die obigen Ausführungen von Habermas nicht durch Zwang und Anpassung statt. Es ist auch kein einseitig strategisches oder allein zweckorientiertes Handeln, sondern es schließt die subjektiven Wünsche und Orientierungen aller Beteiligten über eine gemeinsame Willensbildung mit ein. Die Koordination der unterschiedlichen subjektiven Interessen im Unterricht verlangt folglich nach Verständigung und Diskurs.

In dieses hier umrissene Spektrum gehört neben der Schutzbedürftigkeit von Identitäten selbstverständlich die des Leibes sowie der äußeren Natur. Es sollten nicht nur „Spezialisten“ für eine spezielle Bewegung oder Sportart ausgebildet werden, sondern ein breites in der „natürlichen“ Lebenswelt vorfindbares Bewegungsangebot sollte in das Handeln umgesetzt werden können, so dass zwischen dem eigenen Handeln und der gemeinsamen Umwelt ein Zusammenhang hergestellt werden kann. Das in einem entsprechenden Kontext stattfindende Handeln kann dann in seinen Bedeutungen für die äußere Natur und ihre Lebewesen, nämlich für andere Menschen, Tiere und auch Pflanzen erfahren und reflektiert werden.

Gewährt der Sport- und Bewegungsunterricht diese Freiheitsräume des Handelns, können die für die Identitätsbildung und das Zusammenleben relevanten Handlungskompetenzen und –orientierungen innerhalb des beschriebenen normativen Rahmens erarbeitet werden. Die Schüler tragen dann sowohl zu ihrer eigenen Emanzipation und Sozialisation als auch zu der der Mitschüler sowie zu einem verantwortlichen Handeln gegenüber der Umwelt bei. Auf diesem Weg können im Sportunterricht - als dem Kernbereich der Lebenswelt zugehörig - die mit dem verständigungsorientierten Handeln verbundenen gesellschaftlichen Funktionen nicht nur der kulturellen Überlieferung vorgängigen Wissens, sondern auch der personalen Identitätsbildung und sozialen Integration wahrgenommen werden, die zur strukturellen Erneuerung und zur Reproduktion der Lebenswelt führen. Mit den hier entstehenden Orientierungen sind die Handelnden in der Lage, sich innerhalb der Gesellschaft mit anderen auseinanderzusetzen und zu solidarisieren, um einer zunehmenden Kolonialisierung der Lebenswelt entgegenzuwirken.

648 Vgl. dazu schon 1., 2.1, 3. sowie 5.2.3.4.

6. Sozialisationsdefizit oder Ambivalenzthese?
– Konsequenzen für den Sportunterricht

Bevor hinsichtlich der obigen Fragestellung Konsequenzen für den Sportunterricht gezogen werden können, muss eine Bewertung der beiden Literaturdarstellungen zur Frage bestehender Sozialisationsrisiken oder –chancen vorgenommen werden. Dazu werden zunächst die der Literaturrecherche innerhalb der drei außerschulischen Themenbereiche „Familie“, „Wohnen“, „soziale Kontakte (einschließlich „Sport“ und „Bewegung“)" zu entnehmenden Sozialisationschancen zu einer Argumentationsrichtung zusammengeführt. Gleichzeitig sollen die sich aus dieser Perspektive ergebenden Chancen nun durch Kommentierungen deutlicher herausgearbeitet werden. Nachfolgend werden die dargelegten Chancen mittels der sieben Thesen des „Modells des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ hinsichtlich ihrer Sozialisationsrelevanz überprüft.

Das sich bezüglich bestehender Sozialisationschancen ergebende Resultat wird in einem weiteren Schritt mit den ebenfalls zu kommentierenden Sozialisationsrisiken konfrontiert. Sozialisationschancen, die eventuell als Risiken eingeschätzt werden, oder Risiken, die eigentlich Chancen bedeuten, werden durch eine qualitative handlungs- und gesellschaftstheoretische Bewertung insbesondere auf der Grundlage der Ausführungen der Theorie des kommunikativen Handelns von Habermas erkennbar und begründbar. Der Schwerpunkt der Untersuchung richtet sich also, wie schon mehrfach betont worden ist, wegen der besonderen Bedeutung der sozialen Interaktionen für die Persönlichkeitsentwicklung, die vorne mit Hurrelmann unter 2.1 explizit im Text zur 3. und 6. These formuliert worden ist, insbesondere auf den mit Habermas im 5. Kapitel vorgestellten Typ des kommunikativen Handelns. Das kommunikative Handeln ist nach Habermas ein Handeln zwischen mindestens zwei Personen, das als symbolisch vermitteltes, verständigungsorientiertes Handeln an die Geltungsansprüche der Wahrheit, der Wahrhaftigkeit und der Richtigkeit gebunden ist. Dieses Handeln basiert dementsprechend nach Habermas auf einer kommunikativen Rationalität, in die die kognitiv-instrumentelle Rationalität integriert ist. In Verbindung mit einem leiblichen Sich-Bewegen oder auch als ein kommunikatives Handeln in Bewegung kann das verständigungsorientierte Handeln nicht nur im Rahmen des Sportunterrichts – die Möglichkeiten einer Verbindung dieses Handelns mit der Persönlichkeitsdimension Bewegung im Sportunterricht sind unter 5.2.3.4 bereits entwickelt worden – seine besondere sozialisatorische Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung entfalten.

Welche sozialisationsrelevanten Funktionen mit dem kommunikativen Handeln verbunden sind, ist mit Habermas ausführlich dargestellt worden. Insofern können hieran anknüpfend die im 4. Kapitel beschriebenen außerschulischen Bedingungen analysiert werden, indem zu untersuchen ist, ob entsprechende Interaktionen in einem für die Identitätsbildung ausreichenden Maße stattfinden, ob eine soziale Integration möglich wird und in welcher Weise eine kulturelle Überlieferung stattfindet. Es wird demzufolge herausgearbeitet werden müssen, wie in den einzelnen lebensweltlichen Bereichen Handeln stattfindet und ob ein bestimmter Handlungstyp dominiert oder kaum praktiziert wird, so dass eventuelle Sozialisationschancen oder –defizite hierdurch als verursacht angesehen werden könnten.

Die mit dem kommunikativen Handeln verbundene interdependente Verknüpfung mit der Lebenswelt ist mit Habermas ebenfalls dargelegt worden, so dass zum einen hervorgehoben werden konnte, dass die Beschaffenheit der Lebenswelt von existentieller Bedeutung für das verständigungsorientierte Handeln

ist, und zum anderen die Lebenswelt sich nur durch dieses Handeln reproduziert. Es müssen sich also Handlungsbereiche für kommunikatives Handeln ausbilden, in denen das soziale Handeln nicht vorwiegend strategisch aufgrund einseitiger Orientierungen oder Beeinflussungen durchgeführt wird, um seine sozialisatorischen und gesellschaftlichen Funktionen zu erhalten. Der Sportunterricht ist ein kleiner, aber besonderer Teil des Kernbereichs der Lebenswelt. Das Handeln im Kernbereich der Lebenswelt – hier die Schule – ist selbst nicht unabhängig von der außerschulischen Lebenswelt. Für den schulischen Kernbereich der Lebenswelt ist es einerseits relevant zu ergründen, welche Ressourcen die außerschulische Lebenswelt für Schule und Sportunterricht zur Verfügung stellt. Andererseits ist diese Frage deshalb von Bedeutung, weil dieser besondere lebensweltliche Bereich möglicherweise selbst gefordert ist, vermehrt zu spezifischen sozialisationsrelevanten Handlungskompetenzen beizutragen. Deshalb sind die außerschulischen lebensweltlichen Bedingungen für soziales Handeln in die Untersuchung einzubeziehen.

6.1 Sozialisationschancen lebensweltlicher Veränderungen

Die Bedingungen des Aufwachsens innerhalb der Familie haben sich insbesondere für die nach den kulturellen Veränderungen von 1968 geborenen Kinder in vielerlei Hinsicht positiv gewandelt. Der autoritäre Vater ist als Sozialcharakter „ausgestorben“. Die Bildung der Frauen und ihre Erwerbstätigkeit haben dazu beigetragen, den familiären Zwang und seine gesellschaftlichen Folgen zu durchbrechen.¹ Mütter passen sich ihrem Partner nicht mehr nur an, sondern setzen eigene Erziehungsvorstellungen durch. Aufgrund dieser Erziehungssituation besteht nun die Chance, dass geschlechtstypische Rollenzuweisungen wie „ein Junge weint doch nicht“ oder „ein Mädchen spielt nicht mit Autos“ familiär durchbrochen und gesellschaftliche Verkrustungen aufgehoben werden. Das bedeutet für Mädchen, dass nicht nur sie zu Hause für die Küche zuständig sind, sondern den Bruder das gleiche Schicksal trifft. Allgemeiner formuliert, enthält diese Entwicklung eine Reihe von Chancen für beide Geschlechter, die sich auf die freie, nicht geschlechtstypisch eingeeengte Wahl von Beschäftigungsmöglichkeiten in der Freizeit, der Schule, im Studium und/oder Beruf beziehen. Der Rückgang der Kinderzahlen, der zu vielen Ein-Kind-Familien geführt hat, kann aufgrund eines neuen Rollenverhaltens der Eltern bezüglich der geschlechtlichen Sozialisation des Kindes insofern eine positive Wendung nehmen, als in Ein-Kind-Familien das andersgeschlechtliche Elternteil noch öfter mit dem Kind zusammen ist und dieses mit vormals dem anderen Geschlecht zugewiesenen Betätigungen ebenfalls Kontakt bekommt. Es besteht dadurch auch in Ein-Kind-Familien die Chance, dass schon früh offene Einstellungen dem anderen und dem eigenen Geschlecht gegenüber aufgebaut werden, denn es hat sich gezeigt, dass gerade das erste Kind einer Familie vom Vater mitbetreut wird. Bei steigender Kinderzahl entfällt die väterliche Betreuung mehr und mehr.

Offiziell bestehen für beide Geschlechter gleiche Bildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten, deren freie Wahl von den Eltern mit einer offenen Erziehungseinstellung auch dann toleriert wird, wenn die Heranwachsenden den

1 S. dazu Horkheimer, W., *Autorität und Familie* (ersch. Paris 1936), in: ders., *Traditionelle und kritische Theorie*, Frankfurt a. M. 1970, u. a. S. 208 f., 212 f.- Auch Habermas weist darauf hin, dass der auf einer autoritären Vaterfigur beruhende ödipale Konflikt von abnehmender Bedeutung sei; ders., *Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.)*, Bd. 2, S. 569.

herkömmlichen geschlechtsrollentypischen Weg verlassen. Das auch in sexueller Hinsicht liberalere elterliche Erziehungsverhalten erlaubt ihnen einen expressiven Umgang mit dem Körper, der als eine Verschmelzung des „Energie-, Lust- und Symbolkörpers“ von Jungen und Mädchen öffentlich zur Schau gestellt werden darf. Körperstrafen gelten als abgeschafft und verpönt. Die in dieser freien Situation aufwachsenden Kinder präsentieren einen neuen Sozialisationstyp, der „individualistisch, sich selbst liebend“, unaggressiv und deshalb „offen für Vielfalt und Fremdes“ ist.²

Unterschiedliche Auffassungen zwischen den Generationen werden nicht mehr mit Zwang durchgesetzt. Wie Büchner es formuliert hat, ist aus der Befehls- eine Verhandlungsfamilie geworden. Auch die Auffassungen der Eltern müssen argumentativ vertreten und mit den Kindern ausgehandelt werden. Dadurch lernen die Heranwachsenden, ihr eigenes Handeln zu begründen. Wenn beide Parteien einander ernst nehmen und sich an vereinbarte Regeln und Kompromisse halten, d. h. wenn auf gleicher Ebene verhandelt wird, werden die Heranwachsenden in ihrem Selbstwertgefühl gestärkt.³ Das gewonnene Selbstbild und die Bereitschaft, eigenverantwortlich zu handeln, sind grundsätzliche Voraussetzungen der Identitätsausbildung. Auf die Bedeutung einer positiv getönten Selbstbewertung für das Selbstbild, die in Interaktionen mit der äußeren Realität erfahrbar wird, ist bereits hingewiesen worden.⁴

Das neue Erziehungsverhalten der Eltern basiert auf individualisierten Lebens- und Wertvorstellungen, die mit Inglehart als postmaterialistisch zu bezeichnen sind. Die Eltern sind nicht mehr nur auf Existenzsicherung konzentriert, sondern erkennen im Lebensgenuss und in der Selbstverwirklichung verschiedenster Art einen Sinn ihres Daseins. Mit den veränderten Lebensvorstellungen haben sich auch die elterlichen Erziehungsziele gewandelt: Selbstständigkeit und Selbstvertrauen stehen seit einigen Jahren auf den vorderen Plätzen verschiedener Umfragen.⁵ Innerhalb der Familie besteht zwischen Heranwachsenden und Eltern ein partnerschaftlicher Umgang, der den Kindern generell eine große persönliche Freiheit zugesteht. Dieser Freiraum bietet den Kindern und Jugendlichen die Chance zur Selbstständigkeit, indem sie ihn entwicklungsangemessen mit eigenen Ideen und Erkundungen ausfüllen. Schon im Kleinkindalter können die Kinder zunächst mit Hilfe der Eltern viele Beschäftigungen auch außerhalb der Familie ausüben, um die erforderlichen Kompetenzen zu erlangen, die Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung im Handeln ermöglichen. Besonders Einzelkindern werden von den Eltern frühe soziale Kontakte dadurch geboten, dass sie zu anderen Kindern gebracht oder von diesen besucht werden. Es werden informelle Spielgruppen für Kleinkinder organisiert und Kindergeburtstage mit vielen Kindern und Spielen inszeniert. Die Kinder lernen schon vom Kleinkindalter an, wie man mit anderen Kindern, aber auch deren Eltern, Kontakt aufnimmt. Die in diesen sozialen Interaktionen zu erlernenden Fähigkeiten helfen ihnen in späteren Zeiten, wenn sie auf sich allein angewiesen sind, dem Risiko einer sozialen Isolation zu entgehen.⁶

Gerade erwerbstätige Eltern sind auf schnell selbstständig werdende Kinder angewiesen. Durch die Hilfe von Kinderfrauen und institutionellen Einrichtungen

2 Vgl. auch Preuss-Lausitz, U., Kinder des Jahrhunderts, Weinheim et. al. 1993, S. 176 f.

3 So auch der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 123.

4 Siehe auch Hurrelmann, K., in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M., Schorndorf 1989, S. 25 f.; (vgl. u. a. vorne 2.1)

5 Zu weiteren inhaltlichen Aussagen vgl. den wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 136.

6 Vgl. auch Preuss-Lausitz, U., Weinheim et. al. 1993, S. 42.

haben kleinere Kinder bereits als Baby außerfamiliale Kontakte. Weil sie neben den elterlichen Beziehungen schon früh andere soziale Kontakte aufnehmen müssen, sind sie in ihrem Handeln nicht allein auf die Eltern angewiesen. Etwa ab dem mittleren Kindesalter können sie eigeninitiativ ihre Kontakte zu anderen Kindern pflegen. Die aktive Organisation ihres Handelns stellt eine Voraussetzung für weiteres selbstständiges Denken dar. Dadurch wird auch bürgerlichen Kindern über die elterliche Berufstätigkeit und eine deshalb nicht mehr auszuübende Kontrolle eine frühe Chance zur Selbstständigkeit geboten, die vormals nur die nicht behüteten Straßenkinder genossen.

Die zunehmende Erwerbstätigkeit der Frauen wird oft deshalb kritisiert, weil dadurch wenig Zeit für ein Zusammensein mit den Kindern bleibt. Für das Familienklima kann sich eine Berufstätigkeit der Frau auch günstig auswirken, wenn dadurch der Wunsch nach einer beruflichen Karriere erfüllt wird. Zwar werden die Kinder oder das Kind zunächst durch andere Dienstleister versorgt werden müssen – es sei denn, der Vater bleibt zeitweilig zu Hause –, aber die für die Familie verbleibende Zeit wird oft sehr viel entspannter verlebt als im Falle einer zwangsweise zu erfüllenden Mutterrolle. Die Eltern kümmern sich in dieser berufsfreien Zeit umso liebevoller um ihre Kinder. Wie mit Bertram unter 1. ausgeführt worden ist, verbringen berufstätige Eltern etwa die gleiche Zeit mit ihren Kindern wie Eltern, von denen ein Elternteil zu Hause bleibt. Indem sie auf eigene Freizeit verzichten, um mit ihren Kindern etwas zu unternehmen, verschaffen sie ihren Kindern die Voraussetzungen zu gemeinsamen Interaktionen. Kinder, die in einem enttraditionalisierten Elternhaus aufwachsen, leben innerhalb eines größeren Verhaltens- und Bewegungsspielraums als andere Kinder. Ihr Handeln unterliegt nicht mehr vorgegebenen Verhaltensritualen oder starren moralischen Prinzipien. Sie lernen, wie man sich selbstbewusst mit Fremden, Vorgesetzten, Männern und Frauen auseinandersetzt und an deren Einsichtsfähigkeit appelliert. Weil sie die traditionellen sozialen Barrieren nicht verinnerlicht haben, die Affektkontrolle beherrschen und ein umfassendes Verhaltensrepertoire für soziale Interaktionen aufgebaut haben,⁷ werden sie befähigt, viele Positionen innerhalb der Gesellschaft einzunehmen. Die Familie wird dann, wenn sich die Eltern liebevoll um ihre Kinder kümmern, aber dennoch die Einhaltung bestimmter Regeln erwarten, zum „Ort der Anerkennung und Produktion von sozialem Kapital“, das „in“ sozialen Beziehungen als eine Eigenschaft „für“ soziale Beziehungen entsteht.⁸ Die positiven Wirkungen dieses Verhaltens bezüglich „Selbstwert und Kompetenz des Kindes“ gelten – wie unter 4.1.1 dargelegt worden ist – als nachgewiesen.

Die heutigen Scheidungsgesetze ermöglichen beiden Geschlechtern eine einvernehmliche und vergleichsweise schnelle Trennung. Die davon betroffenen Kinder müssen sich nach einer Scheidung nicht mehr täglich den Streitigkeiten der Eltern, die sie beide lieben, aussetzen. Eine solche Entscheidung kann für Kinder eine positivere Entwicklung bedeuten als immer wieder die elterlichen Konfrontationen aushalten zu müssen und nicht zu wissen, wie man selber unbeschadet in den Beziehungen zu beiden Eltern aus diesen Situationen herauskommen kann. Neu aufgenommene Verbindungen der Eltern zu anderen Partnern können zu einer stabileren Gemeinschaft mit weiteren Kindern werden. Wenn das hinzugekommene Elternteil sich um eine positive Beziehung zu den in die Verbindung eingebrachten Kindern bemüht, werden die Kinder auch wieder Vertrauen in soziale Beziehungen aufbauen können. Wie Bertram und Nauck festgestellt haben, sind viele geschiedene Eltern mit Kindern bereit, neue Ver-

7 Vgl. Büchner, P., in: Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1983, S. 201.

8 S. dazu Georg, W./Lange, A., in: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.), Weinheim 1999, S. 291.

bindungen einzugehen. Es kann daraus geschlossen werden, dass Kinder auch nach Trennungen und Scheidungen ihrer Eltern in stimmigen Verhältnissen aufwachsen können. Die Kinder aus getrennten Beziehungen sind darauf angewiesen, schnell wieder Beziehungen zu Freunden und eventuell zu neuen Familienmitgliedern aufzunehmen und gleichfalls die Kontakte zu bisherigen Freunden weiter zu pflegen. Diese soziale Situation zwingt sie, auf andere Personen zuzugehen. Sie erfahren dadurch, welche Bedeutung ihrem Angebot beigemessen wird, und wissen bald, wie sie für andere attraktiv werden können. Weil sie selbst durch die Trennung ihrer Eltern gelernt haben, dass Beziehungen nicht unbedingt von Dauer sein müssen, werden sie versuchen, ihre alten und neuen Freundschaften längerfristig durch intensiveren interaktiven Einsatz aufrechtzuerhalten.

Wie in den vorausgehenden Abschnitten unter 4. immer wieder erwähnt worden ist, muss einschränkend zu den dargestellten erzieherischen Bemühungen der Eltern gesagt werden, dass nicht alle Eltern die Möglichkeiten haben, sich entsprechend um ihre Kinder zu kümmern und ihnen bewusst viele inner- und außerfamiliale Kontakte zu bieten. Darunter fallen insbesondere Familien mit vielen Kindern und alleinerziehende Elternteile mit einem, aber auch mit mehreren Kindern. Als sozialisatorisch günstig gelten die Bedingungen in Normalfamilien mit wenigen Kindern, weil diese Kinder als Geschwisterkind aufwachsen und die Eltern trotzdem noch genügend Zeit und Geld in sie investieren können. Allerdings ist darauf hinzuweisen, dass – wie festgestellt worden ist – ein autoritatives Erziehungsverhalten selbst bei ungünstigen Lebensbedingungen als protektiver Faktor Wirkungen zeigen kann.⁹

Auch die Anhebung des formalen Bildungsniveaus, die nicht zuletzt auf die zunehmende und „höhere Bildung“ der Frauen zurückzuführen ist, trägt zur verstärkten familialen Selbstständigkeitserziehung der Heranwachsenden bei.¹⁰ Wie Rülcker herausgestellt hat, ist die Erziehung zur Selbstständigkeit der Eltern unterschiedlich motiviert. Sie bietet den Eltern Entlastung im Alltag, sie wird als ein elterlicher Erziehungserfolg gesehen und ebenso aus Überzeugung durchgeführt. Besonders die Frauen, die heute durch ihre verbesserte Ausbildung selbstbewusster geworden und nicht mehr existentiell abhängig von der Familie sind, setzen sich bewusst für eine Erziehung zur Selbstständigkeit ein. Das schließt allerdings nicht aus, dass die dadurch gewonnenen Entlastungen nicht gern angenommen werden.

Für die Selbstständigkeitserziehung und zugleich für eine erweiterte Ausbildung des Kindes nehmen Eltern einige finanzielle Anstrengungen auf sich, indem sie das bei den meisten Kindern vorhandene eigene Zimmer mit viel Spielzeug und vor allem mit technischen Geräten ausstatten. Das eigene Fernsehgerät ist fast schon selbstverständlich und der Computer wird in seiner Bedeutung für die Heranwachsenden zunehmend wichtiger. Viele Eltern halten einen frühen Umgang mit dem Computer für unerlässlich, wenn ihr Kind den Anforderungen der Zeit entsprechen soll. Sie sehen im Computerwissen einen Teil der Allgemeinbildung oder meinen, dass Computerkenntnisse bei der Suche nach einem Ausbildungsplatz nützlich sind. Ein weiterer Grund, schon Kindern einen Computer zur Verfügung zu stellen, besteht in der Einstellung, dass diese als Heranwachsende den Umgang mit Computern leichter lernen als Erwachsene.¹¹ Deshalb werden den Kindern immer früher Computer zum Lernen überlassen. Im

9 Georg, W./Lange, A., ebd., S. 191; vgl. dazu auch 4.1.1.

10 S. auch Preuss-Lausitz, U., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 55 f.

11 Vgl. Leu, H. R., Weinheim et. al. 1990, S. 111

Rahmen der Erziehung zur Selbstständigkeit räumen Eltern ihren Kindern einen eigenverantwortlichen Umgang mit den Medien ein. Sie lernen bei Gewährung eines Handlungsspielraums, sich mit den Programmen des Fernsehens auseinanderzusetzen und eine Auswahl nach eigenen Interessen vorzunehmen. Sie müssen abwägen, ob sie das Fernsehen einer Beschäftigung mit dem Computer oder anderen Handlungsaktivitäten vorziehen. Je nach gebotener Attraktion haben sie eine Entscheidung für den Alltag zu fällen, die immer Konsequenzen auf andere Handlungsbereiche hat. Dadurch besteht sowohl die Möglichkeit, selbstinitiativ eigene Ziele zu realisieren, als auch andere Angebote zurückzudrängen. Wenn mehrere Beschäftigungen stattfinden sollen, müssen die Alltagstermine geplant und muss ihre Einhaltung eigenständig kontrolliert werden. Nur dann kann es gelingen, an den meisten der gewünschten Angebote teilzunehmen. Erziehungsbewusste Eltern helfen ihren Kindern, diese Aufgaben altersentsprechend selbstständig zu bewältigen.

Auch eine geleistete Überzeugungsarbeit von Kindern an ihren Eltern in dem Sinne, dass bestimmte Sendungen des Fernsehens wichtig seien oder der Computer nicht nur negative Auswirkungen hätte, erfordert von den Kindern gerade dann einen hohen Einsatz an Eigeninitiative, wenn ihre Eltern diese Ansicht nicht teilen. Kinder, die selbstständig ihre Fernseh- und Computerbeschäftigung planen und diese Zeit auch einhalten können, haben dieses eigenständige und zielorientierte Handeln bereits in anderen Bereichen erproben können. Sie sind in der Lage, ihre Fähigkeiten ebenfalls auf den Medienbereich zu übertragen, den Medienkonsum zu kontrollieren und „ziel- und planbestimmt“ zu nutzen.¹² Die Entwicklung von Eigeninitiative und Entscheidungsfähigkeit steht im Zusammenhang mit dem familialen Lebensstil, der die Selbstständigkeit des Kindes bewusst durch Angebote und zunehmende Handlungsfreiheit unterstützt.

Ausschließlich negative Aussagen bezüglich des kindlichen Fernsehens sind auch dadurch zu relativieren, dass dieses Medium viele Sendungen ausstrahlt, die zum einen Wissen vermitteln und zum andern durch ihre bildhafte Darstellung eine visuelle Vorstellung von allen Ländern der Erde hinsichtlich der dort lebenden Menschen und ihrer Umwelt ermöglichen. Nicht nur die geographische Erweiterung über die eigene Lebenswelt hinaus, die in der Realität derart umfassend nicht möglich wäre, ist hiermit angesprochen, sondern auch die unterschiedlichen sozialen Interaktionsarten der Menschen anderer Nationalitäten. Die Kinder lernen dadurch, dass nicht nur die ausländischen Kinder in der Schule sich aus ihrer Sicht fremd verhalten. Sie stellen fest, dass dieses „fremde“ Handeln in anderen Ländern ein „normales“ Verhalten ist. Die vorher bestanden Bewertungen eines Handelns als „unnormales“ werden mit der sich einstellenden Erkenntnis, dass das eigene Handeln aus der Perspektive von Ausländern ebenfalls fremd wirkt, relativiert.

Ob Heranwachsende fernsehen sollen oder nicht, ist auch aus diesem Grund nicht eindeutig mit „ja“ oder „nein“ zu beantworten, sondern die Frage hängt insbesondere mit der Fähigkeit zusammen, dieses – und andere – Medien kontrolliert einsetzen zu können. Das bedeutet aber nicht, dass ein unkontrollierter Umgang mit Medien etwa direkt zu gewalttätigem Handeln führte. Bisher konnten eindeutige Auswirkungen auf das weitere Handeln der Heranwachsenden, die allein auf den hohen medialen Zeitaufwand zurückzuführen wären, nicht nachgewiesen werden.¹³

12 Vgl. auch Zeiher, H. J., Fernsehen oder nicht fernsehen?, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiher, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 143 f.; s. auch Diskowski, D./Preissing, C./Prott, R., Selbst ist das Kind, ebd., S. 109.

13 Vgl. auch Leu, H. R., ebd., S. 115; vgl. oben unter 5.2.4 Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H., Weinheim et. al. 1991.

Der im Vergleich zu den Eltern unverkrampftere Umgang der Heranwachsenden mit der „Technik“ zeigt sich häufig darin, dass sie Geräte schneller zu bedienen wissen, ohne sich die Gebrauchsanleitung durchgelesen zu haben. Sie probieren es aus und meistens gelingt ihnen die Bedienung ohne großen Aufwand. Offensichtlich haben sie sich durch den häufigen Gebrauch neuer Technik und durch eine fehlende Zurückhaltung im Umgang mit ihr spezifische Fähigkeiten erworben. Dieser schnelle Zugang auf technische Geräte bezieht sich gleichfalls auf die von den Heranwachsenden am meisten geschätzte Form der Computerbeschäftigung: das Spielen. Beim Spielen lassen sie sich gern auf neue Risiken ein, indem sie sich kaum oder gar nicht über vorgegebene Regeln des Spiels informieren. Das Ziel des Spiels ist dessen Lösung und der Erfolg gibt ihnen Recht. Die Heranwachsenden lernen hier unabhängig von ihren Eltern, welche Kriterien für erfolgreiches Handeln wichtig sind. Weil allein die Kriterien „richtig“ oder „falsch“ Gültigkeit haben, können sie sich von eventuellen moralischen Vorgaben der Eltern in ihren Spielen ablösen. Das zeigt sich auch in den gewählten Spielinhalten, die für Heranwachsende eher nebensächlich sind, während die Eltern die von Gewalt durchzogenen Spiele kritisieren.

Die Möglichkeit, sich selbst neue Anreize zu setzen, indem die Schwierigkeitsgrade weiter erhöht und die eigenen Erfolge fortwährend sichtbar werden, führt zur Steigerung der nötigen Anforderungen und Fertigkeiten, die z. B. im Bereich des Entdeckens und Erkundens neuer Regeln und Funktionen liegen.¹⁴ Die Fähigkeiten im Umgang mit dem Computer können nicht nur im erfolgreichen Spielen selbst erfahren werden, sondern positive Anerkennungen kommen ebenso aus Gleichaltrigenkreisen wie aus der Familie. Auch auf diesem Wege kann ein positives Selbstbild entstehen und zum Identitätsaufbau beitragen.

Die immer wieder zitierte Straßensozialisation der 50er- und 60er-Jahre gibt es für die in diesen Zeiten aufwachsenden Kinder nicht mehr. Diese Situation wird zum Teil deshalb begrüßt, weil die in einem Wohnviertel lebenden Kinder nicht mehr ohne Alternative allein auf diese Kindergruppe angewiesen sind. Viele Eltern befürworten diesen Wandel, weil sie gerade in heutigen Zeiten ihren Kindern bessere Freizeitbeschäftigungen bieten können und weil sie die Gefährdungen des Draußen-Spielens nicht zulassen wollen.¹⁵ Im Gegensatz zu den Heranwachsenden früherer Jahre haben diese Kinder mehrheitlich ein eigenes Zimmer, in dem sie mit anderen Kindern – in der Regel ist es „ein“ anderes Kind – spielen können. Ihre Freunde können sie – auch wenn sie nicht in der Nähe wohnen – mit Hilfe der Eltern besuchen. Weiterhin werden ihnen vielfältige institutionelle Angebote gemacht, die besonders im Sportbereich von mehr als der Hälfte der Heranwachsenden angenommen werden.

In Abhängigkeit vom Alter der Kinder und der Entfernung der Institutionen wird eine Teilnahme entweder mit Hilfe der Eltern oder aber allein zu Fuß oder mit dem Fahrrad möglich. Wenn in Wohnungsnähe keine Spielmöglichkeiten mehr für Kinder vorhanden sind, entgehen die Heranwachsenden auf diese Weise der sozialen Isolation. Im Vergleich zum Spielen auf der Straße sind sie aus Sicht der Eltern in den institutionellen Freizeiteinrichtungen oder in der Wohnung vor den Gefährdungen des Straßenverkehrs und vor sexuellen Übergriffen geschützt. Ihnen wird dadurch vor allem die Chance geboten, sich außerhalb der Schule weiter zu qualifizieren. Im Gegensatz zur allgemein bildenden Schule, in die alle Kinder gehen und integriert werden müssen, haben die Eltern und die Kinder jetzt die Wahl, Kursangebote in Anspruch zu nehmen, die den Fähigkeiten ihres

14 Vgl. Leu, H. R., ebd., S. 114.

15 Die Einstellungen der Mütter hinsichtlich des Spielens auf der Straße variieren in Abhängigkeit von der sozialen Lage der Familie und der Wohnumgebung, vgl. dazu Zinnecker, J., Z. f. Päd. 25 (1979), H. 5, S. 737.

Kindes entsprechen und diese angemessen fördern. Die Kurse in außerschulischen institutionellen Einrichtungen sind oft leistungsspezifisch zusammengestellt und tragen dadurch – nach Meinung der Eltern besser als die Schule – zur Leistungssteigerung und weiterhin zur Erhöhung des kulturellen Kapitals ihrer Kinder bei.

Die Chance für Kinder, ihre Freizeit nach eigenen Interessen zu gestalten, bietet sich ihnen aufgrund der Verinselung ihres Lebensraums, der im Nahbereich der Wohnungen keine ausreichenden Spielmöglichkeiten mehr bietet. Diese Situation fordert – wie u. a. Zeiher ausführt – die Heranwachsenden zur Selbstständigkeit und Eigenaktivität heraus. Das bedeutet für die Heranwachsenden, dass sie ihre wöchentlichen Veranstaltungen und Verabredungen selbst planen und wählen können, während sie früher im traditionellen Lebensraum immer denselben Leuten begegnet sind – ob diese ihnen wohl gesonnen waren oder nicht, man konnte einander nicht ausweichen – und der Ort des Spielens nicht zu verlegen war. Die Vorausplanungen ihres Alltags verlangt antizipatorische und reflektorische Fähigkeiten, um zu entscheiden, welche Freunde und welche Kurse an den festzulegenden Tagen und Zeiten zu wählen sind. Weil die Umsetzung ihrer Planungen die Kenntnis der Wochentage, der Uhrzeit und den Umgang mit dem Telefon verlangt, wird auch dieses Wissen und Handeln von den Kindern schnell mit der anfänglichen Unterstützung ihrer Eltern erlernt.

Die größeren Probleme bei Verabredungen ergeben sich im privaten Bereich, weil fast jedes Kind pro Woche schon eine feste Anzahl von institutionellen Terminen hat. Nach Büchner u. a. nehmen über ein Drittel der 10- bis 14-jährigen häufig mehr als drei Termine pro Woche wahr.¹⁶ Eine Terminkoordination schließt sowohl das Fernsehprogramm als auch freies Spielen mit ein.

Die Wahl der Freunde zum Spielen erfolgt innerhalb eines Verabredungsgeflechts und die Termine werden in der Regel jeden Tag neu verhandelt. Um hier für andere wählbar zu sein, gehen einige Kinder sogar ihre terminlichen Bindungen an institutionelle Einrichtungen auf. Weil die üblichen Verabredungen zu zweit immer nur für einen Tag Gültigkeit haben, muss täglich neu entschieden werden, wer mit wem wo und wann spielt. Die Kinder schätzen diese Unabhängigkeit, jeweils frei wählen zu können,¹⁷ und vermeiden deshalb feste dauerhafte zeitliche und soziale Bindungen.

Es haben sich demnach inzwischen auch Kindergeflechte herausgebildet, in denen die freie Zeit nicht mehr durch institutionelle Kurse festgelegt wird. Jederzeit auf ein Angebot aus dem Geflecht eingehen und selbst auch ein solches aussprechen zu können, enthält zwar das Risiko, einmal keinen Termin zu haben. Dennoch scheint diese Gefahr ohne feste institutionelle Einbindungen geringer zu sein als mit ihnen. Das könnte mit den individuell variierenden institutionellen Beschäftigungen der Kinder zusammenhängen, die dazu führen, dass sich ihre Termine entweder teilweise überlappen und keine ausreichende gemeinsame Zeit mehr zum Spielen verbleibt, oder dass die freien Tage von Kind zu Kind jeweils so unterschiedlich verteilt sind, dass keine Wahlfreiheit mehr besteht. Dadurch laufen sie möglicherweise Gefahr, entweder niemanden zum Spielen zu finden oder eine zu intensive Bindung an ein Kind aufzubauen, das ebenfalls allein an diesem Tag keine festliegenden Termine hat. Diese Kinder wollen aber jeden Tag zeitlich offen sein für alle Angebote und über ihre Nachmittage täglich neu und selbstbestimmt verfügen können. Dazu gehört eben

16 Vgl. Büchner, P., in: Büchner, P. u. a., Weinheim et. al. 1994, S. 19.

17 S. dazu Zeiher, H., *Leben in der Zeit führen – im Wandel der Zeit*, in: Behnken, I./Zinnecker, J., Seelze-Velber 2001, S. 437; die hier beobachteten Kinder leben in Berlin in einem mittelschicht-dominierten Stadtviertel und sind zehnjährig.

auch, dass sie keine zu engen Beziehungen zu ihren Freunden pflegen wollen und deshalb innerhalb des Geflechts ihre Partner ständig wechseln. Der häufige Partnerwechsel hilft vor zu großen Erwartungen an eine intensivere Bindung. Zu nahe Beziehungen schränken offensichtlich die eigene tägliche Wahlfreiheit ein und werden vermieden.

