

Der Mensch als soziales und personales Wesen

# Umweltbedingungen familiärer Sozialisation

Beiträge zur sozialökologischen  
Sozialisationsforschung

Herausgegeben von Laszlo A. Vaskovics

29 Abbildungen, 19 Tabellen

Band 6



Ferdinand Enke Verlag Stuttgart 1982

- reich; Arbeitszufriedenheit; körperliche Anforderungen; zeitlicher Dispositionsspielraum und Selbständigkeit; Überwachung; Weisungsbefugnis/Ersetzbarkeit; räumlicher Dispositionsspielraum; Streß und Ausnutzung.
- 9 Angemerkt sei, daß alle einschlägigen Studien in diesem Punkt übereinstimmen.
- 10 Sie tendieren allerdings durchweg in Richtung der seit *Kohn* bekannten Ergebnisse.
- 11 Da wir begründet auf standardisierte Instrumente z. B. zum Erziehungsstil verzichtet hatten, ließ auch die quantitative Verarbeitung nicht wie in anderen Studien exakte Aussagen über die Höhe von Korrelationen zwischen den Hauptvariablen zu.
- 12 Im übrigen ist es inzwischen z. B. auch in der Erziehungsstilforschung ein Allgemeinplatz, daß Kinder ihrerseits den „Stil“ der Eltern bestimmen.
- 13 Vor allem „organismische“ Theorien (vgl. *Reese* und *Overton* 1970) wären zu diskutieren, denn hier liegt der Schwerpunkt der Arbeit von *Bertram*.
- 14 So, wie sie in der statischen Fassung von Traits und Attitüden (und in der klassischen Testtheorie) enthalten ist. Erinnerung sei an die vorherige Bemerkung (Kap. 3) zu einer davon begrifflich abgegrenzten Kontinuität. Denkbar wären hier auch sehr differenzierte Zusatzhypothesen zur intrapsychischen Dynamik Erwachsener etwa auf der Basis einer Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz; d. h. zwischen einer tiefer liegenden Ebene universeller Strukturen und einer oberflächlichen, phänotypischen Ebene von Handeln. Gleichwohl wäre dann die Variation auf der zweiten Ebene nicht nur von einem jeweils erreichten, internen Strukturniveau her, sondern auch von externen Bedingungen her erklärungsbedürftig.
- 15 Es geht also nicht um die sicherlich diskussionswürdige Frage, ob die gesamtgesellschaftlich entscheidende Tatsache von Lohnarbeit überhaupt für die Mehrzahl der Bevölkerung bewußtseinsrelevanter ist als etwa der konkrete, unterschiedliche Arbeitsinhalt; das würde Untersuchungen auf einer ganz anderen Ebene, nämlich einer gesellschaftsvergleichenden erfordern.
- 16 Hier liegt u. a. das Hauptgewicht der neueren Arbeiten von *Kohn* und Mitarbeitern (z. B. *Kohn* und *Schooler* 1973) sowie das der einzigen deutschen Studie (*Schleicher* 1973).
- 17 Angeregt besonders durch die Beiträge *Mischels* (vgl. *Endler* und *Magnusson* 1976).
- 18 Es wurde auf die persönlichkeitspsychologische Unterscheidung zwischen einem situationistischen (mechanistischen) und einem personalistischen Paradigma verwiesen. Unberücksichtigt blieb die entwicklungspsychologische Unterscheidung zwischen einem mechanistischen und einem organismischen Modell. Möglicherweise läßt sich die Inkompatibilität zwischen den Extrempositionen in beiden Bereichen gleichermaßen in einem übergeordneten dialektisch-interaktionistischen Paradigma auflösen.

## Ökologie und menschliche Entwicklung in soziologischer Sicht – Elemente einer pragmatisch-ökologischen Sozialisationsforschung<sup>1</sup>

Kurt Lüscher

### 1 Ökologie und Sozialisation

#### 1.1 Umschreibung der Begriffe

Der Mensch lebt in ständiger Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Dabei macht er Erfahrungen, die sich kumulieren und die Grundlage relativ dauerhafter Verhaltensweisen sind, die wiederum den künftigen Umgang mit der Umwelt beeinflussen, eingeschlossen die Wahl und die Gestaltung der Umwelt. Dieser Sachverhalt bildet die Grundlage der Entwicklung individueller und kollektiver Identitäten; er fällt in den Sozialwissenschaften unter den Begriff der Sozialisation<sup>2</sup>.

Der Begriff der Ökologie leitet sich aus dem griechischen Wort „oikos“ ab, das Haus, Heimat, Haushalt bedeutet. Als wissenschaftlicher Terminus wurde er im 19. Jahrhundert in der Biologie verwendet, insbesondere um das Studium der Anpassung der Organismen an die Umwelt zu bezeichnen. Neuere Umschreibungen nehmen eine Ausweitung des Begriffes vor, so *Kühnelt* (1970, 17), der unter Ökologie „die Lehre von den Wechselbeziehungen zwischen Organismen und Umwelt“ versteht. Ein derartiges Verständnis bildet auch den Rahmen einer soziologischen Umschreibung. Die anthropologischen Gegebenheiten legen allerdings nahe, die Tätigkeit der Menschen zur aktiven Auseinandersetzung mit ihren Umwelten und zu deren Gestaltung besonders hervorzuheben. – In einem gewissen Sinne geht das soziologische Verständnis von Ökologie auf die ursprüngliche Bedeutung zurück, wobei nach heutiger Auffassung der „Haushalt“ aber keine von der Natur oder von Gott vorgegebene Lebensform ist, sondern eine solche, die dem geschichtlichen Wandel unterliegt. Es bietet sich darum an, in einer solchermaßen verstandenen ökologischen Sozialisationsforschung die historische Betrachtungsweise mit einzubeziehen.

Ausgangspunkt der Sozialisationsforschung ist die anthropologisch gegebene Tatsache, daß der menschliche Nachwuchs, um über-

leben zu können, während längerer Zeit (und wesentlich länger als alle anderen Lebewesen) der Fürsorge durch ältere Generationen bedarf, was eine Abhängigkeit des Individuums von der Kollektivität begründet. Dabei laufen die individuelle und die kollektive Entwicklung in einem unterschiedlichen zeitlichen Rahmen ab; es hat den Anschein, als ob sich die Individuen wesentlich „schneller“ entwickeln als die Kollektivitäten. Bezeichnenderweise stand die These, das Individuum „rekapituliere“ innerhalb weniger Jahre die Geschichte der Menschheit, am Anfang der modernen Sozialisationsforschung<sup>3</sup>. Allerdings wird der Zusammenhang zwischen individueller und kollektiver Entwicklung oft aus den Augen verloren, besonders dann, wenn im Rahmen einer ahistorischen Theorie die Gesellschaft gewissermaßen als eine „unabhängige Variable“ aufgefaßt wird, welche die individuelle Entwicklung einseitig determiniert. – Eine solche Sichtweise verbietet sich insbesondere dann, wenn in die Analyse von Sozialisationsprozessen miteinbezogen wird, daß der Mensch – individuell und kollektiv – ein spezifisches Verständnis seiner Entwicklung herausbildet, das seinerseits eine wichtige Grundlage der Schaffung und Gestaltung institutioneller Umwelten ist. Man kann es in Erweiterung der üblichen Begriffe als „Sozialisationswissen“ bezeichnen.

Zum Zweck einer *Definition* lassen sich diese Überlegungen folgendermaßen zusammenfassen: Der Begriff der Sozialisation umschreibt eine in der Natur des Menschen vorgegebene Aufgabe, in der theoretisch zwei Komponenten unterschieden werden können:

- Bezogen auf das *Individuum* sind mit Sozialisation alle Prozesse gemeint, durch die der einzelne im Umgang mit der Umwelt und mit sich selbst relativ dauerhafte Verhaltensweisen entwickelt, die es ihm ermöglichen, am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und an seiner Veränderung mitzuwirken.
- Bezogen auf die *Gesellschaft* bezeichnet Sozialisation das differenzierte, auch widersprüchliche Zusammenwirken aller jener gesellschaftlichen Einrichtungen, die der Pflege und der Erziehung des Nachwuchses dienen oder sie beeinflussen.

In der empirischen Forschung geht es darum abzuklären, durch welche sozialen Institutionen und Prozesse die Aufgabe der Verknüpfung der individuellen und der gesellschaftlichen Perspektive geleistet wird. Dies hängt wiederum vom Verständnis dieser Zusammenhänge bei einzelnen, Gruppen, innerhalb ganzer Kulturen sowie vom politischen und kulturellen Durchsetzungsvermögen der verschiedenen Auffassungen ab<sup>4</sup>.

## 1.2 Implikationen und Prämissen

Dieses Verständnis von Sozialisation enthält Implikationen, auf die kurz einzutreten ist. Die erste betrifft die Frage, ob und inwieweit menschliche Anlagen und Verhaltensweisen vererbt werden oder inwieweit sie von der Umwelt beeinflussbar sind. Zieht man die Literatur zu Rate, einschließlich der Veröffentlichungen aus der jüngsten Zeit, gewinnt man den Eindruck, die Frage sei in hohem Maße kontrovers<sup>5</sup>. Forschungsbefunden wie beispielsweise denjenigen, wonach die gemessene Intelligenz von früh adoptierten Kindern mit derjenigen ihrer leiblichen Mutter wesentlich höher korreliert als mit derjenigen der Adoptivmutter, stehen gewichtige Einwände gegenüber, die sich auf die Auswahl der untersuchten Kinder und Mütter, die verwendeten Meßverfahren und die Aussagekraft der statistischen Tests beziehen.

Diese Auseinandersetzung scheint in sozialökologischer Sicht unerheblich. Denn es ist unbestreitbar, daß Anlagen vererbt werden; doch ihren konkreten Ausdruck in Verhaltensweisen und der Fähigkeit des Lernens erfahren sie stets in konkreten Umwelten. So stellt sich der Forschung und der Praxis die Aufgabe, unter wechselnden gesellschaftlichen Bedingungen optimale Umwelten zur Entfaltung der den Menschen eigenen Anlagen zu schaffen, was einschließt, daß Möglichkeiten der eigenständigen Gestaltung des Verhältnisses zur Umwelt eingeräumt werden.

Dies bedeutet gleichzeitig, daß die „gesellschaftliche Komponente“ von Sozialisation an der „individuellen Komponente“ ihre Grenze findet, denn alle Bemühungen, kollektive Ziele für Sozialisation aufzustellen, sind dadurch beschränkt, daß die einzelnen Menschen definitionsgemäß letztlich eine *individuelle* Identität entwickeln. Auswirkungen der kollektiven Gestaltung von Sozialisation sind folglich auf der Ebene des individuellen Verhaltens nicht vollständig voraussehbar. Allerdings kann die Konformität des Verhaltens ein größeres oder kleineres Ausmaß haben. Sozialisation ist somit als ein grundsätzlich offenes Geschehen zu betrachten.

In diesen Annahmen wird deutlich, daß der ökologischen Sozialisationstheorie und -forschung evolutionistische Gedanken zugrundeliegen. Dies bedeutet eine Abgrenzung gegenüber deterministischen Auffassungen, wonach alle Sozialisationsprozesse der Reproduktion bestehender Verhältnisse dienen<sup>6</sup>. Die Chance künftiger Generationen, die Verhältnisse zu verändern, soll in die Erwägungen miteinbezogen werden.

Allerdings stößt man auf erhebliche Schwierigkeiten, wenn man versucht, die Thesen der Evolutionstheorie auf die gesellschaftliche Entwicklung zu übertragen. Entsprechende Versuche sind im Rah-

men kulturanthropologischer Darstellungen gemacht worden, allgemein von *Lenski* (1970), mit besonderem Bezug auf die Sozialisationsprozesse von *Le Vine* (1973), der sich seinerseits auf theoretische Überlegungen von *Campbell* (1966) stützt<sup>7</sup>. Der Vorzug dieser Darstellungen liegt darin, daß sie einen umfassenden Bezugsrahmen entwerfen und damit das Anliegen einer allgemeinen Theorie im Auge behalten. Sie weisen zugleich den Nachteil auf, daß sich wichtiges empirisches Material auf vorliterarische Gesellschaften bezieht, mithin den besonderen Veränderungen nicht Rechnung trägt, die sich durch die Schrift und ihre zunehmende allgemeine Verbreitung für die individuelle und kollektive Entwicklung ergeben.

Diese Veränderungen stehen in engem Zusammenhang mit der allgemeinen Entwicklung zweier grundlegender Sachverhalte, nämlich der Verteilung von Wissen und Macht, zwischen denen wiederum enge Wechselbeziehungen bestehen, beispielsweise in der Legitimation von Herrschaft. Schriftlichkeit ermöglicht eine andere Pflege der Tradition und damit beispielsweise auch andere Regelungen der Verwandtschaftsbeziehungen als die mündliche Kommunikation; sie ist eine wichtige Voraussetzung für ein dynamisches Verständnis der Zukunft, weil sich differenzierte Alternativen von Zukunft entwerfen und planen lassen. Schriftlichkeit ist überdies bedeutsam für die fortschreitende Individualisierung der Identität. Weiterhin gestattet Schriftlichkeit eine allgemeine Verbreitung von Wissen aller Art, was neue Formen der Kontrolle hervorruft, die teilweise wiederum durch die Verbreitung der Schrift erleichtert werden<sup>8</sup>. Das Aufkommen der Städte und des Nationalstaates ist eng an eine Verwaltung gebunden, die Dokumente austauschen kann. Für die Ausübung von Herrschaft ergeben sich dadurch neue Möglichkeiten und Probleme der Legitimation, wodurch der Zusammenhalt zwischen Wirtschaft, Politik und Kultur verändert wird. Diese Bereiche sind unmittelbar und mittelbar bedeutsam für das Sozialisationsgeschehen.

Man kann sich allerdings fragen, ob diese historischen Entwicklungen nach denselben evolutionistischen Gesetzen ablaufen, die für die Naturgeschichte postuliert werden können. Zumindest ist anzunehmen, daß diese Gesetzmäßigkeiten wichtigen Differenzierungen unterliegen, die nur durch sorgfältige Beobachtung erfaßt werden können. Darum ist es notwendig, in der Analyse von Sozialisationsinhalten und Formen in jüngerer und jüngster Zeit entstandenen Inhalten und Formen von Wissen und Herrschaft und den Prozessen ihrer Veränderung Rechnung zu tragen. Für die Forschung bedeutet dies, daß sowohl auf die wissenssoziologischen als auch auf die herrschaftssoziologischen Tatbestände einzutreten ist und überdies eine Systematik von Umwelt, ein Modell der Ökologie, erforderlich ist, das diesen Dimensionen und der Vielfalt der „Lebenswelten“ Rechnung zu tragen ver-

mag. Dies sind zentrale Themen der ökologischen Sozialisationsforschung, auf die im zweiten Teil eingetreten wird.

Die vorgetragenen allgemeinen Erwägungen legen im Hinblick auf die *Forschung* die Frage nahe, welche sozialen Einrichtungen „erfunden“, d. h. welche Institutionen geschaffen worden sind und noch geschaffen werden, um die Aufgaben der individuellen Entwicklung im gesellschaftlichen Kontext zu lösen. Dabei kommen grundsätzlich alle Altersstufen menschlicher Entwicklung in Betracht. Aus praktischen Gründen ist es zweckmäßig, sich den Elementen der sozialen Institutionalisierung, nämlich den sozialen Rollen zuzuwenden. Zu ihrer Kennzeichnung kann zunächst das „Ziel“ der individuellen Entwicklung in Betracht gezogen werden. Darunter fallen relativ allgemeine Rollen wie beispielsweise Erwachsener (in einer bestimmten Gesellschaft), Bürger, Großmutter oder Großvater, aber auch spezifische Rollen, wie sie etwa durch Berufsbezeichnungen umschrieben werden.

Ein wichtiger Hinweis für das Ausmaß der Institutionalisierung eines Sozialisationsprozesses ist, ob es eine zugehörige Bezeichnung für die Rolle desjenigen gibt, der sich auf das genannte Ziel hin entwickelt, m. a. W. ob die Rolle des „Sozialisanden“ als solche gesellschaftlich anerkannt ist<sup>9</sup>. Das trifft beispielsweise für die Rolle des Kindes oder – spezifisch – für diejenige der Lehrtochter in einem bestimmten Beruf zu, nicht aber für die „künftige Großmutter“. Ein Zwischending bildet beispielsweise die Rolle der Verlobten; sie wird überdies hierzulande in neuester Zeit immer weniger übernommen. Dies illustriert, daß „Sozialisations-Rollen“ verschwinden, neu entstehen oder sich verändern können und u. U. typische Laufbahnen bestehen.

Dieser Sachverhalt, in Anlehnung an *Berger* und *Luckmann* (1969) umschreibbar als „die gesellschaftliche Konstruktion“ von Sozialisationsrollen, kann als systematischer Ausgangspunkt einer ökologischen Sozialisationsforschung gewählt werden. Für dieses Vorgehen spricht, daß das Konzept der sozialen Rolle seit jeher ein „Bindeglied“ zwischen Individuum und Gesellschaft bezeichnet. Allerdings ist mehrfach kritisiert worden, daß der Begriff ein Primat des Gesellschaftlichen beinhaltet, zu einem mechanistischen Verständnis verleite und nicht geeignet sei, dynamische Veränderungen zu erforschen. Solche Einwände sind indessen nur für bestimmte Vorstellungen von sozialen Rollen stichhaltig. Sie entfallen, wenn der Tatsache Rechnung getragen wird, daß soziale Rollen der Interpretation bedürfen.