Die „Erfindung“ des Geflechts ist eine selbstständige Antwort der Heranwachsenden auf die nicht mehr vorhandene nachbarschaftliche Kinderöffentlichkeit, um auf diese Weise ein Gruppenleben zu initiieren. Sie treffen zwar nicht mehr als Gruppe aufeinander, aber sie sind durch ihre wechselnden Zweiertreffs miteinander verflochten. Die Zweierkommunikation bietet die Chance, unter den heutigen räumlichen Bedingungen dennoch mit allen über alle dem Geflecht angehörenden Personen zu sprechen, indem abwechselnd mit jedem ein persönlicher Kontakt hergestellt wird. Diese Treffen zu zweit erreichen möglicherweise auf diesem Wege eine höhere Intensität zwischen den Paaren als bei gemeinsamen Gruppenveranstaltungen. Mit der Abwahl anderer terminlicher Verpflichtungen zeigen diese Heranwachsenden, welche immense Bedeutung sie den frei wählbaren sozialen Interaktionen beimessen.

Dass der Sport zu der beliebtesten Freizeitbeschäftigung der Heranwachsenden geworden ist, liegt wenigstens zum Teil an den nicht mehr überall in ausreichendem Maße zur Verfügung stehenden Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten. Geschlechtsspezifisch gesehen wird die Bewegung in öffentlichen Freiräumen weniger von Mädchen als von Jungen betrieben. Mädchen nutzen, wenn sie sich bewegen wollen, die geschützten „Räume“ des institutionalisierten Sports.¹⁸ Dennoch liegen die weiblichen Mitgliederzahlen noch unter denen der Männer.

Auf die Bedeutung der Bewegung für die Sozialisation ist oben bereits mehrfach hingewiesen worden. Viele Eltern wollen ihre Kinder mit einem frühen Vereinsbeitritt zum Sich-Bewegen motivieren, um einem möglichen Bewegungsmangel entgegenzuwirken. In der Sportgruppe lernen die Kinder auch andere Kinder des Kinderturnens kennen und erfreuen sich an der gemeinsamen Bewegung. Das Kinderturnen ist in der Regel noch sehr allgemein auf die Grundformen der Bewegung wie Laufen, Hüpfen, Springen, Rollen, Schwingen ausgerichtet, so dass hier wichtige Funktionen des nachbarschaftlichen Kinderspiels aufgegriffen werden. Die Kinder erhalten allerdings im Sportverein gezieltere Angebote und werden von den Eltern, dem Übungsleiter und den anderen Kindern herausgefordert, an den Aktivitäten teilzunehmen. Während sie beim Nachbarschaftsspiel auch hätten zugucken oder eine andere Beschäftigung hätten wählen können, fällt eine Verweigerung unter elterlicher und fremder Motivation und zusätzlicher Handlungskontrolle schwerer.

Mit zunehmendem Alter können die Kinder – je nach Entfernung der Sportstätte – die Kurse selbst aufsuchen. Zumindest nehmen die Eltern, selbst wenn sie noch die Transporte ausführen, nicht mehr an den Kinderkursen teil. Nach und nach wachsen die Kinder in das Vereinsleben und in den Trainingsalltag hinein. Sie eignen sich eine gewählte Sportart insofern selbstständig an, als sie selbstbestimmt an den Veranstaltungen teilnehmen und sich für sie bewusst körperlich einsetzen. Das erlernte Handeln der Heranwachsenden, das den Erwerb spezieller Fähigkeiten einschließt, enthält Tendenzen des früheren Erwachsenseins.¹⁹ Die zu erlernenden Fähigkeiten liegen im Bereich des selbstständigen Handelns und Entscheidens für eine Sache. Sie hängen darüber hinaus mit den

18 S. dazu Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 890.

19 Vgl. Büchner, P., in: Büchner, P. u. a. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1994, S. 26.

in der Folge entstehenden Konsequenzen zusammen, nämlich bei einer Wahl zu bleiben und diese wegen anderer verlockender Angebote nicht kurzfristig aufzugeben. Zum Erlernen einer Sportart gehören die sportartspezifischen Fertigkeiten, die physische und psychische Belastungen einschließen. Auf zu verkraftende Niederlagen folgen leistungsbezogene Bestätigungen, die trotz des harten Trainings dazu beitragen, andere Anfechtungen abzuwehren. Die Kinder lernen außerdem, in einem Team zu arbeiten und wissen gleichzeitig, sich von anderen zu unterscheiden. Indem sie eine Sportart und persönliche Leistungserbringung wählen, haben sie die Chance, sich darin zu bewähren und ihre Grenzen auszuloten. Die Bedeutung dieser Auseinandersetzung mit der äußeren Realität liegt insbesondere in der Förderung des Identitätsaufbaus.²⁰ Der Sport unterstützt und bestärkt insgesamt die für Mittelschichtangehörige typischen Fähigkeiten und Bereitschaften, zu denen der „Gratifikationsaufschub im Interesse langfristiger Zielsetzung“, die Emotionskontrolle, Antizipation und Planung des Handelns im Zusammenhang mit einer „Ethik der persönlichen Verantwortung und Eigeninitiative“ gehören. Weil gerade die Kinder aus Mittelschichtfamilien schon zu Hause in gleicher Weise sozialisiert werden, fällt es ihnen besonders leicht, einen Zugang zum Sportsystem zu finden und in diesem System erfolgreich zu handeln.²¹ Es gelingt den Heranwachsenden, sich über den Kindersport für die Welt des Erwachsenensports zu qualifizieren. Der Sportverein ist eine bedeutende Sozialisationsinstanz, der die Sportkinder in spezifischer Weise sozialisiert. Dazu gehört neben der Körperbildung im ständigen Leistungsvergleich und Wettbewerb und weiteren oben erwähnten Fähigkeiten das Vertrautwerden mit den Formen der Selbstdarstellung. Leistungsfähigkeit unter Konkurrenzbedingungen, Selbstkontrolle und Selbstdarstellung vor einem Publikum enthalten Grundtugenden und Verhaltensstandards, die für das Leben in einer individualisierten Leistungsgesellschaft einen anerkannten erzieherischen Wert haben.²²

Die schon frühe Einbindung in die Sportwelt und die zunehmende Handlungsfähigkeit der Heranwachsenden in ihr lässt vermuten, dass sie sich auch weiterhin sportlich bewegen. Dadurch werden diese Kinder jedenfalls den gesundheitlichen und sozialen Folgen eines Bewegungsmangels, der bei Fettleibigkeit auch zu sozialer Isolation führen kann, entgehen.

Die im organisierten Sport geförderte Leistungsbereitschaft unter den Bedingungen der Konkurrenz unterstützt die gleichfalls in der Schule geforderte Qualifizierung nach dem Leistungsprinzip.²³ Eine erfolgreiche schulische Sozialisation unter den Bedingungen des Wettbewerbs festigt die Qualifikationen, die ebenfalls für die Teilnahme an außerschulischen Handlungsbereichen eine hohe Relevanz haben. Über eine entsprechende Sozialisation werden Handlungsfähigkeiten ausgebildet, die für eine Integration in den Bereich der materiellen Reproduktion nahezu unerlässlich sind; für eine soziale Integration sind sie indessen nicht ausreichend.

Eine weitere Motivation für Eltern, das Sporttreiben ihrer Kinder zu unterstützen, ist der Wunsch nach einer allseitigen Bildung, die durch den Sport neben Musik- und Mal- und Töpferkursen abgerundet wird. Die inzwischen didaktische und methodische Kenntnisse berücksichtigende Vermittlung des institutionellen Sports kommt den elterlichen Ansprüchen entgegen. Eine Investition in das

20 S. auch Büchner, P., in: Behnken, I./Zinnecker, J., Seelze-Velber 2001, S. 907; vgl. auch Brinkhoff, K.-P./Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), St. Augustin 1993, S. 112 f.

21 S. auch Brinkhoff, K.-P., in: Cachay, K./Hartmann-Tews, I., Stuttgart 1998, S. 65.

22 Zehnbauser, A./Wahler, P., in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), München 1993, S. 431 f.

23 Vgl. auch Büchner, P., in: Büchner, P. u. a. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1994, S. 26.

kulturelle Kapital ihrer Kinder wird mehrheitlich von den Eltern wahrgenommen, denen selber eine bessere Ausbildung zuteil geworden ist. Ihren Kindern erweitern sie durch eine Teilnahmemöglichkeit die Grenzen der äußeren Realität, so dass diesen im Vergleich zu „verhäuslichten“ Kindern breitere Interaktionschancen mit der sozialen und dinglichen Umwelt geboten werden.²⁴ Als weitere Bezugspersonen neben ihren Eltern erleben sie ihre Trainer und Betreuer, die in ihrer Erwachsenenfunktion wichtige Orientierungsnormen über Interaktionen an die Heranwachsenden vermitteln. Sie lernen innerhalb der Sportkultur, sich in einem fremdkontrollierten Raum und einem festen Rahmen zu bewegen. Eine erfolgreiche Teilnahme verlangt Konsequenzen, die die Fähigkeiten zur Selbstkontrolle und Selbstständigkeit erfordern. Diese Qualifikationen werden innerhalb des organisierten Sports deshalb erlernbar, weil in ihm die Kombination zwischen selbst- und fremdkontrolliertem Handeln erfolgreich durchgeführt wird. In dieser Kombination liegt der bildungswirksame Unterschied zum Straßenspiel, das ohne Erwachsenenkontrolle stattfindet.²⁵

Dem institutionalisierten Sport werden hier ebenfalls die kommerziellen Anbieter zugerechnet. Diese bieten den Vereinen mit alternativen und Trendsportarten Konkurrenz. Diejenigen Heranwachsenden, die sich dem vermeintlichen Leistungsstress nicht unterwerfen wollen und denen die traditionelle wertgebundene Orientierung innerhalb der Vereine nicht behagt, gehen eher den sozial unverbindlicheren Weg zu den kommerziellen Instituten. Möglich ist aber auch eine mehrfache Sportbetätigung, die sowohl im Verein als auch beispielsweise im Fitness-Center stattfindet. Viele Heranwachsende haben sich aufgrund des gesellschaftlichen Wertewandels der Vereinskultur entfremdet. Statt „Selbstkasteiung“ und „Askese“ wollen sie Spaß, Risiko und Fitness, die für sie als „selbstbeglückende Sinnorientierungen“ Gültigkeit haben.²⁶ Sie entledigen sich dadurch traditioneller Bindungen und Wertmuster, die in individualisierten Gesellschaften immer seltener anzutreffen sind. Durch die Chance, zwischen verschiedenen Dienstleistern zu wählen, können sie ihren persönlichen Interessen und Neigungen besser nachkommen. Sie haben bezogen auf „ihren“ Sport die Möglichkeit der Selbstbestimmung und Selbstverwirklichung, so dass sich ihr persönliches Handlungsziel realisiert und sie über den erlebten Erfolg zusätzlich motiviert werden, auch weiterhin ihre Bedürfnisse zu präsentieren.

Mit der Teilnahme am institutionalisierten Sport entfernen sich die Kinder zunehmend von elterlicher Kontrolle und lernen, ihr Leben eigenaktiv zu planen und zu organisieren. Sie müssen auch in diesem Interaktionsfeld ihr Handeln den sozialen Erfordernissen des Umgangs miteinander anpassen. Sie erkennen die an sie gerichteten Erwartungen und sind mehr und mehr dazu in der Lage, diese zu bewältigen. Damit entsprechen sie den von den Eltern angestrebten Zielen der Selbstständigkeit und Selbstkontrolle, die sich auch auf ihre Bewegungen bezieht.

Das inzwischen durchaus mögliche Wechseln von Sportart zu Sportart oder zwischen verschiedenen Anbietern und die Entscheidung über einen Teilnahmeverzicht oder ein Sich-Einwählen sowie die damit zusammenhängenden Planungsüberlegungen setzen Prozesse der Selbst-Bildung in Gang. Eine Entscheidung der Heranwachsenden für Sport und Sportlichkeit folgt einem modernen gesellschaftlichen Lebensstil, der besonders in der Kinderkultur Gel-

24 Vgl. dazu Büchner, P., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 895; vgl. 4.3.4.

25 S. auch Büchner, P., ebd., S. 908.

26 S. auch Hildebrandt-Stramann, R., ebd., S. 886.

tung erlangt hat.²⁷ Dieser sportive Stil zeigt sich in einem besonderen Outfit, das passend zur Sportart getragen wird, und in einem bestimmten Umgang der Sporttreibenden untereinander. Die Heranwachsenden werden folglich nicht nur sportlich in Bezug auf die Fertigkeiten einer gewählten Sportart und die hier stattfindenden sozialen Interaktionen sozialisiert, sondern ihr Stil und ihr Geschmack werden im Rahmen des Sich-Bewegens ebenso geprägt. Diese Symbole der Zuordnung erhöhen die Teilhabechancen an gewünschten sportlichen Gruppen und Sportarten und tragen außerdem zum sozialen Statusgewinn, zur Selbstständigkeitsentwicklung und Identitätsbildung bei. Die Möglichkeit, dabei den individuell „richtigen“ Weg zu suchen und zu finden, wird durch die Chance des häufigen Wechselns der Sportarten erleichtert. Die praktizierte Selbstbestimmung äußert sich ebenfalls in der autonomen Entscheidung über Nähe und Distanz zu einer gewählten Institution.²⁸

Dass es durchaus noch Kinder gibt, die draußen spielen und sich die eigentlich für andere Zwecke gedachten Räume umfunktionieren, zeigt, dass sie sich nicht nur den vorgegebenen Bedingungen anpassen, sondern im Gegenteil diese auch nach ihren eigenen Bewegungsvorstellungen präparieren. Dieses aktive Handeln deutet auf die Bereitschaft zur Eigeninitiative und auf eine Durchsetzungsfähigkeit gegen Widerstände hin. Den beobachteten Verwandlungsideen – z. B. die mit Lange vorgestellte Umfunktionierung der 100-m-Bahn – kann eine gewisse Kreativität des Handelns nicht abgesprochen werden.

Die Sportaktivitäten der Jugendszenen finden, obwohl es die Errichtung einiger spezieller Hallen für Trendsportarten schon gibt, größtenteils außerhalb präparierter Räume statt. Weil sich die Altersphase „Jugend“ inzwischen weiter nach vorn in die Kindheitsphase hineingeschoben und über die Jugendphase hinaus in das Erwachsenenalter ausgedehnt hat, nehmen an diesen Aktivitäten sowohl Kinder als auch schon Erwachsene teil. Diese neue „jugendliche“ Altersgruppe gehört häufig zu den „Sport-Hoppnern“, die versuchen, mit neuen Angeboten und unbekanntem Erlebnissen ihr Lebensgefühl zu steigern. Daneben existieren auch Szenen, in denen aufgrund stabilerer Interaktionen ein Zusammengehörigkeitsgefühl entsteht, weil diese Jugendlichen sich einer Gruppe zuordnen und nicht fortlaufend wechseln. Viele Heranwachsende wachsen aus unterschiedlichen Gründen außerhalb familiärer Strukturen²⁹ auf und finden besonders in kleineren Gruppen eine neue Gemeinschaft. In allen Jugendgruppen erfolgt die Identifikation über bestimmte Bewegungen, Sportkleidung und –gerät sowie über spezifisches Verhalten einschließlich der Sprache untereinander. Im Unterschied zur institutionalisierten Sportkultur entwickeln sie ihre Bewegungen nach eigenen Vorstellungen und Vorbildern und suchen sich die Orte der Erprobung selbst. Mit der Abgrenzung von der Welt der Erwachsenen und der Zuordnung zu einer Jugendgruppe gelingt ihnen eine soziale Einbindung. Sie werden in dieser Szene mit ihren Bedürfnissen und Vorstellungen anerkannt und erfahren Beachtung ihrer selbstdarstellerischen Handlungen.

Im Falle der Skater am Kölner Domplateau wird deutlich, welche Anpassungsleistungen an die vorhandene Umwelt erbracht und welche Veränderungschancen von den Heranwachsenden für ihre Bewegungen ergriffen werden. Zum besseren Verständnis der obigen Aussage werden ihre Umfunk-

27 BÜCHNER, P., ebd., S. 896.

28 Siehe auch BETTE, K.-H., Körper, Sport und Individualisierung, in: von RANDOW, G. (Hrsg.), *Wie viel Körper braucht der Mensch?*, Hamburg 2001, S. 99.

29 Die Gründe können in einem für Kinder nicht angemessenen Erziehungsverhalten der Eltern (etwa im permissiven, autoritären, vernachlässigenden oder „überbehüteten“ Erziehungsstil) liegen, vgl. hierzu HURRELMANN, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 158 ff.

tionierungen kurz beschrieben: Diese Skater-Szene hat sich eine Stelle am Domplateau ausgesucht, die nicht häufig durch Fußgänger gestört wird. Sie nutzen die Treppenstufen als Absprungchance, die Mülleimer werden zu umfahrende Hindernisse („obstacles“), Bodendeckel sind Absprungmarkierungen für „Flips“ (bestimmte Tricks) und Betonbänke („curbs“) werden als hohe Anfahrkanten genutzt. Diese Inszenierung ist keine dauerhafte, sondern sie wird beliebig oft neu gestaltet. Wann und wie gefahren wird, entscheiden die Skater selbst. Die Bewegungen schauen sie sich gegenseitig oder amerikanischen Videofilmen ab. Die Art der Aneignung ist die des eigenständigen Ausprobierens verbunden mit individueller Motivation, die durch die Könnensbestätigung der anderen Skater bestärkt wird. Die Teilnahme an den täglichen Treffen ist freiwillig. Die hier fahrenden Skater haben sich eigene Regeln für die Reihenfolge des Fahrens und die Absicherung der Jugendlichen während ihrer Aktivitäten überlegt, die von allen problemlos eingehalten werden. Im Gegensatz zur institutionellen Sportszene geht die hier gezeigte Selbstständigkeit über das zeitliche Planen und Entscheiden hinaus und bezieht die Strukturierung des Raumes und das eigenaktive Einüben von Bewegungen, die nach eigenen Vorstellungen ausgewählt und umgesetzt werden können, mit ein. Ihre Bewegungen sind durchaus als selbstgesteuert zu bezeichnen und ihre Handlungen demonstrieren „Eigeninitiative und Selbstorganisation“.³⁰

Ihr „selbstgesteuertes“ Handeln findet an diesen Orten ohne Erwachsenenkontrolle statt. Gerade die informellen Sportarten erleichtern dadurch den Heranwachsenden, das häufig im institutionalisierten Sport bestehende hierarchische Gefälle zwischen Kindern und Erwachsenen abzubauen, weil sie sich ihre Übungsräume selbst wählen und dennoch zu ihnen jederzeit Zugang haben. Indem die Kinder in der Lage sind, diese Bewegungen schneller und meistens besser als Erwachsene zu erlernen, erleben sie über ihre Könnenserfahrungen Selbst- und Sozialakzeptanz.³¹ Die Art der Aneignung von Bewegungen ist der ihrer Computerbemächtigung vergleichbar.³² Die gegenseitigen Bestätigungen der Heranwachsenden motivieren außerdem, neue Bewegungen zu kreieren und auszuprobieren.

Ähnliche Leistungen zeigen andere bewegungsbezogene Jugendszenen (z. B. Mountain-Biker, Inline-Skater, Snowboarder). Auch sie versuchen, sich von der Erwachsenenwelt abzugrenzen durch neue Bewegungen und Bewegungsausführungen und teilweise neues oder verändertes Terrain. Sie sind ebenfalls nach außen erkennbar durch ein spezifisches Outfit, das für „Normalsportler“ nicht als Sportkleidung in Betracht käme. Was die fortlaufenden technischen Veränderungen und die Preise der von ihnen benutzten Sportgeräte angeht, stehen sie denen der organisierten Sportarten in keiner Weise nach.

Die Abgrenzungsversuche lassen sich am Beispiel bekannter Snowboarder, wie etwa dem zz. besten deutschen Profi David Benedek, und anderen Weltklassefahrern aufzeigen, die der Weltcupserie des Weltskiverbandes FIS eine Absage erteilt haben. Sie lassen sich nicht in ein starres Bewertungssystem zwingen und von Wertungsrichtern beurteilen. Diese Fahrer entscheiden selber, wer der Beste ist. Die in der Szene anerkannten Wettkämpfe „der besten Fahrer der Welt“ finden bei unabhängigen Veranstaltern statt. An den offiziellen Weltmeisterschaften wollen die „besten“ Fahrer nicht teilnehmen. Im deutschen Team haben sich allerdings die Fahrer gegenseitig die Freiheit eingeräumt, dass

30 Brass, J./Hartmann, D., Die Skateboardszene am Kölner Domplateau, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch, Hamburg 1994, S. 68, 70.

31 Vgl. Schulz, N., Sportunterricht 48 (1999), S. 163.

32 So auch Wopp, C., in: Breuer, C./Michels, H. (Hrsg.), Aachen 2003, S. 99.

jeder, der möchte, sowohl am FIS-Weltcup teilnehmen als auch bei verbandsunabhängigen Veranstaltungen fahren kann. Wichtig ist ihnen das Gefühl des Fliegens und Drehens; das macht ihnen Spaß, und Parties sind wichtiger als ein Wettkampf. Die Leistungsmessung erfolgt über die Produktion eigener Videofilme. Diese werden innerhalb der Szene auf der ganzen Welt verkauft.³³ Die jungen Leute verstehen es einerseits, die eigenen Vorstellungen an ihr Leben durchzusetzen und sich den Bedingungen der Erwachsenenwelt nicht zu unterwerfen. Andererseits bedienen sie sich der Chancen unserer Konsumgesellschaft, indem sie ihre Leistungen vermarkten und sich dadurch Anerkennung verschaffen. Es ist als eine geschickte Strategie zu bewerten, dass sie – wie viele informelle Sportler auch – ihren eigenen bewegungsbezogenen Lifestyle leben und gleichzeitig die Chancen des Konsummarktes nutzen, um sich diesen Traum zu erfüllen. Diese Heranwachsenden gelten als orientierungslos, weil ihre individualistischen Interessen nicht mit traditionellen Werten übereinstimmen. Sie haben andere Orientierungen, die auf sich selbst und ihre individuellen Ansprüche an das Leben gerichtet sind.³⁴

6.2 Vergleich der Sozialisationschancen mit den theoretischen Annahmen des Hurrelmann-Modells (These 1 bis 7)

Den Heranwachsenden werden im Vergleich zu früheren Generationen sehr viele Möglichkeiten der eigenaktiven Auseinandersetzung mit der äußeren Realität geboten, d. h. sie werden herausgefordert, altersangemessen selbstständig ihre Umweltinteraktionen aufzunehmen. Die Auseinandersetzungen finden zwischen der inneren (psychisch und körperlich) und der äußeren Realität (sozial und physikalisch) statt.³⁵

Weil traditionelle Beschränkungen für Individuen in unserer Gesellschaft kaum noch bestehen, öffnet sich eine Vielzahl von Räumen für ihre persönliche Entfaltung. Auf das individuelle Potential (die genetischen Voraussetzungen) für die persönliche Aneignung der Umwelt wirkt als erste Sozialisationsinstanz die Familie ein, die als „Vermittler und Erschließer der äußeren Realität“ fungiert.³⁶ Die Art der Einwirkung, ihr Erziehungsstil, hat sich von einem früher mehr autoritären zu einem liberalen Verhalten gewandelt. Den Heranwachsenden werden dadurch mehr Chancen eingeräumt, ihre eigenen Vorstellungen und Bedürfnisse umzusetzen und ihren Sozialisationsprozess selbst aktiv voranzutreiben. Weil auch die Eltern mehr Möglichkeiten der Selbstverwirklichung wahrnehmen, werden neben den – größtenteils unentgeltlichen – öffentlichen Bildungsinstitutionen (Schule, Hochschulen) außerdem – wenn möglich – weitere institutionelle Einrichtungen an der Ausbildung der Heranwachsenden beteiligt. Die gezielten finanziellen Investitionen der Eltern in ihre Kinder richten sich auf außerfamiliale Freizeiteinrichtungen und häusliche Anschaffungen wie spezielles Spielzeug und elektrische Geräte. Wegen der zunehmenden Bedeutung der Massenmedien – insbesondere der ständig sich weiter entwickelnden Informations- und Kommunikationstechnik – für die Persönlichkeitsentwicklung werden diese bereits den tertiären Sozialisationsinstanzen zugerechnet.³⁷

Neben den inhaltlichen Auseinandersetzungen mit für bedeutend angesehenen Kulturgütern (z. B. im Sportbereich mit „Bewegung“) bieten die institutionellen

33 Ross, J., Leben auf dem Brett, Frankfurter Rundschau v. 10. Jan. 2004, S. 22.

34 Vgl. Wopp, C., in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 344.

35 S. vorne Hurrelmann, 2. These.

36 Vgl. vorne Hurrelmann, 1., 3. und 4. These.

37 Vgl. oben 5. These

Veranstaltungen eine Vielfalt an sozialen Kontakten, die Gleichaltrige und Erwachsene einbeziehen. Im Vergleich zur traditionellen Gesellschaft und der Straßensozialisation stehen den Heranwachsenden heute zusätzlich zu den familiären Beziehungen nicht nur eine bestimmte Anzahl von Gleichaltrigenkontakten, sondern sowohl weitere Bezugspersonen als auch weitere peers-Kontakte über betreute Institutionen zur Verfügung. Gleichaltrigengruppen gewähren „vollwertige Gestaltungs- und Teilnahmechancen“ und tragen damit zur Ablösung aus dem Elternhaus bei. Mit zunehmendem Alter gewinnen sie für psychische und soziale Orientierungen hinsichtlich des Lebensstils im Freizeit- und Medienbereich an weiterer Bedeutung.³⁸

Um diese Kontakte wahrzunehmen, verlassen die Heranwachsenden in der Regel die nahe Umgebung ihrer Wohnung. Ihre räumlichen Wahrnehmungen richten sich – nicht mehr wie früher – auf den engen Nahraum ihrer Wohnung, sondern die Kinder werden aufgrund des verinselten Lebensraumes gezwungen, viele wechselnde Räume aufzusuchen und sich mit einer jeweils neuen Situation auseinanderzusetzen. Die einzelnen Fähigkeiten, die sie erlernen müssen wie Antizipation, Planung und Organisation, die als Voraussetzung gelten, um an lebensweltlichen Angeboten teilzunehmen, sind bereits ausführlich aufgezählt worden. Dem menschlichen Gehirn, das „an vielen Orten gleichzeitig visuelle, auditive und motorische Informationen“, die nur zum Teil bewusst reflektiert werden, aufnimmt,³⁹ werden durch das Annehmen vieler sozialer Kontakte an unterschiedlichen Orten eine Reihe von Informationschancen geboten.

Der Umgang mit zahlreichen Personen, z. B. Gleichaltrigen und ihren Eltern, Trainern und Betreuern, erfordert soziale Interaktionen und Kommunikationen, über die für die Persönlichkeitsentwicklung entscheidende Fähigkeiten und Kompetenzen erlernt werden. Die instrumentelle Auseinandersetzung mit der physischen Umwelt erfolgt sehr häufig im institutionalisierten Sport, aber auch im Bereich der informellen Jugendszenen. Zeitweise findet auch noch freies Kinderspiel statt, das außerhalb des Hauses oft zu Bewegungszwecken genutzt wird. Auf die Bedeutung dieser Interaktionen mit der sozialen und physischen Umwelt für die Entfaltung und Ausbildung von Handlungsfähigkeiten und –fertigkeiten ist vorne mit Hurrelmann im Rahmen der 6. These ausführlich hingewiesen worden. Mit weiter fortschreitender Entwicklung werden die Heranwachsenden – aufgrund der individualisierten Lebensbedingungen früher als sonst – in die Lage versetzt, selbstständig zu handeln.

In der Definition von Hurrelmann kann dann von Handlungskompetenzen gesprochen werden, wenn die erlernten Fertigkeiten und Fähigkeiten „ein selbstgesteuertes und selbstständiges Interagieren und Kommunizieren ermöglichen“.⁴⁰

Den Heranwachsenden werden in der außerschulischen Lebenswelt vielfältige institutionelle Beschäftigungen geboten, bei denen sie ihr Handlungspotential ausbilden und sich besondere Kompetenzen erarbeiten können. Diese Möglichkeiten bieten ihnen die Chance, über ihre Könnenserfahrungen ein positives Selbstbild aufzubauen, indem sie gleichzeitig über andere Beteiligte soziale Anerkennung erhalten.

Die erlernten Fähigkeiten können in der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt sowie „der eigenen Körperlichkeit“ und den subjektiven

38 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 34 f.; vgl. auch die 5. These.

39 Hurrelmann, K., ebd., S. 29. Das „Gehirn ist nach Hurrelmann nicht als ein körperliches Zentrum zu verstehen, sondern „im Gehirn arbeiten verstreute Teilsysteme unabhängig voneinander, sind aber auf flexible Weise miteinander verzahnt“.

40 Vgl. hierzu den Text nach der 6. These.

Wünschen kritisch beurteilt und verbessert werden.⁴¹ Im institutionellen Bereich sind an diesen Interaktionen nicht nur Gleichaltrige, sondern auch erwachsene Bezugspersonen beteiligt, die den Heranwachsenden hilfreiche Orientierungen geben können.

Im informellen Bewegungsbereich – speziell Jugendszenen –, der größtenteils keine Erwachsenenkontrolle zulässt, werden ohne Hilfe von Betreuern oder Trainern selbstständig Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben und von Zuschauern bewundert. Auch in diesen Szenen wird es danach möglich, ein positives Selbstbild und Selbstwertgefühl aufzubauen. Durch die Abgrenzung von der Erwachsenenkultur entsteht infolge der bewussten Andersartigkeit ein „Wir-Gefühl“, das zu sozialer Zuordnung und Identität beiträgt, weil dadurch die Spannung zwischen Individualisierung und Vergesellschaftung balanciert werden kann.⁴² – Einschränkend muss jedoch darauf hingewiesen werden, dass etwa ein Drittel der Heranwachsenden an den institutionellen (einschließlich der kommerziellen) sowie z. T. auch an den informellen Freizeitbeschäftigungen aus vorwiegend finanziellen Gründen nicht teilnehmen kann.

6.3 Sozialisationsrisiken lebensweltlicher Veränderungen

Der Vergleich der herausgearbeiteten Sozialisationschancen mit den sieben Thesen des Modells „des produktiv Realität verarbeitenden Subjekts“ und den dort formulierten relevanten Sozialisationsbedingungen hat ergeben, dass in formaler Hinsicht für die Heranwachsenden – abgesehen von den Kindern in sozialstrukturell schwierigen Lebenslagen⁴³ – günstige lebensweltliche Kontexte vorhanden sind, die viele Chancen für eine selbstständige Auseinandersetzung mit der äußeren Realität zulassen. Die Auseinandersetzungsprozesse der Heranwachsenden mit der sozialen und physischen Umwelt – wobei der Schwerpunkt auf den sozialen Interaktionen liegt – werden deshalb wie angekündigt einer qualitativen Prüfung unterzogen, indem die Sozialisationsrisiken kommentiert und hinsichtlich der Handlungstypen in den entsprechenden Handlungssituationen sowie den sich hieraus möglicherweise ergebenden Sozialisationsleistungen bewertet werden.

6.3.1 „Familie“

Die Darstellung der außerschulischen Lebenswelt ist mit Aussagen zur sozialisationistischen Bedeutung der Familie begonnen worden, weil die Familie als die bedeutende Sozialisationsinstanz für viele grundlegende Qualifikationen und Orientierungen angesehen wird. Sie trägt dadurch schon in den frühen Kinderjahren zur Entstehung eines Selbstbildes und zur Identitätsbildung bei. Weil sie sich gegenüber der traditionellen Form einer „Normalfamilie“ (vgl. Nauck, Bertram, Overbeck) verändert hat, ist das Aufwachsen der Kinder in ihr einem Wandel ausgesetzt. Trotz dieser historischen Veränderungen wird der Familie eine Schlüsselrolle im Sozialisationsprozess zugesprochen, die sich allein schon aus der Dauer und Intensität der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern ergibt.⁴⁴ Innerhalb der Familie werden bewusst und unbewusst in direkten

41 Vgl. hierzu die 7. These.

42 S. vorne 7. These.

43 Die Bedingungen für diese Heranwachsenden werden innerhalb der „Sozialisationsrisiken“ kommentiert.

44 Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 104.

sozialen Kontakten Werte und Normen weitergegeben und verarbeitet, die für die Kinder präjudizierend hinsichtlich ihrer eigenen Auseinandersetzung mit der äußeren Realität sein können.

Der familiäre Wandel wird vor allem mit den individualisierten Lebensansprüchen und einem Wertewandel begründet. Die individualisierten Lebensvorstellungen sind verbunden mit hedonistischen oder postmaterialistischen Werten wie Selbstverwirklichung, Selbstbestimmung und Lebensgenuss. Sie führen in zunehmendem Maße Familien dazu, dass Frauen erwerbstätig sein wollen, um eine berufliche Karriere aufzubauen, aber auch, um die individualisierten hedonistischen Lebensvorstellungen mit ihrem Geldbeitrag zum Familienbudget realistisch werden zu lassen. Die mehr selbstbezogenen Wertvorstellungen – nicht nur der Frauen – und die beiderseitige Berufstätigkeit zusammenlebender, geschlechtsheterogener Partner werden für das Absinken der Kinderzahl mitverantwortlich gemacht. Die Konzentration der Eltern auf nur ein Kind beschert dem einen Kind mehr Aufmerksamkeit und Konsum. Ein eventuell daraus resultierender Erwartungsdruck als Kompensation für elterliche Leistungen kann für das Einzelkind zur Belastung werden. Es entbehrt außerdem viele soziale Kontakte zu „gleichaltrigen“ und evtl. gegengeschlechtlichen Geschwistern, mit denen es sich innerhalb der Familie auseinandersetzen hätte. Beziehungen von Geschwistern untereinander sind generell anders als zu Freunden; sie sind emotional meist enger, aber auch heftiger, wenn es zum Streit kommt. Zum Streit kommt es bei Geschwistern schon allein deshalb leichter, weil sie öfter aufeinander treffen. Sie haben zugleich mehr Zeit, ihre Probleme auszuhandeln, und müssen nicht – wie bei außerfamilialen Kontakten – die Auseinandersetzung vorzeitig abbrechen. Neben der schon früh möglichen Erfahrung einer anderen geschlechtlichen Perspektive durch Geschwister kann in einer Familie mit mehreren Kindern eine wechselnde Arbeitsverteilung dazu beitragen, dass die häuslichen Lasten nicht einseitig verteilt werden. Das bedeutet, dass mehrere Geschwister und insbesondere Mädchen, die sehr genau auf eine gleiche Aufteilung der Hausarbeit achten, das zu Hause tätige Elternteil dazu veranlassen, nicht nach der „geschlechtsüblichen“ Arbeitsverteilung unter den Kindern vorzugehen. Die Jungen lernen, dass Hausarbeit nicht allein „Frauensache“ ist, während Mädchen zum Umgang mit technischem Gerät ermutigt werden. Entsprechendes Handeln könnte dazu beitragen, die Geschlechterstereotypen aufzulösen. Für ohne Geschwister lebende Kinder besteht das Risiko, diese familiäre Aufgabenteilung nicht kennenzulernen.

Das gemeinschaftliche Handeln in der Familie stellt sich als eine wichtige Erfahrung für das Leben in einer individualistischen und zugleich demokratischen Gesellschaft dar, weil in ihr Selbstbestimmung und Solidarität mit anderen entwickelt werden. Weil die Familien immer weniger Kinder haben und die familialen Interaktionen auch in dieser Hinsicht reduziert sind, müssen andere Möglichkeiten geschaffen werden, um ihnen diese für ihre Persönlichkeit und das Zusammenleben mit anderen wichtigen Qualifikationen des Handelns zu vermitteln.⁴⁵

Die veränderten elterlichen Wertvorstellungen haben die Eltern-Kind-Interaktionen von Autoritäts- zu Verhandlungsbeziehungen gewandelt. Sie ordnen nicht mehr an, was ihre Kinder zu tun haben, sondern versuchen, sich in sie hineinzuversetzen, und lassen sie ihre Argumente vortragen. Aber nicht immer werden die auftretenden Probleme ausgehandelt. Die Eltern stehen oft selber unter Zeitdruck, haben „Stress“ im Beruf und sind ebenfalls nicht in der Verfassung,

45 Vgl. auch Bertram, H., Zur Zukunft von Kindheit und Familie in der Bundesrepublik, in: Engfer, A./Minsel, B./Walper, S. (Hrsg.), Zeit für Kinder, Weinheim et. al. 1991, S. 118 f.

längere Auseinandersetzungen durchzuführen. Sie geben den kindlichen Forderungen nach, um ihre Ruhe zu haben. In diesen Aushandlungen sind die Heranwachsenden nach außen hin zwar gleichberechtigte Partner, sie erfahren aber keine angemessene Behandlung in dem Sinne, dass ernsthaft auf ihre Vorstellungen eingegangen wird. Ihnen wird in diesen Interaktionen die Achtung der Eltern verweigert. Das ist für sie zunächst in jenen Fällen nicht so bedeutend, in denen die eigenen Ziele dennoch erreicht werden. Eine denkbare Folge dieser Erfahrungen könnte jedoch eine Umstellung ihres eigenen Handelns sein, indem sie selber ebenfalls nicht mehr um echte Aushandlungen bemüht sind, weil die Inhalte nun aus ihrer Sicht als nebensächlich erscheinen müssen. Entscheidend wird die Durchsetzung der eigenen Wünsche. Das elterliche Handeln ist deshalb als ein vorwiegend strategisches einzuordnen, weil damit das einseitige Ziel verfolgt wird, das Gespräch schnell zu beenden. Allerdings sind Heranwachsende sensibel genug, um wahrzunehmen, dass hier die Partner nicht mit gleichen Voraussetzungen in die Interaktion gehen. Die Wahrhaftigkeit der elterlichen Aussagen ist in diesen (Schein-)Gesprächen nicht gegeben. Entsprechende Interaktionen zeigen den Heranwachsenden, dass der Weg zum Erfolg schließlich auch aus ihrer Sicht nicht unbedingt ein aufrichtiges Engagement erfordert, sondern vielleicht nur ein dauerhaftes Bereden, um sich schließlich beim Nachgeben des Gegenübers durchgesetzt zu haben oder auch ein schnelles sich dem anderen und seiner Argumentation Entziehen mit vorgeschobenen Gründen. Die im kommunikativen Handeln bestehende gegenseitige Achtung der Interaktionspartner und ihrer möglichen Stellungnahme liegt der Situation eines permissiven Erziehungshandelns nicht zugrunde. Mit der elterlichen Aussage, im Moment nicht in der richtigen Verfassung zu sein und später auf diese Frage zurückzukommen – wenn es tatsächlich so gemeint ist –, wäre eine bessere, nämlich eine an gegenseitig akzeptierten Geltungsansprüchen orientierte Beziehungsgrundlage herzustellen. Problematisch kann die elterliche Haltung zusätzlich dann werden, wenn in späteren Aushandlungen zum gleichen Thema von ihrer Seite andere Meinungen vertreten werden. Kinder können für sich aus diesem orientierungslosen Handeln entnehmen, dass bezüglich der Glaubwürdigkeit der Aussagen und der vorauszusetzenden Gültigkeit der gegenseitigen Ansprüche als Grundlage sozialer Interaktionen zu differenzieren ist, d. h. es gibt keine verbindlichen Handlungsregeln, sondern diese variieren mit der Situation. Sie orientieren sich an dem jeweils als „Erfolg“ zu betrachtenden Ergebnis, das auch in dem Wunsch einer Konfliktvermeidung bestehen kann. Mit dieser von vornherein strategischen Perspektive werden mühsame inhaltliche Auseinandersetzungen mit einer rationalen gegenseitigen Abwägung der Positionen unnötig. Die individualisierten Lebensbedingungen in den Familien führen zwar einerseits zu liberalerem, andererseits aber auch zu permissivem elterlichem Verhalten, das den Heranwachsenden keine ausreichenden Handlungsorientierungen zur Verfügung stellt, die außerhalb von selbstbezogenen und erfolgsorientierten Werten liegen. Die sich ihnen bietenden Erfahrungen – z. B. in der Schule – verstärken die Einstellungen, die am individuellen Erfolg ausgerichtet sind.

Viele Eltern erleben eine normative Verunsicherung aufgrund der Auflösung traditioneller Orientierungen, die zwar die eigene Orientierung an erfolgsorientierten Einstellungen erleichtert, die aber auf der anderen Seite zu einem diesen Einstellungen gegenüber antagonistischen Erziehungsverhalten wie „Toleranz aus Schwäche“ führt.⁴⁶ Das Resultat dieses Verhaltens bedeutet für die Heranwachsenden Handlungsfreiheit, die, wenn sie genutzt wird, häufig als

46 Vgl. dazu auch Habermas unter 5.2.4.7.

Selbstständigkeit bezeichnet wird. Wenn Eltern aber selber normativ verunsichert sind, können sie ihrem Kind keine Identifikationshilfen geben und klare Positionen beziehen, die es zur „Gewinnung einer eigenen Position“ auf dem Wege zur Selbstständigkeit nutzen könnte.⁴⁷

Wie mit Bertram bereits ausgeführt worden ist, verbringen berufstätige Eltern gleich viel Zeit mit ihren Kindern wie Eltern des traditionellen Familienmodells; sie haben ihre freie Zeit nur anders organisiert. Das Ergebnis dieser Zeitorganisation ist eine straffe Einteilung der Zeit für Kinder, die eine intensivere Beschäftigung mit ihnen auf die Wochenenden verlagert.⁴⁸ Das bedeutet aber, dass Kinder die Woche über die Eltern wenig sehen und nicht ihren Alltag mit ihnen teilen. Deshalb können die tagsüber entstehenden Probleme und Ereignisse nicht direkt mit ihnen besprochen werden. Aber auch ohne anstehende Konflikte werden in alltäglichen familialen Interaktionen unbewusst Orientierungshilfen weitergegeben, die dann entfallen, wenn die Eltern tagsüber abwesend sind. Diese Vermittlungsformen für kulturelles Kapital sind für Kinder zur Bewältigung ihres Alltags in einer pluralistischen Gesellschaft unverzichtbar. Sie brauchen Bezugspersonen, die ihnen klare Orientierungen vermitteln.⁴⁹

Wie Neuhäuser/Rülcker in ihren Untersuchungen zu moralischen Alltagstheorien von Kindern bestätigt gefunden haben, werden Normen in ihren Auswirkungen und Verbindlichkeiten immer lebensweltlich erfahren.⁵⁰ Diese lebensweltlichen Erfahrungen für die einzelnen Heranwachsenden werden durch die Nutzung der jetzt für Familienmitglieder bestehenden Individualisierungschancen reduziert. Die individuellen Möglichkeiten führen zwar zu mehr Freiheit und vermeintlicher Selbstständigkeit; sie erfordern aber gleichzeitig eine Verringerung des zeitlichen Umgangs mit nahen Personen. Die individuelle Perspektive eigener Verpflichtungen und Möglichkeiten verlangt eine zeitliche Straffung der familialen Interaktionen und verhindert ein bewusstes Zeit-füreinander-haben. In kurzen Gesprächen sind die dringend notwendigen moralischen Orientierungen, die Kinder wegen der nicht mehr akzeptierten traditionellen Werte und Normen benötigen, nicht nachhaltig zu vermitteln. Diese Orientierungen müssen auch im Alltag miteinander „gelebt“ werden. Zur Selbstständigkeit gehört eben nicht nur die formale Übernahme von Werten und Normen, sondern auch der reflexive Umgang mit ihnen in unterschiedlichen Situationen. Ihre Bedeutung und kritische Überprüfung kann nur im gegenseitigen Handeln erfahren und umgesetzt werden.

Das Vorbild der Eltern, die die mangelnde Zeit mit ihrer Berufstätigkeit begründen, weist in eine Richtung, die eine erfolgreiche berufliche Karriere oder mehr Geld für Konsum vor menschlichen Beziehungen ansiedelt. Die weitergegebenen Wertorientierungen für das Handeln der Kinder liegen auf einer nach Habermas „objektivierten“ Ebene und folgen einer kognitiv-instrumentellen Rationalität. Sie orientieren sich mit dieser Denkrichtung in erster Linie an Macht- und Erfolgsstrukturen, die formalrechtlich geregelt werden. Diese über das elterliche Vorbild vermittelten Orientierungen können ihr Kind dazu veranlassen, sich die elterlichen Zuwendungen für das eigene Selbstbild vor allem auf dem Leistungssektor zu erarbeiten. Die dem Kind daraufhin zuteil werdenden

47 Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 50 f.

48 Vgl. Bertram, H., *Wirtschaft und Wissenschaft* 3/2000, S. 22.

49 Bertram, H./Henning, M., *Eltern und Kinder. Zeit. Werte und Beziehungen zu Kindern*, in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Opladen 1995, S. 94.

50 Vgl. Neuhäuser, H./Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 204 f.;vgl. dazu oben die Ausführungen zu Habermas' Theorie des kommunikativen Handelns unter 3.2 und 5.)

Belohnungen rechtfertigen dessen Einsatz. Die instrumentelle Bildung des Elternhauses wird zusätzlich durch den Charakter der Schulabschlüsse, die auf „instrumentalistische Arbeitsorientierungen“ wie Aufstieg und Statussymbole ausgerichtet sind, verstärkt.⁵¹

Diese Darstellung will nicht gegen aktive und freudige Leistungen von Kindern polemisieren. Sie möchte auf die möglichen Probleme hinweisen, die in der Erkenntnis des Kindes liegen könnten, dass ihm die Liebe der Eltern nicht selbstverständlich, nämlich ohne den Tausch von Leistung gegen Zuwendung, gegeben ist. Hieraus kann sich die Vorstellung entwickeln, dass eben alles in der Welt seinen Preis hat. Über dieses „Wissen“ entsteht ein so starker Druck auf das Kind, das sich die Beachtung der Eltern mit schulischen Leistungen erarbeiten will, dass auch gesundheitliche Störungen entstehen können.⁵² Außerdem kann eine durch das Schulsystem unterstützte extreme Leistungsorientierung zu einem Denken führen, das jene mit den in den formal organisierten Handlungsbereichen dominierenden Medien Geld/Macht verbundenen Orientierungen als übergeordnete gesellschaftliche Prinzipien auch in lebensweltlichen Bereiche als akzeptabel ansieht. Die Begleichung lebensweltlicher Bedürfnisse mit systemischen „Werten“ wird auf diese Weise legitimiert.

Nach Habermas kann bei Übernahme entsprechender handlungskoordinierender Orientierungen von einer systemischen Integration gesprochen werden. Die handlungsleitenden Maßstäbe ergeben sich funktional aus den jeweiligen Aufgabenstellungen und werden möglichst effizient gelöst. Da sie nicht das Produkt einer verständigungsorientierten Handlung sind, d. h. Geltungsansprüche werden nicht geprüft, tragen sie nicht zur symbolischen Reproduktion der Lebenswelt bei. Das „Wissen“ der Lebenswelt wird nicht im gemeinsamen Handeln in Anspruch genommen, so dass sich nicht die notwendigen moralischen Prinzipien in den Persönlichkeitsstrukturen und diejenigen Handlungskompetenzen ausbilden, die den Aufbau einer Ich-Identität und eine soziale Integration ermöglichen. Je größer die Identifikation der Heranwachsenden mit den der Systemwelt zugehörigen Werten wie „Durchsetzungsvermögen“ und „Gewinner-Sein“ ist, desto größer werden die Desintegrationserscheinungen, wenn die angestrebten Ziele nicht erreicht werden. Zwei Wege negativer Integration lassen sich aufzeigen: der erste Weg führt zu einer Normalbiographie mit einer weiteren Aushöhlung der bestehenden sozialen Werte und Normen, während der zweite Weg zu Anomie und Gewalt führt.⁵³

Die Voraussetzung moralischen Bewusstseins ist die gegenseitige Anerkennung von Gleichheit, Achtung und Liebe zwischen Eltern und Kind.⁵⁴ Sie muss für die Kinder im alltäglichen Handeln erfahrbar werden, und zwar nicht nur in Form von Geschenken oder einem Laisser-Faire-Verhalten. Für Kinder ist es wichtig, dass Eltern Zeit für sie haben und sich für das, was sie tun, interessieren, andernfalls könnte der Eindruck bei ihnen entstehen, den Eltern gleichgültig oder gar lästig zu sein.⁵⁵ Laisser-Faire-Verhalten wird auch als vernachlässigender Erziehungsstil bezeichnet, bei dem das Kind sich „missachtet“ fühlt und der weder zu „sozialer Verantwortung“ noch zur „Selbstständigkeit“ erzieht.⁵⁶ Handlungs-

51 Vgl. Heitmeyer, W., Frankfurt a. M. 1994, S. 391.

52 Habermas spricht beispielsweise auch von narzistischen Störungen; s. dazu oben 5.2.4.7.

53 Heitmeyer, W., ebd., S. 392.

54 S. dazu auch Bertram, H., Moralische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1980, S. 724 ff., vgl. auch das „autoritative Erziehungsverhalten unter 5.1.1, das Hurrelmann, K. als „partizipativ“ bezeichnet, ders., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 162 ff.

55 S. dazu auch den Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des BMSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 138.

56 Vgl. Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 159 ff.

theoretisch ist dieses Verhalten nach Habermas zum Teil noch nicht einmal als konkretes, nämlich intendiertes Handeln zu bewerten. Eltern unternehmen danach keine bewussten Erziehungshandlungen; sie greifen nicht in die Sozialisation ihres Kindes ein. Werden Kinder mit ihren eigenen Bedürfnissen und Vorstellungen nicht beachtet und fühlen sich deshalb als nicht geliebt, leidet ihr Selbstwertgefühl. Die hieraus entstehenden Folgen sind vielfältig und führen zu einer krisenhaften Identität, der kein positives Selbstbild zugrunde liegt. Die Heranwachsenden ziehen sich möglicherweise generell aus sozialen Beziehungen zurück, so dass eine außerhäusliche Bestätigung ihres Handelns ebenfalls nicht möglich wird. Weil sie sich auch selbst schließlich nicht mehr akzeptieren, nehmen die Heranwachsenden selbstzerstörerische Handlungen vor, indem sie sich beispielsweise Schmerzen zufügen, um ihre psychischen Probleme zu „verarbeiten“.⁵⁷

Der wechselseitigen Anerkennung innerhalb der familialen Interaktion sind positive Auswirkungen für Selbstwert und Selbstkompetenz mit protektiven Funktionen gegenüber ungünstigen Lebensbedingungen nachgewiesen worden. Demgegenüber verhindert ein Mangel an Liebe und Zuwendung die Entstehung von Selbstvertrauen und Selbstkompetenz, die aber Voraussetzung für eine eigenaktive Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglichen Umwelt sind. Schlimmstenfalls begünstigt entsprechendes elterliches Erziehungsverhalten eine Delinquenzentwicklung.⁵⁸

In diesem Zusammenhang gibt folgender Ausschnitt aus Untersuchungen von Nunner-Winkler über „moralisches Wissen“, „moralische Motivation“ und „moralisches Handeln“ zum Nachdenken Anlass. Obwohl die beteiligten Kinder das den Fragen zugrunde liegende moralische Wissen hatten und in der Lage waren, auch die Folgen einer Handlung zu beurteilen, bewerteten sie einen moralischen Regelverstoß allein vom Ergebnis her (der Dieb, der Süßigkeiten gestohlen hat, fühlt sich nicht schlecht, weil er gestohlen hat, sondern gut, weil diese ihm gut schmecken werden). Noch erstaunlicher scheinen die Aussagen zu Geschichten mit Körperverletzungen zu sein, die nur dann zu Mitleidsäußerungen führten, wenn eine Tat unbeabsichtigt war. Wenn jemand aber bewusst und erfolgreich einen anderen verletzt hatte, war das Urteil positiv (der Täter fühlte sich gut), weil die Tat geplant und erfolgreich abgeschlossen wurde. Die Untersuchungen können hier nicht in allen Einzelheiten wiedergegeben werden. Sie sollen aber in diesem Kontext noch einmal darauf hinweisen, dass die Entstehung von Moral, die, wie auch Nunner-Winkler ausführt, zunächst in der Familie in der Interaktion mit den Eltern ausgebildet wird, abhängig von der Art des Umgangs miteinander ist. Wenn Eltern ein eher instrumentelles, macht- und erfolgsorientiertes Handeln demonstrieren, wird bei den Kindern innerhalb der Familie kaum eine „moralische Motivation“ für „moralisches Handeln“ entstehen.⁵⁹

Die Verankerung symbolischer Bedeutungen von Wertvorstellungen im Persönlichkeitssystem bedarf gleichzeitig einer leiblichen Wahrnehmung, um die gegenseitige Achtung und Zuneigung nicht nur zu erkennen, sondern auch zu

57 S. insbes. die Fallschilderungen 3 und 4 bei Thiemann, F., Zeit für einen neuen Dialog, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Hamburg 1994, S. 26 f.

58 Vgl. Georg, W./Lange, A., in: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.), Weinheim 1999, S. 291, 296 f.

59 Nunner-Winkler, G., Moralisches Wissen – moralische Motivation – moralisches Handeln. Entwicklungen in der Kindheit, in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Weinheim et al. 1996, S. 138, 152.

empfinden. Nach Hurrelmann⁶⁰ entsteht ein positives Selbstbild in der Verarbeitung „selbstbezogener Informationen, die durch Wahrnehmung und Beobachtung eigener Tätigkeiten während des Prozesses der Auseinandersetzung mit der sozialen und dinglich-materiellen Umwelt sowie mit der eigenen Körperlichkeit und den Bedürfnissen und Interessen gewonnen werden“. Eine soziale Integration beruht auf einer gelingenden Identitätsbalance, die auf einem akzeptierten Selbstbild und gemeinsamen flexibel verinnerlichteten Wertvorstellungen basiert. Mit Mead und Habermas ist bereits ausgeführt worden, dass ein positives Selbstbild unter Akzeptanz des eigenen Körpers als Voraussetzung für einen erfolgreichen Identitätsaufbau nur über einen „leiblich“ wahrzunehmenden Interaktionspartner entstehen kann, und zwar nicht als Spiegelung, sondern aus der gegenseitigen Bedeutungswahrnehmung. Gespräche mit Eltern am Telefon sind zwar besser als keine Kontakte, aber sie können die leiblichen Interaktionen nicht ersetzen. Zuneigung und Sorge der Eltern müssen genauso wie die Betroffenheit über ein nicht erwartetes Handeln leiblich wahrgenommen werden, um es vollständig in seiner Bedeutung zu erfassen. Auch sinnliche Wahrnehmungen sind folglich ein wichtiger Bestandteil für die Ausbildung von Handlungskompetenzen, die in ihren Dimensionen nur analytisch voneinander zu trennen sind.⁶¹

Eltern „erdulden“ oder „verweigern“ aber nicht nur Interaktionen, wie es die obigen Ausführungen möglicherweise nahe legen, sondern sie erwarten auch, dass Kinder ihre Interessen in Verhandlungen vertreten. Diese haben die Chance, ihre Wünsche und Meinungen den Eltern gegenüber vernünftig zu vertreten. Ihre Chance wird gewissermaßen zu einer Pflicht, die sie zu erfüllen haben. Die Eltern setzen ihre Vorstellungen nicht mehr gewaltsam kraft Autorität durch, sondern versuchen diese argumentativ einsichtig vorzutragen. Diese vermeintlich selbstständigen und freien Aushandlungen mit Eltern stehen unter dem Zwang zur Vernunft, weil die Eltern davon ausgehen, dass ihre „berechtigten“ Forderungen und Begründungen für die Heranwachsenden einsichtig (vernünftig) sind und deshalb von ihnen sowohl verstanden als auch gebilligt werden.⁶² Zwar scheint sich die Entscheidung für oder gegen ein Handeln über eine freie Wahl der richtigen Alternative zu ergeben; für das entsprechende Kind stellt sich die Erwartungshaltung der Eltern aber als subtile Repression dar. Auch oder gerade erzieherisches Handeln sollte – wie eingangs ausgeführt – ein offenes Handeln sein, das Freiräume für eigene Entscheidungen zur Verfügung stellt, um eine flexible Internalisierung von Normen zu ermöglichen. Wenn Eltern, die vor allem jüngeren Kindern argumentativ überlegen sind, diese Situation strategisch ausnutzen, entsteht ein neues hierarchisches Interaktionsgefälle, das ebenfalls nicht dazu beiträgt, Qualifikationen für kommunikatives Handeln zu vermitteln. Stattdessen wird von den Kindern Selbstkontrolle und ein angemessener Umgang in „sozialtechnischer“ Hinsicht mit anderen Personen erwartet.⁶³

Wie Rülcker herausgearbeitet hat, ist die Motivation der Eltern, ihre Kinder zu Selbstständigkeit zu erziehen, unterschiedlich oder mehrfach motiviert. Die von ihm dargestellten Typen der „Entlastung“, „elterlicher Leistungsnachweis“ und „Überzeugung“ sind einzeln eher selten anzutreffen. Entscheidend ist innerhalb der Mischformen, welcher dieser Typen der jeweils handlungsdominante ist, um

60 Vgl. vorne 2.1, Text zur 7. These.

61 Vgl. vorne unter 2.3.3.

62 Vgl. auch Neuhäuser, H./Rülcker, T., Moralische Alltagstheorien von Kindern, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 199; vgl. auch schon Büchner, P., in: Preuss-Lausitz, U. u. a., Weinheim et. al. 1983, S. 199.

63 Preuss-Lausitz, U., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 201.

in ihrer Beurteilung mehr zu einem Sozialisationsrisiko oder einer –chance hin zu tendieren.

Selbstständigkeit gilt in der Pädagogik als ein anerkanntes Ziel, das aus Überzeugung angestrebt werden sollte. Aus Sicht der Pädagogik und der erhofften Sozialisation wäre also der dritte Elterntyp zu favorisieren. Gleichwohl bleibt die Frage zu stellen, wie diese angestrebte Selbstständigkeit zu erreichen ist. Halten Eltern ihr Erziehungsverhalten aus Überzeugung für „richtig“ und erwarten ein in ihrem Sinne - wie oben ausgeführt - „vernünftiges“ Handeln ihres Kindes,⁶⁴ könnte sich die Selbstständigkeit im Sinne der Eltern dennoch als eine einseitige und unreflektierte Übernahme von Werten und Normen herausstellen,⁶⁵ weil sie dem elterlichen Erwartungsdruck unterlegen sind. Eine entsprechend „selbstständige“ Auseinandersetzung des Kindes mit der äußeren Realität kann dann zu einem Handeln führen, das ebenso von den eigenen unumstößlichen Vernunftsvorstellungen geprägt ist. Ein Zusammenleben auf gleicher Ebene mit anderen ist dann nicht gut vorstellbar. Insofern ist auch die kategorische Forderung von „Vernunft“ aus Überzeugung zu relativieren.

Wie mit Habermas dargelegt worden ist, orientiert sich rationales Handeln nicht nur an einer kognitiv-instrumentellen Rationalität, sondern auch Normen und Empfindungen können als rational beurteilt werden. Alle drei von Habermas angeführten Rationalitätsbereiche bedürfen einer argumentativen Begründung. Der Typus „elterlicher Leistungsnachweis“ wird die hierfür anzulegenden Kriterien im Bereich der Leistungseffizienz suchen, so dass ihre Erwartungen kognitiv-instrumentell zu begründen sind. Wenn aber von vornherein nur „eine“ als vernünftig vorgestellte Entscheidungsmöglichkeit besteht, bedarf es keiner legitimen Abwägung zwischen verschiedenen Interessen und Bedürfnissen. Zu einer rationalen Auseinandersetzung zwischen den Heranwachsenden und ihren Eltern kann es demgegenüber beim elterlichen „Entlastungs-Typus“ kaum kommen, weil die Motivation für das angestrebte Selbstständigkeitsziel dem zusätzlichen Zeitaufwand entgegen steht.

Die Probleme von Kindern in schwierigen sozialstrukturellen Lebenslagen – die Zahlen der von Armut bedrohten Kinder steigen weiter an – bestehen zum einen in der Auseinandersetzung mit der innerfamiliären Situation. Das Familienklima wird durch die dauerhafte Angst, den Lebensunterhalt nicht finanzieren zu können, belastet. Die bedrückende Situation der Kinder wird zum anderen durch eine sie umgebende konsumorientierte Umwelt zusätzlich erschwert. Aus der Sicht ärmerer Kinder scheinen andere in Verhältnissen zu leben, die es ihnen ermöglichen, sich fast jeden Konsumwunsch zu erfüllen. Weil in allen Heranwachsenden über Medien und Werbung die gleichen Kaufwünsche geweckt werden, die in ärmeren Familien eben nicht realisiert werden können, bestehen die schon erwähnten Risiken durch soziale Isolation sowie Kinderarbeit und Delinquenz. In der sozialen Isolation gewinnt man keine Freunde und ist den Problemen in der Familie ohne Hilfe von außen und damit zusammenhängend psycho-somatischen und sozialen Belastungen ausgesetzt. Die nicht gelungene soziale Integration kann schließlich einen gesellschaftlichen Ausstieg zur Folge haben, der beispielsweise in späteren Zeiten zu einer negativen Re-Integration über gewalttätige Gruppen führt.⁶⁶ – Kinderarbeit ist ein Weg, der zwar einige Konsumwünsche erfüllen kann, die schulischen Leistungen aber oft sinken lässt und aus der Normalität des Schulalltags herausführt. Dieser Ausstieg beinhaltet ein Bildungsrisiko und verführt zusätzlich zum Einstieg in die Delinquenz, aus der

64 S. auch Rülcker, T., ebd., S. 43.

65 Vgl. dazu Leu, H. R., Perspektivenwechsel in der Sozialisationsforschung, ebd., S. 33.

66 Vgl. dazu Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 379.

die Kinder sehr schwer in ein juristisch akzeptables Leben zurückfinden. Wenn die Familie diese Kinder nicht auffangen und sozial einbinden kann, werden große psychische und soziale Belastungen auftreten.

Arbeitslose Eltern, die aufgrund ihrer Situation mehr Zeit für Kinder hätten, fühlen sich zu ihrer Betreuung psychisch weniger in der Lage, weil sie durch ihre Arbeitslosigkeit einen Autoritätsverlust und eigene Minderwertigkeit empfinden. Wie berichtet, sind für diese Heranwachsenden zu wenig außerschulische Betreuungs- und Freizeitangebote vorhanden, die sie nutzen können. Tageseinrichtungen und Schulen müssten für diese Kinder ergänzen, was die Familien und deren Umfeld nicht leisten können. Sie sollten dazu beitragen, bestimmte Fähigkeiten zu entwickeln, die den Heranwachsenden helfen, der „sozialen Vererbung“ von Armut zu entgehen.⁶⁷ Dazu ist einerseits die schon erwähnte Hilfe von außen nötig und andererseits sind eigenaktive Qualifikationen gefordert, die zum Aufnehmen sozialer Beziehungen beitragen. Eigenaktivität verlangt nach Selbstakzeptanz, die erst in der sozialen Interaktion die notwendige Anerkennung findet. In problematischen familialen Situationen können diese Leistungen in der Regel nicht erbracht werden.⁶⁸

Nach Rubbert ist zwar grundsätzlich davon auszugehen, dass in Familien der oberen Mittelschicht für Kinder die günstigsten Sozialisationsbedingungen bestehen. Dennoch werden gerade in diesen Familien bezüglich ihrer Kommunikations-, Interaktions- und Beziehungsstrukturen Defizite festgestellt. In Familien der oberen Mittelschicht ist das Handeln der Eltern eher erfolgsorientiert und nicht prinzipiengeleitet, so dass die Heranwachsenden über ihre Eltern nicht – wie bereits dargestellt – die notwendige Unterstützung zum Aufbau eines moralischen Bewusstseins erhalten. Wie mit Bertram hervorgehoben worden ist, steht die Entwicklung eines moralischen Bewusstseins auch im Zusammenhang mit emotionalen Zuwendungen der Eltern. Ein entsprechender Mangel im Erziehungsverhalten der Eltern ist nach Rubbert zwar in allen sozialen Lagen anzutreffen,⁶⁹ aber eben nicht selten in oberen Sozialschichten, wenn die Eltern beruflich stark engagiert sind. Die Interaktionen können dann neben anderen denkbaren Versionen ähnlich verlaufen wie oben geschildert. Zusätzlich zu einer Tendenz zum strategischen Handeln, die sich auch in den alltäglichen Interaktionen durchsetzt, kommen diejenigen Gefährdungen, die sich für Kinder reicher Eltern aus einem unbegrenzten Konsum ergeben können. Gegenüber Kindern aus armen Familien besteht für sie deshalb ein Sozialisationsrisiko, weil sie, wenn alle ihre Wünsche erfüllt werden, nicht lernen können, sich solidarisch zu verhalten, Prioritäten zu setzen und weitere Bedürfnisse aufzuschieben.

Im Vergleich zu den sozialstrukturell schwierigen Familienverhältnissen scheint sich gerade in besser verdienenden Familien der Wertewandel postmoderner Gesellschaften, der zu veränderten Eltern-Kind-Interaktionen und liberalisiertem Erziehungsverhalten führt, durchzusetzen. Denn selbst wenn Eltern in ökonomisch problematischen Verhältnissen das Erziehungskonzept zur Selbstständigkeit akzeptieren, fehlen ihnen die Mittel, die heute für die „Entwicklung und Realisierung kindlicher Selbstständigkeit“ erforderlich scheinen.⁷⁰ Demgegenüber erhalten Kinder aus günstigen ökonomischen Verhältnissen viel Unterstützung und Handlungsfreiheit, deren Nutzung als Selbstständigkeit deklariert wird. Wie sich herausarbeiten ließ, liegen dieser Selbstständigkeit häufig keine normativen Ori-

67 Vgl. den Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 134.

68 S. auch Rülcker, T., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeihner, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 46 ff.

69 Vgl. unter 4.1.4.

70 Vgl. Rülcker, T., ebd., S. 48.

entierungen zugrunde, die ein selbstbestimmtes, d. h. auch ein – wie Habermas es formuliert – späteres autonomes und zurechnungsfähiges Handeln ermöglichen. Zur Selbstbestimmung gehört in einer demokratischen Gesellschaft gleichfalls die Achtung des Anderen.⁷¹ Die für diese Gesellschaftsordnung relevante Freiheit des Handelns findet dann ein Ende, wenn durch „Verweigerung der wechselseitigen Unterstützung und Kooperation gemeinsames, demokratisches Handeln gefährdet wird“.⁷²

Die beschriebenen gesellschaftlichen Individualisierungsprozesse betreffen in unterschiedlicher Weise alle Bevölkerungsgruppen und führen zu einer nach Heitmeyer „doppelten Freisetzung“, die sich in einer „Subjektivierung auf der Werte- und Normenebene“ sowie durch „Desintegration auf der sozialen, beruflichen und politischen Erfahrungsebene“ äußert. Zwischen der psychischen Desintegration, die über die Aushöhlung bestehender Werte und Normen voranschreitet, und der physischen Form der Gewaltfreiheit lässt sich mit Heitmeyer eine Wechselwirkung feststellen: „Je weiter von den dominierenden Statusgruppen Werte und Normen ausgehöhlt werden, desto stärker werden diese auch in anderen sozialen Milieus verletzt“.⁷³

Festzuhalten bleibt, dass sich hinsichtlich der Internalisierung lebensweltlich bedeutender Werte und Normen keine eindeutig schichtspezifischen Aussagen treffen lassen. Das Problem der fehlenden – im Sinne von Habermas – kommunikativen Wert- und Normorientierungen stellt sich als ein die sozialen Milieus übergreifendes dar.

6.3.2 „Wohnen“

Die Wohnsituation in der Familie ist – wie berichtet – nicht unabhängig von der materiellen Lebenslage. Kinder sind für viele Familien heute ein Armutsrisiko. Gerade Familien mit vielen Kindern leben in den Ballungsgebieten hinsichtlich des zur Verfügung stehenden Wohnraums eingeschränkter als Familien mit nur einem Kind. Die betroffenen Kinder haben es schwer, eine Wohnidentität zu entwickeln, weil sie keinen eigenen Bereich haben, den sie nach ihren Wünschen gestalten und in den sie sich zurückziehen können. Die Probleme innerhalb der Familie liegen auf der Hand, wenn mehrere Personen mit unterschiedlichen Beschäftigungen sich gegenseitig behindern oder stören. Ein Entkommen aus dieser bedrückenden Situation gelingt eher den älteren Kindern, wenn in der Nähe ein Spielplatz zur Verfügung steht. Diese Plätze werden zwar meistens als langweilig empfunden, aber immerhin besteht die Chance, andere Kinder dort anzutreffen. Wenn sich diese Möglichkeit nicht stellt, muss oft auf ruhige Beschäftigungen zurückgegriffen werden, die weder die Nachbarn im Haus noch die anderen Familienmitglieder stören. Hier bieten sich die neuen Medien mit Bildschirmspielen an, die nach außen hin zu einer stillen, im Sitzen durchzuführenden Tätigkeit Gelegenheit bieten. Geschwister können sich ebenfalls daran beteiligen. Die sozialstrukturellen Bedingungen enthalten für vergleichbare Konstellationen eine Reihe von Risiken, die über die Wohnraumsituation Auswirkungen auf individuelle, soziale und damit zusammenhängend auch bewegungsbezogene Qualifikationen haben.

71 Diesen „aus der französischen Revolution hervorgegangenen demokratischen Verfassungs- und Nationalstaat“ bezeichnet Habermas „als die bisher einzige, welthistorisch erfolgreiche Identitätsformation, die diese Momente des Allgemeinen und Besonderen miteinander zwanglos vereinigen konnte“; vgl. Habermas, J., Frankfurt a. M. (1983) 1988 (1.), S. 424.

72 Bertram, H., in: Engfer, A./Minsel, B./Walper, S. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991, S. 118.

73 Vgl. Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 392.

Wie bereits oben ausgeführt, wirken sich die vorhandenen Probleme oft im Erziehungsverhalten der Eltern aus, wenn diese psychisch zu stark belastet sind und ökonomische Schwierigkeiten zu deren Verstärkung beitragen. Auf die Bedeutung gegenseitiger Anerkennung für das Selbstvertrauen und die Selbstakzeptanz, die eine wichtige Voraussetzung für eine Eigenaktivität darstellen, ist bereits hingewiesen worden. Zimmer unterstreicht den Transfereffekt, der über sensomotorische Lernmöglichkeiten zu mehr Selbstvertrauen führt. Die Lerneffekte sind insofern wechselseitig zu sehen, weil mit größerem Selbstbewusstsein mehr Mut für motorische, kognitive und soziale Leistungen vorhanden ist.⁷⁴ Die wohnliche Umgebung stellt sich häufig als ein weiterer Belastungsfaktor für die beschriebene Familiensituation heraus. Der enge Wohnraum behindert die Kinder in ihrem explorativen Handeln, das normalerweise zu einer schrittweisen Eroberung der Räumlichkeiten und mit der Sicherheit eines „Zuhause“ zu immer größeren Entfernungen von der Wohnung führt. Schon früh wird die Aktivität des Kindes und sein Handeln als Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Umwelt eingeschränkt. Das intrinsisch motivierte Bewegungshandeln in Interaktionen, zunächst mit der Familie und in der eigenen Wohnung, ist der Beginn weiterer Bewegungsdialoge, die ein Kind bei erfolgreich durchgeführten Bewegungsaktionen aufnehmen würde. Die Folgen einer die Bewegung einschränkenden anregungsarmen Umgebung sind verminderte sinnliche Wahrnehmungen, die sich auf die Bewegungsfähigkeit bezüglich einer Auseinandersetzung mit der dinglichen und sozialen Realität auswirken. Dass motorische Bewegungen in Abhängigkeit von der jeweiligen Kultur erst erlernt werden müssen, zeigen Beispiele unterschiedlicher Kinder, die je nach Förderung oder kulturellen Erziehungspraktiken entweder auf allen Vieren liefen, weil sie bei Wölfen aufgewachsen waren (Beispiel Wolfskinder), oder aufgrund besonderer Schulungen ihrer Mütter im Sitzen, Gehen oder Stehen (Beispiel afrikanische Kipsigis-Kinder) sich amerikanischen Vergleichsgruppen gegenüber in ihrer motorischen Entwicklung überlegen zeigten.⁷⁵ Auf die Transferwirkungen der einzelnen Persönlichkeitsdimensionen untereinander ist bereits unter 2.3.3 hingewiesen worden. Demnach wirken sich schon die frühkindlichen Einschränkungen der sensomotorischen Entwicklung auf das gesamte Persönlichkeitssystem aus.