Ein Vorzug des Konzeptes der Rolle besteht des weiteren darin, daß sich darin die Verflechtungen mit den verschiedensten gesellschaftlichen Bereichen erkennen lassen. Rollen werden in Situatio-

nen aktualisiert. Situationen wiederum sind Handlungskontexte, die typischerweise (oder auch eindeutig als „atypisch“) gesellschaftlichen Systemen wie Familien, Nachbarschaften, Betrieben usw. zugeordnet werden können, und diese unmittelbar auf das Handeln bezogenen Einheiten sind ihrerseits ableitbaren, übergreifenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zugeordnet. Dabei ergeben sich auch indirekte Einflüsse dergestalt, daß allgemeine gesellschaftliche Bedingungen auf Situationen einwirken, die nicht primär ihrem Bereich zugehören. Das ist etwa der Fall für Auswirkungen von Bedingungen am Arbeitsplatz darauf, wie Väter und Mütter ihre Kinder bestrafen. Derartige „Effekte zweiter Ordnung“ (Bronfenbrenner 1979, 68) lassen sich, falls nötig, mittels einer Analyse der Rollenverpflichtungen und der „Rollenmengen“ („role-set“), die einzelne haben, detailliert beschreiben<sup>10</sup>. Dabei kann man auch zwischen Rollen unterscheiden, die für die Kinder unmittelbar (z.B. Kindergärtnerin, „peers“) und solchen, die ganz oder teilweise mittelbar für sie relevant sind (z.B. der Arzt als Ratgeber der Eltern). Abzuklären ist, inwieweit derartige Rollen sich verändern und neu entstehen, welche Interpretationen dieser Rollen vorkommen und wie sich dies auf die Beziehungen zu den Kindern und auf ihre Entwicklung auswirkt. Auf diese Weise lassen sich – zumindest teilweise – Wechselwirkungen zwischen individueller und kollektiver Entwicklung konkret erfassen<sup>11</sup>.

Kennzeichnend für diesen Pluralismus von Rollenbezügen ist, daß unterschiedliche Möglichkeiten des Handelns für den einzelnen und für Gruppen oft den Charakter von Konflikten haben. Dafür werden sowohl individuelle als auch kollektive Lösungsstrategien entwickelt. Welche davon durchgesetzt werden können, hängt von der jeweiligen Verteilung von Macht und Herrschaft ab. Sie sind in verschiedener Hinsicht relevant. Besonders naheliegend ist der Bezug auf das Verhältnis von Kind und Erwachsenem (allgemeiner: Sozialisand und Sozialisator), wofür häufig der Begriff der Autorität beigezogen wird. Bedeutsam ist indessen auch, welche übergreifenden Auffassungen über die Gestaltung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern sich durchzusetzen vermögen, mit anderen Worten, in welcher Weise gesellschaftliche Gruppierungen die Gestaltung von Sozialisationsaufgaben beeinflussen. Es sind also mindestens zwei Kategorien von Herrschaftsverhältnissen auseinanderzuhalten, nämlich diejenigen, die sich aus der gewissermaßen „natürlichen“ Ungleichheit zwischen Kind und Erwachsenem (Schüler und Lehrer usw.) ergeben und diejenigen, welche die Gestaltung der Beziehungen zwischen Kind und Erwachsenem durch die Individuen betreffen. Diese Dimension drückt sich beispielsweise in der Frage aus, inwieweit Eltern ihre Kinder so erziehen können, wie sie es selbst für gut und richtig erachten<sup>12</sup>.

In der Praxis stellt sich die Frage der Gestaltung der Sozialisa-

tionsbeziehungen in Verbindung mit praktischen Aufgaben, etwa der Ernährung oder der Vermittlung spezifischer Kenntnisse. Daraus ergibt sich ein wichtiger *pragmatischer* Bezug. Er kann in der Einführung, Aufrechterhaltung oder Überwindung von Routinen bestehen, und er kann sich aus der Konfrontation mit neuen, sogenannten problematischen Situationen ergeben. Beides, Routine und Unvorhersehbares, ist auf seine Weise kennzeichnend für Sozialisationsprozesse, denn es geht um die Vermittlung kontinuierlicher Erfahrung und um die Auseinandersetzung mit dem Neuen, dem Spontanen, das insbesondere für das Verhalten der Kinder kennzeichnend ist. Beides kann Anlaß zur Problematisierung sein und steht somit im Schnittpunkt von „Erfahrungswissen“ und „Herrschaftswissen“.

## 2 Forschungsthemen

### 2.1 Die Geschichte der Kindheit

Aus den Prämissen des ökologischen Ansatzes, wie er hier umschrieben wird, ergibt sich für die Forschung der Vorschlag, soweit wie möglich die Analyse der historischen Entwicklung miteinzubeziehen<sup>13</sup>. Man kann aufgrund der vorliegenden Arbeiten<sup>14</sup> davon ausgehen, daß die Gestalt der heutigen Lebenswelt der Kinder in unserem Kulturbereich wesentlich durch eine Reihe tiefgreifender Veränderungen der gesellschaftlichen Strukturen beeinflusst wird, die im 18. Jahrhundert in Gang kamen, nämlich:

- die demographischen Verschiebungen, vorab der Rückgang der Säuglings- und Kindersterblichkeit seit Mitte des 18. Jahrhunderts, während bis etwa 1750 im Durchschnitt mehr als die Hälfte der Kinder das Erwachsenenalter nicht erreichten;
- die wirtschaftlichen Veränderungen, welche für immer mehr Menschen die Trennung von häuslicher Lebensgemeinschaft und Arbeit notwendig machten sowie überdies große Wanderungsbewegungen, zunehmende Verstädterung und im Zusammenhang damit, anstelle eines Zusammenlebens neue Formen der Beziehungen zwischen den Generationen bewirkten;
- die politischen Neuerungen, in denen einerseits in zunehmendem Maße die Anerkennung der Individualität eines jeden Menschen und damit die Anerkennung allgemeiner Freiheits- und Persönlichkeitsrechte, andererseits der Aufbau eines modernen Staatswesens gefordert wurden, woraus sich u. a. die Einführung der allgemeinen Schulpflicht ergab.

Die konkrete Entwicklung ist in den verschiedenen Ländern un-

terschiedlich verlaufen, und trotz der in jüngster Zeit erfreulich zahlreich erschienenen Literatur läßt sich keine einheitliche Sozialgeschichte der Kindheit schreiben. Sie ist sicherlich nicht so fortschrittlich zu sehen, wie es etwa *De Mause* (1974, 51ff.) Periodisierung nahelegt, in der folgende Phasen unterschieden werden:

1. Kindesmord (Antike bis viertes Jahrhundert n. Chr.), 2. Weggabe (viertes bis dreizehntes Jahrhundert n. Chr.), 3. Ambivalenz (vierzehntes bis siebzehntes Jahrhundert), 4. Intrusion (Eindringen) (achtzehntes Jahrhundert), 5. Sozialisation (neunzehntes Jahrhundert bis Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts), 6. Unterstützung (ab Mitte des zwanzigsten Jahrhunderts).

Differenzierter geht *Ariès* (1973) vor. Seiner Ansicht nach lassen sich zwei allgemeine Thesen<sup>15</sup> belegen: Die erste lautet, in der traditionellen Gesellschaft des „ancien régime“ habe man sich wenig um das Kind gekümmert, und die Übermittlung von Werten und Wissen von einer Generation zur anderen sei nicht in der Familie erfolgt, sondern in einer allgemeinen, relativ offenen „Geselligkeit“. Die zweite These besagt, daß sich die moderne Familie um das Kind herum gebildet hat; sie mißt ihm derart große Bedeutung zu, „daß es aus seiner einstigen Anonymität heraustritt“. Die Familie wird damit zu einem Ort „unabdingbarer affektiver Verbundenheit“ und zum Hort des Privaten; diese Entwicklung ist im 19. Jahrhundert definitiv in Gang gekommen.