Im aktiven Wahrnehmungsprozess eignen sich Kinder mit allen Sinnen ihre Umwelt an und setzen sich mit den vorhandenen Bedingungen auseinander. Sie verstehen ihre Umgebung, indem sie ergreifen und begreifen und anfassen und erfassen. Dazu gehören weitere Welterfahrungen durch Erkennen unterschiedlicher Geräusche, Farben, Formen, Zustände, und zwar nicht nur von produzierten Dingen, sondern auch der natürlichen Umwelt. Für den Aufbau von Handlungskompetenzen sind gerade Wahrnehmungen anderer Menschen, die sich anders bewegen, verschieden riechen usw. unverzichtbar. Alle neuen Begebenheiten bieten Anlässe zum „Staunen, Suchen, Zweifeln, Ausprobieren“⁷⁶ und können als grundsätzliche subjektive Erlebniserfahrungen bewertet werden. Haben Kinder diese Chancen nicht, sind ihnen Erfahrungen, die ihnen die Welt und das Handeln in ihr verständlicher machen, entgangen. Wie abhängig das menschliche Leben von Sinneseindrücken ist, schildert Zimmer eindrucksvoll mit

74 Zimmer, R., *Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern*, Schorndorf 1996 (2.), S. 31 f.

75 Vgl. dazu Baur, J., *Zur Anlage-Umwelt-Kontroverse: Die Entwicklung der Motorik in der frühen Kindheit*, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Hrsg.), *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen*, Schorndorf 1987, S. 78 f.

76 Weitere Ausführungen zu der Bedeutung der sinnlichen Wahrnehmung bei Zimmer, R., *Handbuch der sinnlichen Wahrnehmung*, Freiburg i. Br. 1995, S. 15 ff.

einem Experiment für Astronauten, das die Auswirkungen der Nichtbeanspruchung der Sinnesorgane auf den menschlichen Körper feststellen sollte. Das Experiment musste wegen bestehender Lebensgefahr für die Probanden nach 15 Minuten abgebrochen werden.⁷⁷

Ihren Kindern ein eigenes und manchmal auch sehr großes Zimmer zur Verfügung zu stellen, ist heute vielen Eltern – insbesondere in Ein-Kind-Familien – möglich. Die Risiken bestehen für Kinder in besseren sozialen Lagen zum einen in einer Anhäufung von Spielzeug, die kaum noch Platz lässt für größere Bewegungsaktivitäten. Zum anderen ist heutiges Spielzeug meist schon fertig zusammengefügt und muss nur noch bedient werden. Die Eigentätigkeit wird oft auf einen Knopfdruck reduziert, der zur Bewegung des Gegenstandes führt, aber keine kindliche Eigenbewegung herausfordert. Dazu kommt, dass mit diesem Spielzeug häufig nicht zu zweit gespielt werden kann, so dass direkte spielerische Interaktionen nicht stattfinden.

Ein entsprechend angefülltes Kinderzimmer enthält in der Regel weiteres technisches Gerät, wie Fernseher und/oder Computer. Die Erfahrungen, die mit diesen Geräten gemacht werden, können als entsinnlicht bezeichnet werden. Es sind Sekundärerfahrungen, die zu einer passiven Aufnahme zwingen. Das visuelle Wahrnehmen der Bilder im Sitzen bezieht nicht alle Sinne zu ihrer Erkundung ein. Die über Bilder wahrgenommenen Ereignisse lassen keine eigene direkte Teilnahme zu. Weitere Probleme entstehen durch den schnellen Ablauf zu vieler Bilder, die zwar optisch wahrgenommen, aber nicht gleichzeitig verarbeitet werden können. Die einseitig auf optische und akustische Eindrücke reduzierten Wahrnehmungen können mangels eigener entsprechender Erfahrungen oder eines interaktiven Austausches nicht zu reflexiven Lerneffekten führen. Eine entwicklungsangemessene Verarbeitung über ein selbsttätiges Bewegungshandeln wird durch die Mediatisierung der Kinderwelt eingeschränkt. Die Folgen des viele Sinneserfahrungen verhindernden „Spielens“ mit neuen Medien für die Entwicklung der Wahrnehmungsfähigkeit aller Sinne treffen ebenfalls auf die hier geschilderten Situationen zu.⁷⁸

Das allein durchführbare Spielen mit technischen Geräten kann zusätzlich zu Verhäuslichung und geringen sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen beitragen. Eine Anregung zu bewegungsbezogener Eigenaktivität, die zu einem Zusammentreffen mit Freunden führen könnte, ist über das Eintauchen in die virtuelle Welt nicht zu erwarten. Wenn in diesen Fällen ein Ausgleich zur Reizüberflutung über selbstständiges, körperliches Handeln nicht stattfindet, stellen sich häufig Stresssymptome ein.⁷⁹ Das eigene Eingreifen in die Computerwelt und die selbstständig zu treffenden Entscheidungen motivieren die Kinder zum Weiterspielen. Die Heranwachsenden probieren eigenständig ohne Anleitungen aus, wie die Spiele erfolgreich durchzuführen sind. Sie können hier beeinflussen, auf welchen wechselnden Schwierigkeitsstufen sie gegen sich selbst spielen und haben im Gegensatz zu der sie sonst umgebenden Umwelt die Möglichkeit, aktiv das Bildschirmgeschehen mitzubestimmen.

In Phasen versuchter Ablösung von den Eltern machen sie sich bewusst die formalen Regeln der Computerspiele zu eigen und grenzen sich dadurch von den moralischen Vorgaben der Eltern ab. Die Bewertung „richtig“ oder „falsch“ wird als erfolgsorientierter Maßstab auf die „richtige“ Spielentscheidung, die

77 Zimmer, R., ebd., S. 20 f.

78 Vgl. hierzu ebenfalls Zimmer, R., ebd.

79 Zimmer, R., ebd., S. 25.

vom Inhalt des Spiels unabhängig ist, reduziert. Die auf bestimmte Programmvorgaben beschränkten Wahlmöglichkeiten und „die Objektivierung und Rationalisierung von Urteilskriterien“ relativieren die Selbstständigkeitschancen insofern, als diese zwar einerseits im selbstständigen Herausfinden der Regeln und Funktionen gegeben sind, sie aber andererseits ein moralisches Bewusstsein zurückdrängen. Die allein auf die „Optimierung von Prozessabläufen“ – gleich welchen Inhalts – ausgerichtete Selbstständigkeit wird der „Vielschichtigkeit, Mehrdeutigkeit und Ambivalenz“ des menschlichen Handelns nicht gerecht. Dazu kommt außerdem, dass die durch Versuch-Irrtum-Strategien geforderte Qualität des Verstehens nicht als ein „angemessenes Verstehen oder Begreifen von Zusammenhängen“ zu bezeichnen ist.⁸⁰ Die zu erlernenden Handlungsqualitäten sind folglich allein auf Computerspiele ausgerichtet. Sie vermitteln demnach keine in anderen Handlungszusammenhängen anwendbaren Qualifikationen. Eine Übertragung der hier zu lernenden Entscheidungskriterien des Handelns als entweder „richtig“ oder „falsch“, die unabhängig vom Spielinhalt ausschließlich auf „Erfolg“ ausgerichtet sind, auf Interaktionen, wäre als instrumentelles Handeln einzuordnen, für das die Geltungsansprüche der Richtigkeit oder Wahrhaftigkeit nicht in Betracht kommen.

Ein Transfer der oft gewalttätigen Inhalte der Bildschirmmedien, die gewaltsame Konfliktlösungen als legitime Mittel der Auseinandersetzung darstellen, auf eigene Anwendungsfelder wird dann als wahrscheinlich angesehen, wenn Kinder eigene Erfahrungen mit Gewalttätigkeiten haben, d. h. wenn beispielsweise in ihren Familien Konflikte durch die Anwendung von Gewalt gelöst werden.

Alle riskanten Varianten familialen Wohnens können hier nicht besprochen werden. Letztlich gilt es festzuhalten, dass Kinder in sozialstrukturell schwierigen Lebenslagen, die nach sozialem Status, Bildung und Einkommen der Eltern zu definieren sind, weniger Wohnraum zur Verfügung haben als Kinder in besseren Lebenslagen und dadurch in ihrer Persönlichkeitsentwicklung möglicherweise retardiert werden. Für Kinder mit gut ausgestatteten Kinderzimmern bestehen ähnliche Risiken, wenn sie tagsüber allein gelassen werden, kein zur Eigentätigkeit anregendes Spielzeug bevorzugen und keine außerhäuslichen Beschäftigungsmöglichkeiten wahrnehmen können. Aber auch physische Umweltbedingungen wirken sich bei Kindern unterschiedlich aus, so dass – außer in Extrembedingungen – keine einheitlichen Umweltwirkungen für alle Kinder zu formulieren sind.⁸¹

Für in den Ballungsgebieten wohnende Familien wird die veränderte Wohnumgebung als eine Ursache für die Verhäuslichung verantwortlich gemacht. Der traditionelle Lebensraum der Familie als die kleinräumige Umgebung der Wohnung ist für heutige Kinder entweder als Bewegungs- und Erfahrungsraum nicht mehr vorhanden oder nicht mehr wie früher nutzbar. Freie öffentliche Räume zum Spielen gibt es in den Innenstädten gar nicht; an den Außenrändern der Städte sind sie als präparierte Plätze (Spiel- und Bolzplätze oder Grünanlagen) ausgewiesen. Wie mit Hildebrandt und Mansel unter 4.2.3 ausgeführt worden ist, werden dadurch den Kindern über die Strukturierung der Flächen ihre Spielmöglichkeiten vorgegeben. Die schon hinsichtlich der wohnlichen Beschukungen ausgeführten sozialisatorischen Risiken bestehen deshalb wegen der determinierten außerhäuslichen Raumnutzung für eine Reihe von Kindern fort. Durch den Ausschluss bestimmter Nutzungsmöglichkeiten werden hier die

80 Leu, H. R., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1990, S. 115; vgl. dazu auch von Hentig, München et. al. 1993, S. 42.

81 Vgl. den Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 187.

vielseitig möglichen Bewegungserfahrungen auf wenige reduziert. Die Fülle der Wahrnehmungen in der Wohnumgebung als äußerer Realität, die im Gegensatz zur Wohnung viele andere Kontakte enthalten kann (andere Untergründe, die nicht glatt, sondern huckelig oder weich sein können; das Begehen oder Herunterrollen von Hügeln, das Klettern auf Bäume und Bauen von Butzen usw.) und außerdem den gemeinsamen Erfahrungsaustausch mit anderen Kindern bietet, ist auf diesen für bestimmte Aktivitäten hergerichteten Plätzen nicht wie in den durch kindliche Phantasie gestaltbaren Räumen erlebbar. Die die Häuser umgebenden freien Rasenflächen dürfen oft gar nicht betreten werden. Eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten bergen für Kinder einen Mangel an Weltenerfahrungen, mit denen sie sich ihre Umwelt räumlich und sozial erschließen könnten. Bewegung wird mit dieser Bedeutung zum „(primären) Vermittlungsorgan des Kindes zu seiner Umwelt“.⁸²

Ohne nahräumliche Spielmöglichkeiten werden die Kinder entweder auf die Wohnung verwiesen oder müssen – zumindest in jüngeren Jahren – von den Eltern zu den verinselten Spielräumen transportiert werden. Haben Eltern kein Auto zur Verfügung, kann das Aufsuchen weiter gelegener Spielmöglichkeiten zum Problem werden, so dass den Kindern zum Spielen wieder nur die eigene Wohnung bleibt. Wenn keine anderen Kinder – eventuell Geschwister oder Freunde – als Spielpartner in Betracht kommen, bleibt den Kindern nur die Beschäftigung mit dem eigenen Spielzeug. Trotz eventuell vorhandener Transportmöglichkeiten haben nicht alle Eltern ständig Zeit zum Holen und Bringen der Kinder, so dass ihnen zur Beschäftigung oft der Medienkonsum genehmigt wird. Auf die bestehenden Risiken für Kinder ist oben bereits hingewiesen worden.

Die wohnliche Beschränkung kann auch weitere nahräumliche Aktivitäten verhindern, wenn die ersten Bewegungserfahrungen in der Wohnung nur in reduzierter Form realisierbar gewesen sind. Können die Eltern mit dem Kind keine anderen Spielräume aufsuchen, kann das für Vorschulkinder elementare Bewegungsrepertoire wie Laufen, Gehen, Springen, Tragen, Werfen, Fangen usw. nicht aufgebaut werden.⁸³ Eine eigenständige Erkundung des Wohnumfeldes und eine Kontaktaufnahme zu anderen Kindern wird erst ab der mittleren Kindheit wahrscheinlich, so dass grundlegende Bewegungshandlungen erst spät erlernt werden. Versteht man Bewegung als spezifische Art der Welterschließung für Heranwachsende, die sich sowohl auf räumliche als auch soziale Erfahrungen bezieht, verursacht ein Mangel an Bewegung – auf diesen Kontext ist bereits hingewiesen worden – gleichfalls verringerte menschliche Kontakte. Diese Aussage lässt sich wie folgt näher erläutern: Erst wenn die Kinder sich (fort-)bewegen können, ist es ihnen möglich, im Nahraum der Wohnung selbstständig soziale Kontakte herzustellen. Diese Chance kann sich zeitlich verzögern, wenn Kinder über die wohnlichen Bedingungen und die nicht gegebenen Hilfen der Eltern in ihrer Bewegungssozialisation vergleichsweise behindert sind. Das bedeutet für diese Kinder, dass eine Beziehungsaufnahme zu anderen Kindern und ein sozialer Bewegungsdialog mit Gleichaltrigen erst später bei größerer Unabhängigkeit von den Eltern stattfinden kann. Daraus lässt sich weiterhin schließen, dass erste soziale Fähigkeiten nur in geringerem Maße ausgebildet werden. In Untersuchungen von dreijährigen Kindern, die viele Bewegungsmöglichkeiten in der Wohnung mit ihren Eltern, Geschwistern und anderen Kindern hatten, ist im Zusammenhang mit späteren Spielaktivitäten festgestellt

82 Vgl. Prohl, R., Gestaltungsspielräume und Bildungspotentiale des Sportunterrichts, Sportunterricht 43 (1994), H. 7, S. 276.

83 Vgl. Baur, J., Zur Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen, Sportpädagogik 5/1987, S. 9.

worden, dass diese Gleichaltrigen im Vorschulalter bei anderen Kindern beliebter waren als die Kinder, die nur selten Bewegungsspiele durchgeführt hatten.⁸⁴ Verringerte Bewegungsmöglichkeiten führen folglich zu reduzierten sozialen Interaktionen und verminderter sozialer Akzeptanz. Dementsprechend ist der Aufbau einer personalen und sozialen Identität auch an das Ausführen von Bewegungen mit anderen gebunden, weil das gemeinsame Sich-Bewegen Interaktionschancen eröffnet, in die der Leib sehr direkt eingeschlossen ist. In einem interaktiven „Funktionszusammenhang von Bewegungen“ entstehen subjektive und zugleich soziale Bewegungsbedeutungen über wechselseitige Anerkennungen und Identifikationen, die zur gegenseitigen Identitätsbildung beitragen.⁸⁵

Die Nutzung außerhalb der Wohnung liegender Spielangebote setzt zunächst eine Bindung des Kindes an die soziale Umwelt voraus, um Handlungssicherheit für eigene Erkundungen zu haben. Eine nicht stabile Bindung erschwert von vornherein den Kontakt zur außerwohnlichen Umwelt. Unter günstigen sozialen Bedingungen können Spielgelegenheiten mit anderen Kindern in Rufweite der Wohnung angenommen werden. Allerdings sind – wie berichtet – attraktive Spielbedingungen im Wohnungsnahbereich eher selten anzutreffen, so dass weitere Qualifikationen erforderlich werden, um Freunde zu treffen. Die hierfür nötigen Antizipationen und Planungen für informelle Verabredungen und die Nutzung institutioneller Angebote können jüngere Kinder nicht selber übernehmen. Das bedeutet, dass ihr Alltag zunächst von den Eltern durchdacht, geplant und inszeniert wird. Ihre Auseinandersetzungen mit der sozialen und dinglichen Umwelt vollziehen sich in einer von Erwachsenen hergestellten Welt, die bestimmte Bedingungen ein- und andere ausschließt. Die eigentätige Konstruktion ihrer Spiel- und Bewegungswelt wird auf wenige Entscheidungen reduziert.

6.3.3 „Soziale Kontakte“ (einschließlich „Sport“ und „Bewegung“)

Die dominante Stellung der Familie im Sozialisationsprozess der Heranwachsenden wird etwa ab dem zehnten Lebensjahr relativiert, weil in diesem Alter die Gleichaltrigenkontakte zunehmen und zusammen mit anderen gesellschaftlichen Bezugssystemen an Einfluss gewinnen. Der familiäre Filter für die äußere Realität schwindet und es beginnt eine schrittweise Ablösung aus dem Elternhaus. Die besondere Anziehungskraft der Gleichaltrigen bezieht sich auf mehr Selbstentfaltung und Selbstverwirklichung im emotionalen und erotisch-sexuellen Bereich, im Freizeit- und Konsumverhalten und auf die Erfahrung sozialer Anerkennung. In Gleichaltrigengruppen haben die Kinder und Jugendlichen die Chance, als „vollwertig“ anerkannt zu werden. Sie haben innerhalb dieses Rahmens die Möglichkeit, Sichtweisen und Gefühle unter Personen gleichen Ranges mit vergleichbaren Erfahrungen auszutauschen.⁸⁶

In den Gleichaltrigenkontakten erfahren die Heranwachsenden unterschiedliche Perspektiven des Handelns unter Gleichgestellten und lernen, ihre Handlungen

84 Vgl. den Wissenschaftlichen Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Stuttgart et. al. 1998, S. 186; vgl. dazu auch Prohl, R., Sportunterricht 43 (1994), H. 7, S. 276.

85 S. dazu Coenen, H., Leiblichkeit und Sozialität, mit Bezug auf Mead; in: Petzold, H.(Hrsg.), Leiblichkeit, Paderborn 1986, S. 212. – Nach Funke-Wieneke eröffnet das gemeinsame Sich-Bewegen die Herstellung von Intersubjektivität, ders. mit Bezug auf Coenen, Soziales Lernen, Sportpädagogik 2/1997, S. 34 f.

86 S. dazu Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 1995 (5.), S. 132; vgl. auch Hurrelmann, K., Weinheim et. al. 2002 (8.), S. 239 f. 241; vgl. Baacke, D., Die 13- bis 18jährigen, Weinheim et. al. 1991 (5.), S. 45 f.

miteinander zu koordinieren. Im Gegensatz zu Aushandlungen mit den Eltern nehmen Gleichaltrige weniger Rücksicht aufeinander und versuchen ihre Interessen und Vorstellungen durchzusetzen. Sie nehmen authentisch wahr, was z. B. Rücksichtslosigkeit im Vergleich zu Einfühlsamkeit bedeutet. Im Diskurs mit Gleichaltrigen müssen sie argumentieren, sich mehr „einbringen“, um mit ihren Meinungen anerkannt zu werden, weil sie in diesen Interaktionen nicht den von den Eltern gewährten „Kind-Bonus“ genießen. Sie lernen im freien Umgang miteinander, sich selbst Regeln zu setzen, die es auch einzuhalten gilt. Strittige Ansichten werden so lange diskutiert, bis sie geklärt oder gelöst sind, weil sonst ein gemeinsames Handeln nicht stattfinden kann. In diesen Aushandlungen kommen schon in der Familie erworbene Orientierungen zur Anwendung. Die zunächst von den Eltern mehr oder weniger übernommenen Vorstellungen können nun in der Realität erprobt werden, d. h. sie werden anderen Meinungen gegenübergestellt und können sich entweder als akzeptabel oder auch kritisierbar erweisen. In diesen Auseinandersetzungen lernen die Heranwachsenden, die familialen Vorstellungen zu reflektieren, zu kritisieren und zu variieren.

Weil in der außerhäuslichen Umgebung des Wohnbereichs diese je nach Alter selbstständig zu erweiternden Kontaktmöglichkeiten für Heranwachsende nicht mehr wie früher existieren, besteht eine Tendenz zur Verhäuslichung mit einer Beschränkung der sozialen Kontakte zu Gleichaltrigen. Die von der Verinselung des Lebensraums mitbewirkte Verhäuslichung der Kinder kann in der frühen Kindheit – wie schon geschildert – nur mit Hilfe von Bezugspersonen überwunden werden, die die Kinder zu den Kontakt-Inseln transportieren. Andernfalls verbleiben sie in der sozialen Isolation mit den schon oben geschilderten Schwierigkeiten bezüglich ihres Identitätsaufbaus.

Für ein Treffen mit mehreren Kindern sind die meisten Wohnungen (nicht genügend Spielraum, störender Kinderlärm) nicht geeignet. Die angesprochenen und für die Persönlichkeitsentwicklung wichtigen Aushandlungen finden deshalb in der Regel nur zwischen zwei Kindern statt. Sie werden häufig nicht bis zu einem Ergebnis durchgeführt, weil Eltern die „Streitigkeiten“ meistens unterbinden. Mit dem besten Freund oder der Freundin wird von vornherein weniger intensiv verhandelt, weil es nicht zu einem Streit kommen soll, denn viele gute Freunde gibt es nicht. Dadurch führen auch Verabredungen zu zweit außer Haus nicht immer zu echten Aushandlungen.

Besonders die peer-group-Erfahrungen mit ihren vielfältigen Meinungsunterschieden werden – s. schon die obigen Ausführungen – als bedeutende öffentliche Auseinandersetzungen betrachtet, weil zum einen Konfliktparteien gebildet werden können, die den Streit gegeneinander austragen. Zum anderen können die Heranwachsenden erfahren, dass die von ihnen zu zweit aufgestellten Regeln sich von denen, die für alle gelten, unterscheiden. Ein „Geflecht“ kann diese Erfahrungen nicht bieten, denn die „leiblichen“ Treffen Gleichaltriger finden nur zu zweit statt, an denen Aushandlungen hinter dem Rücken der dem Geflecht zwar Zugehörigen, aber nicht Anwesenden, vorgenommen werden. Wichtige Voraussetzungen für das Leben in einer pluralistischen, demokratischen Gesellschaft, die auf die Aushandlungen unterschiedlicher Vorstellungen und Meinungen oder mit Habermas auf eine diskursive Willensbildung angewiesen ist, werden auf diese Weise nicht erlernt.

Größere informelle Spielgruppen sind in größeren Städten nur noch selten anzutreffen, während in ländlichen Gegenden noch bessere räumliche Möglichkeiten für mehrere Kinder zum Zusammenspielen bestehen. Die freien Spielmöglichkeiten für eine Vielzahl von Kindern werden aber auch hier wegen anderer möglicher Freizeitbeschäftigungen nicht mehr so häufig wahrgenommen. Viele

Heranwachsende nutzen die institutionellen Betreuungs- und Freizeiteinrichtungen, in denen sie mit anderen Kindern und Jugendlichen zusammen treffen. Im Vergleich zu den informellen Kontaktmöglichkeiten sind die Räume und Zeiten des Treffens von vornherein festgelegt. Die sozialen Beziehungen stehen auch hier – wie auf den öffentlichen Spielplätzen – unter den Bedingungen einer räumlichen Vorstrukturierung. In Abhängigkeit vom Kursinhalt wird den räumlichen Strukturen eine mehr oder weniger große Bedeutung beigemessen.

Von besonderer Relevanz sind die Auswirkungen zeitlicher und räumlicher Restriktionen auf die sozialen Kontakte innerhalb der Institutionen. Ein Treffen mit Gleichaltrigen erfolgt an institutionellen Orten nur für eine genau festgesetzte Zeit und an einem bestimmten Ort. Darüber hinaus bestehen häufig keine weiteren Beziehungen zwischen den hier zusammengekommenen Kindern. Freie Aushandlungen zwischen den Teilnehmern finden kaum statt, die Aufgaben oder Spielvorschläge werden von Erwachsenen (Betreuern, Trainern, Animatoren) vorgegeben. Bei den Kindern entwickelt sich in entsprechenden Kursen häufig eine gewisse Konsumhaltung, die vermutlich von den Eltern mitvertreten wird. Weil die Kurse Geld kosten, will man auch Leistungen des Veranstalters sehen, die sich in vielfältigen Motivationen und Spielvorgaben äußern sollen. Für die Heranwachsenden ist es bequemer, diesen Ideen zu folgen als sich auch außerhalb der Schule noch selber Gedanken machen zu müssen. Eventuelle Aushandlungen nähmen außerdem viel Zeit in Anspruch, so dass die „eigentlichen“ Inhalte des Kurses, für die schließlich bezahlt worden ist, nur in reduzierter Form stattfinden könnten. So nehmen die Kinder zwar selbstständig an institutionellen Veranstaltungen teil, setzen sich aber in ihrer „Freizeit“ nicht eigenständig mit Gleichaltrigen auseinander und bestimmen mit ihnen ihr Handeln gemeinsam. Das bedeutet, sie passen sich zum einen den Vorgaben an und versuchen zum anderen, die angebotenen Fähigkeiten nebeneinander her oder in Konkurrenz zu den anderen Teilnehmern für sich selbst zu erwerben. Die Ausbildung einer sozialen – nicht affirmativen – und einer personalen – nicht individualistischen – Identität wird mit diesen Inszenierungen nicht gefördert.

Die oben geschilderte und kommentierte Situation bezüglich der institutionellen außerschulischen Beschäftigungen Heranwachsender ist auf die meisten organisierten Freizeitangebote übertragbar. Weil der institutionelle außerschulische Sport zu den beliebtesten Freizeitaktivitäten der Heranwachsenden zählt und das Thema dieser Arbeit sich auf den Sport bezieht, wird dieser lebensweltliche Bereich neben anderen Sport- und Bewegungsmöglichkeiten auch in diesem Abschnitt aus der Vielzahl der Beschäftigungsmöglichkeiten speziell herausgegriffen und kommentiert.

Wie bei den anderen ausgeübten institutionellen Freizeitaktivitäten übernehmen die Eltern die Transporte jüngerer Kinder zu den Sportveranstaltungen. Erst ab dem mittleren Kindesalter können die Heranwachsenden „weitere“ Entfernungen mit dem Fahrrad selbst überwinden. Liegen die Veranstaltungsorte außerhalb des Wohnortes oder behindern witterungsbedingte Einflüsse ein Erreichen mit dem Fahrrad, müssen die Eltern weiterhin helfen. Kinder bleiben folglich relativ lange von den Fahrdiensten der Eltern abhängig. Von elterlichen Transportproblemen sind – wie bereits ausgeführt – besonders Kinder aus unteren Soziallagen betroffen. Wenn Eltern die erforderlichen Leistungen zur Teilnahme ihres Kindes an organisierten Sportveranstaltungen nicht erbringen können, werden die Heranwachsenden von wichtigen sozialen Kontakten abgeschnitten. Sie erwerben nicht die wie mit Büchner ausgeführt innerhalb der Sportkultur zu vermittelnden sozialen Schlüsselqualifikationen. Dazu zählt die durch eigenes

Einwählen in Kurse oder Gruppen sich vollziehende Selbst-Bildung, durch die sich gleichzeitig die Bereitschaft äußert, sich auf Neues einzulassen. Ebenso werden ein Wechseln der Gruppen und ein Teilnahmeverzicht aus wohl überlegten Gründen wegen der nötigen vorhergehenden Planungsüberlegungen als wichtiger Bildungsinhalt für weitere Lebensabschnitte bewertet. Vor diesem Hintergrund stellt sich die dominante mittelschichtspezifische Zusammensetzung des Sportvereins als problematisch dar, weil durch sie andere – besonders untere – soziale Gruppen ausgegrenzt werden. Hiervon sind auch immer noch – trotz ihrer steigenden Mitgliederzahlen – Frauen betroffen.

Neben den ökonomischen Aspekten spielen wie erwähnt auch die innerhalb des Sports geltenden Werte und Normen eine bedeutende Rolle für eine Teilnahme an der Sportkultur. In diesem Zusammenhang wird außerdem deutlich, dass sich auch im Bereich des Sports die bereits in der Gesellschaft vorhandenen sozialen Fraktionen ihre Auseinandersetzungen liefern.⁸⁷ Die Partizipation an der Sportkultur vermittelt die nach Büchner für individualisierte Gesellschaften bedeutenden Schlüsselqualifikationen, die aber zum einen nicht für alle zu erwerben sind, weil die gesellschaftlichen Teilhabechancen eben nicht gleich sind. Zum anderen werden die bestehenden gesellschaftlichen Ungleichstrukturen über die innerhalb des Sports vorherrschenden Wertstrukturen und Normen (individuelle Leistung und Konkurrenz auf der Basis scheinbarer Gleichheit) verstärkt und tragen dadurch zum weiteren Erhalt dieser Bedingungen bei.

Viele Kinder beginnen schon früh auf Wunsch der Eltern und mit der Unterstützung eines Trainers, eine Sportart im Verein auszuüben. Diese Heranwachsenden werden schon als Kinder mit den Regeln und Werten des Sportsystems vertraut gemacht. Weil Bewegung ihnen Spaß macht, sind sie bereit, sich jahrelang für ihren Sport zu engagieren. Die Übernahme der Prinzipien des Sports, die über individuelle Leistung eine soziale Anerkennung ermöglichen, stellt einen Identitätsaufbau auf der Grundlage der Instrumentalisierung ihres Körpers in Aussicht, die in Form eines Leistungstrainings an mehreren Tagen der Woche und zusätzlichen Wettkämpfen praktiziert wird. Die soziale Anerkennung, die das Selbstbild stärkt, ist eng an den Erfolg geknüpft. Die Kinder werden als Person vor allem im Zusammenhang mit ihrer zu erbringenden Leistung in den Verein integriert und bewundert. Sie werden deshalb alles daran setzen, im Sinne des Vereins erfolgreich zu handeln. Identitätskrisen treten dann auf, wenn der Körper z. B. entwicklungsinduziert die geforderten Leistungen nicht mehr bringen kann. Außerdem wird das hier gelernte erfolgs- und konkurrenzorientierte Handeln häufig von ihnen als Maßstab in soziale Beziehungen transferiert, so dass sich der „Wert“ einer Person an ihrer „Leistung“ bemisst.

Das individuell erfolgreiche Handeln richtet sich sowohl gegen fremde Konkurrernde als auch gegen Mittrainierende der eigenen Gruppe. Die Beziehungen der gemeinsam Trainierenden sind in der Regel die potentieller Konkurrenten, so dass echte Freundschaftsbeziehungen nur gelingen können, wenn auch außerhalb des Sports noch gemeinsame Handlungsräume zur Verfügung stehen. Besonders hart trifft dieser „Leistungswettbewerb“ um soziale Anerkennung diejenigen, die aufgrund einer anderen Bewegungssozialisation dieser Konkurrenz nicht standhalten. Sie werden stigmatisiert und sozial isoliert.

Die gerade im Leistungssport häufiger anzutreffenden asymmetrischen Trainer-Sportler-Interaktionen lassen selbstständiges Handeln nur in den vorgeschriebenen sportspezifischen Bereichen zu. Die Normen, die für die Ausführung konkurrenzorientierter sportlicher Handlungen verinnerlicht werden, sind zweckra-

87 Vgl. Bourdieu, P., Historische und soziale Voraussetzungen modernen Sports, Merkur 1985, H. 7, S. 580.

tional, auf Erfolg konzentriert und in der Regel an einen Sportverein gebunden. Für die Handelnden liegt im Sinne des im Verein bestehenden Wertekodex bereits fest, welches Handeln als richtig gilt. Bei der hier beschriebenen Vereinsstruktur kann von individualisierten Wertvorstellungen nicht gesprochen werden. Entsprechende Vereinsstrukturen werden geprägt durch eine konventionelle Moral,⁸⁸ die einen asketischen und loyalen Leistungseinsatz für den Verein und eine Anpassung an die vorgegebenen Normen verlangt. Kinder, die diese Leistungen nicht erbringen können oder wollen, haben in diesen Vereinen geringe Chancen auf eine in diesem Sinne soziale Integration. Sie müssen – wenn möglich – die Sportart und/oder den Verein wechseln.

Die außerhalb des Leistungssports stattfindenden vielfältigen Variationen des Wählens, die mit Überlegungen verschiedenster Art (welche Leute nehmen noch teil, machen mir die Bewegungen Spaß, welche Form der sozialen Anerkennung erfahren die an diesem Sport Teilnehmenden, wann und wo findet der Kurs statt etc.) zusammenhängen, verführt dazu, vermuteten Unannehmlichkeiten auszuweichen. Schon vor der individuellen Wahl kommen je nach sozialer Zugehörigkeit nur bestimmte Sportarten in Betracht, mit denen man sich von den anderen Sporttreibenden abgrenzen kann und mit denen „Distinktionsprofite“ zu erreichen sind.⁸⁹ Dennoch bleibt es den Heranwachsenden unbenommen, nach ihrer getroffenen Entscheidung für einen Sport kurz darauf wieder zu wechseln und sich einer anderen Wahl zuzuwenden, weil etwa die Bewegungen nicht so schnell erlernbar sind oder aber die anderen Teilnehmer nicht gefallen. Aufgrund der vielen Wahlmöglichkeiten und des liberalen Erziehungsverhaltens der Eltern ist ein ständiges „Hoppen“ von Sport zu Sport möglich, ohne überhaupt eine Sportart ansatzweise erlernt zu haben. Abgesehen von den nicht gelernten Bewegungsfertigkeiten stehen im Handeln der hier angesprochenen Heranwachsenden die selbstbezogenen Ansprüche an das Leben im Vordergrund.⁹⁰ Sie erfahren nicht, dass ein Zusammensein mit anderen als gemeinsames Sich-Bewegen für sie dann eine andere Bedeutung gewinnen kann, wenn es auf der Basis von gegenseitiger Akzeptanz erarbeitet worden ist. Die notwendigen Qualifikationen für diese Anstrengungen sind durch kommunikatives und zugleich leibliches Handeln zu erlernen, dem sie sich entziehen. Die Möglichkeit des schnellen Wechsels verhindert ein näheres Kennenlernen innerhalb der Gruppe, so dass eine vermeintliche Andersartigkeit auch Beteiligter, die sich eventuell später als eine Chance, Neuartiges erfahren zu können, herausgestellt hätte, zum selbst gewählten Teilnahmeverzicht führt. Ein persönlicher Einsatz, der dazu beiträgt, stabile soziale Beziehungen zu pflegen, sie nicht wie Wegwerf-Produkte mit einem Kursbeitrag „zu kaufen“ und schnell wieder loszuwerden, findet bei einem ständigen Wechsel der Gleichaltrigengruppen nicht statt. Es bilden sich ohne eine „soziale Kontrolle“ Gleichaltriger oder der Eltern egozentrische und narzistische Einstellungen heraus, die allein an Erfolg und Selbstdarstellung gekoppelt sind. Diese Heranwachsenden erwarten zwar auch die Bewunderung ihrer Leistung, aber ohne damit eine soziale Anerkennung mit dem Bedürfnis nach sozialer Integration anzustreben. Ihnen genügen die Bestätigungen, die sich auf dem gewählten Weg des Erfolges einstellen werden. In welcher Gruppe welche Personen applaudieren, wird schließlich unerheblich.

88 Sack, H.-G., Zum Verhältnis jugendkultureller Lebensstile und Sportengagement, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Hrsg.), Schorndorf 1987, S. 203. Sack verwendet den Begriff „konventionelle Moral“ nach Kohlbergs Stufenmodell der Moralentwicklung (vgl. auch vorne 2.4.4).

89 Bourdieu, P., ebd., Merkur 1985, H. 7, S. 581.

90 Diese Argumentation bezieht sich nicht auf diejenigen, die von den Sportgruppen zwangsweise zum „Hoppen“ gezwungen werden.

Die sich hier entwickelnden Identitäten stellen sich als „singularisiert“ oder „vereinzelt“ heraus, aber nicht als „individuiert“. Wie bereits mit Hurrelmann und insbesondere mit Habermas erklärt worden ist, beinhaltet Individuierung zugleich Vergesellschaftung, und zwar über eine „internalisierende Verarbeitung“ normativer Erwartungen. Individuierung wird deshalb nicht über eine „in Einsamkeit und Freiheit vollzogene Selbstrealisierung eines selbsttätigen Subjekts“, sondern nur als der symbolisch vermittelte interaktive Prozess der Vergesellschaftung erreichbar. In diesem Sinne ist auch Individualität kein singulär entstehendes Persönlichkeitsmerkmal, sondern sie stellt sich erst durch die eigenen Verarbeitungsleistungen eines Subjekts „in Verhältnissen intersubjektiver Anerkennung und intersubjektiv vermittelter Selbstverständigung“ her.⁹¹

Auf der Suche nach sozialer Anerkennung und sozialen Kontakten im Sportverein oder Sportkurs werden – wie beschrieben – häufig die Sportarten gewechselt. Innerhalb der neu in die Vereine aufgenommenen Bewegungsformen (z. B. Aerobic, Body-Building, Fitness-Training) verknüpfen die Teilnehmer eine Integration mit „individuellen Leistungen“ in Form von Selbstdarstellungen, die sich auf die gesamte körperliche Präsentation – also weiterer vorzeigbarer Symbole wie der Kleidung – beziehen. Diejenigen Heranwachsenden, die diesen „Leistungsansprüchen“ nicht genügen, werden nicht sozial eingebunden. Sie führen mit den – über den individuellen „Erfolg“ – integrierten „Leistungsträgern“ keine beiderseitig akzeptierten Beziehungen und verlassen möglicherweise irgendwann auch diesen Verein oder Kurs.

Viele städtische Sportvereine haben sich traditioneller Werte und Normen, die gemeinschaftsfördernd und Subjektivität begrenzend waren, entledigt. An ihre Stelle sind individualisierte Wertvorstellungen wie „Spaß haben“, „Gesundheit“, „Authentizität“ und „Unverbindlichkeit“ getreten.⁹² Nicht gemeinsames Handeln und eine gegenseitige Unterstützung sind wichtig für die Mitgliedschaft im Verein, sondern der subjektiv motivierte „Erfolg“ dient als „Bindeglied“ der jeweiligen Sportgruppen und führt zum (oft „freiwilligen“) Ausschluss der „Unfähigen“. Es kann deshalb nicht verwundern, dass zwar die soziale Integration in einem Sportverein als bedeutender Faktor für die eigene Mitgliedschaft gewertet wird, diese aber dennoch misslingt, wenn die sozialen – im Sinne von Achtung des anderen – und personalen – im Sinne eines Kompetenzaufbaus in Interaktionen mit anderen – Fähigkeiten fehlen, um den hierfür von jedem erforderlichen Eigenbeitrag zu leisten.

Die Sportvereine und kommerziellen Sportanbieter sind in die Lücke lebensweltlich kaum noch vorhandener (Bewegungs-)Spielräume gestoßen und versuchen sie durch zusätzliche Angebote auszufüllen. Sie inszenieren – wie beschrieben – für Heranwachsende jedes Alters die verschiedensten Sportangebote. Wegen des inzwischen stark erweiterten Angebotes, das sich nicht mehr allein auf die traditionellen Sportarten bezieht, müssen sich die Heranwachsenden nicht nur auf eine oder zwei Sportarten beschränken. Gerade die Sportvereine haben mit dem Angebot ursprünglich nicht zum Sportprogramm zählender Bewegungsformen auf die Konkurrenz durch kommerzielle Sportanbieter und informelle Jugendszenen reagiert. Die im institutionellen – mit diesem Begriff werden zugleich kommerzielle Anbieter angesprochen – Sport angebotene Vielzahl von Sportarten suggeriert die Vorstellung, dass die in der kindlichen Lebenswelt existierenden Einschränkungen des Spiel- und Bewe-

91 Habermas, J., Individuierung durch Vergesellschaftung, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 444, 440.

92 Vgl. Bette, K.-H., in: Randow, G. (Hrsg.), Hamburg 2001, S. 88.

gungslebens durch sie kompensiert werden könnten. Die immer früher beginnende „Versportung“ der Heranwachsenden kann als eine Folge der reduzierten „natürlichen“ Bewegungsräume für Kinder bewertet werden. Schon als Baby werden sie von den Eltern in die Welt institutioneller Bewegungs- und Sportangebote eingeführt (neben Baby-Schwimmkursen werden inzwischen auch Körpersensibilisierungs- und Ruhekurse für Babies angeboten). Sie lernen auf diese Weise sehr früh den Wechsel zwischen Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten, verschiedenen Veranstaltungsorten und Teilnehmern. Weil sie von Anfang an zu diesen institutionellen Einrichtungen gebracht werden müssen, können sich räumliche Orientierungen durch fortschreitende eigene Erkundungen beginnend im Nahbereich der Wohnung nicht entwickeln. Sie wissen bald, dass Spielen und Sich-Bewegen an ausgewählten Orten stattfindet und lernen, sich in ihren Bewegungen an entsprechende Sportinszenierungen durch Erwachsene anzupassen.

Die Bewegungen innerhalb des organisierten und kommerzialisierten Sports müssen als gesteuert bezeichnet werden, weil ein aktives Sich-Bewegen nur im Rahmen eines hier vorgegebenen Spektrums zugelassen ist, d. h. die Heranwachsenden werden in ihren Bewegungsausführungen an die im Sport bestehenden Bewegungsformen angepasst. Die Kontrolle der Bewegungen gelingt vom Beginn der kindlichen Bewegungen an durch die Verlagerung in die von Erwachsenen überwachten Innenräume. Weil viele Kinder keine zusätzlichen Spielgelegenheiten außerhalb von institutionellen Einrichtungen wahrnehmen können, steht zu befürchten, dass sie die Fähigkeiten, die sie benötigen, um selbsttätig Spiel- und Bewegungsmöglichkeiten außerhalb dieser Einrichtungen mit anderen aufzunehmen und zu erproben, nicht erlernen werden. Schon vom Babyalter an werden sie zu Konsumenten des Bewegungs- und Körpermarktes sozialisiert.⁹³ Es erfolgt eine „Versportung“ von Bewegungen, weil die Bewegungshandlungen den normierten räumlichen Bedingungen angepasst werden müssen, d. h. zwischen den räumlichen Strukturierungen und den normierten Bewegungsausführungen besteht eine interdependente Beziehung. Handlungsfreiräume können nur im Rahmen schon bestehender Regeln und eines gesetzten Wertekodexes gestattet werden. Mit der Anpassung an versportete Bewegungen haben sich Kinder und ihre Eltern gleichzeitig dem Konsumdruck unterworfen, der sie nun zwingt, die jeweils für eine Sportart nötigen Outfits zu kaufen. Nicht nur die Bewegungen sind vorgeschrieben, sondern auch das Äußere muss mit der jeweiligen Sportart abgestimmt werden.

Der hier beschriebene Sozialisationsprozess enthält neben dem häufigen Orts- und Gruppenwechsel und der Übernahme bestimmter Bewegungen auch eine zeitliche Dimension, die sich auf die Bewegungsinteraktion auswirkt. Beginnend mit dem Kleinkindalter werden die Heranwachsenden auf die institutionell vorgegebenen Zeittakte getrimmt, die mit zunehmendem Alter durch weitere exakt terminierte Verpflichtungen (Kindergarten, Schule) systematisch eingeübt werden. Alle hier stattfindenden Interaktionen müssen sich dem institutionellen Zeitrhythmus unterordnen. Diese zeitlichen Vorgaben lassen außerhalb der durch die bereits von den Trainern, Betreuern oder Lehrern ausgewählten Spiel- und Bewegungsangebote eine intensivere Kontaktaufnahme zu den anderen Gruppenmitgliedern nicht zu. Dadurch können schon in jungen Jahren jene Fähigkeiten behindert oder nicht ausgebildet werden, die dazu notwendig sind, emotionale und soziale Bindungen einzugehen und längerfristig aufrechtzuerhalten.

93 Vgl. auch Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 882.

Die von den institutionellen Freizeiteinrichtungen gesteuerten Orientierungen sind allgemeinverbindliche, abstrakte Verhaltensregeln, weil sie in der Regel „keine direkte moralische oder sozio-kulturelle Einwirkung mehr wollen und leisten können“.⁹⁴ Gleichwohl werden die Heranwachsenden über die ihr Bewegungsverhalten beeinflussenden Normen und die ebenso wirksamen „räumlich-ökologischen Bedingungen“ sozialisiert.⁹⁵ Diese Vorgaben verhindern eine selbstständige Gestaltung des Sich-Bewegens, in die eigene Ideen, Phantasie und Emotionen einfließen. Sie wird ersetzt durch „Bewegungstechniken, Handlungsstrategien und Trainingsprogramme“, die jeweils mit spezifischen Werten und Normen durchzogen sind. Das in vielerlei Hinsicht reglementierte Sich-Bewegen im Handlungsbereich des institutionellen Sports stellt in quantitativer Hinsicht für eine Vielzahl von Kindern, die die Chance haben, daran teilzunehmen, eine ausreichende Möglichkeit dar, einem Bewegungsmangel entgegenzuwirken. In qualitativer Hinsicht können diese Sportangebote aber die in einer nicht-organisierten Bewegungswelt möglichen Sozialisationserfahrungen nicht ersetzen.⁹⁶

Jenseits der Vereine hat sich eine informelle Sportszene entwickelt, die sich u. a. auf den Straßen und öffentlichen Plätzen der Innenstädte rollend bewegt, die aber auch schon institutionalisierter Vermarktung durch eigens für den „Szene-Sport“ gebaute Hallen unterliegt. Die Vermarktung der Szene zeigt sich nicht nur in der Herstellung spezieller Bauten und dem für ihre Nutzung zu zahlenden Eintrittsgeld, sondern außerdem in der dazu nötigen Bekleidung und einem Sportgerät nach dem letzten Stand der Technik sowie speziellen Zeitschriften, Videofilmen und Star-Stickern.⁹⁷

Welche Art von Bewegungen und Beziehungen finden nun in den informellen Gruppen statt? Der Vorwurf, sich nicht selbsttätig mit neuen Bewegungsformen auseinanderzusetzen, wie es in institutionellen Veranstaltungen die Regel ist, kann diesen Heranwachsenden nicht gemacht werden. Wie Beobachter immer wieder schildern, üben sie ununterbrochen an bestimmten Bewegungen, die sie gesehen haben und nun selbst ausprobieren wollen. Bestenfalls werden die neuen Bewegungen durch eigene Ideen verändert, um - wie mit Wopp geschildert - nicht nur eine Kopie vorzustellen. Dennoch handelt es sich hier um eine eingeschränkte Eigenständigkeit. Die Kinder und Jugendlichen wollen sich einerseits von der Welt der Erwachsenen und anderen Szenen abgrenzen. Durch die Vermarktung ihrer Szene werden sie aber andererseits in ihrem Handeln von der durch Erwachsene beherrschten Konsumwelt abhängig gemacht. Während die Heranwachsenden vor allem über ihre körperlichen Fähigkeiten einen Zugang zur Szene erreichen, schleichen sich auch von Jugendlichkeit inspirierte Erwachsene mit eher finanzieller als körperlicher Potenz als Sympathisanten an entsprechende Szenen heran. Die Konsummärkte öffnen auf diese Weise über kommerzialisierte, nicht-körperliche Zugangswege den hier eigentlich Ausgrenzten einen Zutritt zur Jugendszene.⁹⁸

Die ihr Körperkapital einsetzenden Heranwachsenden, die sich auf öffentlichen Plätzen versammeln – zum Beispiel die Skater -, steigern ihr Bewegungs-

94 Baacke, D., Weinheim et. al. 1991 (5.), S. 45.

95 Grupe, O., in: Altenberger, H./Maurer, F. (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 17.

96 S. dazu auch Röthig, P., Bewegungsgestaltung und ästhetische Erziehung im Sport, in: Altenberger, H./Maurer, F. (Hrsg.), Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 48.

97 Vgl. Landau, G., Kindliche Spielerfahrung in der Lebenswelt, ebd., S. 59.

98 S. auch Zinnecker, J., Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozess, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Hrsg.), Schorndorf 1987, S. 308 ff.

tential wie berichtet mit Hilfe medialer Aufzeichnungen, die in den USA hergestellt werden und Trendsetterfunktion haben. Diese Gruppen nutzen Flächen in nicht vorgesehener Weise für ihre Bewegungen und benötigen keine präparierten Hallen. Dennoch ist es für sie wichtig, sich über die aktuelle Skater-Mode, ihren Sport und bestimmte Musikrichtungen, die über geschickte Vermarktungsstrategien miteinander verschmolzen werden, von anderen abzugrenzen.⁹⁹ Das Anderssein wird dann problematisch, wenn andere ausgegrenzt werden, weil sie nicht so gut skaten, weil sie andere Kleidung und einen anderen Lifestyle bevorzugen, weil sie weiblichen Geschlechts¹⁰⁰ oder weil sie Ausländer sind. Etwas Eigenes im Unterschied zur Erwachsenenwelt zu haben, ist für Jugendliche ein verständlicher Wunsch auf dem Wege der Identitätsfindung. Wenn andere junge Leute aber wegen ihres unterschiedlichen Verhaltens diffamiert und als minderwertig betrachtet werden, gerät jugendliche Abgrenzung in ein gefährlicheres Fahrwasser. Wichtig für ein dauerhaftes Zusammenleben gerade in individualisierten und multikulturellen Gesellschaften ist die Toleranz allen in ihr lebenden Mitmenschen gegenüber. Die eigenen Wert- und Handlungsmuster liefern oft keine ausreichenden Identitätsgehalte, zumal sie ständig mit konkurrierenden und auch widersprüchlichen Orientierungen konfrontiert werden und zugleich die vorgängigen lebensweltlichen Interaktionsmuster und Moralvorstellungen innerhalb der Familie aus verschiedenen Gründen ihre Sozialisationsrelevanz verlieren.¹⁰¹ Diese Orientierungsbedürftigkeit kann zu einer negativen Integration und Identifikation führen, die die eigene Identitätssicherung und Integration nur über eine totale Ausgrenzung Andersdenkender als gewährleistet ansieht.¹⁰²

Geschlechtstypisches Handeln der Kinder und Jugendlichen wird außerhalb der Familie auch in den geschlechtshomogenen peer-groups geprägt, die häufig als Szene-Gruppen auftreten. Weibliche Heranwachsende gehören diesen Szene-Gruppen allerdings kaum an. Diese Gruppen dulden die Mädchen meistens nur als Zuschauer. Wenn Mädchen in die Szene integriert werden, dann nur um den Preis einer totalen Anpassung, die sich auf die Ausführungen der hier ausgeübten Bewegungen und die Übernahme der männlichen Subkultur bezieht. Den Mädchen selbst gelingt es nicht, eigene Plätze für sich zu erobern. Sie fürchten die ihre Stärke demonstrierenden männlichen Gruppen. Die zum Teil schon über die Herkunftsfamilien transportierten Geschlechterstereotypen werden von vielen Heranwachsenden übernommen. Die eine Seite stellt sich weiterhin als männlich stark und durchsetzungsfähig dar, während die andere sich als weiblich schwach und unsicher ausgibt.¹⁰³ Eine Anpassung der Mädchen an die maskulinen Werte und Normen als Preis für die Teilnahme an einer männlichen Szene-Gruppe kann jedoch nicht als weibliche Emanzipation gewertet werden. Auch die von Wopp beschriebene deutsche American-Football-Jugendzene, in die die Mädchen als Cheerleaders integriert werden,¹⁰⁴ ist ein Abbild traditioneller geschlechtlicher Rollendifferenzierungen, das nicht dazu beiträgt,

99 Vgl. Brass, J./Hartmann, D., in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Hamburg 1994, S. 68 f.

100 Brass, J./Hartmann, D., ebd., S. 64 f.; Pfister, G., Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen von Mädchen, ebd., S. 75.

101 Vgl. auch Büchner, P., Individualisierte Kindheit „jenseits von Klasse und Schicht“?, in: Geulen, D. (Hrsg.), Weinheim 1994 (2.), S. 178 f.

102 S. auch Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 398.

103 Vgl. Pfister, G., in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Hamburg 1994, S. 75, 85 f.; vgl. auch Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 888.

104 Wopp, C., in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 350.

die offensichtlich weiter bestehenden gesellschaftlichen Geschlechterstereotypen zu verändern.

Zwar haben Befragungen von Teilnehmern der oben erwähnten Kölner Skater-Gruppe ergeben, dass diese nicht aus Gründen der Selbstdarstellung fahren und der Zuschauer eigentlich nicht bedürfen. Diese Aussage steht aber im Widerspruch zu ihrem Ziel, anders als andere sein zu wollen. Sie benötigen Zuschauer, die das Einzigartige ihrer Darstellung bewundern und um „ihr Anderssein ausdrücken zu können“.¹⁰⁵ Die inszenierte Andersartigkeit lässt sich zum einen mit der für Heranwachsende typischen Identitätssuche begründen. Zum anderen steht sie im Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Individualisierungstendenzen, die eine Identitätsfindung sowohl erleichtern, weil heute alles möglich zu sein scheint, als auch erschweren, denn die Angebote sind in großer Zahl vorhanden; es folgt die Qual der Wahl. Weil viele Menschen vor dem gleichen Problem stehen, wird die gesuchte und vermeintlich erreichte Individualität schnell wieder zur Massenware.

Die individualisierte Identität muss sich durch Profilierung deutlich von anderen Personen absetzen. Gerade der Ausstieg aus den Standardisierungen des traditionellen Sports und die Rückbesinnung auf die eigene Körperlichkeit scheint schnell und authentisch die Möglichkeit einer Identitätsfindung zu bieten. Das Paradoxe an dieser Situation zeigt sich in der Abgrenzung zu anderen durch eine kollektive Gleichheit innerhalb der Gruppe Gleichgesinnter. Weil es viele sind, die abweichen wollen, um ihre Einzigartigkeit zu demonstrieren, wird „Individualität nur als bewusste Konformität darstellbar – was wiederum dem Anspruch auf Individualität zuwider läuft“. „Sport, Mode und die gesamte Kultur- und Freizeitindustrie arbeiten mit der Fiktion der Individualität“ und täuschen Einzigartigkeit mit „Posen, Stilen und Disziplinen“ vor, um sie gleichfalls durch „Standardisierung und Kollektivierung aufzuheben“.¹⁰⁶ Auch eine sich auf diese nicht gewollte Art einstellende Anpassung an gesellschaftlich sich als individualistisch verstehende Gruppierungen kann nicht zu einer ausgewogenen Identitätsbildung führen.

Wie Lamprecht/Murer/Stamm überzeugend dargelegt haben, ist die Genese der Trendsportarten zu organisierten Sportarten mit deren anfänglicher Entwicklung durchaus vergleichbar. Die zunächst bestehende Freiheit von „Organisation und Strukturen“ innerhalb der Trendsportarten wird, wie u. a. die Beispiele Skiakrobatik, Snowboarden, Mountainbiken zeigen, durch die spätere Aufstellung von Richtlinien und Kooperationen mit oder Übernahmen von Verbänden und Sportklubs aufgehoben. Dieser Vorgang verläuft im Anschluss an eine Durchsetzungsphase, in der Medien intensiv über neue Trends berichten, bis diese schließlich für die breite Masse attraktiv werden. Das „Rebellenimage“ der Trendsportarten wird letztlich zu einem modernen Lifestyle.¹⁰⁷

Durch den gesellschaftlichen Zwang zur Individualisierung entstehen Identitätsprobleme auch dann, wenn die hier geforderten Handlungskompetenzen nicht vorhanden, nicht erlernbar und die äußeren Zuordnungssymbole nicht

105 Siehe die Befragung der Kölner „local crew“ von Brass, J./Hartmann, D., in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Hamburg 1994, S. 69.

106 Vgl. Bette, K.-H., in: von Randow, G. (Hrsg.), Hamburg 2001, S. 97 f.; vgl. auch Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 886 ff.

107 Lamprecht, M./Murer, K./Stamm, H., Die Genese von Trendsportarten – zur Wirkung von Institutionalisierungs- und Kommerzialisierungsprozessen, in: Breuer, C./Michels, H. (Hrsg.), Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen, Aachen 2003, S. 42 ff., 40.

finanzierbar sind.¹⁰⁸ Wie mit Schmidt unter 4.3.3 festgestellt worden ist, bestimmen auch in informellen Sportgruppen – trotz größerer Beteiligungschancen – soziale Determinanten und das Begabungskonzept die Teilnahme der Heranwachsenden. Dass die sozialen Determinanten die „Begabung“ der Heranwachsenden mit beeinflussen, lässt sich anhand der oben schon dargestellten schwierigen sozialstrukturellen Bedingungen besonders ärmerer Kinder nachzeichnen. Wenn Kinder selber zu der Einstellung gelangen, bewegungsunbegabt zu sein, trauen sie sich auch nicht zu, am gemeinsamen Sich-Bewegen teilzunehmen. Diese Auffassung kann sich schon früh gebildet haben, wenn die Wohnung keine Bewegungsmöglichkeiten geboten hat, keine näheren Spielmöglichkeiten außerhalb des Hauses zur Verfügung standen und die Eltern keine Unterstützung leisten konnten.

Wie mehrfach betont worden ist, erschließt sich für die Heranwachsenden über die „körperliche Auseinandersetzung qua Bewegung, Aktivität, Tätigkeit, Motorik“ auch die soziale Position in ihrer Umwelt.¹⁰⁹ Haben sie kein positives Selbstbild aufbauen können, werden sie sich den für einen Kompetenzaufbau unerlässlichen Interaktionen weitgehend entziehen und sich selbst keine Chance geben, ihre Situation zu verändern. Wie die Statistiken zeigen, sind Heranwachsende aus unteren sozialen Lebenslagen im institutionalisierten Sport unterrepräsentiert. Offensichtlich besteht für sie das Problem einer sozialen Integration ebenso in informellen Sportgruppen.

Demgegenüber suggerieren die heute vielfältigen informellen Angebote, sich mit anderen Menschen zu bewegen, eine unproblematische Integration. Jeder kann mit jedem in Kontakt treten. Dennoch sind die Beziehungen der Sich-Bewegenden von einer deutlichen Unverbindlichkeit zueinander geprägt. Eine „Gemeinsamkeit“ zeigt sich in den noch nicht institutionalisierten, etablierten Bewegungen und den dazugehörigen Outfits, wodurch gleichzeitig eine Ab- und Ausgrenzung anderer vollzogen wird.¹¹⁰

6.3.4 Sozialisationsstörungen der Lebenswelt

Obwohl die vielfältig möglichen Sozialisationsstörungen der Lebenswelt nicht alle Heranwachsende in gleicher Weise betreffen und sich andererseits für den einzelnen innerhalb der modernen Gesellschaft Sozialisationschancen ergeben, kristallisieren sich – hinsichtlich der unverzichtbaren verständigungsorientierten Interaktionen und deren Funktionen – probleminduzierende Lebensformen und –bedingungen heraus:

- Die beschriebenen Veränderungen innerhalb der Familien werden begleitet von einem so genannten Wertewandel, der die Geltung bisheriger gemeinsamer Normen und Werte größtenteils aufhebt. Die traditionellen moralischen Orientierungen, die im lebensweltlichen Bereich Gültigkeit hatten, sind nach Habermas aufgrund gesellschaftlicher Rationalisierung und individueller Lernprozesse infrage gestellt worden. Große Teile der Gesellschaft sind im Zusammenhang mit den hiermit entstehenden Veränderungen von Individualisierungstendenzen erfasst worden. Allerdings stellt sich die Übernahme individualisierter, die Individuen frei-

108 Die Mitgliedschaft hängt entscheidend von dem notwendigen Geräte-Besitz und dem dazugehörigen Outfit ab; so u. a. bei Hildebrandt-Stramann, R., in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Seelze-Velber 2001, S. 888.

109 Siehe dazu Hurrelmann, K., Entwicklung, Sozialisation und Gesundheit – Überlegungen zu einer integrativen Theorienbildung -, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Hrsg.), Schorndorf 1987, S. 27.

110 Vgl. auch Dietrich, K., in: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.), Schorndorf 1989, S. 43.

setzende Orientierungen wie Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung zwar als ein individueller Lernprozess, nicht aber als das umfassende Produkt kommunikativen Handelns dar. Individualisierung mit dem Ziel der Selbstbestimmung und einer narzisstischen Selbstdarstellung führt letztlich zu sozialer Desintegration.¹¹¹ Die auf Individualität ausgerichteten Orientierungen erfahren ihre „individuelle“ Bestätigung in einem auf Erfolg oder Selbstverwirklichung zielenden strategischen Handeln. Dieser Handlungstyp ist nach Habermas isofern nicht in der Lebenswelt verankert, weil er ohne den Anspruch auf wechselseitig gültige Geltungsansprüche praktiziert wird. Innerhalb dieser Interaktionen hat die Lebenswelt mit ihrem Potential für Situationsdeutungen und Wertmustern keine Relevanz. Sie ist hier nicht gefordert, ihre Ressourcen für intersubjektive „Wert- und Normbildungsprozesse“¹¹² zur Verfügung zu stellen.

- Gerade weil – wie schon mit Habermas festgestellt worden ist – Rationalisierungsprozesse zunehmend von traditionellen Vorgaben entlasten, müssen die erforderlichen Voraussetzungen für neue „kommunikative und interaktive Wert- und Normbildungsprozesse“ innerhalb der Familie geschaffen werden; die „gemeinsam geteilte Zeit“ wird jedoch „aufgrund verringerter Sozialzeit und daraus entstehender Sprachlosigkeit“ knapper, so dass sie diese Forderung kaum erfüllen kann.¹¹³ Die für verständigungsorientiertes Handeln bedeutsamen individuellen Kompetenzen, Werte und Normen, die eine Teilnahme an kommunikativen Interaktionen ermöglichen, können folglich entweder aus Zeitgründen oder aber wegen der auch elterlichen Orientierungslosigkeit hinsichtlich kommunikativer Maßstäbe von den Heranwachsenden nicht reflektiert und verinnerlicht werden. Der Fähigkeit zu einem balancierenden Identitätsaufbau wird in entsprechend individualisierten Familienstrukturen keine Grundlage vermittelt.
- Orientierungslosigkeit und Desintegrationsprobleme bestehen sowohl für Heranwachsende in sozialstrukturell schwierigen Familienverhältnissen als auch in ökonomisch günstigen Lebenslagen. Die Auflösung traditioneller Lebensbedingungen und die Individualisierung der Lebensverhältnisse betrifft mehr oder weniger alle gesellschaftlichen Lebenslagen. Die Desintegration der Individuen kann unterschiedliche Formen individueller Verarbeitung beispielsweise aufgrund variierender Bildungswege aufzeigen. Die „negativ Individualisierten“, die eine „instrumentelle Bildung“¹¹⁴ genossen haben, – ihre Orientierungen sind Selbstdurchsetzung und Erfolg -, leben häufig eine Normalbiographie. Besonders wenn diese Jugendlichen die überhöhten Erfolgsansprüche der Eltern nicht erfüllen, bildet sich eine mit ihren Macht- und Durchsetzungsinteressen abgestimmte „Situationsmoral“ aus, die eher psychische Folgen nach sich zieht. In biographisch abweichend verlaufenden Fällen - z. B. bei längerer Arbeitslosigkeit oder mangelnder Anerkennung – kann auch Gewalttätigkeit die Folge sein. Der Unterschied für die jeweiligen Gesellschaftsmitglieder besteht darin, dass die einen öffentlich anerkannt leben

111 Für Heitmeyer erfolgt eine negative Individualisierung durch die „Durchkapitalisierung“ und „Ökonomisierung“ des sozialen Lebens. Insofern besteht hier eine Verbindung zu Habermas und der von ihm analysierten Gefahr einer Umstellung der Handlungskoordination in lebensweltlichen Handlungsbereichen auf die Medien Geld und Macht; Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 381.

112 Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 383.

113 Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 383.

114 Vgl. Heitmeyer, W., ebd., S. 391.

können, während für die anderen die physischen – gewalttätigen – Auswirkungen ihrer Desintegration zu krisenhaften Identitäten, Kriminalisierung und Isolation führen.¹¹⁵

- In dieses Spektrum der nach Habermas auf die Entkoppelung von System und Lebenswelt zurückzuführenden Prozesse familialer Sozialisationsstörungen gehören auch diejenigen Konflikte zwischen den Heranwachsenden und Eltern, in denen sich Kolonialisierungstendenzen in den gemeinsamen Kommunikationen auswirken. Während die Eltern einerseits auf der Ebene ihres funktionalen Erwachsenenrollenverständnisses argumentieren, sehen sie sich mit den bei den Heranwachsenden sich entwickelnden „unangepassten“ Motivationen und Einstellungen konfrontiert. Die sich für Jugendliche in modernen Gesellschaften ergebenden Identitätsprobleme sind nach Habermas „kaum noch institutionell“ abgesichert.¹¹⁶
- Außerhalb der Familie ist freies Kinderspiel in größeren Gruppen nur noch selten anzutreffen. Aushandlungen unter Gleichaltrigen, in denen vorhandene Werte und Normen unter Gleichgestellten reflektiert und überprüft werden können, entfallen größtenteils.¹¹⁷ Die Zweierverabredungen unterliegen von vornherein Beschränkungen (in der Wohnung reglementieren die Territoriumsregel und die unerwünschte Lautstärke die Interaktionen), während außerhalb der Wohnung ein Mangel an Kindern und besten Freunden zur Zurückhaltung auffordert. Die hier stattfindenden Interaktionen müssen insofern strategisch durchgeführt werden, weil zwischen den Kindern mit Inanspruchnahme der Territoriumsregel nicht gleichberechtigt gehandelt werden kann, was für sie Gültigkeit haben soll oder nicht. Sie unterliegen außerdem den häuslichen Vorgaben der Erwachsenen, die ihrem Handeln weitere Beschränkungen auferlegen. Hierunter fallen auch die Bewegungen der Kinder. Viele Wohnungen sind für die Bewegungswünsche mehrerer Kinder zu klein und sich bewegende Kinder werden von Erwachsenen meist als zu laut empfunden. Das fehlende Bewegungsspiel wird oft mit Bildschirmspielen kompensiert. Neben den sich für die Persönlichkeitsentwicklung ergebenden Reduktionen im Wahrnehmungs- und interaktiven Handlungsbereich sind die über Bildschirmspiele zu erwerbenden Fähigkeiten nicht sozial anwendbar und in ihrer Tendenz als einseitig instrumentell und erfolgsorientiert zu bewerten.
- Das beliebte Fernsehen kann zwar zu Reflexionen über fremdes und eigenes Handeln anregen; eigene leibliche Interaktionen, die zu einer Internalisierung oder erprobenden Anwendung von übernommenen Werten und Normen führen - d. h. sie werden hinsichtlich ihrer Gültigkeit überprüft - sind auf diesem Weg nicht zu ersetzen. Weil die Auseinandersetzung außerdem mit diesem Medium sitzend erfolgt, wird die Persönlichkeitsdimension Bewegung nur indirekt berührt. Der Zutritt zu gemeinsamen Interaktionen über und in Bewegung wird verhindert oder reduziert. Nur wenn zusätzlich interaktive (Bewegungs-)Angebote genutzt werden können, kann das Fernsehen seine mögliche Bildungswirkung voll entfalten.

115 S. dazu Heitmeyer, W., ebd., S. 390 ff.; „Anomie“ und „Gewalt“ dürfen demzufolge nach Heitmeyer nicht nur den unteren sozialen Schichten zugerechnet werden, ebd., S. 392.

116 S. dazu Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981)1997 (2.), Bd. 2, S. 569 f.

117 Vgl. hier die Ausführungen Meads, der besonders die „gesellschaftliche Gruppe“ für den Aufbau einer „vollständigen Identität“ hervorhebt; Mead, G. H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M. 1968, S. 196 ff.

- Die natürlichen Räume für freies Bewegungsspiel sind in den Innenstädten nicht mehr vorhanden. In den dörflichen Gegenden werden sie inzwischen seltener zum Spielen genutzt. Die von den Heranwachsenden „besetzten“ Orte in den Städten bieten in qualitativer Hinsicht nicht mehr genügend Möglichkeiten zur Entwicklung auch der sinnlichen Wahrnehmungsfähigkeit. Ein hier bestehendes Bedürfnis kann bezüglich des zunehmenden Körperkults vermutet werden, der sich etwa in dem Angebot vieler auf Sinnlichkeit ausgerichteter Kursangebote äußert.
- Ein freizeitliches Zusammentreffen mehrerer Kinder findet in den Städten, aber auch in den Randgemeinden - zunächst mit Unterstützung der Eltern und später auf Wunsch eines Großteils der Heranwachsenden - bevorzugt bei institutionellen (und kommerziellen) Veranstaltern statt. Das Handeln der Kinder ist an diesen Orten zeitlich, räumlich und inhaltlich reglementiert. Die Selbstständigkeit vieler Kinder äußert sich in der Auswahl des Kurses und in der Teilnahme. Die postulierte Selbstständigkeit der Kinder stellt sich etwa ab der mittleren Kindheit als eine Fähigkeit dar, sich zwischen alternativen Angeboten entscheiden zu können und sie in den eigenen Terminplan einzubauen. Ab diesem Alter sind die Kinder außerdem selbstständig genug, die ausgewählten Inseln selbst aufzusuchen und die hier gefragten sozialen Interaktionen eigenständig – sozial angemessen – durchzuführen. Eine Selbstständigkeit, die den Heranwachsenden ermöglicht, Bewertungsmaßstäbe für ihr Handeln durch kommunikatives Handeln zu entwickeln, die einer gemeinsamen Prüfung der gegenseitigen Geltungsansprüche Stand halten könnten, werden sie innerhalb dieser handlungsreglementierenden Strukturen kaum erlernen.
- Die bewegungsbezogene Sozialisation findet für viele Heranwachsenden schon sehr früh (häufig schon im Babyalter) institutionalisiert und kommerzialisiert statt. Die im organisierten Sport vorherrschenden Bewegungen, die es zu erlernen gilt, sind in einzelne Sportarten aufgeteilt, die sich durch einen von vornherein festgelegten Werte- und Normenkodex ausweisen. Da eine kritische Stellungnahme weder gewünscht noch geduldet wird, erfolgt eine frühe Einübung in affirmatives Verhalten.
- Das Reglement und das Erlernen der Sportarten führt zu trainierten Bewegungen, die den eigenen Körper zu Optimierungszwecken instrumentalisieren. Mit dieser Form des Sich-Bewegens sind Interaktionen verbunden, mit denen den anderen Teilnehmern gegenüber vor allem erfolgsorientiertes, strategisches Handeln demonstriert wird. Eine Gemeinsamkeit des Handelns gelingt dadurch, dass alle Teilnehmer diesen Regel- und Wertekodex übernehmen. Bezüglich der von Habermas vorgestellten Handlungsmodelle könnte das traditionelle Sportsystem auch als normatives Handlungsmodell eingeordnet werden, das durch sanktionsgesicherte normative Vorgaben zu an diese angepasstem Handeln und gemeinsamem Bewegungshandeln führt. Eine Handlungskoordination innerhalb des Systems gelingt durch die sanktionsbedingte Einhaltung der Normen.¹¹⁸ Das Einverständnis der hier Handelnden wird bereits vorausgesetzt. Andererseits untersteht das soziale Handeln – trotz postulierter „Fairness-Werte“ im Sport – den in erster Linie auf Konkurrenz und Erfolg konzentrierten Normen und wird damit strategisch und zweckorientiert. Je deutlicher die zu erbringende Leistung im Vordergrund steht, umso mehr werden die sozialen Interaktionen vom „Aspekt der Zweckmäßigkeit“ dominiert, während der „Aspekt der Verständigung“ im

118 Vgl. unter 2.3.1 die Kritik am normativen Handlungsmodell.

Rahmen der Kommunikation eine untergeordnete Rolle einnimmt. Das in solchen Systemen begrenzt mögliche kommunikative Handeln ist von vornherein einer folgenrelevanten Überprüfung seiner Geltungsansprüche beraubt, weil sich die Handelnden auf die ihren Interaktionen bereits vorgegebenen Regeln zurückziehen. Es lassen sich hier Tendenzen der Verrechtlichung aufzeigen, die in den Bereichen, in denen der organisierte Sport offen als Wirtschaftsunternehmen auftritt, deutlicher hervortreten. Diese Handlungsbereiche können als formal organisiert bezeichnet werden. Die bestehenden Regeln des Sports sind weder mit der gesellschaftlichen Willensbildung verbunden, noch bleiben sie durch die Medien Geld und Macht unbeeinflusst. Da diese ökonomische und ausschließlich leistungsbezogene Sportebene vom Nachwuchs der darunter liegenden Vereinsebenen abhängig ist, beginnt die Einübung in entsprechende Strukturen schon im Kindesalter.