*Ariès* weist insbesondere darauf hin, daß die Ausbreitung der Schule wesentlich dazu beigetragen hat, die Bedeutung der Familie für das Kind herauszustellen. Durch die Schule wurde den Eltern gewissermaßen ihre Verantwortung für die Erziehung des Kindes bewußt gemacht. Die Schule hat überdies – gemäß *Ariès* – viel zur Herausbildung der sozialen Klassen beigetragen. Bei Beginn des Aufkommens neuer Schulen, zunächst getragen von der Kirche, bestand ihm gemäß eine Diskriminierung einzig nach Geschlecht; die Mädchen wurden oft nicht ausgebildet. Je mehr die Schule neben und an Stelle einer Berufslehre beim Meister trat, desto ausgeprägter wurde höhere Bildung der Knaben zu einem Privileg der oberen Klassen, und es entstand die bekannte ständische Aufteilung des Schulwesens<sup>16</sup>.

Allerdings stellt sich die grundsätzliche Frage, in welcher Weise zwischen Ursache und Wirkung unterschieden werden kann<sup>17</sup>. Das gleiche Problem besteht im Zusammenhang mit der Bevölkerungsentwicklung. Allgemein gesehen erreichte bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts mehr als die Hälfte der neugeborenen Kinder das Erwachsenenalter nicht; allerdings waren bei einzelnen Bevölkerungsgruppen die Verhältnisse günstiger. *Ariès* selbst weist auf die durch den häufigen frühen Tod bedingte Mentalität einer gewissen Gleichgültigkeit gegenüber dem Kind hin.

In einer Untersuchung über den Wandel der Mutter-Kind Beziehungen argumentiert *Shorter* (1975), die gewaltigen sozialen Veränderungen, die sich seit 1670 über Europa ausbreiteten, hätten auch die intimen Beziehungen von Mutter und Kind verändert, dergestalt, daß Mütter sich vermehrt und sorgfältiger um die Kinder kümmerten, nicht zuletzt wegen der zunehmenden Ausweitung des Stillens auf alle Schichten, was wiederum zu einer Verringerung der Säuglingssterblichkeit führte. *Shorters* Argument betrifft ein Element der Erklärung, das eigentlich bei *Ariès* ebenfalls vorkommt, wenngleich in einer allgemeineren Form, nämlich die Einsicht in die Bedeutung des Wissens über die Art und Weise, wie Kinder zu pflegen und zu erziehen sind.

Dieses Wissen wiederum hat mehrere Komponenten. Eine erste bezieht sich auf die unmittelbaren Pflegebedürfnisse, vorab die Ernährung und die Erhaltung der Gesundheit. Eine zweite betrifft die Lernbedürfnisse. Offensichtlich braucht der junge Mensch stete Anregung, die ihm neue Erfahrung und damit das Erlernen von zunächst einfachen und später zusehends anspruchsvolleren Fertigkeiten ermöglicht, insbesondere Sprechen, später Lesen, Schreiben und den überlegten Umgang mit Symbolen aller Art. Dadurch wird das Denken gefördert, und der junge Mensch entwickelt ein Bewußtsein seiner selbst. Wie man heute weiß, sind für den Aufbau einer Persönlichkeit sowohl die Pflegeerfahrungen wie die Lernerfahrungen notwendig, und sie sind miteinander untrennbar verflochten. Möglicherweise – und diese These läßt sich anhand historischen Materials illustrieren (vgl. *Lüscher* 1975a) – hängt die Entstehung eines besonderen Verständnisses des Kindes und der Kindheit damit zusammen, daß ein Wissen über Pflege einerseits und Lernen andererseits sowie über deren gegenseitige Verknüpfung entstand, zu dem immer weitere Kreise Zugang fanden.

Die Entwicklung des Verständnisses der Kindheit ist somit eng mit der Entwicklung des Verständnisses von Individualität verbunden. Dadurch wird eine weitere Komponente des „Wissens“ ins Spiel gebracht. Bezogen auf den Alltag betrifft sie die Sinngestaltungen, die bei der Befriedigung elementarer Bedürfnisse über den unmittelbaren situationalen Erfolg hinaus entfaltet werden. Handeln sinnvoll zu begründen, ist eine anthropologische Grundkategorie. Sie findet ihren allgemeinen Niederschlag in der Art und Weise, wie die Stellung des Kindes religiös und später philosophisch verstanden wird. Dieses „weltanschauliche“ Wissen ist beispielsweise deshalb wichtig, weil Sozialisation eng mit Fragen der allgemeinen Sinngestaltung der menschlichen Existenz, der Zukunft des Einzelnen und der Sozietät sowie der Meisterung von „Grenzsituationen“ wie Leben und Tod verknüpft ist. Da sich der Erfolg einer bestimmten Lösung der gestellten

Aufgaben der Sozialisation selten eindeutig bestimmen läßt, hängt vieles davon ab, welche Weltanschauungen und Auffassungen – auch zu konkreten Fragen – durchgesetzt werden. Der Interdependenz zwischen Wissen und Macht kommt somit bei der Gestaltung der Sozialisationsprozesse besondere Bedeutung zu.

Die wissenssoziologisch-historische Analyse läßt eine Reihe von Sachverhalten erkennen, in denen dieser Zusammenhang deutlich wird. Besonders wichtig ist das Aufkommen und die zunehmende Verbreitung der *Schule*. Die Schule schob sich gewissermaßen zwischen Kind und Eltern. Das vermag durchaus in guter Absicht geschehen sein, beispielsweise dort, wo der Schulbesuch als Mittel gegen die Ausbeutung der Kinder durch die Fabrik- und die Heimarbeit eingesetzt wurde. Unvermeidlich war damit eine Kontrolle der Familie verbunden, die sich besonders drastisch auf solche Bevölkerungsgruppen auswirkte, die keinen festen Wohnsitz hatten; sie wurden in erheblichem Maße „domestiziert“ (vgl. hierzu z.B. Meyer 1977; Joseph & Fritsch 1977). Über die im Laufe der Zeit allmählich erfolgende Ausweitung des Schulsystems durch einen in einzelnen Ländern obligatorischen, in anderen freiwilligen Besuch vorschulischer Einrichtungen wurden die Beziehungen zwischen Eltern, vorab den Müttern und den Kindern, weiter beeinflußt, einerseits dadurch, daß die gemeinsam verbrachte Zeit eingeeignet wurde, andererseits mittels einer intensiven und oft sehr wirksamen Propagierung von Erziehungsvorstellungen durch die Lehrer und die Kindergärtnerinnen<sup>18</sup>.

Das Aufkommen von „Experten“ und ihr Einfluß auf das Verständnis der Rolle des Kindes und den Umgang mit Kindern stellte einen weiteren wichtigen Aspekt der Ausübung von Macht und Herrschaft im Rahmen von Sozialisation dar. Dies geschah und geschieht noch heute mittels *Professionalisierung* und einer damit einhergehenden *Spezialisierung einzelner Berufe*, teilweise parallel zur wissenschaftlichen Entwicklung. Es handelt sich um den Arzt bzw. den Kinderarzt, mit gewissen einschränkenden Bedingungen um den Psychologen und neuerdings den Sozialpädagogen. Von diesen Berufen wird eine erhebliche Beratungs- und Bildungstätigkeit auf verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen ausgeübt, nämlich im direkten Kontakt mit Eltern und Kindern, bei der Einrichtung und dem Betrieb von Einrichtungen auf der Ebene der Gemeinde, eingeschlossen Gremien der Zusammenarbeit zwischen Schule bzw. Vorschule und Elternhaus, sowie in nationalen und internationalen Programmen und Organisationen aller Art.

Einen besonderen Fall stellt die *Elternbildung* dar. Sie hat ihre historischen Ursprünge in den Schriften von Pädagogen, die sich direkt an die Eltern wenden, in der sogenannten Hausväterliteratur und im

Brauch, daß sich Geistliche in ihren Predigten zur Frage der Erziehung äußerten. Einrichtungen eigener Art entstanden in größerer Zahl erstmals um die Jahrhundertwende, denn die Entwicklung von Medizin und Psychologie verhielt eine erhebliche Versachlichung der Information. Unabhängig davon, ob und inwieweit dies geschehen ist, bleibt der Umstand, daß Elternbildung von weltanschaulichen und politischen Interessen beeinflußt wurde und wird, denn sie vermittelt – ausgesprochen oder unausgesprochen – Auffassungen darüber, wie das Verhältnis zwischen Eltern und Kindern insgesamt zu gestalten sei<sup>19</sup>. Sie berührt damit auch die Frage, ob bzw. inwieweit die Gestaltung von Autoritätsbeziehungen innerhalb der Familie relevant ist für das Verständnis der gesellschaftlichen Herrschaftsbeziehungen.

Damit wird ein zweites wichtiges und komplexes Forschungsthema angesprochen, nämlich die Rolle der Eltern. Weil die Kinder während der ersten Lebensjahre von den Eltern abhängig sind, schließt dies die Gestaltung der elterlichen „Autorität“ bzw. „Verantwortung“ ein. Damit stellt sich konkret das Thema der Gestaltung von Macht und Herrschaft in der Pflege und Erziehung.