- Informelle Bewegungsszenen haben die Chance, eigene Bewegungsvorstellungen zu entwickeln, sich ihre Orte selbst zu suchen, zu präparieren sowie ein freies Kommen und Gehen zuzulassen. Es handelt sich bei diesen sportiven Bewegungen in der Regel um einzeln auszuführende, die ihren Sinn im subjektiven Bewegungserlebnis und in der Bestätigung durch Zuschauer bekommen. Entscheidend für eine Anerkennung ist die Glaubwürdigkeit der Darstellung, die der Akteur in Abgrenzung seiner Innenwelt der Außenwelt vorführt.¹¹⁹ Die Selbstdarstellung in Bewegung als die Vermittlung eines Lebensgefühls kann dann Teil einer kommunikativen Handlung sein, wenn sie nicht nur Selbstzweck ist, sondern als eine Mitteilung aufgefasst wird, die sich den kritisierbaren Geltungsansprüchen unterwirft.
- Die möglichen Freiheiten der leiblichen Präsentation werden allerdings bald durch Institutionalisierungs- und Verwertungsprozesse eingeschränkt. Schon der Zugang zur Szene wird nur möglich, wenn bestimmte Sportgeräte und Outfits zur Verfügung stehen. Im Falle der Aufnahme einer neuen Trendsportart in die etablierten Sportorganisationen gelten die obigen Ausführungen zum institutionalisierten Sport zunehmend in gleicher Weise. Die Bewegungen und Interaktionen werden mehr und mehr normiert und durch vergleichbare Bedingungen reglementiert. Wichtig wird schließlich für die sich im Wettkampfsport Integrierenden eine Selbstständigkeit im Sinne von konkurrenzorientierter Durchsetzungsfähigkeit.
- Die Vermarktung der Trendsportarten beginnt häufig schon vor ihrem Institutionalisierungsprozess. Am Beispiel des Streetballs – eine der wenigen gemeinschaftlich auszuführenden „Trendsportarten“ – lässt sich aufzeigen, wie schnell und erfolgreich bekannte Sportfirmen in bisher informell geregelte Bereiche eingreifen und sie den eigenen Verwertungsinteressen unterwerfen. „Aus dem ungezwungenen und traditionsreichen Freizeitspaß der (amerikanischen) Jugend wurde“, nach der Veranstaltung von Streetball-Turnieren durch Adidas, „vordergründig eine Trendsportart, hintergründig aber ein genau geplantes Marketing-Unternehmen“.¹²⁰ Der Weg der informellen Bewegungsszene führt von einem zunächst selbstdarstellerischen Sich-Bewegen mittels Trendsportarten

119 Habermas, J., Frankfurt a. M. (1981) 1997, Bd. 1, S. 140 f.; durch eine gezielte Steuerung des Handelns kann das selbstdarstellerische, dramaturgische Handeln auch „latent strategische Züge annehmen“, ebd., S. 140; vgl. auch Habermas, J., Frankfurt a. M. (1984) 1995 (1.), S. 586 f.

120 Vgl. Lamprecht, M./Murer, K./Stamm, H., in: Breuer, C./Michels, H. (Hrsg.), Aachen 2003, S. 45.

zum normativen des organisierten Sports und verändert bei durchdringenden ökonomischen Verwertungsinteressen die die körperbezogenen Selbstdarstellungen begleitenden individualistischen Handlungen in strategische soziale Handlungen.

Die Erfahrung der Ökonomisierung von Beziehungen in der außerschulischen individualisierten Lebenswelt, in der die Wahrnehmung sich bietender Konsumchancen als Selbstständigkeit und Selbstverwirklichung verschleiert werden, weckt zwar auch den Wunsch nach stabilen Beziehungen, die nicht jederzeit zu wechseln sind. Dieser Wunsch steht aber im Widerspruch zu einem individualisierten Wertewandel, der zu einer Subjektivierung der Werte und Normen führt. Wenn gemeinsame soziale Werte nicht mehr vorhanden sind, werden die Regeln für ein Zusammenleben nach den Kriterien des zweckrationalen und strategischen Handelns aufrechterhalten, so dass sich „das Verhältnis zu Werten und Normen in ein Kosten-Nutzen-Kalkül verändert“.¹²¹ Habermas spricht in diesem Zusammenhang von den empirisch motivierten handlungskoordinierten Medien. In Folge dieser subjektivistisch gerechtfertigten Maßstäbe dringen die systemischen Steuerungsmedien Geld und Macht in die lebensweltliche Handlungsregulation ein und verändern die vormals verständigungsbedürftigen Handlungsstrukturen. Die Strukturen der Lebenswelten werden auf diese Weise systemisch durchdrungen und kolonialisiert. Dies gelingt vor allem da, wo bisher keine neuen lebensweltlichen Werte und Normen verinnerlicht und an die Stelle der vorgängigen traditionellen getreten sind. Eine „neue Art der sozialen Einbindung der individualisierten einzelnen“ kann mit Habermas nur hergestellt werden, wenn die Subjekte „jene Art von moralischer und existentieller Selbstreflexion“ leisten, „die nicht möglich ist, ohne dass der eine die Perspektiven der anderen übernimmt.“ „Die Beteiligten müssen ihre sozial-integrierten Lebensformen selber erzeugen, indem sie einander als autonom handlungsfähige Subjekte und überdies als Subjekte, die für die Kontinuität ihrer verantwortlich übernommenen Lebensgeschichte einstehen, anerkennen“.¹²² Erst wenn diese Leistungen erbracht worden sind, können gesellschaftliche Individualisierungstendenzen zu tatsächlichen Sozialisationschancen für eine verantwortliche Selbstverwirklichung und Selbstbestimmung werden. Erst dann entsteht mit dem gemeinsamen Handeln in Bewegung eine intersubjektive Bewegungsbedeutung, die zu einer Identität über soziale Anerkennung und Selbstständigkeit verhilft.

Die Bewegungsbedeutungen des traditionellen Sports werden über seinen bestehenden Werte- und Normenkodex vorgegeben. Die über neue Sportbewegungen zu gewinnenden Orientierungen führen zu individualisierten Bewegungsbedeutungen, die außerhalb des kommunikativen Handelns liegen. Sie ermöglichen Subjektivierung und Abgrenzung, aber keinen über eine soziale Integration gelingenden Identitätsaufbau. Je weniger Chancen für eine gegenseitige Perspektivenübernahme und für die Verankerung moralischer Prinzipien in der Persönlichkeitsstruktur vorhanden sind, umso mehr muss das soziale Handeln durch rechtliche Maßnahmen gesichert werden. Können aber gesetzliche Maßnahmen nicht durch eine in der Persönlichkeitsstruktur verankerte Moral ergänzt werden, entsteht die Situation einer Verrechtlichung, in der neben zunehmenden gesetzlichen Regelungen empirisch motivierte Medien auch in den kommunikativen Handlungsbereichen Zutritt finden.

Leibliches Sich-Bewegen als kommunikatives Handeln in Bewegung bedarf deshalb eines kommunikativ strukturierten Handlungsbereichs, in dem Spiel-

121 Heitmeyer, W., in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 383.

122 Habermas, H., ebd., S. 445.

räume für die Herstellung von Intersubjektivität und für die gegenseitige Überprüfung erhobener Geltungsansprüche zur Verfügung stehen.

6.4 Konsequenzen für den Sportunterricht

Die in dem Thema der Arbeit enthaltene Frage, welches die der Schule zugewiesene Aufgabe innerhalb der Gesellschaft ist, wurde einmal sozialisationstheoretisch mit Hurrelmann unter 2.1 und der 4. These dahingehend beantwortet, dass Schule als sekundäre Sozialisationsinstanz ebenso wie die Familie als „Erschließer und Vermittler der äußeren Realität“ fungiert. Die als relevant erachteten Werte und Normen des Handelns werden insbesondere über bestehende Interaktionsstrukturen weitergegeben. Zum anderen ist unter 2.3 die Schule als mit einer Erziehungsaufgabe betraut dargestellt worden, die auf diejenigen Kompetenzen vorbereitet, die für das Leben in der Gesellschaft von Bedeutung sind. In Kapitel 5 ist die sozialisationsrelevante Funktion der Schule hinsichtlich der Identitätsbildung und der sozialen Integration mit Habermas handlungs- und gesellschaftstheoretisch begründet worden. Die Erziehungsfunktion wird in der Schule auf die einzelnen Unterrichtsfächer aufgeteilt, die fachspezifisch an dieser Funktion teilhaben.

Der fachliche Inhalt des Sportunterrichts bezieht sich – wie unter 2.3.2 ausgeführt – auf die Vermittlung des Lernens von Bewegungen, die etwa seit den 70er-Jahren vor allem als Sportartenprogramm durchgeführt wird. Diese Sportvermittlung berücksichtigt nicht, dass das Erlernen eines Handelns in Bewegung nicht unabhängig von anderen Persönlichkeitsdimensionen stattfindet. Mit der Zergliederung des Menschen als Lernendem hat der Sportunterricht den bereits in der außerschulischen Lebenswelt vorherrschenden sportiven Bewegungstyp des organisierten Sports sowie den auf ihn bezogenen Vermittlungsweg in ihr Erziehungskonzept übernommen.¹²³

Das Sportartenprogramm dominiert nach wie vor inhaltlich den Sportunterricht. Die Erarbeitung dieses Programmes kann insofern nicht angezweifelt werden, weil die Bewegungen einer gewählten Sportart in ihrer optimalen Ausführung bereits festliegen, an die es sich anzunähern gilt. Auch der möglichst effizient durchzuführende methodische Weg dorthin lässt keine großen Abweichungen zu.¹²⁴ Es wird von den Lehrenden vorausgesetzt, dass die zusätzlich zu den Bewegungen mitgelieferten Orientierungen und Motivationen des Sports und der Schule mit denen der Schüler bei der Bewegungsausführung übereinstimmen. Eine Kongruenz der Bewegungsbedeutungen wird schließlich über die Sportnote erzwungen.

Wie bereits unter 5.2.3.4 ausgeführt worden ist, greifen die sich in diesem Handlungsbereich vollziehenden Interaktionen auf Bestehendes zurück. Die bereits vorgegebenen Bedeutungen des Handelns dürfen nicht infrage gestellt und neue Werte und Normen können nicht erarbeitet werden, d. h. die Handelnden werden weder die traditionellen noch andere zu erfahrende Orientierungen gemeinsam überprüfen und möglicherweise verinnerlichen.

123 Becker, P./Fritsch, U.. bezeichnen außerdem die Schule als den denkbar schlechtesten Ort für ein sportives Lernen; dies., Körpermarkt und Körperbildung, Frankfurt a. M. 1998, S. 69; vgl. schon 5.2.4.7.

124 Funke-Wieneke spricht in diesen Zusammenhängen von „phasenweiser Fremdbestimmung“ und einem „technischen Methodenverständnis“, das „zwingend „richtiges“ Bewegungshandeln zur Folge haben (solle), ders., Bewegungs- und Sportpädagogik, Baltmannsweiler 2004, S. 52.

Das freie ungebundene Handeln in Bewegung der Kinder, das zu einer alle Persönlichkeitsdimensionen umfassenden Sozialisation beitragen könnte, ist in der kindlichen Lebenswelt seltener geworden. Die sich in der außerschulischen Lebenswelt entwickelnde Entlassung von Handlungsbedeutungen aus traditionellen Bindungen und die entstehenden Subjektivierungen verlangen nach neuen inhaltlichen Orientierungen, die über die im Sportunterricht vorherrschende Bewegungsausführung und -bedeutung nicht zu vermitteln sind. Deshalb können und sollen die gesellschaftlichen Entwicklungen zu mehr Freiheit und Entfaltung des einzelnen nicht rückgängig gemacht werden. Sie dürfen allerdings nicht dazu führen, dass – wie den Individualisierungstendenzen des Freizeitsports zu entnehmen ist – die Menschen vereinzelt oder individualisiert, aber nicht individuiert werden. Individuierung vollzieht sich über eine flexible Verinnerlichung von Werten und Normen, die durch symbolisch vermittelte – kommunikative und leibliche – Interaktionen möglich wird. Sie ist folglich keine Einzelleistung.

Die moderne Gesellschaft gibt den Individuen keine Sicherheiten dergestalt mehr, dass ihnen vorgegeben wird, welches der jeweils „richtige“ Lebensweg für sie ist und wie er beschritten werden muss. Das bedeutet aber zugleich, dass entsprechend freigesetzte Individuen in der Lage sein müssen, ihr Leben selbst zu gestalten und die Realität zu interpretieren. Die eigene Persönlichkeitsentfaltung darf deshalb nicht zu einer postmodern beliebigen Realitätskonstruktion führen, sondern ein produktiv Realität verarbeitendes Subjekt ist nach Hurrelmann gleichfalls ein „produktiv handelndes Subjekt“,¹²⁵ das seine soziale und physische Umwelt realistisch analysiert, indem es andere Subjekte in die Analyse einbezieht, und dadurch die sich stellenden Aufgaben und tatsächlichen Probleme einer freien Persönlichkeitsentfaltung für sich und andere erkennt und sie produktiv mit ihnen bearbeitet. Die vorhandenen Probleme bestehen – wie beschrieben – auf der Ebene zwischenmenschlicher Kontakte sowie im Zusammenhang mit dem Sich-Bewegen. Sie entstehen auch durch Veränderungen und Zerstörungen der Umwelt, die die Möglichkeiten kommunikativen Handelns und des Sich-Bewegens ebenfalls verändern. Die für diese Gesellschaft zu sozialisierenden Heranwachsenden sollten durch Schule und Sportunterricht Kompetenzen erlangen, die sie ermutigen, sich den Risiken und Chancen individualisierter Gesellschaften zu stellen und sie entsprechend den eigenen Bedürfnissen unter Einbeziehung der Vorstellungen anderer Beteiligter zu gestalten. Deshalb müssen die Schüler in die Lage versetzt werden, sich mit den sich ihnen öffnenden Möglichkeiten auseinanderzusetzen und ihre Freiheiten verantwortlich zu nutzen. Das beinhaltet auch die kritische Reflexion darüber, ob genutzte Freiheiten nicht zu eigener oder fremder Unfreiheit führen. Eine Bewertung der lebensweltlichen Bedingungen unter besonderer Berücksichtigung der zunehmenden Individualisierungstendenzen, die für viele soziale Isolation und Desintegration bedeuten, könnte dann zu neuen – gemeinsam zu entwickelnden – Orientierungen führen.

Damit eine entsprechende Ermutigung der Schüler in bewegtes Handeln umzusetzen ist, müssen ihnen Handlungsspielräume eröffnet werden, in denen wechselseitige Anerkennung erfahrbar wird. Das praktizierte Sich-Bewegen des Sportunterrichts mit einem vorgegebenen Sportartenprogramm enthält weder pädagogische Handlungsspielräume für den Lehrer noch für die Schüler. Es gibt einen Weg zur Vergesellschaftung vor, der an das organisierte Sportsystem anpasst und damit gleichzeitig die Heranwachsenden durch Konkurrenzbedingungen voneinander abgrenzt, d. h. nicht sozial integriert. Über Inhalt und Vermittlung des Sportartenprogramms entstehen bei den Heranwachsenden

125 Baur, J., Schorndorf 1989, S. 17.

folglich nicht die nötigen Fähigkeiten und Orientierungen, mit denen sie die veränderten lebensweltlichen Bedingungen bewältigen könnten. Der Sportunterricht sollte deshalb zu einem kommunikativ strukturierten Handlungsbereich werden, der zu Individuierung und sozialer Integration beiträgt. Wie dieses Ziel mit der Theorie des kommunikativen Handelns erreicht werden kann, ist unter 5.2.3.4 bereits skizziert worden.

Mit dem Erziehungs- und Bildungsbegriff sind bereits Grundfähigkeiten in allen menschlichen und gesellschaftlichen Dimensionen formuliert worden, die dazu auffordern, sich selbst unter Berücksichtigung des Anderen zu entfalten. Das Menschenbild des Art. 1 GG verlangt die vielseitige Entfaltung aller Gesellschaftsmitglieder und gewährt außerdem den nötigen rechtlichen Schutz vor Verletzungen der Menschenwürde. Um dieses Menschenbild als ihre Aufgabe anzunehmen, sollten die Heranwachsenden in Schule und Sportunterricht die Bedingungen erhalten, unter denen sie sich als „lebensorientiert, körperliebend, friedensfähig, hartnäckig demokratisch, auf Neues und Fremdes neugierig, selbstständig und eigenaktiv, andere respektierend, einfühlsam, sozial orientiert und solidarisch gegenüber Benachteiligten,“ denen nicht die gleiche Sozialisationschance geboten wird,¹²⁶ entfalten können. Dies gelingt nicht dem einzelnen agierenden Individuum, sondern es sind gemeinsame Erfahrungen im Handeln nötig, um gegenseitige Anerkennung zu erreichen, denn erst das Erleben des Gemeinsamen ermöglicht die Akzeptanz von Differenzen. Nachfolgend soll nun ausführlicher dargestellt werden, unter welchen Voraussetzungen der Sportunterricht zu entsprechenden Orientierungen beitragen kann.

6.4.1 Zeitliche Bedingungen der Schule

Vor dem Hintergrund der vielen Wahl- und Wechselmöglichkeiten in der außerschulischen Lebenswelt kann es als Chance gesehen werden, dass alle Heranwachsenden am Sportunterricht teilnehmen müssen. Weil hier jeder – unabhängig von Hautfarbe, Religion, Geschlecht, Befähigung, Ansehen oder sozialer Herkunft – zur Teilnahme verpflichtet ist, muss das Sich-Bewegen mit allen stattfinden. Dadurch wird manchmal ein Zusammensein über eine bestimmte Zeit mit Menschen „ertragen“, mit denen sich sonst kein Kontakt herstellt. Um diese Chancen eines näheren Umgangs miteinander sinnvoll zu nutzen, müssen die 45-Minuten-Takte für unterrichtliche Interaktionen verändert werden. Bewegungshandeln, das nicht zweckrational, sondern körperliebend und sozial orientiert ausgerichtet ist, kann nicht in durchorganisierten Stundeninhalten, die die Schüler in ein enges inhaltliches und zeitliches Handlungskorsett zwingen, durchgeführt werden. Lebensorientierung beinhaltet die Erfahrung glücklicher Momente im Handeln, die sich nicht im Minutentakt bei nachzuvollziehenden Bewegungsaufgaben ergeben, sondern beispielsweise erst durch eine eigene Problemlösung, die aufgrund kommunikativer Abstimmung erreicht werden konnte. Wenn eine entsprechende Erfahrung zusammen mit denjenigen Schülern gelingt, mit denen sonst ein näherer Kontakt gemieden wird, können Reflexionsprozesse über das gemeinsame Handeln deren Stigmatisierung verhindern.

Erfahrungs- und Reflexionsprozesse entstehen weniger zufällig, sondern sie sind an selbsttätiges Handeln gebunden. Wenn Schülern aber keine standardisierten Aufgaben vorgegeben werden, benötigen sie Zeit, um – besonders in schwierigen Fällen – das gemeinsame Sich-Bewegen neu zu interpretieren und zu ge-

126 Preuss-Lausitz, U., Weinheim et. al. 1993, S. 36.

stalten. Eine Verständigung mit anderen über Handlungsziele gelingt oft nicht sofort. Sie muss erst langsam erarbeitet werden. Eine zeitliche Terminierung hilft gerade auch den Heranwachsenden nicht, die Schwierigkeiten mit dem Bewegungslernen haben, sich selbstständig an die Lösung einer Aufgabe heranzutrauen oder mutig jemanden um Hilfe zu bitten. Sollen schließlich gemeinsam akzeptierte Werte und Normen für das Handeln entstehen, muss Zeit für Interaktionen und Reflexionen vorhanden sein.¹²⁷

Eine umfassende Lebensorientierung bezieht andere Menschen, Lebewesen und die für sie lebensnotwendige Erhaltung der natürlichen Umwelt mit ein. Das Sich-Bewegen unter der Perspektive einer Lebens- und Körperorientierung sollte auch das Kennenlernen der in der Natur vorhandenen Lebensbedingungen und den Schutz fremden und eigenen Lebens mit einbeziehen. Ein Teil dieser Erfahrungen kann innerhalb der Schule gemacht werden, der andere Teil sollte als konkrete Erfahrung eines Sich-Bewegens in natürlicher Umwelt stattfinden. Die Verbindung der Bewegungserziehung mit außerschulischen Räumen verlangt ebenfalls nach neuen zeitlichen Bedingungen.

6.4.2 Außerschulische Handlungsspielräume in „natürlicher“ Umgebung

Sich-Bewegen findet mehrheitlich unter institutionell vorgegebenen Bedingungen statt. Die Handlungssituationen werden von Erwachsenen gestaltet und von den Heranwachsenden übernommen. Um zu eigenen Bewegungserfahrungen und Situationsdeutungen zu gelangen, müssen sich erweiterungsfähige Handlungsräume für die Schüler eröffnen. Angesichts der Vielfalt, die der Konsum- und Körpermarkt den Heranwachsenden bietet, sollten sie lernen, eine selbstständige, von Verwertungsinteressen unabhängige Entscheidung darüber zu fällen, wie und wo sie sich bewegen und wie sie leben wollen. Eine solche Entscheidung verlangt eine Abwägung der verschiedenen Möglichkeiten hinsichtlich ihrer Chancen und Risiken. In diese Abwägungen müssen Kenntnisse und Erfahrungen über leibliche Bedürfnisse und zu erwerbende Fähigkeiten sowie damit zusammenhängende Folgen eingehen. Hieran anschließend sind auch die Folgen zu bedenken, die sich auf andere Menschen, Lebewesen oder die Zerstörung der Umwelt beziehen.

Um im obigen Sinn zu einer eigenen und gemeinsamen Bewegungsbedeutung zu gelangen, sind pädagogisch oder sportiv nicht vorpräparierte Räume zu bevorzugen, die ein völlig selbstständiges und aktives Entdecken und Ausprobieren zulassen. Mit dem Erkunden neuer Räume können sich zugleich bisher unbekannte Gemeinsamkeitserfahrungen mit Lehrern und Schülern ergeben, die in einer Sporthalle normalerweise nicht entstehen. Unabhängig von bisherigen zeitlichen Einschränkungen könnten außerhalb der Schule liegende Gebiete aufgesucht und für gemeinsame Bewegungsaktivitäten genutzt werden. Hier könnte sich wieder Neugierde für Bewegungen, Personen und Dinge einstellen. Die den Schülern bekannten und für spezifische Bewegungserfahrungen hergestellten Räume erfüllen nicht die Anforderungen einer alle Sinne, Phantasie und Bedürfnisse ansprechenden Umgebung.

Erfahrungsräume, die ein Sich-Bewegen zulassen, das weitgehend unabhängig von ökonomischen Verwertungsinteressen ist, sind vor allem in der natürlichen

¹²⁷ Auf die Bedeutung der Zeit für einen erziehenden Bewegungsunterricht weist auch Funke-Wieneke, J. hin; ders., Vom Sitzraum zum Bewegungsraum, in: Dannenmann, F./Hannig-Schösser, J./Ullmann, R. (Hrsg.), Schule als Bewegungsraum, Stuttgart 1997, S. 116.

Umwelt zu finden. Unterschiedliche Landschaften bieten variierende Bewegungsmöglichkeiten, die nicht unbedingt nach teurem technischen Bewegungsgerät verlangen. Je nach Lage der Schule könnten Ausflüge in die nähere Umgebung unternommen werden, die entweder zu Fuß, mit dem Fahrrad oder auch mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen ist. Welche Art des Sich-Bewegens gewählt wird, hängt auch von der vorgefundenen Landschaft ab, d. h. dass höhere Berge kaum im Dauerlauf zu erobern sind und größere Seen auch nicht unbedingt durchschwommen werden müssen. Die Seen sind aber auch mit Ruder- oder Paddelbooten überwindbar. Es kann erfahren werden, dass das Schwimmen in einem See andere schwimmerische Fähigkeiten als im Meer erfordert, dass das Tauchen in lebenden Gewässern zu anderen Erlebnissen führt als im Schwimmbad oder dass das Laufen im Sand am Meer anstrengender, aber weicher ist als auf Wegen oder Stadionbahnen. Das gemeinsame Ersteigen eines Berges bietet die Möglichkeit, über verschiedene Wege zum Gipfel zu gelangen. In Abhängigkeit von den eigenen Fähigkeiten oder dem Wunsch, neue Möglichkeiten kennenzulernen, kann die Route über breite Fahrwege, schmale Klettersteige, Wasserläufe und sogar über Felswände führen. Das vom Einzelnen wahrgenommene Bewegungsempfinden wird jeweils durch die Wahrnehmung des Anderen in der Auseinandersetzung mit der Natur und deren Auswirkungen auf sein Sich-Bewegen verstärkt oder relativiert. Auf diese Weise wird zu Reflexionen angeregt.

Ein Wechsel der Landschaften mit den vorherrschenden klimatischen Bedingungen, Bodenbeschaffenheiten, Luftwiderständen stellt unterschiedliche Ansprüche an das Sich-Bewegen und an den jeweils Ausführenden. Zusätzlich verändern sich in einer natürlichen Umgebung öfter die Witterungsbedingungen, die den Boden, das Wasser und die Luft verändern. Dadurch entstehen gemeinsame Erfahrungen, die den Heranwachsenden Verantwortlichkeit im konkreten Handeln abverlangen. Die zur Bewältigung entsprechender Situationen sich entwickelnden sozialen Erfahrungen oder Funktionszusammenhänge von Bewegungen können zu einem Zusammenhalt zwischen Heranwachsenden führen, der unter allein schulischen Interaktionen wahrscheinlich niemals zustande gekommen wäre.

Andere Solidaritätserfahrungen ergeben sich beispielsweise bei Tagesausflügen zu Fuß mit Übernachtung in einer Hütte, wenn jedes Gruppenmitglied beim Lebensmitteltransport in Rucksäcken beteiligt wird. Dabei zeigt sich möglicherweise, dass manche „stärker“ sind und andere mehr Pausen brauchen. Es könnte aber auch sein, dass kräftigere Schüler sich bereit erklären, mehr Gepäck zu tragen als die „Schwächeren“ oder, dass vorher als „schlapp“ eingeschätzte Schüler sich plötzlich als die „Harten“ erweisen.

Beim Rudern über einen See oder auf dem Fluss wird die direkte Abhängigkeit der gemeinsamen Bewegungen voneinander bewusst. Es muss ein Rhythmus gefunden werden, um das Boot flüssig durch das Wasser gleiten zu lassen. Der Bewegungsdialog verlangt wechselseitige, aufeinander abgestimmte Handlungen. – Bei allen Aufgaben können sich schon vorhandene Fähigkeiten eines oder einiger Schüler oder der Lehrer herausstellen (z. B. beim Klettern oder Rudern), die sie an die beteiligten Gruppenmitglieder weitergeben, und die in diesen Situationen gerne angenommen werden. – Auch das selbstständige Aufsuchen ausgewählter Plätze mit Hilfe eines Kompasses ist eine gemeinschaftliche Aufgabe, bei der Orientierungsfähigkeit weitergegeben und Vertrauen zueinander aufgebaut werden kann. – Wertvolle Erfahrungen hinsichtlich zu übernehmender Verantwortung und Vertrauen dem Partner gegenüber bietet ebenso gemeinsames Klettern am Seil. Jeder muss in seine Bewegungen die des anderen miteinbeziehen. – Wie diese Beispiele zeigen, führt das ge-

meinsame Sich-Bewegen zu einer Verständigung, die zeitweise extraverbal stattfinden kann. Die Wahrnehmung des anderen und der eigenen Leiblichkeit im Handeln führt zur Übernahme von Verantwortung und Solidarität. Auf diese Weise lässt sich ein gemeinsam gestecktes Handlungsziel erreichen.

In Abhängigkeit von der die Schule umgebenden Landschaft und den hier möglichen Bewegungen könnten die oben genannten Beispiele an einem Nachmittag, an Tagesausflügen, Wochenendfahrten oder längeren Klassenfahrten erlebbar werden.¹²⁸ Die gemeinsamen Bewegungserfahrungen kürzerer Ausflüge erweitern sich auf weitere Lebenszusammenhänge, wenn Übernachtungen mit dem Einrichten der Zimmer oder dem Aufbau von Zelten, dem Kauf von Nahrungsmitteln und gemeinsamer Essenszubereitung sowie der Handlungsplanung für die nächsten Tage hinzukommen. Gemeinsame Abstimmungen verlangen von allen Teilnehmern das Einbringen eigener Vorstellungen, wenn sich nicht nur für einige Akteure positive Erfahrungen ergeben sollen. In diesen Situationen kann sich ebenfalls Solidarität mit „Schwächeren“ zeigen, indem sie von anderen ermutigt werden, ihre eigene Meinung in den Diskurs einzubringen. Die in der Schule sich souverän gebenden Schüler können unter veränderten Bedingungen erfahren, dass die Vorstellungen anderer auch bedenkens- und aner kennenswert sind. Der Vorteil dieser Handlungserfahrungen gegenüber spielerischen Aktivitäten liegt darin, dass hier konkretes Handeln, das in die Welt eingreift und gleichzeitig als existentiell notwendig erfahren wird, auszuführen ist.

Die Rolle des Lehrers ist die eines Mitplaners, Mitorganisators, Mitausführenden, Mitlernenden, eines Kenntnisse Vermittelnden und zugleich einer Bezugsperson. Die Möglichkeiten des Lernens von Bewegungen sind weder in einzelne Bewegungsphasen zergliedert, noch müssen die Lernenden ihre Wahrnehmungen und Empfindungen zurückstellen. Die sich in der Natur anbietenden Bewegungsarten beinhalten Grundformen des Sich-Bewegens und „Kulturbewegungen“, die sich zunächst als lebensbedeutsames Handeln in spezifischen Gegenden entwickelt haben (z. B. Gehen, Laufen, Springen, Werfen, Klettern, Balancieren, Bergsteigen, Rutschen, Gleiten, Schwimmen, Rudern). Die Schüler können in diesen natürlichen Kontexten Bewegungen in einem Handlungszusammenhang mit selbst gesetzten Zielen situationsangemessen lernen und die Bewegungsbedeutung ihres Handelns durch die Überprüfung der drei ausdifferenzierten Geltungsansprüche konkret erfahren. Auch wenn nicht bei allen Heranwachsenden eine Naturbegeisterung ausbrechen sollte, wird sich zumindest eine Achtung des für den Menschen und andere Lebewesen wichtigen Lebensraumes einstellen können. Aus diesem Bewusstsein heraus entsteht der Einsatz für seine Erhaltung oder die Verhinderung seiner Zerstörung schon aus egoistischen Gründen, weil die eigene Leiblichkeit dieses Schutzes bedarf. Das Erkennen der gemeinsamen Leiblichkeit im Zusammenhang mit einer vielfach beeindruckenden physischen Umwelt, die beide in ihrer Existenz wechselseitig miteinander verstrickt sind, motiviert zu Anstrengungen, die dazu beitragen können, auch anderen zu einer bewussteren Lebensführung zu verhelfen.

Der Aufwand, den entsprechende Bewegungsaktivitäten erfordern, ist zum einen durch die nur in einem solchen zeitlichen Rahmen möglichen intensiven Interaktionen und die über sie zu erfahrenden und zu reflektierenden Orientierungen

128 Wegen der „sozialen Erfahrung in der intensivierten Gleichaltrigenwelt“ und der sozialen Erfahrung mit den „begleitenden Erwachsenen“ sind nach Krappmann, L./Oswald, H., Schullandheimaufenthalte oder vergleichbare Unternehmungen auf jeden Fall pädagogisch gerechtfertigt; dies., Weinheim et. al. 1995, S. 185 f.

zu rechtfertigen. Entsprechende Kommunikationen verbunden mit einem Handeln in Bewegung, als Ergebnis einer gemeinsamen Verfolgung eines Handlungsziels, beanspruchen längere Zeit, wenn die wechselseitigen Orientierungen auch kommuniziert werden sollen. Zum anderen werden bei diesen Unternehmungen gleichzeitig verschiedene Leib-, Bewegungs-, Umwelt-, Sozial- und Gesundheitserfahrungen usw. möglich, die zu einem interdisziplinären und ganzheitlichen – Lernen führen. Es sollten deshalb an diesen Unternehmungen verschiedene Fächer (Biologie, Erdkunde, Geschichte, Politik etc.) – je nach möglichen Erkundungen oder Aufgabenstellungen – beteiligt sein.

Die Entscheidungen darüber, welche Orte aufgesucht und welche Formen des Sich-Bewegens und des Erkundens stattfinden sollen, müssen zum Teil schon vorher fallen. Die hierfür interessanten und notwendigen Informationen können wie erwähnt in Form von fächerübergreifenden Projekten erarbeitet werden. In Abhängigkeit von den landschaftlichen Bedingungen könnte beispielsweise mit Vorbereitungen begonnen werden, die sich auf den Bau von „Geräten“, z. B. Flößen, Schneebrettern, Drachen, Pfeile und Bogen, Speere etc. beziehen.

Fahrten mit Übernachtungen werden realistischer Weise wegen der nicht für alle Eltern möglichen Finanzierbarkeit seltener stattfinden können, selbst wenn Kinder in sozial schwierigen Lebenslagen über schulische Mittel Hilfen erhalten und kostengünstige Übernachtungsformen (Schullandheime, Hütten, Zelte, Jugendherbergen) gewählt werden. Dennoch sollten aus pädagogischen Gründen entsprechende Fahrten in ausgesuchte landschaftliche Gegenden, die zu vielfältigen und teilweise unbekanntem Bewegungserlebnissen anregen, wenigstens einmal im Jahr durchführbar sein. Die in Betracht kommenden Handlungsräume können je nach Alter der Heranwachsenden zu unterschiedlichen Formen des Sich-Bewegens herausfordern.

Es wird nicht ständig möglich sein, den Schulbereich zu weiter entfernten liegenden Gebieten zu verlassen. Deshalb werden auch Ausflüge in die nähere Umgebung wiederholt an gleiche Orte führen müssen, ohne dass sich dadurch Langeweile einstellt.¹²⁹ Es kann erwartet werden, dass Kinder sich auch zu bekannten Plätzen besonders hingezogen fühlen und deren Aufsuchen die Vorfreude auf selbst hergestellte Nischen, Butzen oder gemütliche Sitzplätze und bestimmte Bewegungsaktivitäten weckt. Lässt sich nur ein einziger Bewegungsraum außerhalb der Schule finden, der für eine größere Gruppe geeignet ist, könnten unterschiedliche Projekte, Themen- und Aufgabenstellungen zu neuen Bewegungsaktivitäten herausfordern.¹³⁰ Möglich sind auch Bewegungsspiele – es wird hier an das Beispiel „Indianer-Paten-Lauf“ gedacht -, die ihren Anfang und ihr Ende in der Sporthalle haben, und deren Aktionen um die Schule herum führen.¹³¹

129 Siehe z. B. Brandt, C./Heil, E./Wolfgramm, A., Spielen im Park, Sportpädagogik 4/2000, S. 14 ff.

130 Ein entsprechendes Beispiel ist das „Steinzeitenspiel“, das als „Projekt: Natur – Bewegung – Geschichte“ als Freizeit- und Feriengestaltung vom Fachbereich Sportwissenschaft der Universität Hamburg durchgeführt worden ist. Es ließe sich zu einem Schulprojekt umgestalten: Stripp, K./Röllke, P., Steinzeitenspiel findet Stadt, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Kassel 2001, S. 283 – 301; Patermann, R., <<Ich bin der Baum ... und ich der Wind >>, Sportpädagogik 3/1991, S. 45 – 47.

131 Die Kinder bekamen in diesem Beispiel für ihren Laufeinsatz von einem Paten Geld, das wiederum für die Erhaltung der Indianer-Lebensräume gespendet wurde, vgl. Klupsch-Sahlmann, R., Der Indianerlauf, Sportpädagogik 3/1991, S. 32 – 44.

6.4.3 Schul-Räume und ihre Umfunktionierung (Veränderung)

Parallel zum Sich-Bewegen im außerschulischen Raum sollte die Schule als ein Handlungsraum gestaltet werden, in dem die Heranwachsenden sich während des (Sport-)Unterrichts und in der unterrichtsfreien Zeit gerne bewegen. Als offener Raum bietet sich als erstes das Schulgelände an. Mit einer neuen Umwandlung des Schulhofes – wenn vorhanden, noch weiteres zu nutzendes Schulgelände – können unterschiedliche Funktionen erfüllt werden, die sich auf Bewegung, eigenaktive Gestaltung, Begegnung und sinnliche Erfahrung beziehen. Lehrer, Schüler und deren Eltern sollten in die neue Gestaltung des Geländes einbezogen werden.¹³² Die Anhörung unterschiedlicher Vorstellungen und die Erarbeitung eines Konsenses sind Erfahrungen, die dazu beitragen, sich auch außerhalb der Schule an Willensbildungsprozessen zu beteiligen. Aus entsprechenden Vorgängen können die Schüler lernen, dass durch die eigene Initiative und mittels einer Kooperation mit Gleichgesinnten Bedingungen veränderbar sind.¹³³

Die Begrünung freier Schulflächen und die Aufhebung der vollständigen Asphaltierungen oder Bepflasterungen der Schulhöfe sind möglicherweise „einfachere“ Veränderungen, die schon mit Lehrer-, Schüler- und Elternhilfe zu bewerkstelligen wären.¹³⁴ Wenn auch noch Hügel zum Abrollen und Verstecken, Bäume zum Klettern oder zum Hin- und Herschwingen, Wackelbrücken zwischen Pfosten über Sandflächen, andere Sandbereiche zum Gestalten und Spielen in die Flächen eingefügt würden, entstünden eine Reihe von Plätzen für vielfältige Bewegungsaktivitäten. Größere Schulflächen mit abwechslungsreicher Gestaltung könnten auch zu Geländespielen genutzt werden.¹³⁵

Dass auch Sporthallen zu Erfahrungs- und Erlebnisräumen umfunktioniert werden können, zeigt u. a. der Aufbau eines Kletterparcours, den Schüler nach der „Einstimmung“ über eine Rahmengeschichte selbst gestaltet haben. Die Ideen und ihre Ausführung in der Gestaltung vollzog sich in Kleingruppen, die sich gegenseitig bei der Aufgabenstellung unterstützten. Jede Gruppe übernahm eine Teilaufgabe (z. B. „tiefe Schlucht“ oder „schmaler Grat“), die sie kooperativ lösten und die zu einem Teil der „Berglandschaft“ wurde. Zwei Klassen und zwei Lehrkräfte hatten einen spannenden Aufbau zu bewältigen.

Auf die kooperative Gestaltungs- und Aufbauphase, die von den Lehrkräften nur durch weiterführende Fragestellungen auch hinsichtlich der Sicherheit des Gerätearrangements unterstützt wurde, folgte die Phase des Erprobens. Die Schüler halfen sich in schwierigen Geländebereichen gegenseitig bis zur Erreichung des „Gipfels“.¹³⁶ Eine Reihe von Wahrnehmungen ist im Vergleich zu einem wirklichen Bergaufstieg auf diesem Parcours nicht erfahrbar, jedoch fordert der Aufbau die Phantasie und die Zusammenarbeit in besonderem Maße heraus, während die Begehung Mut, Geschicklichkeit und gegenseitige Unterstützung verlangt.

132 Vgl. Hildebrandt, R., Sportpädagogik 43 (1994), S. 197.

133 Hildebrandt, R., ebd., S. 197.

134 Vgl. hierzu die Veränderungen eines Schulgeländes in Kaltenmoor (Lüneburg). Die topographischen Umgestaltungen wurden mit Hilfe einer Firma ausgeführt. Insgesamt war diese Umgestaltung Teil eines Stadtteilprojekts; Hildebrandt-Stramann, R., in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Kassel 2001, S. 263 f.

135 Vgl. Balz, E., Geländespiele, Sportpädagogik 3/1991, S. 50 – 53.

136 Bähr, I./Gröben, B., Klettern wie die Berggeister, Sportpädagogik 5/2002, S. 12 – 15; vgl. dazu auch Voige, R., Balancieren – auf vielfältige Art sein Gleichgewicht finden. Eine Bewegungsgeschichte in Bildern, ebd., S. 46 – 49.

Es kann auch als eine Umfunktionierung angesehen werden, wenn Sporthallen zwar nicht architektonisch anders gestaltet, aber für eigentlich nicht geplante – nichtsportliche – Bewegungsformen genutzt werden. Im Zusammenhang mit Körperwahrnehmungen verschiedenster Art und sozialer Interaktion bieten sich eine Reihe bekannter Bewegungsaktivitäten an, die das Sportartenprogramm verlassen (Schattenlaufen, Balltransporte zu zweit oder mehreren, Gleichgewichtsübungen zu zweit, Jonglierübungen mit Partner, Seilübungen mit Partner oder Gruppe, Partnermassagen usw.). – Spiele mit dem Ball sind nicht nur als Wettkampfsport möglich, sondern sie lassen sich leicht in kooperative Bewegungen umgestalten. Es können z. B. Wurf- und Fangspiele als Partner- oder Gruppenübungen entwickelt werden, deren Aufgabe es erfordert, den Ball auf jeden Fall zu fangen und so weiterzuspielen, dass er auch wieder gefangen werden kann. Der Reiz entsprechender Spiele entsteht durch zusätzliche Aufgaben, die diesen Ablauf erschweren. Die Kombination mit Gleichgewichtsübungen auf weichem oder wackelndem Untergrund sowie im Stehen auf einem Bein erschwert die Bedingungen. Im Erkennen der Situation des Partners, der den Ball fangen soll, und in einem „angemessenen“ Zuspiel besteht die Chance, dass der Ball nicht fallengelassen wird. Die Spannung im Spiel kann durch variierende Anforderungen fortlaufend erhöht werden; etwa durch die Zugabe weiterer Bälle oder Fangen und Werfen im Sprung, in der Drehung, in der Rückenlage.¹³⁷ Viele Übungs- und Spielformen entstehen selbstständig über die Sich-Bewegenden. – Körpererfahrungen als sehr direkte Körperkontakte vermittelt das spielerische Ringen und Raufen, das in vielerlei Hinsicht – neben den Kraft- und Ausdauerleistungen – erzieherische Bedeutung hat. Es kann zur Gewaltprävention beitragen, indem es zwischenmenschliche Berührungängste abzubauen hilft und ein Gespür für die Kontaktgrenzen entwickelt.¹³⁸ Ringen und Raufen ist als freies Sich-Bewegen mit sich aufeinander einstellenden Schülern, aber auch in Spielformen durchführbar.¹³⁹ Besonders Mädchen können in diesem Rahmen lernen, sich selbstbewusster zu zeigen, sich durchzusetzen und gegen nicht gewollte Kontakte zu wehren. – Akrobatische Spiele und Figuren fördern ein gemeinsames Bewegungsgefühl und fordern gegenseitiges Vertrauen heraus.¹⁴⁰

Alle hier aufgeführten interaktiven Bewegungsbeispiele lassen sich durch vielfältige Variationen erschweren oder vereinfachen, so dass sie in allen Altersstufen Anklang finden. Entsprechendes Sich-Bewegen ist ein aufeinander bezogenes, in dem eine Intersubjektivität erzeugt wird, in die die Persönlichkeitsdimension Bewegung konkret einbezogen wird, die aber eines kommunikativ strukturierten Handlungsbereichs bedarf. Es wird deshalb in diesem Zusammenhang noch einmal auf das Erziehungshandeln des Lehrers verwiesen, das kein quantitativ bewertendes, sondern ein zum gemeinsamen Bewegen motivierendes und verständigungsorientiertes Handeln sein sollte, das eine gegenseitige Überprüfung erhobener Geltungsansprüche zulässt. Komplexe Bewegungsaufgaben benötigen zur Zielerreichung unterschiedliches Handeln, d. h. sie haben auch instrumentelle und strategische Handlungsanteile.

Wie bereits mit dem 5. Kapitel theoretisch begründet worden ist, erfüllt das traditionelle Sportartenprogramm in Verbindung mit den zusätzlich einengenden schulischen Strukturen nicht die erforderlichen Bedingungen für kommunikatives Handeln. Es ist deshalb nicht geeignet, der Inhalt eines erziehenden Sportunterrichts zu sein, dessen Aufgabe darin gesehen wird, den Heranwachsenden

137 Vgl. auch die Aufgabenbeispiele von Müller, B., Gemeinsam Bewegung koordinieren, in: Sportpädagogik 3/1998, S. 28 ff.

138 S. dazu Anders, W./Beudels, W., Ringen & Raufen, Sportpädagogik 3/2003, S. 4 – 9.

139 Vgl. Maczkowiak, S./Melenhorst, M., <<Lass(t) uns ein Kämpfchen wagen!>>, ebd., S. 12 ff.

140 S. hierzu die Beiträge in Sportpädagogik 1/2001, Themenheft „Akrobatik vermitteln“.

Handlungskompetenzen und neue –orientierungen für ein Handeln in Bewegung unter gesellschaftlichen Individualisierungs- und Kolonialisierungstendenzen zu vermitteln. Um eine deutlichere Abgrenzung zum Inhalt des bestehenden Sportunterrichts vorzunehmen, sollte eine im Sinne dieser Argumentation veränderte Bewegungserziehung in der Schule eine Namensänderung erfahren.¹⁴¹

6.4.4 Konsequenzen für die Schule

Die im Rahmen eines „Bewegungsunterrichts“ durchzuführenden Bewegungsaktivitäten sind im Schulbereich durch weiteres Handeln, über das lebens- und körperorientierte Einstellungen sowie friedensfähige, demokratische Orientierungen angenommen werden können, die sich nicht allein auf die eigene Person beziehen, zu unterstützen. Das beinhaltet, dass die Schule ihre Bildungs- und Lebensweltfunktion bewusst annimmt und sich entsprechend neu gestaltet.¹⁴² Es ist bereits für den Bewegungsunterricht mehr Zeit für gemeinsame Interaktionen gefordert worden. Unter engen Zeitvorgaben kann er sich nicht als ein kommunikativ strukturierter Handlungsbereich erweisen, in dem Handlungskompetenzen erarbeitet und Werte und Normen flexibel internalisiert werden können. Diese Prozesse sind an kommunikatives, leibliches Handeln gebunden, das zwischenmenschlich erfahren werden muss. Es wird mit der hier angesprochenen Bewegungskonzeption nicht möglich sein, den Bewegungsunterricht als allein kommunikativ strukturiert inmitten einer formal organisierten Schule zu veranstalten.¹⁴³ Grundsätzlich muss die Schule insgesamt als ein kommunikativ strukturierter Handlungsbereich gestaltet sein, weil das hier angesprochene Bewegungskonzept kein isoliert körperliches ist, sondern alle Persönlichkeitsdimensionen insgesamt einbezieht. Organisatorisch beinhaltet diese Aussage, dass sehr oft fächerübergreifend gearbeitet werden kann und muss.¹⁴⁴ Eine entsprechende Konzeption, die sich auf das in Art. 1 GG enthaltene Menschenbild und die dazugehörigen Grundrechte stützt, ist, weil bestimmte Inhalte zeitliche Konsequenzen erfordern, nur in einer Ganztagschule durchführbar. „Der Rückzug auf ein Schulfach (...) erwiese sich als verantwortungslos“, denn Bildung muss als eine gemeinsame gesellschaftspolitische Aufgabe verstanden werden.¹⁴⁵

Diese Schule sollte niemanden ausgrenzen, sondern die Schüler zu einer tragfähigen Basis miteinander führen. Deshalb ist eine Dreigliedrigkeit des Schulsystems abzulehnen. Dass Schüler durch Gesamtschulen nicht dümmer werden, sondern dass sich ihnen Chancen eröffnen, ist gerade durch die PISA-Studie mit den an der Leistungsspitze liegenden Ländern bestätigt worden.¹⁴⁶ Wird unsere

141 Vgl. auch Funke-Wieneke, J., Was ist zeitgemäßer Sportunterricht?, Sportpädagogik 1/2001, S. 51.

142 Vgl. dazu vorne 2.2.

143 Laging weist darauf hin, dass für gegenüber dem herkömmlichen Sportverständnis sich als alternativ verstehende Bewegungsaktivitäten „eine andere Form des Unterrichts gewählt werden“ muss, Laging, R., Bewegungs-Vorhaben, Sportpädagogik 6/1996, S. 17.

144 Mit dieser Aussage soll nicht an die etwa einmal pro Jahr stattfindenden Projektwochen (oder -tage) angeknüpft werden. Diese haben den eigentlichen Projektgedanken verlassen und finden ohne unterrichtlichen Zusammenhang als Ventil für die vorherrschenden fachlichen Konzepte und Unterrichtsstrukturen statt, vgl. dazu Laging, R., Sportpädagogik 6/1996, S. 16 f.

145 Preuss-Lausitz, U., Weinheim et. al., S. 32.

146 Es wird allerdings auch darauf hingewiesen, dass die Schulform allein keine Garantie für gute Schulleistungen ist, siehe z. B. Berninger, M., Nach der Katastrophe – Wertevermittlung im Zeitalter globalisierter Gewalt, S. 26 und Wößmann, L., Genügt Geld allein?, S. 99 f., in: Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.), Nach dem PISA-Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Frankfurt a. M. 2002. Fend weist darauf hin, dass die

Verfassung ernst genommen, so sollte ihre Umsetzung sich in einer „demokratisierten Schule“¹⁴⁷ widerspiegeln, in der die Schüler Selbstständigkeit und Selbstbewusstsein auch gegenüber Lehrern entwickeln dürfen.¹⁴⁸

Unterrichtliche Erfahrungen sollten für die Schüler in einer Schule mit Bildungs- und Lebensweltfunktion in unterrichtsfreien Zeiten diskutierbar und praktikierbar, aber auch umgekehrt wieder in den Unterricht einzubringen sein. „Denn Werteerziehung kann nur dort funktionieren, wo der Lebensraum als sinnvoll erkannt wird und wo innerhalb dieses Raumes Möglichkeiten geschaffen werden, selbsttätig das als richtig Erkannte umzusetzen.“¹⁴⁹ Das bedeutet wiederum, dass die Strukturen der Schule Regelungen verständigungsorientierten Handelns zulassen, um über „Tatsachen“, Werte und Normen reflexiv zu kommunizieren. Dazu sind räumliche Veränderungen der Schule innen und außen nötig, die zum Teil hier unter 6.4.3, aber auch andernorts schon ausführlich beschrieben worden sind.¹⁵⁰ Im Rahmen des Schulsports wäre außerdem an eine veränderte Nutzung des Schulgeländes durch seine Öffnung gegenüber Freunden, Familie und Anwohnern im Umkreis der Schule zu denken, die z. B. zu einem offenen „Schulsport-Nachmittag“¹⁵¹ die Schule aufsuchten. Welches Selbstverständnis die einzelne Schule für sich definiert – als „Bewegte Schule“ oder „Schule als Bewegungsraum“¹⁵² etc. – wäre auf der Basis von mehr Autonomie und der Konzeption von Schulprogrammen durch die Lehrerkollegien zu erarbeiten. Vor dem Hintergrund der obigen Ausführungen müssten die Programme allerdings neben einer fachlichen Verbesserung des Unterrichts dazu beitragen, dass die Heranwachsenden zu engagierten Staatsbürgern einer demokratischen Gesellschaft werden. Als „beruflich und privat (handlungsfähige) Menschen“ sollten sie in der Lage sein, „in einer heute weitgehend unbekanntem Zukunft ihr Leben lebenswert zu gestalten“.¹⁵³

Von entscheidender Bedeutung hinsichtlich eines Schulklimas sind die sozialen Interaktionen zwischen den Lehrern und Schülern,¹⁵⁴ aber auch diejenigen zwischen Schülern und Lehrern untereinander. Sie tragen dazu bei, dass Schüler selbstbewusst, und zwar unabhängig von ihrer sozialen, religiösen oder ethnischen Herkunft, zu eigenen – eine Demokratie stützenden – Orientierungen gelangen können oder nicht. Werte können nicht „von oben“ verordnet, sondern

strukturellen Grenzen der Schule, die in ihrer Selektions- und Allokationsfunktion liegen, eine gute Pädagogik verhindern. Aber auch eine Gesamtschule müsse erst in der täglichen Arbeit zu einer guten Schule werden. Die Arbeit an der pädagogischen Praxis führe zu Projektwochen, intensiverer Binnendifferenzierung, schulinterner Lehrerfortbildung, auch manchmal Materialanschaffungen außerhalb des Etats sowie Unterstützung, statt bürokratischer Hemmnisse; Fend, H., Was ist eine gute Schule?, in: Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Was ist eine gute Schule?, Hamburg 1989, S. 10 ff.

147 Vgl. Preuss-Lausitz, U., S. 82.

148 Siehe hierzu die von Pilz, G. A. wiedergegebenen Schüleräußerungen über Schüler-Lehrer-Interaktionen; ders., „Bewegte Schule“ – eine Möglichkeit, Aggressionen abzubauen und Gewalt vorzubeugen, in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), Hamburg 2003, S. 119 f.

149 Solzbacher, C., in: Zimmer, R. (Hrsg.), Schorndorf 2001, S. 83.

150 Vgl. u. a. Preuss-Lausitz, U., Weinheim 1993, S. 82 – 85; Pilz, G. A., ebd., S. 123 f.; s. auch Funke-Wienekes Schilderungen über die Räumlichkeiten der Laborschule, Funke-Wieneke, J., Räume? – Personen? – Personen und Räume, Sportpädagogik 6/1998, S. 18 f.

151 Baur, J., Sportpädagogik 5/1987; S. 11.

152 Vgl. u. a. die Beiträge in: Dannenmann, F. u. a. (Hrsg.), Schule als Bewegungsraum, Stuttgart 1997.

153 Tillmann, K.-J., Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit, in: Aschebrock, H. (Red.), Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule, Bönen/Westf. 2002, S. 15.

154 Zu Recht weist Funke-Wieneke, J. darauf hin, dass ein alleiniges räumliches Engagement die Pädagogik entpersonalisiere und dass die Pädagogik zwar auch Räume, aber vor allem Menschen benötige, die den Kindern einen „verlässlichen Halt“ gäben; ders., Sportpädagogik 6/1998, S. 19.

sie müssen erlebt und kommuniziert werden.¹⁵⁵ Die Interaktionen können aber erst dann auf einer kommunikativen Ebene stattfinden, wenn der Leistungsdruck nicht erhöht und eine allein quantitative Bewertung der Schüler über Noten abgeschafft wird.¹⁵⁶ Nur auf diesem Weg wird es möglich sein, sowohl den in der Schule sichtbaren Formen von Desintegration, die sich in Gewalt gegenüber Sachen, aber auch zunehmend in brutaler Missachtung der eigenen leiblichen Unversehrtheit sowie der der Mitschüler oder Lehrer zeigt, als auch den nicht öffentlichen Tendenzen negativer Integration zu begegnen. Nur über ein positiv getöntes Selbstbild, das in der Auseinandersetzung mit der sozialen Umwelt zu Reflexion und Bestätigung gelangt, bilden sich Handlungskompetenzen auf der Grundlage gemeinsam reflektierter Werte und Normen aus, die zu personaler Identität und sozialer Integration beitragen. Angesichts sich verändernder Lebenswelten und bestehender Sozialisationsrisiken ist eine Selektionsfunktion der Schule auch deshalb zu überdenken, weil der „Wert“ der Schulabschlüsse, der in der Garantie für einen bestimmten Berufszugang oder für ein Hochschulstudium mit sich anschließender beruflicher Karriere gesehen werden konnte, gesunken ist. Schule und Bewegungsunterricht sollten ihre Sozialisationsfunktion nicht als Selektionsfunktion betrachten, sondern sie in die Richtung einer Bildungs- und Lebensweltfunktion verändern. Der Weg dorthin führt über die Anwendung kommunikativen Handelns in der schulischen Alltagspraxis.

155 Solzbacher, C., in: Zimmer, R. (Hrsg.), Schorndorf 2001, S. 83.

156 Siehe auch Preuss-Lausitz, U., Weinheim et. al. 1993, S. 69.

Literaturverzeichnis

- Abendroth, W., Antagonistische Gesellschaft und Politische Demokratie, Neuwied et. al. 1968.
- Abraham, A., „Geschlecht“ als Strukturdimension sozialer Ungleichheit - auch im Sport, in: Cachay, K./Hartmann-Tews, I. (Hrsg.), Sport und soziale Ungleichheit, Stuttgart 1998, S. 27 - 48.
- Altenberg, H./Maurer, F. (Hrsg.), Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1992.
- Anders, W./Beudels, W., Ringen und Raufen, Sportpädagogik 3/2003, S. 4 ff.
- Aschebrock, H. (Red.), Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule, Bönen/Westf. 2002.
- Aschebrock, H., Schulsportcurricula im Kontext zukünftiger Schulentwicklung, in: Lottmann, L./Schaller, H.-J./Stibbe, G. (Hrsg.), Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation, Schorndorf, 1999.
- Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik, Schorndorf 1976.
- Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), Sozialisation im Sport, Schorndorf 1974.
- Baacke, D., Die 13- bis 18jährigen, Weinheim et. al. 1991 (5.).
- Bach, I./Siekmann, H., Bewegung im Dialog, Festschrift für Andreas H. Trebels, Hamburg 2003.
- Bähr, I./Gröben, B., Klettern wie die Bergeister, Sportpädagogik 5/2002, S. 12 ff.
- Balz, E., Geländespiele, Sportpädagogik 3/1991, S. 50 ff.
- Baumgart, F., Theorien der Sozialisation, Bad Heilbrunn/Obb. 1997.
- Baumgart, F./Lange, U., Theorien der Schule, Bad Heilbrunn/Obb. 1999.
- Baur, J., Motorische Entwicklung: Konzeptionen und Trends, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Motorische Entwicklung, Schorndorf 1994, S. 27 ff.
- Baur, J., Motorische Entwicklung in sozialökologischen Kontexten, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Motorische Entwicklung, Schorndorf 1994, S. 72 ff.
- Baur, J., Körper- und Bewegungskarrieren: dialektische Analysen zur Entwicklung von Körper und Bewegung im Kindes- und Jugendalter, Schorndorf 1989.
- Baur, J., Zur Anlage-Umwelt-Kontroverse: Die Entwicklung der Motorik in der frühen Kindheit, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Hrsg.), Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen, Schorndorf 1987, S. 74 ff.
- Baur, J., Zur Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen, Sportpädagogik 5/1987, S. 4 ff.
- Baur, J., Zur Bewegungssozialisation in der Herkunftsfamilie, Sportwissenschaft 12 (1982), S. 133 ff.
- Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Motorische Entwicklung. Ein Handbuch, Schorndorf 1994.
- Bearison, D. J./Cassel, T. Z., Kognitive Dezentrierung und soziale Codes: Kommunikative

- Effizienz bei Kindern aus verschiedenen familialen Kontexten, in: Geulen, D. (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982, S. 454 ff.
- Beck, M., Bewegungsräume - Purzelbäume. Vielseitiges Kinderturnen im Verein – Ein Beitrag zur Persönlichkeitsbildung, in: Zimmer, R./Cicurs, H., (Red.), Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport?, Aachen 1992, S. 94 ff.
- Beck, U., Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne, Frankfurt a. M. 1986.
- Beck, U./Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten. Individualisierung in modernen Gesellschaften, Frankfurt a. M. 1994.
- Beck-Gernsheim, E., Was kommt nach der Familie?, München 1998.
- Beck-Gernsheim, E., Auf dem Weg in die postfamiliale Familie - Von der Notgemeinschaft zur Wahlgemeinschaft, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Frankfurt a. M. 1994, S.115 - 138.
- Becker, G., Was ist eine gute Lehrerin?, in: Arbeitsplatz Schule, Friedrich Jahresheft 1998, S. 8 ff.
- Becker, P./Fritsch, U., Körpermarkt und Körperbildung. Ein bewegungsorientiertes Konzept für Schule und Verein, Frankfurt a. M. 1998.
- Beckers, E., Über das Bildungspotential des Sportunterrichts, in: Balz, E. /Neumann, P. (Hrsg.). Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?, Schorndorf 1997.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder . Kindheit . Lebensgeschichte, Seelze-Velber 2001.
- Behnken, I./Zinnecker, J., Sport, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder . Kindheit – Lebensgeschichte, Seelze-Velber 2001, S. 870 f.
- Benda, E., Die Menschenwürde, in: Benda, E./Maihofer, W./Vogel, H.-J. (Hrsg.), Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1, Berlin et. al. 1995 (2. Neub. u. erw.), S. 161 - 171.
- Benda, E./Maihofer, W./Vogel, H.-J. (Hrsg.), Handbuch des Verfassungsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Teil 1, Berlin et. al. 1995 (2. Neub. u. erw.).
- Bergmann, W./Hoffmann, G., Mead und die Tradition der Phänomenologie, in: Joas, H.(Hrsg.), Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads, Frankfurt a. M. 1985, S. 93 ff.
- Berninger, M., Nach der Katastrophe - Wertevermittlung im Zeitalter globalisierter Gewalt, in: Fahrholz, B./ Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.), Nach dem PISA-Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Frankfurt a. M. 2002, S. 22 ff.
- Bertram, H., Die drei Revolutionen, Wirtschaft und Wissenschaft, 3/2000, S. 18 - 28.
- Bertram, H., Zur Zukunft von Kindheit und Familie in der Bundesrepublik, in: Engfer, A./Minsel B./Walper, S. (Hrsg.), Zeit für Kinder !, Weinheim et. al. 1991, S. 116 - 124.
- Bertram, H., Moralische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1980, S. 717 - 744.
- Bertram, H./Hennig, M., Eltern und Kinder. Zeit, Werte und Beziehungen zu Kindern, in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland, Opladen 1995, S. 91 ff.
- Bertram, H./Kreher, S., Risiko Einsamkeit. Lebensverläufe und Individualisierung in der Zukunft, in: Deutsches Institut für Fernstudienforschung (DIFF) der Universität Tübingen (Hrsg.), Funkkolleg: Deutschland im Umbruch, Tübingen 1998, S. 16/3 ff.

- Bette, K. H., Körper, Sport und Individualisierung, in: von Randow, G. (Hrsg.), *Wieviel Körper braucht der Mensch?*, Hamburg 2001, S. 88 ff.
- Bierhoff-Alfermann, D., *Sportpsychologie*, Stuttgart et. al. 1986.
- Bilden, H., Geschlechtsspezifische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim et.al. 1991 (4.), S. 279 ff.
- Bilden, H., *Das unhistorische Subjekt. Zur Kritik sozialisationstheoretischer Grundkonzepte*, Weinheim et. al. 1977.
- Billstein, J./Klein, G., Die Durchleuchtung des Körpers, in: *Körper, Schüler 2002*, Seelze 2002, S. 4 ff.
- Böckenförde, E. W., *Staat, Verfassung, Demokratie*, Frankfurt a. M. (1991) 1992 (2.).
- Bourdieu, P., Historische und soziale Voraussetzungen modernen Sports, *Merkur* 1985, H. 7, S. 575 - 590.
- Brand, C./Heil, E./Wolfgramm, A., Spielen im Park, *Sportpädagogik* 4/2000, S. 14 ff.
- Brass, J./Hartmann, D., Die Skateboardszene am Kölner Domplateau, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), *Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch*, Hamburg 1994, S. 63 - 71.
- Braun, K.-H./Hoffmann, C./Hofmann, H.-G./Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.), *Schule mit Zukunft*, Opladen 1998.
- Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M., *Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen*, Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Bd. 66, Schorndorf 1987.
- Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik?*, St. Augustin 1993.
- Breuer, C./Michels, H. (Hrsg.), *Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen*, Aachen 2003.
- Brinkhoff, K.-P., Soziale Ungleichheit und Sportengagement, in: Cachay, K./Hartmann-Tews, I., *Sport und soziale Ungleichheit*, Stuttgart 1998, S. 63 - 81.
- Brinkhoff, K.-P., Über die veränderten Bedingungen des Aufwachsens: die Kindheit, *Sportpädagogik* 2/1996, S. 6 - 13.
- Brinkhoff, K.-P., Kindsein ist kein Kinderspiel in: Mansel, J. (Hrsg.), *Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit ?*, Opladen 1996, S. 25 - 39.
- Brinkhoff, K.-P., Jugend im Sport: verwöhnt, bindungslos, hedonistisch?, in: Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik?*, St. Augustin 1993, S. 90 - 117.
- Bründel, H./Hurrelmann, K., *Einführung in die Kindheitsforschung*, Weinheim et. al.1996.
- Büchner, P., Kindersportkultur und biographische Bildung am Nachmittag, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), *Kinder . Kindheit . Lebensgeschichte*, Seelze-Velber 2001, S. 894 ff.
- Büchner, P., (Schul-)Kindsein heute zwischen Familie, Schule und außerschulischen Freizeiteinrichtungen, in: Büchner, P./Grundmann, M./Huinink, J./Krappmann, L./Nauck, B./Meyer,D./Rothe, S.(Hrsg.), *Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen*, Weinheim et. al. 1994, S. 9 - 39.

- Büchner, P., Kindliche Bewegungswelt im Wandel: Kindersportkultur als neue Form kindlicher Freizeitsozialisation, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Hamburg 1994, S. 44 ff.
- Büchner, P., Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln. Entwicklungstendenzen von Verhaltensstandards und Umgangsnormen seit 1945, in: Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim et. al. 1983, S. 196 - 222.
- Büchner, P./Brake, A./Fuhs, B., Kinderleben. Deutsch-Deutscher Vergleich: Freizeitaktivitäten und Freizeitinteressen von 10 - bis 14-jährigen Kindern in unterschiedlichen Regionen (Teilstudie West), in: HORTHeute 7/8/1992, S. 13 - 20.
- Buytendijk, F. J. J., Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung, Berlin et. al. 1956.
- Cachay, K./Hartmann-Tews, I. (Hrsg.), Sport und soziale Ungleichheit. Theoretische Überlegungen und empirische Befunde, Stuttgart 1998.
- Cachay, K./Kleindienst, C., Soziales Lernen im Sportunterricht, Sportwissenschaft 5 (1975), S. 339 - 367.
- Coenen, H., Leiblichkeit und Sozialität. Ein Grundproblem der phänomenologischen Soziologie, in: Petzold, H. (Hrsg.), Leiblichkeit, Paderborn 1986 (2.), S. 197 - 228.
- Crum, B., Über Klarheit und Konsistenz der konzeptionellen Prämissen und über theoretische Produktivität und praktische Relevanz von Knut Dietrichs sportpädagogischen Beiträgen, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Stadt und Bewegung, Kassel 2001, S. 12 ff.
- Czerwenka, K./Nölle, K./Pause, G./Schlotthaus, W./Schmidt, H. J./Tessloff, J., Schülerurteile über die Schule: Bericht über eine internationale Untersuchung, Frankfurt a. M. 1990.
- Dannenmann, F./Hannig-Schosser, J./Ullmann, R. (Hrsg.), Schule als Bewegungsraum, Konzeptionen - Positionen - Konkretionen, Stuttgart 1997.
- Deutsches Institut für Fernstudienforschung (DIFF) der Universität Tübingen (Hrsg.), Funkkolleg: Deutschland im Umbruch, Tübingen 1998.
- Dietrich, K., Spielräume zum Aufwachsen, Sportpädagogik 6/1998, S. 14 ff.
- Dietrich, K., Bewegungsräume, Sportpädagogik 4/1992, S. 16 ff.
- Dietrich, K., Inszenierungsformen im Sport, in: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.), Der nicht-sportliche Sport, Schorndorf 1989, S. 29 - 60.
- Dietrich, K., Interaktionsanalyse der Sportspiele, in: Dietrich, K./Landau, G. (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Schorndorf 1977, Teil II, S. 140 ff.
- Dietrich, K., Sportspiel und Interaktion, in: Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (ADL), Sozialisation im Sport, Schorndorf 1974, S. 56 ff.
- Dietrich, K., Sportspiele und Interaktion, Sportunterricht 23 (1974), H. 1, S. 8 ff.
- Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.), Der nicht-sportliche Sport, Schorndorf 1989.
- Dietrich, K./Landau, G., Sportpädagogik, Hamburg 1990.
- Dietrich, K./Landau, G. (Hrsg.), Beiträge zur Didaktik der Sportspiele, Teil II, Schorndorf 1977.

- Dietz, S., Lebenswelt und System. Widerstreitende Ansätze in der Gesellschaftstheorie von Jürgen Habermas, Würzburg 1993 (Diss.).
- Döbert, R./Habermas, J./Nunner-Winkler, G., Entwicklung des Ichs, Köln 1977.
- Dollase, R., Entwicklung und Erziehung, Stuttgart 1985.
- Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K.(Hrsg.), Entwicklung Sozialer Kognitionen: Modelle, Theorien, Methoden, Anwendungen, Stuttgart 1980.
- Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K., Handlungstheoretische Perspektiven für die Entwicklungspsychologie Sozialer Kognitionen, in: Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), Entwicklung Sozialer Kognitionen, Stuttgart 1980, S. 11 - 45.
- Edelstein, W./Keller, M./Wahlen, K., Entwicklung sozial-kognitiver Prozesse: eine theoretische und empirische Rekonstruktion, in: Geulen, D. (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982, S. 181 ff.
- Eder, K., Die Entstehung staatlich organisierter Gesellschaften, Frankfurt 1976.
- Eichberg, H., Bewegung in der Stadt - Bewegung im Labyrinth, in: Funke-Wieneke, J. (Hrsg.), Stadt und Bewegung, Kassel 2001.
- Eichhorn, W. u. a. (Hrsg.), Wörterbuch der marxistisch-leninistischen Soziologie, Opladen 1971 (2.).
- Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland, München 1993.
- Engel, U./Hurrelmann, K., Familie und Bildungschancen, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1, Neuwied et. al. 1989, S. 475 - 489.
- Engfer, A./Minsel, B./Walper, S. (Hrsg.), Zeit für Kinder! Kinder in der Gesellschaft, Weinheim et. al. 1991.
- Etscheid, R., Im Bann des Schwarzen Magiers. Ein bewegtes Abenteuer-Rollenspiel, Sportpädagogik 3/2005, S. 25 ff.
- Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.), Nach dem PISA-Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Frankfurt a. M. 2002.
- Fend, H., Was ist eine gute Schule?, in: Tillmann, K.-J. (Hrsg.), Was ist eine gute Schule?, Hamburg 1989, S. 14 ff.
- Fend, H., Sozialgeschichte des Aufwachsens, Frankfurt a. M.(1988) 1996 (3.).
- Fend, H., Theorie der Schule, München et. al. 1981 (2.).
- Fend, H., Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation, Weinheim et. al. 1979 (5.), S. 58.
- Fischer, K., Psychomotorik: Bewegungshandeln als Entwicklungshandeln, Sportpädagogik 5/1996, S. 26 - 36.
- Fölling-Albers, M., Schulkinder heute: Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben, Weinheim et. al. 1995 (2.).
- Franke, E./Mokrosch, R. (Hrsg.), Werterziehung und Entwicklung, Osnabrück 1989.
- Frei, P., Kommunikatives Handeln im Sportunterricht, St. Augustin 1999.
- Fromme, J./Kommer, S., Aneignungsformen bei Computer- und Videospiele, in: Mansel,

- J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit ?, Opladen 1996, S. 149 - 178.
- Funke-Wieneke, J., Bewegungs- und Sportpädagogik, Bd. 1, Baltmannsweiler 2004.
- Funke-Wieneke, J., Das Erschließen der Bewegungsbedeutung der Welt als Kern der Bewegungs- und Sportpädagogik, in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), Bewegung im Dialog, Hamburg 2003, S. 37 ff.
- Funke-Wieneke, J., Nur schreiben, sitzen, schubsen?, in: Körper, Schüler 2002, Seelze 2002, S. 102 ff.
- Funke-Wieneke, J., Was ist zeitgemäßer Sportunterricht?, Sportpädagogik 1/2001, S. 47 ff.
- Funke-Wieneke, J., Sportpädagogik als Wissenschaft, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Hohengehren 1999, S. 14 - 44.
- Funke-Wieneke, J., Räume? Personen? - Personen und Räume, Sportpädagogik 6/1998, S. 18 f.
- Funke-Wieneke, J., Vermitteln zwischen Kind und Sache, Seelze 1997.
- Funke-Wieneke, J., Sporttreiben als ganzheitliche Körpererfahrung?, in: ders., Vermitteln zwischen Kind und Sache, Seelze 1997, S. 55 - 67.
- Funke-Wieneke, J., Vom Sitzraum zum Bewegungsraum, in: Dannenmann, F./Hannig-Schossler, J./Ullmann, R. (Hrsg.), Schule als Bewegungsraum, Stuttgart 1997, S. 109 ff.
- Funke-Wieneke, J., Soziales Lernen, Sportpädagogik 2/1997, S. 28 - 39.
- Funke-Wieneke, J., Warum Sport in der Schule? Was will die <<Sportpädagogik>> in der Sportpädagogik?, Sportpädagogik 1/1996, S. 9.
- Funke-Wieneke, J./Hoyer, K./Maletz, M./Miethling, W.-D., Bewegen auf Rollen und Rädern: wohin, wozu, warum?, Sportpädagogik 3/1997, S. 19 ff.
- Funke-Wieneke, J./Moegling, K., Stadt und Bewegung, Knut Dietrich zur Emeritierung gewidmet, Kassel 2001.
- Garz, D., Noch einmal: Entwicklung als Ziel der Erziehung, in: Franke, E./Mokrosch, R. (Hrsg.), Werterziehung und Entwicklung, Osnabrück 1989, S. 75 ff.
- Geißler, R., (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutschland, Stuttgart 1987.
- Georg, W./Lange, A., „Soziales Kapital“ in Familien: Einflüsse auf Delinquenz und Schulleistung, in: Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.), Entwicklung im sozialen Wandel, Weinheim 1999, S. 289 - 297.
- Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit. Neue Realitäten und Aspekte, Weinheim 1994 (2., durchges. u. verbess.).
- Geulen, D., Einführung, in: Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit, Weinheim 1994 (2.), S. 9 ff.
- Geulen, D. (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982.
- Geulen, D., Soziales Handeln und Perspektivenübernahme, in: Geulen, D. (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982, S. 24 ff.
- Gimmler, A., Institution und Individuum. Zur Institutionentheorie von Max Weber und Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. et. al. 1998.