## 2.2 Autorität und Mittlerrolle der Eltern

Die genannten Entsprechungen sind in der Herkunft des Begriffes der Autorität angelegt<sup>20</sup>. Ursprünglich, d. h. im Altertum, bezog sich der Begriff der Autorität auf die Gestaltung und die Rechtfertigung der Über- und Unterordnung von Gott und Mensch, Herrscher und Beherrschten, Wissenden und Unwissenden (*Hättich* et al. 1970; *Rabe* et al. 1972; *Veit* et al. 1970). Zumeist wurde Autorität mit einem Akt der Anerkennung – des Glaubens, des Vertrauens, der Einsicht – verknüpft. Konkret wurde der Begriff zur Umschreibung der juristischen Verhältnisse im Haushalt bzw. in der Familie angewendet; hier liegt eine seiner sprachlichen Wurzeln. Doch ist er dem Anschein nach in diesem Zusammenhang selten ausführlich behandelt worden, denn die Autorität des Hausvaters galt als „natürliche“ und war rechtlich abgesichert. Soweit davon die Rede war, war sie im Mittelalter ein weitgehend selbstverständliches Attribut der Rolle des Hausvaters. Dementsprechend wurde „Autorität“ als Vorbild für die Verhältnisse im Staat hingestellt.

Im 18. Jahrhundert entwickelte sich nebst dem theologischen und politischen auch ein pädagogisches Verständnis von Autorität, das den Ausgangspunkt für die Entwicklung des neuzeitlichen Begriffs der Familienautorität darstellt. Es wurde u. a. von *Rousseau* und *Pestalozzi* geprägt, aber auch den Bedürfnissen einer praktischen Didaktik der Schule beeinflußt. Das frühe pädagogische Verständnis

von Autorität weist zwei wichtige Merkmale auf. Das *erste* bezieht sich – in Anlehnung an die älteren Traditionen des Wortgebrauches – darauf, daß es sich um die Gestaltung von Über- und Unterordnung handelt, wie sie sich aus der anthropologisch gesetzten Tatsache der mehrjährigen Pflege- und Erziehungsbedürftigkeit des menschlichen Nachwuchses ergibt. Das *zweite* Merkmal besteht in der Einsicht in die unterschiedliche Gestaltbarkeit dieses Verhältnisses als wechselseitige, mit zunehmendem Alter des Kindes sich verändernde soziale Beziehung. Diese Erkenntnis wurde durch die Familienforschung wesentlich vertieft. Die im 19. Jahrhundert einsetzende Suche nach der Urform der Familie beflügelte die Arbeits- und die Interpretationslust vieler Autoren; aber gleichzeitig förderten sie außerordentlich viel empirisches Material zu Tage. Das gilt nicht nur für historisch anthropologische Untersuchungen wie diejenigen von *Morgan*, auf die sich in der Folge auch *Engels* bezog, sondern auch für Forscher wie *Riehl*, die in den Lebensweisen bestimmter Gruppen (bei *Riehl* war es die Landbevölkerung) nach der besten, erhaltenswerten und vorbildlichen Lebensform suchten. Daraus ergaben sich in bezug auf Autorität utopische Positionen, wie diejenigen von *Engels*, oder konservative wie diejenigen von *Riehl*. Doch die einzelnen ideologischen Standpunkte wurden relativiert, denn der Gegenstand der Untersuchung, nämlich die Vielfalt der Familienformen, gebot gewissermaßen von selbst einen Pluralismus der Auffassungen.

Besonders hervorzuheben ist in unserem Zusammenhang, daß Autoritäten zunächst vor allem in bezug auf das Verhältnis des Mannes zur Frau problematisiert wurde, weniger in bezug auf das Verhältnis des Vaters zu den Kindern. Dabei ließ sich die These einer durchgängigen Vormachtstellung des Mannes gegenüber der Frau nicht halten. Die Berufung auf die natürliche Überlegenheit des Mannes wurde in mancherlei Hinsicht erschüttert. Dadurch ließ sich Autorität in der Familie klar als die Ausübung von Macht und Herrschaft erkennen, und es stellte sich zusehends die Verpflichtung ihrer Legitimation.

In diesem Zusammenhang lohnt es sich, kurz die Position *Georg Simmels* zu erwähnen. Er geht das Thema der Herrschaft von formalen Kategorien her an und unterscheidet Unterordnung unter einen Einzelnen, unter eine Mehrheit, unter ein unpersönliches objektives Prinzip. Die Familienautorität ist ihm ein Beispiel dafür, wie eine unumschränkte, durchaus subjektive Macht, geleitet von momentanem Belieben und persönlichem Vorteil, zusehends unter die objektive Idee der Familie gestellt worden ist. „Hier kommt der äußerst wichtige Formtypus auf; daß der Befehlende sich selbst dem Gesetz unterordnet, das er gegeben hat“ (*Simmel* 1908, 155). *Simmel* schlägt vor, es sei zu erforschen, inwiefern Verhältnisse der wechselseitigen

Über- und Unterordnung geschaffen werden können. Damit stellt er die Gestaltung der familiären Beziehungen als eine Aufgabe dar und nicht mehr als eine natürliche Gegebenheit.

Diesem Gedanken entspricht die Aufforderung, die Lebensverhältnisse in den einzelnen Familien zu untersuchen. Sie ist das Anliegen der empirisch-sozialwissenschaftlichen Forschung. Zwei Themen sind es vor allem, zu denen empirische Arbeiten über Autorität in der Familie durchgeführt werden, nämlich die Frage der innerfamiliären Machtstrukturen und der Wechselwirkungen zwischen Persönlichkeitsstruktur, Familienbeziehungen und Gesellschaftsverhältnissen.

Was die Untersuchungen über *innerfamiliäre Machtstrukturen* betrifft, so werden darin Begriffe wie „Macht“ (resp. Herrschaft) in der Familie und „Autorität“ sowie „Einfluß“ größtenteils synonym verwendet. Bis auf wenige Ausnahmen sind einzig Entscheidungsmuster in der Familie untersucht worden. Zu diesem Schluß kommt beispielsweise auch *Safilios-Rothschild* (1970) in einer Übersicht über die neueren Forschungen auf diesem Gebiet.

Die Ergebnisse der vornehmlich soziologisch ausgerichteten Untersuchungen über die *Wechselwirkungen von Persönlichkeitsstruktur, Familienbeziehungen und Gesellschaftsverhältnissen* fanden ihren Niederschlag in den mittlerweile allgemein bekannten Auffassungen über die Auswirkungen der Schichtzugehörigkeit auf das Sozialisationsverhalten. Besondere Aufmerksamkeit hat dabei die These *Kohns* gefunden, wonach ein systematischer Zusammenhang besteht zwischen den Erfahrungen der Unter- und Überordnung, die der Vater am Arbeitsplatz macht, und seinen Erziehungswerten<sup>21</sup>. Der kritische Faktor ist das Ausmaß der Selbstbestimmung (Autonomie) im Verhältnis zur Fremdbestimmung (Konformität). Väter, die im Berufsleben mehr Eigenständigkeit haben, legen mehr Wert darauf, daß sich auch ihre Kinder eigenständiger verhalten als Väter, die sich in höherem Maße anpassen müssen. Für *Kohn* entspricht hohe Konformität einem hohen Grad an „Autoritarismus“. Dieser wiederum wurde im folgenden von weiteren Autoren als Folge eines engen Denkhorizontes interpretiert; von anderen hingegen wurde die Gültigkeit der Thesen in Zweifel gezogen.

Ein anderer bedeutsamer Versuch, Verschiedenheiten in der elterlichen Autorität mit gesamtgesellschaftlichen Verhältnissen in Zusammenhang zu bringen, besteht darin, Unterschiede nach Generationen zu ermitteln. Bereits vor einiger Zeit hat beispielsweise *Bronfenbrenner* (1958) den in einer Sekundäranalyse zahlreicher Untersuchungen feststellbaren Rückgang autoritärer Verhaltensweisen von Eltern mit dem Einfluß der Literatur über Kindererziehung in Verbindung gebracht, die vor allem von Eltern der Mittelschichten gelesen wird.



Auf einen möglicherweise noch weitreichenderen Wandel weisen Ergebnisse einer im Auftrag der „General Mills, Inc.“ 1977 durchgeführten repräsentativen Befragung bei amerikanischen Eltern hin. Typologisch wird eine neue Generation von Eltern umschrieben („new breed parents“). – Sie umfaßt gemäß den Befunden 43 % aller Mütter und Väter von Kindern unter 13 Jahren, die sich von den traditionalistisch orientierten Eltern in einer Reihe von Auffassungen unterscheiden. Es handelt sich um Eltern, die in relativ wohlhabenden Verhältnissen leben. Sie werten die Ehe als Institution, die Religion, Geld und Erfolg weniger hoch als die traditionalistisch orientierten Eltern, sind stärker an ihrer Selbstverwirklichung interessiert, forcieren ihre Kinder weniger, lassen sie öfter Entscheidungen selbst treffen, sind nachgiebig, machen in der Erziehung keinen großen Unterschied zwischen Knaben und Mädchen, meinen, die Kinder hätten ihnen gegenüber keine Verpflichtungen, erachten eigene Kinder als Möglichkeit, nicht als soziale Verpflichtung und stellen Autorität infrage (*Raising Children* 1977, 28)<sup>22</sup>.

Das Bild wird noch komplizierter, wenn man bedenkt, daß die Art und Weise, wie Eltern ihre Autorität bzw. ihre Verantwortung wahrnehmen bzw. wahrzunehmen vermögen, auch davon abhängt, inwiefern sie in ihrer Rolle als Eltern in der näheren und weiteren sozialen Umwelt Anerkennung und Unterstützung finden und wie dort elterliche Autorität umschrieben wird. Diese Frage stellt sich, historisch gesehen, in bezug auf die Auswirkungen der Schule. Von Bedeutung ist seit jeher die auf die Familie bezogene Gesetzgebung und Rechtsprechung, wobei allerdings die praktischen Auswirkungen nur in strittigen Fällen zur Geltung kommen und systematisch m. W. noch nicht erhoben worden sind (vgl. hierzu näher z. B. *Kühn* und *Tourneau* 1978). In der Gegenwart ist von besonderem Interesse, ob durch die offensichtlich rasch anwachsende Zahl von Einrichtungen der Familienbildung und -beratung die Eltern letztlich bestärkt werden oder ob sie verunsichert und zu Laien abgewertet werden. Definitive Forschungsergebnisse über die Auswirkungen solcher Maßnahmen liegen noch nicht vor (vgl. *Lüscher* 1977, 4–19). – Zieht man den Kreis indessen noch weiter, kann man die Bemühungen und die durch sie vermittelten Inhalte als Ausdruck gesellschaftlicher Vorstellungen über die Pflege und Erziehung der Kinder sowie über Autorität und Herrschaft auffassen. In diesem Zusammenhang ist auf die vergleichsweise rasch aufeinanderfolgenden, beinahe modisch zu nennenden Trends hinzuweisen, von der Propagierung eines antiautoritären Erziehungsverhaltens parallel mit einer allgemeinen Hochschätzung von Mitbestimmung und „Emanzipation“ zu einer verstärkten Betonung von Abhängigkeiten aller Art. In solchen Veränderungen wird wiederum sichtbar, daß die individuellen Biogra-

phien vom jeweiligen „Zeitgeist“ und – allgemeiner – von geschichtlichen Entwicklungen beeinflußt werden. Definitive Ergebnisse der Erforschung dieser Zusammenhänge stehen noch aus, doch einige wichtige Beiträge liegen vor, beispielsweise in den Arbeiten von *Elder* (1974) sowie *Elder* und *Rockwell* (1978).

Alle genannten Untersuchungen zeigen, daß die Eltern eine spezifische Mittlerfunktion einnehmen. Mit Bezug auf die vorne (1.1) vorgeschlagene Definition von Sozialisation kann man sagen, sie seien ein Bindeglied zwischen der gesellschaftlichen und der individuellen Komponente von Sozialisation. Ihre besondere Verantwortung ergibt sich daraus, daß sie – zumindest während der ersten Lebensjahre des Kindes – gewissermaßen als Sachwalter der persönlichen Identität des heranwachsenden Menschen amten, denn sie vermitteln ihm in besonderer Weise Umwelt, mehr noch, sie haben auch jene Kenntnis von Ereignissen, die typischerweise die Kernpunkte des Selbstbildes ausmachen. Die Analyse dieser von den Eltern (und von anderen Erziehern) erfüllten *Verknüpfungsleistungen* erscheint in ökologischer Sicht besonders bedeutsam. Sie setzt eine ausführliche Umschreibung von „Umwelt“ voraus. Sie muß differenzierter sein als die bis anhin geläufigen Konstrukta sozialer Schicht oder Klasse und zugleich ermöglichen, die subjektive Sicht unmittelbar Beteiligter miteinzubeziehen. Rollenanalytisch gesprochen geht es darum, die Spielräume der persönlichen Gestaltung der Rolle der Eltern, anderer Erzieher sowie u. U. des Kindes und Arten der Rollendistanz zu erkennen.

### 2.3 Modelle der Umwelt

Arbeiten an einer solchen Systematik sind im Gang. Am weitesten gediehen sind wahrscheinlich die Vorschläge von *Bronfenbrenner* (1976, 1979, 1981).

Ähnliche Vorschläge zur Beschreibung der Ökologie haben *Brim* (1975) und *Bargel* et al. (1976) gemacht. Gemeinsam ist ihnen als Ausgangspunkt die alltägliche Lebenswelt der Kinder und das Bemühen, auf diese Weise Unterschiede in den Verhaltensweisen und der Entwicklung unter Berücksichtigung der gesellschaftlichen Verhältnisse und ihrer Veränderung zu erfassen. Die Nützlichkeit derartiger holistischer Ansätze wird zusehends anerkannt; allerdings ergeben sich dabei erhebliche methodologische Probleme der Mehrebenenanalyse (vgl. hierzu *Bertram* 1977).

Das besondere des *Bronfenbrennerschen* Ansatzes besteht darin, daß mit Nachdruck verlangt wird, in der Forschung der subjektiven Sichtweise Rechnung zu tragen. Daraus läßt sich eine allgemeine

„Forschungsphilosophie“ ableiten (vgl. *Bronfenbrenner 1979; Lüscher 1977*). Ihre Quintessenz besteht darin, daß zur Erreichung ökologischer Validität versucht werden soll, die Bedeutung zu ermitteln, die Sachverhalte – Aspekte der sozialen Umwelt ebenso wie Handlungen und Beziehungen – für die Betroffenen selbst haben. Auf die Technik des Interviews übertragen heißt dies beispielsweise, daß nur solche Fragen gestellt werden sollen, die von den Befragten als „sinnvoll“ verstanden werden, und daß sie Gelegenheit bekommen sollen, ihre Antworten möglichst in ihren eigenen Worten zu geben. Eine gewisse Nähe zu Vorgehensweisen, die von Vertretern des „Symbolischen Interaktionismus“ befürwortet werden, wird an dieser Stelle deutlich. Jedoch geht es bei der ökologischen Forschung darum, ebenso sehr die subjektiven Deutungen wie auch die strukturellen Sachverhalte zu ermitteln.

Deutlich läßt sich dies an der Anlage von Forschungen erkennen, die im Rahmen eines internationalen Projektverbundes – der „Study Group on Comparative Human Ecology“ – durchgeführt werden (vgl. *Bronfenbrenner und Cochran 1976; Lüscher und Fisch 1977*). Die dabei verwendeten Forschungsinstrumente dienen dazu, ein Bild über den familiären Tagesablauf zu gewinnen, wobei die Befragungen durch Beobachtungen ergänzt werden. Vor diesem Hintergrund werden die Eltern – Mütter und Väter – danach gefragt, welche Sachverhalte sie in ihrer näheren und weiteren Umwelt als Erschwernis und Erleichterung bei der Pflege und Erziehung ihrer Kinder auffassen. Schließlich werden ihre sozialen Netzwerke erhoben. Dabei wird nach Möglichkeit abgeklärt, ob sie eine Unterscheidung zwischen ihrer Sicht als Eltern und ihren persönlichen Bedürfnissen treffen. Hierin kommt der rollenanalytische Bezug des Ansatzes zur Geltung.