- GG Grundgesetz 1998 (35.), München.
- Goffman, E., Interaktionsrituale, Frankfurt a. M. 1971.
- Goffman, E., Wir alle spielen Theater, Frankfurt a., M. 1968.
- Gröben, B., Paradigmen des Bewegungslernens - Grenzen und Perspektiven, in: Prohl, R./Seewald, J. (Hrsg.), Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre, Schorndorf 1995, S. 121 ff.
- Grupe, O., Zur Bedeutung von Körper-, Bewegungs- und Spiel-Erfahrungen für die kindliche Entwicklung, in: Altenberg, H./Maurer, F. (Hrsg.), Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 9 ff.
- Grupe, O., Anthropologische und pädagogische Grundlagen, in: Grupe, O. (Hrsg.), Einführung in die Theorie der Leibeserziehung, Schorndorf 1973 (3.), S. 15 - 44.
- Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Hohengehren 1999.
- Günzel, W./Laging, R., Sportunterricht und Schulsport auf neuen Wegen - eine Einführung, Hohengehren 1999, S. 2 - 12.
- Habermas, J., Die Einbeziehung des Anderen. Studien zur politischen Theorie, Frankfurt a. M. (1996) 1999.
- Habermas, J., Individuierung durch Vergesellschaftung, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Frankfurt a. M. 1994, S. 437 - 445.
- Habermas, J., Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats, Frankfurt a. M. (1992) 1994 (4. erw.).
- Habermas, J., Nachmetaphysisches Denken. Philosophische Aufsätze, Frankfurt a. M. 1988.
- Habermas, J., Philosophisch-politische Profile, Frankfurt a. M. (1987) 1991 (2.).
- Habermas, J., Entgegnung, in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3.erw.), S. 327 ff.
- Habermas, J., Moral und Sittlichkeit, Merkur 1985, H. 442, S. 1041 ff.
- Habermas, J., Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt a. M. (1984), 1995.
- Habermas, J., Der philosophische Diskurs der Moderne. Zwölf Vorlesungen, Frankfurt a. M. (1983) 1988.
- Habermas, J., Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1983) 1996 (6.).
- Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns. Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisierung, Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 1.
- Habermas, J., Theorie des kommunikativen Handelns. Zur Kritik der funktionalistischen Vernunft, Frankfurt a. M. (1981) 1997 (2.), Bd. 2.
- Habermas, J., Kultur und Kritik. Verstreute Aufsätze, Frankfurt a. M. 1973.
- Habermas, J., Stichworte zur Theorie der Sozialisation 1968, in: Habermas, J., Kultur und Kritik, Frankfurt a. M. 1973, S. 118 - 194.
- Habermas, J., Erkenntnis und Interesse, Frankfurt a. M. 1968.

- Habermas, J., Technik und Wissenschaft als >Ideologie<, Frankfurt a. M. 1968.
- Habermas, J., Henrich, D., Zwei Reden. Aus Anlass der Verleihung des Hegel-Preises 1973 der Stadt Stuttgart an Jürgen Habermas am 19. Januar 1974.
- Haferkamp, H., Interaktionsaspekte, Handlungszusammenhänge und die Rolle des Wissenstransfers. Eine handlungstheoretische Kritik der Theorie des kommunikativen Handelns, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 1984, S. 783 ff.
- Heimann, P./Otto, G./Schulz, W., Unterricht Analyse Planung, Hannover 1972 (6.).
- Heinemann, K., Der „nicht-sportliche Sport“, in: Dietrich, K./Heinemann, K. (Hrsg.), Der nicht-sportliche Sport, Schorndorf 1989, S. 11 - 28.
- Heitmeyer, W., Enticherungen, Desintegrationsprozesse und Gewalt, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Riskante Freiheiten, Frankfurt a. M. 1994, S. 376 - 401.
- von Hentig, H., Die Schule neu denken, München et. al. 1993.
- Hildebrandt-Stramann, R., Bewegungsbiographien heutiger Kindheit, in: Behnken, I./Zinnecker, J. (Hrsg.), Kinder . Kindheit . Lebensgeschichte, Seelze-Velber 2001, S. 872 ff.
- Hildebrandt-Stramann, R., Das Lüneburger Projekt „Spielen in der Stadt“, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Stadt und Bewegung, Kassel 2001, S. 250 ff.
- Hildebrandt, R., Kindgerechte Bewegungsräume, in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), MenschensKinder im “Internationalen Jahr der Familie 1994“, Cloppenburg 1995, S. 73 - 99.
- Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W., Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch: Fragen an Experten - Eine Einführung in das Tagungsthema, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch, Hamburg 1994, S. 5 ff.
- Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch, Hamburg 1994.
- Honig, M. S., Normative Implikationen der Kindheitsforschung, Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie (ZSE) 16 (1996), S. 9 - 25.
- Honig, M. S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Kinder und Kindheit, Weinheim et. al.1996.
- Honneth, A., Kritik der Macht: Reflexionsstufen einer kritischen Gesellschaftstheorie, Frankfurt a. M. (1985) 1986 (2.).
- Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln. Beiträge zu Jürgen Habermas` >>Theorie des kommunikativen Handelns <<, Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.).
- Horkheimer, M., Traditionelle und kritische Theorie, Vier Aufsätze, Frankfurt a. M.1970.
- Horkheimer, M., Autorität und Familie (ersch. Paris 1936), in: Horkheimer, M., Traditionelle und kritische Theorie, Frankfurt a. M. 1970, S. 162 ff.
- Horster, D., Habermas. Eine Einführung, Hamburg, 1995 (3. erw.)
- Huber, G. L./Mandl, H., Kognitive Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991, S. 511 - 530.
- Hurrelmann, K., Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim et. al. (8.) 2002.
- Hurrelmann, K., Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim et. al. (5.) 1995.

- Hurrelmann, K., Entwicklung, Sozialisation und Gesundheit - Überlegungen zu einer integrativen Theoriebildung -, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Red.), Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen, Schorndorf 1987, S. 18 ff.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991 (4. Neub.)
- Hurrelmann, K./Ulich, D., Gegenstands- und Methodenfragen der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Weinheim et. al. 1991 (4.), S. 3 - 20.
- Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung 1980.
- Inglehart, R., Wertwandel in den westlichen Gesellschaften: Politische Konsequenzen von materialistischen und postmaterialistischen Prioritäten, in: Klages, H./Kmieciak/P. (Hrsg.), Frankfurt/New York 1979, S. 279 - 316.
- Joas, H., Pragmatismus und Gesellschaftstheorie, Frankfurt a. M. 1992.
- Joas, H., Die unglückliche Ehe von Hermeneutik und Funktionalismus, in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 144 ff.
- Joas, H. (Hrsg.), Das Problem der Intersubjektivität. Neuere Beiträge zum Werk George Herbert Meads, Frankfurt a. M. 1985.
- Joas, H., Praktische Intersubjektivität. Die Entwicklung des Werkes von George Herbert Mead, Frankfurt a. M. 1980 (Diss.).
- Joas, H., Die gegenwärtige Lage der soziologischen Rollentheorie, Frankfurt a. M. 1973.
- Keller, M./Weinert, F. E./Zebergs, D., Kognitive Sozialisation, in: Neidhardt, F. (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation, Stuttgart 1975, S. 7 - 75.
- Katzenbach, D., Die soziale Konstitution von Vernunft. Erklären, Verstehen und Verständigung bei Piaget, Freud und Habermas, Heidelberg 1992.
- Keulartz, J., Die verkehrte Welt des Jürgen Habermas, Hamburg 1995 (Diss.)
- Klafki, W., Schlüsselqualifikationen/Allgemeinbildung - Konsequenzen für Schulstrukturen, in: Braun, K.-H./Hoffmann, C./Hofmann, H.-G./Krüger, H.-H./Olbertz, J.-H. (Hrsg.), Schule mit Zukunft, Opladen 1998, S. 145 - 208.
- Klafki, W., Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorien, Z. f. Päd. 32. Jg., 1986, S. 455 - 476.
- Klages, H., Kmieciak, P. (Hrsg.), Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel, Frankfurt/New York 1979.
- Klupsch-Sahlmann, R., Der Indianerlauf, Sportpädagogik 3/1991, S. 38 ff.
- Kohlberg, L., Zur kognitiven Entwicklung des Kindes, Frankfurt a. M. 1974.
- Kohli, M., Lebenslauftheoretische Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991, S. 303 - 317.
- Konvention zum Schutze der Menschenrechte und Grundfreiheiten, Neubek. i. d. F. des Prot. 11 in: BGBl 2002 II S.1054.
- Krappmann, L., Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern, in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Kinder und Kindheit, Weinheim 1996, S. 99 - 116.

- Krappmann, L., <<Nun spielt doch endlich etwas Schönes!>>, in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland, München 1993, S. 135 ff.
- Krappmann, L., Sozialisation in der Gruppe der Gleichaltrigen, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991 (4.), S. 355 - 375.
- Krappmann, L., Mead und die Sozialisationsforschung, in: Joas, H. (Hrsg.), Das Problem der Intersubjektivität, Frankfurt a. M. 1985, S. 157 ff.
- Krappmann, L., Soziologische Dimensionen der Identität, Stuttgart 1978 (5.).
- Krappmann, L., Neuere Rollenkonzepte als Erklärungsmöglichkeit für Sozialisationsprozesse, in: b : e tabu 24/1973 (3.), S. 161 - 183.
- Krappmann, L./Oswald, H., Alltag der Schulkinder, Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim et. al. 1995.
- Kreppner, K., Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991 (4.), S. 321- 334.
- Kreppner, K., Familiäre Sozialisation, in: Markefka, M./Nave-Herz, R. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1, Neuwied et. al. 1989, S. 289 ff.
- Kreppner, K., Sozialisation in der Familie, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1980, S. 395 - 421.
- Krockow, C., Graf von, Sport. Eine Soziologie und Philosophie des Leistungsprinzips, Hamburg 1974.
- Krockow, C., Graf von, Sport und Industriegesellschaft, München 1972.
- Kugelman, C., Starke Mädchen - Schöne Frauen?: Weiblichkeitszwang und Sport im Alltag, Butzbach-Griedel 1996 (Hab.).
- Kurz, D., Elemente des Schulsports, Schorndorf 1977.
- LaGaipa, J. J., A developmental study of the meaning of friendship in adolescence; Journal of Adolescence 2, 1979, 3, pp. 201 - 213.
- Laging, R., „Ich bewege mich - also bin ich“ - Bewegungspädagogische Anmerkungen zum Lehren und Lernen im Bewegungs- und Sportunterricht, in: Bach, I./Siekman, H. (Hrsg.), Bewegung im Dialog, Schorndorf 2003, S. 93 ff.
- Laging, R., Bewegungsräume in der Stadt - Eine Studie zu den Bewegungsaktivitäten von Kindern in unterschiedlichen Wohnquartieren der Stadt Marburg, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Kassel 2001, S. 139 ff.
- Laging, R., Bewegungs-Vorhaben, Sportpädagogik 6/1996, S. 15 ff.
- Lamprecht, M./Murer, K./Stamm, H., Die Genese von Trendsportarten - zur Wirkung von Institutionalisierungs- und Kommerzialisierungsprozessen, in: Breuer, C./Michels, H. (Hrsg.), Trendsport, Aachen 2003, S. 33 ff.
- Landau, G., Kindliche Spielerfahrung in der Lebenswelt, in: Altenberger, H./Maurer, F. (Hrsg.), Kindliche Welterfahrung in Spiel und Bewegung, Bad Heilbrunn/Obb. 1992, S. 53 ff.
- Lange, A., Kinderalltag in einer modernisierten Landgemeinde, in: Honig, M.-S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Kinder und Kindheit, Weinheim et. al. 1996, S. 77 - 97.

- Lange, J., Zur gegenwärtigen Situation der Sportdidaktik, Sportwissenschaft 5 (1975), S. 217 - 250.
- Lange, A./Sinning, S., Kinder entwickeln eigene Taktiken, Sportpädagogik 3/2005, S. 11 ff.
- Leist, K.-H., Sich über Wahrnehmungsweisen verständigen, Sportpädagogik 1/1990, S. 31-37.
- Leu, H. R., Perspektivenwechsel in der Sozialisationsforschung, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 28 - 35.
- Leu, H. R., Computer im Kinderzimmer, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 110 - 125.
- Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), MenschensKinder im "Internationalen Jahr der Familie 1994", Cloppenburg 1995.
- Maczkowiak, S./Melenhorst, M., <<Lass(t) uns ein Kämpfchen wagen!>>, Sportpädagogik 3/2003, S. 10 ff.
- Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit ?, Opladen 1996.
- Mansel, J., Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit ?, in: Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit?, Opladen 1996, S. 7 - 24.
- Markefka, R./Nave-Herz, R. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1, Neuwied et. al. 1989.
- McCarthy, T., Ideale und Illusionen. Dekonstruktion und Rekonstruktion in der kritischen Theorie, Frankfurt a. M. 1993.
- McCarthy, T., Komplexität und Demokratie – die Versuchungen der Systemtheorie, in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3.erw.), S. 177 ff.
- McCarthy, T., Kritik der Verständigungsverhältnisse. Zur Theorie von Jürgen Habermas, Frankfurt a. M. 1980.
- Mead, G. H., Gesammelte Aufsätze, Bd. 2, Frankfurt a. M. 1983.
- Mead, G. H., Gesammelte Aufsätze, Bd. 1, Frankfurt a. M. 1980.
- Mead, G. H., The Philosophy of the Act, Chicago 1938.
- Mead, G. H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M. (1968/1934), 1998 (11.).
- Medau, H.-J./Röthig, P./Nowacki, P. E. (Hrsg.), Ganzheitlichkeit: Beiträge in Sport und Gymnastik; sportwissenschaftliche und sportmedizinische Aspekte, Schorndorf 1996.
- Meinberg, E., Hauptprobleme der Sportpädagogik, Darmstadt 1991.
- Meinel, K./Schnabel, G., Bewegungslehre - Sportmotorik: Abriss einer Theorie der sportlichen Motorik unter pädagogischem Aspekt, Berlin 1998 (neub. 9.).
- Meinel, K./Schnabel, G., Bewegungslehre - Sportmotorik, Berlin 1987 (8.).
- Merleau-Ponty, M., Phänomenologie der Wahrnehmung, Berlin 1966.
- Miller, M., Sprachliche Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D., Weinheim et. al. 1980,

- S. 649 ff.
- Mitscherlich, A., Aggression und Anpassung, in: Marcuse, H. u. a., Aggression und Anpassung, Frankfurt a. M. 1968.
- Moegling, K., Ganzheitliche Bewegungserziehung, Butzbach-Griedel 1999.
- Montada, L., Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets, in: Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, München et. al. 1987 (2.), S.413 ff.
- Morawietz, H., "Neue" Kinder benötigen "neue" Schulen. Wie kann die Schule auf die veränderte Kindheit und Jugendzeit reagieren ?, in: Lippitz, W./Papp, E. (Hrsg.), Cloppenburg 1995, S. 161 ff.
- Morris, C. W., Mead als Sozialpsychologe und Sozialphilosoph, in: Mead, G. H., Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt a. M. (1968/1934), 1998 (11.).
- Müller, B., Gemeinsam Bewegung koordinieren, Sportpädagogik 3/1998, S. 27 ff.
- Müller, H.-J./Decker, R./Schilling, F. (Red.), Motorik im Vorschulalter. Wissenschaftliche Grundlagen und Erfassungsmethoden, Schorndorf 1975.
- Nauck, B., Kinder als Gegenstand der Sozialberichterstattung - Konzepte, Methoden und Methoden im Überblick, in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland, Opladen 1995, S. 11 - 87.
- Nauck, B., Lebensbedingungen von Kindern in Einkind-, Mehrkind- und Vielkindfamilien, in: Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland, Opladen 1995, S. 137 - 169.
- Nauck, B./Bertram, H. (Hrsg.), Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich, Opladen 1995.
- Nave-Herz, R., Gegenstandsbereich und historische Entwicklung der Familienforschung, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd 1 , Neuwied et. al. 1989, S. 1 - 18.
- Nave-Herz, R., Zeitgeschichtlicher Bedeutungswandel von Ehe und Familie in der Bundesrepublik Deutschland, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Bd. 1, Neuwied et. al. 1989, S. 211 ff.
- Neidhardt, F. (Hrsg.), Frühkindliche Sozialisation, Stuttgart 1975.
- Neuhäuser, H./Rülcker, T., Moralische Alltagstheorien von Kindern, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 192 - 205.
- Nunner-Winkler, G., Moralisches Wissen - moralische Motivation - moralisches Handeln, in: Honig, M. S./Leu, H. R./Nissen, U. (Hrsg.), Kinder und Kindheit, Weinheim et. al. 1996, S. 129 - 156.
- Oerter, R./Montada, L.(Hrsg.), Entwicklungspsychologie, München et. al. 1987 (2.).
- Oevermann, U., Sozialisationstheorie, in: Lüschen, G. (Hrsg.), Deutsche Soziologie seit 1945, Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialisationstheorie, Opladen 1979, Sonderheft 21, S. 143 ff.
- Orth, E. W./Brandt, G./Frings, M. S./Biemel, W., Husserl, Scheler, Heidegger in der Sicht neuer Quellen, Freiburg/München 1978.
- Oswald, H., Beziehungen zu Gleichaltrigen, in: Zinnecker, J. (Hrsg.), Jugend '92, Bd. 2, Opladen 1992, S. 319 ff.

- Overbeck, A., Psychosoziale Entwicklung in der Familie, Eschborn 1994 (2.).
- Parsons, T., Social Interaction, in: IESS, Vol. 7, S. 1429 – 1441.
- Parsons, T., Sozialstruktur und Persönlichkeit, Frankfurt a. M. 1968.
- Patermann, R., <<Ich bin der Baum...und ich der Wind>>, Sportpädagogik 3/1991, S. 45 ff.
- Petzold, H. (Hrsg.), Leiblichkeit. Philosophische, gesellschaftliche und therapeutische Perspektiven, Paderborn 1986 (2.).
- Petzold, H., Die modernen Verfahren der Bewegungs- und Leibtherapie und die „Integrative Bewegungstherapie“, in: Petzold, H. (Hrsg.), Leiblichkeit, Paderborn 1986 (2.), S. 347 ff.
- Pfister, G., Körper-, Bewegungs- und Spielerfahrungen von Mädchen – Historische und aktuelle Entwicklungen, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch, Hamburg 1994, S. 72.
- Piaget, J., Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1975.
- Piaget, J., Die Entwicklung des Erkennens, Bd. 2, Stuttgart 1973.
- Piaget, J., Antwort an Brian Sutton-Smith, in: Flitner, A. (Hrsg.), Das Kinderspiel 1973.
- Pilz, G. A., „Bewegte Schule“ - eine Möglichkeit, Aggressionen abzubauen und Gewalt vorzubeugen, in: Bach, I./Siekmann, H. (Hrsg.), Bewegung im Dialog, Hamburg 2003, S. 115 ff.
- Preissing, C./Preuss-Lausitz, U./Zeiber, H., Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen?, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 11 - 19.
- Preuss-Lausitz, U., Schule und Kindheit im Umbruch in Deutschland, in: Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit, Weinheim 1994 (verbess. 2.), S. 120 - 140.
- Preuss-Lausitz, U., Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000, Weinheim et. al. 1993.
- Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit ?, Weinheim et. al. 1990.
- Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg, Weinheim et. al. 1983.
- Prohl, R., Gestaltungsspielräume und Bildungspotentiale des Sportunterrichts, Sportunterricht 43 (1994), H. 7, S. 275 - 285.
- Prohl, R./Seewald, J. (Hrsg.), Facetten und Perspektiven einer qualitativen Bewegungslehre, Schorndorf 1995.
- Pühse, U., Soziale Lernprozesse im Sportunterricht, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Hohengehren 1999, S. 215 - 234.
- Pühse, U., Soziales Lernen im Sport, Bad Heilbrunn/Obb. 1990 (Diss.).
- Quell, M. (Hrsg.), Sport, Soziologie und Erziehung, Berlin 1980.
- von Randow, G. (Hrsg.), Wie viel Körper braucht der Mensch?, Hamburg 2001.
- Rauschenbach, B., Hänschen klein ging allein ..., in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiber,

- H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 161 - 177.
- van Reijen, W., Die Aushöhlung der abendländischen Kultur, in: Horster, D., Habermas, Hamburg 1995 (3. erw.).
- Rieder, H. (Hrsg.), Bewegungslehre des Sports II, Schorndorf 1977 (2.).
- Rieder, H., Theorien der Entwicklungsphasen und die Bewegungsentwicklung, in: Müller, H.-J./Decker, R./Schilling, F. (Red.), Motorik im Vorschulalter, Schorndorf 1975, S. 6 - 11.
- Rigauer, B., Soziale Interaktion im Sport, in: Quell, M. (Hrsg.), Sport, Soziologie und Erziehung, Berlin 1980, S. 140 - 163.
- Robinson, S. B., Bildungsreform als Revision des Curriculums, Neuwied 1967.
- Röthig, P., Bewegungsgestaltung und ästhetische Erziehung im Sport, in: Altenberger, H./Maurer, F. (Hrsg.), Bad Heilbrunn 1992, S. 39 ff.
- Röthig, P./Gröbning, S. (Hrsg.), Bewegungslehre, Bad Homburg v. d. H. 1990 (3. Neub.).
- Rolff, H.-G., Sozialisation und Auslese durch die Schule, Weinheim et. al. 1997.
- Rolff, H.-G., Massenkonsum, Massenmedien und Massenkultur - Über den Wandel kindlicher Aneignungsweisen, in: Preuss-Lausitz, U. u. a. (Hrsg.), Kriegskinder, Krisenkin- der, Konsumkinder, Weinheim et. al. 1983, S. 153 ff.
- Roos, J., Leben auf dem Brett, Frankfurter Rundschau v. 10. Januar 2004, S. 22.
- Roth, K./Winter, R., Entwicklung koordinativer Fähigkeiten, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Motorische Entwicklung, Schorndorf 1994, S. 191 ff.
- Rubbert, I., Ungleiche Lebensbedingungen und die Entwicklung von Identität, in: Geißler, R. (Hrsg.), Soziale Schichtung und Lebenschancen in der Bundesrepublik Deutsch- land, Stuttgart 1987, S. 111 - 137.
- Rülcker, T., Selbstständigkeit als pädagogisches Zielkonzept, in: Preuss-Lausitz, U./Rül- cker, T./Zeiger, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim 1990, S. 20 - 27.
- Rülcker, T., Veränderte Familien, selbstständigere Kinder?, in: Preuss-Lausitz, U./Rülcker, T./Zeiger, H. (Hrsg.), Selbstständigkeit für Kinder - die große Freiheit?, Weinheim et. al. 1990, S. 39 - 53.
- Sack, H.-G., Zum Verhältnis jugendkultureller Lebensstile und Sportengagement, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Red.), Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen, Schorndorf 1987, S. 188 ff.
- Sack, H.-G., Jugend Sportverein und sozialer Wandel, in: Quell, M.(Hrsg.), Berlin et. al. 1980, S. 52 ff.
- Schäfers, B., Gesellschaftlicher Wandel in Deutschland, Stuttgart 1995 (6.).
- Scherer, H.-G., Zwischen Bewegungslernen und Sich-Bewegen-Lernen, Sportpädagogik 4/2001 (Beiheft).
- Scherler, K., Sensomotorische Entwicklung und materiale Erfahrung, Schorndorf 1975.
- Schilling, F., Entwicklungspsychologische Aspekte des Sports, in: Thomas, A. (Hrsg.), Sportpsychologie, München et. al. 1982, S. S 91 - 108.
- Schluchter, W., Die Entwicklung des okzidentalen Rationalismus, Tübingen 1979.

- Schmidt, W., Sportpädagogik des Kindesalters, Hamburg 2002 (2. Neub.).
- Schmidt, W., Vom informellen Straßenspiel zum institutionalisierten Sport: Chancen und Risiken modernisierter Kindheiten in städtischen Ballungsgebieten, in: Funke-Wienerke, J./Moegling, K. (Hrsg.), Stadt und Bewegung, Kassel 2001, S. 104 - 114.
- Schmidt, W., (Hrsg.), Kindheit und Sport - gestern und heute, Hamburg 1996.
- Schmidt, W., Veränderte Kindheit - Veränderte Sport- und Bewegungswelt: Analysen und sportpädagogische Konsequenzen, in: Schmidt, W. (Hrsg.), Kindheit und Sport - gestern und heute, Hamburg 1996, S. 9 - 30.
- Schmidt, W., Kindheit und Sportzugang im Wandel: Konsequenzen für die Sporterziehung?, in: Brettschneider, W.-D./Schierz, M. (Hrsg.), Kindheit und Jugend im Wandel - Konsequenzen für die Sportpädagogik?, St. Augustin 1993, S. 194 - 207.
- Schnädelbach, H., Transformation der Kritischen Theorie, in: Honneth, A./Joas, H. (Hrsg.), Kommunikatives Handeln, Frankfurt a. M. (1986) 2002 (3. erw.), S. 15 ff.
- Schneewind, K. A., Familie, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, München et al. 1983, S. 137 ff.
- Schneider, W. L., Grundlagen der soziologischen Theorie, Bd. 2: Garfinkel - RC - Habermas - Luhmann, Wiesbaden 2002.
- Schorb, B./Mohn, E./Theunert, H., Sozialisation durch (Massen-)Medien, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et al. 1991 (4.), S. 493 - 508.
- Schulz, N., Grundschulsport ohne Sport?, Sportunterricht 48 (1999), H. 4, S. 158 - 165.
- Schulz, W., Unterricht - Analyse und Planung, in: Heimann, P./Otto, G./Schulz, W., Unterricht Analyse Planung, Hannover 1972 (6.).
- Schwarz, B./Silbereisen, R. K., Anteil und Bedeutung autoritativer Erziehung in verschiedenen Lebenslagen, in: Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), Kindheit in Deutschland: Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim 1996, S. 229 - 242.
- Schwarz, H.-H., Rückschlagspiele erfinden!, Sportpädagogik, S. 52 ff.
- Searle, J., Speech Acts, 1969.
- Seiffert, E., Was haben eigentlich die 3 und das E mit dem Grundschulsport zu tun?, Sportpädagogik 5/1996, S. 62 - 66.
- Selman, R. L., Sozial-kognitives Verständnis: Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis, in: Geulen, D. (Hrsg.), Perspektivenübernahme und soziales Handeln, Frankfurt a. M. 1982, S. 223 ff.
- Settertobulte, W./Palentien, C., Gesundheitserziehung in der Familie, in: Mansel, J. (Hrsg.), Glückliche Kindheit - Schwierige Zeit ?, Opladen 1996, S. 102 - 103.
- Silbereisen, R. K., Soziales Wissen und Verstehen - Soziale Kognition, in: Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, München et al. 1983, S. 121.
- Silbereisen, R. K./Montada, L. (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, München et al. 1983.
- Silbereisen, R. K./Vascovics, L. A./Zinnecker, J. (Hrsg.), Jungsein in Deutschland, Opladen 1997.
- Silbereisen, R. K./Walper, S., Arbeitslosigkeit und Familie, in: Nave-Herz, R./Markefka, M. (Hrsg.), Handbuch der Familien- und Jugendforschung, Bd. 1, Neuwied et al. 1989, S.

- 535 ff.
- Silbereisen, R. K./Zinnecker, J. (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel*, Weinheim 1999.
- Singer, R./Bös, K., *Motorische Entwicklung: Gegenstandsbereich und Entwicklungseinflüsse*, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), *Motorische Entwicklung*, Schorndorf 1994.
- Skinner, B. F., *Jenseits von Freiheit und Würde*, Reinbek 1973.
- Solzbacher, C., *Moralische Vervollkommnung durch Sport ? Überlegungen zu einem weit verbreiteten Irrtum*, in: Zimmer, R. (Hrsg.), *Erziehen als Aufgabe*, Schorndorf 2001, S. 72 - 87.
- Sportpädagogik 1/2001*, Themenheft „Akrobatik vermitteln“.
- Starischka, S., *Wie sich unsere Motorik entwickelt*, in: Digel, H. (Hrsg.), *Lehren im Sport*, Reinbek 1983.
- Steinkamp, G., *Sozialstruktur und Sozialisation*, in: Hurrelmann, K./Ulich, D., *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim et. al. 1991 (4.), S. 251 - 277.
- Stibbe, G., *Schule auf neuen Wegen – Herausforderungen für den Schulsport*, in: Kottmann, L./Schaller, H. – J./Stibbe, G. (Hrsg.), *Sportpädagogik zwischen Kontinuität und Innovation*, Schorndorf 1999.
- Stockinger, G., *Fett und Krank*, *Spiegel special 4/1997*, S. 51 - 53.
- Stripp, K./Röllke, P., *Steinzeitspiel findet Stadt. Projekt: Natur - Bewegung - Geschichte*, in: Funke-Wieneke, J./Moegling, K. (Hrsg.), *Stadt und Bewegung*, Kassel 2001, S. 283 ff.
- Thiele, J., *„Unbewegte Kindheit ?“*, *Sportunterricht 48 (1999)*, H. 4, S. 145.
- Thiemann, F., *Zeit für einen neuen Dialog*, in: Hildebrandt, R./Landau, G./Schmidt, W. (Hrsg.), *Kindliche Lebens- und Bewegungswelt im Umbruch*, Hamburg 1994, S. 23 ff.
- Thomas, A. (Hrsg.), *Sportpsychologie*, München et. al. 1982.
- Tillmann, K.-J., *Zum Spektrum der Qualität schulischer Arbeit*, in: Aschebrock, H. (Red.), *Qualität von Bewegung, Spiel und Sport in der Schule*, Bönen/Westf. 2002, S. 11 ff.
- Tillmann, K.-J., *Sozialisationstheorien*, Reinbek (1989) 1995.
- Tillmann, K.-J. (Hrsg.), *Was ist eine gute Schule?*, Hamburg 1989.
- Trebels, A. H., *Sich-Bewegen lernen - Bezugspunkte für eine pädagogische Theorie des Sich-Bewegens*, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), *Neues Taschenbuch des Sportunterrichts*, Hohengehren 1999, S. 193 - 214.
- Trebels, A. H., *Ganzheit als anthropologische Kategorie*, in: Medau, H.-J./Röthig, P./Nowacki, P. E. (Hrsg.), *Ganzheitlichkeit: Beiträge in Sport und Gymnastik*, Schorndorf 1996, S. 118 ff.
- Trebels, A. H., *Bewegen und Wahrnehmen*, *Sportpädagogik 6/1993*, S. 19 - 27.
- Trebels, A. H., *Das dialogische Bewegungskonzept*, *Sportunterricht 41 (1992)*, H. 1, S. 20 ff.
- Trebels, A. H., *Bewegung sehen und beurteilen*, *Sportpädagogik 1/1990*, S. 12 - 20.
- Trebels, A. H., *Schulsport - Konzeptionen und Kontroversen*, *Der Bürger im Staat 1975*, H. 3, S. 232 - 242.

- Ulich, D., Kapfhammer, H.-P., Sozialisation der Emotionen, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991, S. 551 - 571.
- Ulich, K., Schulische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et. al. 1991 (4.), S. 377 - 396.
- Ulich, K., Schulische Sozialisation, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung, Weinheim et al. 1980, S. 469 - 498.
- Ungerer, D., Die Leistungs- und Belastungsfähigkeit im Kindes- und Jugendalter, Schorndorf 1967.
- Voige, R., Balancieren - auf vielfältige Art sein Gleichgewicht finden, Sportpädagogik 5/2002, S. 46 ff.
- Watzlawick, P./Beavin, J./Jackson, Don D. (Hrsg.), Menschliche Kommunikation. Formen, Störungen, Paradoxien, Bern 1969
- Widmer, K., Zum Problem des Lehrer-Schüler-Verhältnisses im Sportunterricht, in: Ausschuss Deutscher Leibeserzieher (Hrsg.), Beiträge zur Gegenstandsbestimmung der Sportpädagogik, Schorndorf 1976.
- Willke, H., Systemtheorie, Stuttgart et. al. 1991 (3.).
- Winter, R., Die motorische Entwicklung des Menschen von der Geburt bis ins hohe Alter, in: Meinel, K./Schnabel, G., Bewegungslehre - Sportmotorik, Berlin 1987 (8.), S. 275 - 397.
- Winter, R./Roth, K., Entwicklung motorischer Fähigkeiten, in: Baur, J./Bös, K./Singer, R. (Hrsg.), Motorische Entwicklung, Schorndorf 1994, S. 217 ff.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen des BMFSFJ, Kinder und ihre Kindheit in Deutschland. Eine Politik für Kinder im Kontext von Familienpolitik, Schriftenreihe Bd. 154, Stuttgart et. al. 1998.
- Wößmann, L., Genügt Geld allein? - Was wir aus internationalen Leistungsvergleichen für die Schulpolitik lernen können, in: Fahrholz, B./Gabriel, S./Müller, P. (Hrsg.), Nach dem PISA-Schock, Plädoyers für eine Bildungsreform, Frankfurt a. M. 2002, S. 96 ff.
- Wopp, C., Wie werden Trendsportarten gelernt und welche spezielle Methodik ist für Ausbilder und Übungsleiter erforderlich?, in: Breuer, C./Michels, H. (Hrsg.), Trendsport. Modelle, Orientierungen und Konsequenzen, Aachen 2003, S. 92 ff.
- Wopp, C., Lebenswelt, Jugendkulturen und Sport in der Schule, in: Günzel, W./Laging, R. (Hrsg.), Neues Taschenbuch des Sportunterrichts, Hohengehren 1999, S. 342 ff.
- Wopp, C., Asphaltkultur - oder von den Kindern lernen, Sportpädagogik 3/1991, S. 29 ff.
- Youniss, J., Soziale Konstruktion und psychische Entwicklung, Frankfurt a. M. 1994.
- Youniss, J., Sozialisation und soziales Wissen, in: Eckensberger, L. H./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), Entwicklung sozialer Kognitionen, Stuttgart 1980.
- Zehnbauer, A./Wahler, P., Sportliches Aufwachsen, in: Elschenbroich, D./Pagenstecher, L. (Red.), Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), Was für Kinder, München 1993.
- Zehnter Kinder- und Jugendbericht des BMFSFJ, Bonn 1998.
- Zeiber, H., Leben in der Zeit führen - im Wandel der Zeit, in: Behnken, I./Zinnecker, J.

- (Hrsg.), Kinder . Kindheit . Lebensgeschichte, Seelze-Velber 2001, S. 432 ff.
- Zeiber, H., Kindheitsträume. Zwischen Eigenständigkeit und Abhängigkeit, in: Beck, U./Beck-Gernsheim, E. (Hrsg.), Frankfurt a. M. 1994, S. 353 ff.
- Zeiber, H., Modernisierungen in den sozialen Formen von Gleichaltrigenkontakten, in: Geulen, D. (Hrsg.), Kindheit, Weinheim 1994 (2.), S. 76 - 95.
- Zimmer, R. (Hrsg.), Erziehen als Aufgabe. Sportpädagogische Reflexionen. Festschrift zur Emeritierung von Prof. Dr. Meinhard Volkamer, Schorndorf 2001.
- Zimmer, R., Motorik und Persönlichkeitsentwicklung bei Kindern, Schorndorf 1996 (2.).
- Zimmer, R., Handbuch der sinnlichen Wahrnehmung, Grundlagen einer ganzheitlichen Erziehung, Freiburg i. Br. 1995 (10.).
- Zimmer, R./Cicurs, H. (Red.), Kinder brauchen Bewegung. Brauchen Kinder Sport?, Aachen 1992.
- Zinnecker, J. (Hrsg.), Jugend `92, Lebenslagen, Orientierungen und Entwicklungsperspektiven im vereinigten Deutschland, Opladen 1992.
- Zinnecker, J., Jugend, Körper und Sport im Zivilisationsprozess, in: Brettschneider, W.-D./Baur, J./Bräutigam, M. (Hrsg.), Bewegungswelt von Kindern und Jugendlichen, Schorndorf 1987, S. 296 ff.
- Zinnecker, J., Straßensozialisation, Z. f. Päd. 25. Jg. 1979, H. 5, S. 727 - 746.
- Zinnecker, J./Silbereisen, R. K. (Hrsg.), Kindheit in Deutschland: Aktueller Survey über Kinder und ihre Eltern, Weinheim 1996.