Ergebnisse dieser Forschungen liegen noch nicht vor<sup>23</sup>. Aufgrund von Sekundäranalysen empirischer Untersuchungen in ökologischer Perspektive lassen sich indessen folgende Zusammenhänge vermuten (vgl. *Lüscher 1979a, 44ff.*):

- a) Das Wohlergehen der Kinder und ihre Entwicklung beruhen – insbesondere während der ersten Lebensjahre – auf der Qualität ihrer Beziehungen zu ihren Eltern, die wiederum beeinflußt werden von den Beziehungen der Eltern untereinander und davon, in welcher Weise die Eltern durch die Verhältnisse und in ihrer Rolle als Eltern Erleichterungen und Erschwernisse erfahren.
- b) Mit zunehmenden Alter verbringen Kinder vermehrt einen Teil ihres Alltages in außerfamiliären Einrichtungen der Pflege und Erziehung. Die Auswirkungen dieser Einrichtungen auf das Wohlergehen und auf die Entwicklung der Kinder sind um so günstiger, je besser die Zusammenarbeit zwischen dem Elternhaus und diesen Einrichtungen ist, d. h. unter anderem, je mehr die Eltern in die Verantwor-

tung für diese außerhäusliche Pflege und Erziehung miteinbezogen werden. Allgemeiner formuliert: Die Effekte der mit zunehmendem Alter des Kindes notwendigen Differenzierung der alltäglichen Lebenswelt lassen sich durch institutionalisierte Beziehungen und persönliche Kontakte zwischen den verschiedenen Bereichen und den darin tätigen Menschen günstig beeinflussen.

c) Das Wohlergehen und die Entwicklung der Kinder hängt – in einem im konkreten Fall näher zu bestimmenden Ausmaß – von der gesellschaftlichen Gestaltung und der Entwicklung der Lebensbereiche ab, in denen sich Kinder in der Regel nicht selbst aufhalten. Insbesondere trifft dies für diejenigen Bereiche zu, in denen die Menschen, die sich persönlich um die Kinder kümmern, einen wesentlichen Teil ihrer Zeit verbringen, vorab für die Arbeitswelt.

d) Das Wohlergehen und die Entwicklung des Kindes wird von mannigfachen Wissensvorstellungen beeinflußt, die beigezogen werden, um die Lebenssituation von Kindern zu „definieren“. Sie sind um so wirksamer, je besser sie sich in den Alltag integrieren lassen, d. h. je mehr sie sich mit den unmittelbaren, subjektiven Erfahrungen der Eltern und anderer Erzieher vereinbaren lassen. Dem Wohlergehen und der Entwicklung der Kinder sind sie um so förderlicher, je mehr sie seitens der Kinder und ihrer Betreuer Anlaß zu individuellen Differenzierungen und Interpretationen bieten.

Gegenüber den von *Bronfenbrenner* vorgeschlagenen und ähnlichen Modellen genauso wie gegenüber den in der Psychologie verwendeten Umschreibungen von Ökologien kann man kritisch vorab einwenden, sie würden die dynamischen Veränderungen der Umwelt nur in geringem Maße oder überhaupt nicht berücksichtigen. Es besteht somit die Gefahr, daß der ökologische Ansatz das gleiche Schicksal erleidet wie andere systemtheoretische Ansätze, beispielsweise die funktionalistisch-strukturellen soziologischen Theorien. Doch dem muß nicht zwangsläufig so sein. Die von *Bronfenbrenner* vorgeschlagene Systematik läßt sich sehr wohl mit Generalisierungen zur historischen Entwicklung von Sozialisation vereinbaren. Gleiches gilt für das vorne (2.1) dargestellte Verständnis der Rolle des Kindes. Ausschlaggebend ist, daß in Maßen eine idiosynkratische Sicht der einzelnen Institutionen, der Einrichtungen und Maßnahmen beibehalten wird. Das wird durch die Betonung der pragmatischen Komponente der hier vorgetragenen Spielart ökologischer Sozialisationsforschung hervorgehoben, ebenso durch die Querverbindungen zur Sozialpolitik (vgl. *Lüscher 1979a*). Dabei ist daran zu erinnern, daß Politik immer Auseinandersetzung um Einfluß, Macht und Herrschaft ist. Die an sich theoretisch stimmige Vorstellung, wonach es sich darum handelt, immer bessere Umwelten zur Entwicklung und Entfaltung der Menschen zu finden und zu gestalten, bedarf in die-

sem Sinne stets einer Korrektur an die Realitäten, d.h. die Analyse derjenigen Prozesse, welche die Entstehung, Verbreitung und Anwendung von Sozialisationsvorstellungen, Maßnahmen und Einrichtungen fördern oder hindern, ist ein integraler Bestandteil der dynamischen Analyse und Anwendung ökologischer Modelle.

Da dies gemäß den aufgestellten Prämissen auch die Berücksichtigung der subjektiven Sichtweisen beinhaltet, drängt sich eine dynamische Betrachtung noch in einem weiteren Sinne auf. Eltern, Kinder und Erzieher haben – wie alle Menschen – ein Zeitverständnis, das durch subjektive Erfahrungen und durch ihre Rollen beeinflusst wird. Unterschiedliche Zeitvorstellungen bezüglich der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft verknüpfen sich auch mit Einrichtungen und Organisationen. Darum scheint es wünschenswert, nebst den an räumlichen Dimensionen orientierten Ökologien auch solche zu entwerfen, die sich primär auf zeitliche Vorstellungen beziehen<sup>24</sup>.

### 3 Ausblick

Die Bemühungen um eine „Ökologie menschlicher Entwicklung“ stellen einen weiteren Versuch dar, die Kenntnis von Sozialisation voranzutreiben. Wie die meisten systematischen Ansätze beruht auch dieser auf bereits vorliegenden Einsichten und bewährten Methoden und enthält Anstöße zu neuen Fragestellungen. In diesem Sinne sind kennzeichnend für die ökologische Sozialisationsforschung zunächst die Verwurzelung in verschiedenen sozialwissenschaftlichen Disziplinen und die Anstrengungen für einen übergreifenden Bezugsrahmen. Diese Tendenz zur Synthese kommt des weiteren im Bestreben zum Ausdruck, die wechselseitige Bedingtheit von Theorie und Praxis herauszuarbeiten. Darin ist der Ansatz Kind einer Zeit, in der seitens der Praxis immer mehr Wissenschaft nachgefragt wird, innerhalb der Wissenschaft aber auch ihre gesellschaftlichen Funktionen diskutiert werden. Man kann hier gewissermaßen den pragmatischen Ausgangspunkt der Forschungsrichtung sehen. Er vermittelt wichtige Impulse für die Forschungsstrategie. Hervorstechend ist dabei die strenge, gewissermaßen „naturalistische“ Verpflichtung zur Empirie. Es geht zunächst darum zu „entdecken“, welche Verhaltensweisen Kinder, Eltern und Erzieher in der „Realität“, im Alltag zeigen, welches ihre tatsächlichen Lebensverhältnisse sind, welche Einrichtungen bestehen und in welcher Weise sie tatsächlich „funktionieren“.

Um nicht den Mißverständnissen eines simplen Positivismus aufzusitzen, werden systematisch die Sichtweisen der Beteiligten – ihr „Alltagswissen“ – erfaßt und zur Beschreibung der Forscher in Bezug gesetzt. Daraus ergibt sich eine wichtige wissenschaftssoziologische

Ausweitung und umgekehrt die Chance, Einsichten der Wissenssoziologie für die Sozialisationsforschung nutzbar zu machen. Zugleich ist dieses Vorgehen von praktischer Bedeutung; es ermöglicht neue Formen der Verständigung und der Zusammenarbeit von Theorie und Praxis.

Vieles ist noch programmatisch. Doch lassen sich unschwer wichtige Anregungen für Forschungsthemen geben. So scheint es angemessen, den ökologischen Ansatz auf andere Bereiche als lediglich die Sozialisation während der frühen Kindheit auszuweiten. Im Hinblick auf das Schulalter und die Jugendzeit ist das bereits geschehen<sup>25</sup>; die Ausweitung auf spätere Lebensalter und die Prozesse der beruflichen Sozialisation liegt auf der Hand<sup>26</sup>. Besonders angemessen scheint der Ansatz zur umfassenden Erforschung der Auswirkungen neuer Umwelten, wie sie in besonderer Weise die Massenmedien, vorab das Fernsehen, schaffen<sup>27</sup>. Naheliegend ist die Anwendung in der Familienpolitik bzw. der Sozialpolitik für Kinder.

Man kann erwarten, daß die Bemühungen in dieser Richtung weiter vorangetrieben werden. Die primär auf die Praxis ausgerichtete Arbeit findet dabei eine besondere Herausforderung, neue Programme, Maßnahmen und Einrichtungen zu „erfinden“ und zu erproben. Für die primär an theoretischer Vertiefung orientierte Forschung dürfte es sich lohnen, die spezifischen im Prozeß der Sozialisation offensichtlich erforderlichen Verknüpfungsleistungen und ihre institutionelle Verankerung zu untersuchen. Wichtig sind ferner die weitere Arbeit am ökologischen Verständnis von Entwicklung sowie Versuche, Bezüge zu Theorien wie derjenigen der Herausbildung moralischen Urteils herzustellen.

Letztlich ist der Bezugspunkt der „ökologischen Forschung“ derjenige aller Theorie und Praxis der Sozialisation: Das bessere Verständnis der menschlichen Entwicklung und seine Anwendung. Stärker vielleicht als durch andere wird durch den pragmatisch-ökologischen Ansatz betont, daß die Lösung der konkreten Aufgaben, die sich dabei stellen, von konstitutiver Bedeutung für die gesellschaftliche Entwicklung in allen Lebensbereichen ist<sup>28</sup>.

### Anmerkungen

- 1 Der folgenden Darstellung liegen zwei Referate zugrunde, die ich am 25. 9. 1975 und am 19. 4. 1979 vor dem Fachausschuß für Familien- und Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie gehalten habe. Die Überarbeitung für diese Veröffentlichung mußte aus diesen Gründen der Koordination mit anderen Beiträgen in relativ kurzer Zeit erfolgen. Einige neue theoretische Gesichtspunkte konnten darum nur andeutungsweise miteinbezogen werden, und von der Wiedergabe von Ergebnissen des For-

- schungsvorhabens über das „Sozialisationswissen junger Eltern“ (*Lüscher & Fisch* 1977) mußte abgesehen werden. Eine weitere Systematisierung des hier vertretenen Ansatzes einer pragmatisch-ökologischen Sozialisationsforschung ist in Gang; für die sozialpolitischen Aspekte siehe auch *Lüscher* 1979a. – Abschluß des Manuskriptes: Herbst 1979.
- 2 Vgl. hierzu die Darstellung der Begriffsgeschichte von *Clausen* (1968). Das Thema der Entfaltung von Identität behandelt ausführlich *Luckmann* (1972, 1976).
  - 3 Vgl. die zusammenfassende Würdigung der Bedeutung der Rekapitulationstheorie durch *Weinert* (1970). – Eine interessante Fallstudie dazu ist, in welcher Weise *Halls* Ideen der Rekapitulation in der sozialpädagogischen Jugendarbeit eingesetzt wurden.
  - 4 In vielen Umschreibungen von Sozialisation wird lediglich die eine oder die andere Komponente explizit umschrieben, bzw. als veränderbar aufgefaßt und die andere als gegeben vorausgesetzt. Dies ist nicht selten mit einer „Parteinahme“ zugunsten des Individuums oder der Gesellschaft verbunden. Dadurch gerät eine wichtige Aufgabe der Forschung leicht aus dem Blick; nämlich die „Entdeckung“ unterschiedlicher Lösungen der anthropologisch gestellten Aufgabe.
  - 5 Die an Ungereimtheiten reiche Geschichte der Intelligenzforschung hat *Kamin* (1974) ausführlich – und engagiert – dargestellt. Eine umfassende Dokumentation stellt der von *Block & Dworkin* (1976) herausgegebene Sammelband dar. Eine kritische Auseinandersetzung mit den wichtigsten Ergebnissen aus ökologischer Sicht, in der auch die nachfolgend vorgetragene These begründet wird, findet sich in *Bronfenbrenner* (1976, 33–57).
  - 6 Ein wichtiger Vertreter der Reproduktionsthese ist *Bourdieu* (vgl. insbesondere *Bourdieu & Passeron* 1970). Für sie gilt: „Tout pouvoir de violence symbolique, i.e. tout pouvoir qui parvient à imposer des significations et à les imposer comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui sont au fondement de sa force, ajoute sa force propre à ces rapports de force“ (1970, 18). Gegenüber dieser These kann man einwenden, daß sie – dogmatisch verstanden – letztlich jeden aufklärerischen Wert von Bildungsarbeit (eingeschlossen der eigenen der Autoren) in Frage stellt. Umgekehrt besteht das unbestreitbare Verdienst dieses Ansatzes darin, nachdrücklich auf die enge Verknüpfung von Erziehung bzw. Wissensvermittlung und Herrschaft hinzuweisen. Gleiches gilt für einen anderen französischen Autor, *Chombart de Lauwe* (1975), der allerdings die Akzente anders setzt und der „Selbsterziehung“ breiter Massen großes Gewicht beimißt. – Aus dem Kreis um *Bourdieu* sind einige für das Thema „Sozialisationswissen“ wichtige Arbeiten hervorgegangen, darunter *Boltanski* (1969), *Chamboredon Prevot* (1973) und in einem gewissen Sinne auch *Gérôme* (1979). Den Ansatz von *Paul Henry Chombart de Lauwe* konkretisiert die Untersuchung von *Marie José Chombart de Lauwe* (1979).
  - 7 Das m. W. bis anhin einzige Lehrbuch, in dem eine Einführung in die Sozialisationstheorie auf der Grundlage evolutionstheoretischer Annahmen versucht wird, stammt von *Williams* (1972). Allerdings wird darin – im Unterschied zum hier umschriebenen Ansatz – eine behavioristische Lerntheorie zugrunde gelegt.
  - 8 Diese grundlegenden Sachverhalte werden m. E. im Vergleich zum Ge-

- wicht, das der Behandlung von Kommunikationsprozessen zugemessen wird, in vielen Darstellungen von Sozialisation unterbewertet. Gute Darstellungen relevanter Fragen bieten verschiedene Arbeiten von *Goody* (1968, 1977 – *Goody & Watts* 1963, ferner *Schofield* 1968). – Der Ansatz einer ökologischen Sozialisationsforschung wird ebenfalls vermehrt noch bezüglich der Behandlung der sozio-kulturellen Aspekte von Kommunikationsprozessen auszubauen sein. – Dabei ließe sich teilweise an die seinerzeit von *Bernstein* in Gang gebrachte Diskussion anknüpfen.
- 9 Zum Begriff des „Sozialisanden“ und den damit zusammenhängenden terminologischen Überlegungen siehe *Lüscher* (1968, 46ff.).
  - 10 Für eine ausführliche Darstellung der hier verwendeten rollenanalytischen Terminologie siehe *Lüscher* (1975b). Der Begriff des „role-set“ stammt von *Merton* (1957, 368ff.).
  - 11 Damit wird zugleich auf die Nähe des ökologischen Ansatzes zu einer Soziologie des Lebenslaufes hingewiesen, wie sie beispielsweise *Kohli* in der Einleitung des von ihm herausgegebenen Sammelbandes programmatisch umschrieben hat (*Kohli* 1978).
  - 12 Die Annahme einer weitgehenden Isomorphie zwischen familiärer und gesellschaftlicher Autorität bzw. Herrschaft liegt der bekannten These der Frankfurter Schule zugrunde. Meines Erachtens wird darin der Besonderheit familiärer Autorität, die sich aus den engen persönlichen Beziehungen zwischen Eltern und Kind ergeben (kann), zu wenig Rechnung getragen. Vgl. hierzu die nachfolgenden Ausführungen über familiäre Autorität sowie *Lüscher* 1979b.
  - 13 Dabei stellt sich für viele Soziologen und Psychologen das Problem, daß sie weder über die Möglichkeiten noch die Kompetenzen verfügen, historisches Quellenmaterial aufzufinden und auszuwerten. Sie sind darum auf bereits aufgearbeitete Darstellungen mit eigenen, u. U. nicht soziologischen Orientierungen angewiesen. So ergeben sich Beschränkungen und Vereinfachungen, denen auch die folgende Darstellung unterliegt.
  - 14 Die folgenden Ausführungen stützen sich auf frühere Übersichten zur Geschichte der Rolle des Kindes (*Lüscher* 1975a; *Lüscher & Giehler* 1975) sowie zur Entwicklung einer Sozialpolitik für das Kind (*Lüscher* 1979a, 15–30). Instrukтив ist die Übersicht von *Boneberg* (1979), da darin ein Zusammenhang zwischen Kindheit und allgemeiner Gesellschaftsstruktur aufgezeigt wird. – Eine ausführliche kritische Auseinandersetzung mit verschiedenen Ansätzen der Sozialisationsforschung in sozialgeschichtlicher Sicht hat *Ohr* (1979) vorgenommen. Eine anregende Analyse mit besonderer Berücksichtigung der strukturellen Sachverhalte, die auch für die Vertiefung des organisationssoziologischen Zusammenhanges wichtig ist, stellt *Kaufmann* (1979) dar.
  - 15 Die Darstellung der beiden Thesen folgt den Ausführungen von *Ariès* im Vorwort zur neuen Auflage seines Buches, worin er sich ausführlich mit seinen Kritikern auseinandersetzt (*Ariès* 1973, I–XIX).
  - 16 Vgl. hierzu auch die Geschichte der „Alphabetisierung“ in Frankreich von *Furet & Ouzouf* (1977) und die Ausführungen zur Rolle der Schule in der Sozialgeschichte der Kindheit und der Jugend von *Crubellier* (1979). Es ist kennzeichnend für die französischen Autoren, daß sie die domestizierenden, disziplinierenden, d. h. auf die Institutionalisierung sozialer Kontrolle

- hinzielenden Funktionen der Schule besonders betonen. Gleiches gilt auch für die Sozialarbeit, hier *Joseph & Fritsch* (1977), *Meyer* (1977).
- 17 Siehe hierzu beispielsweise die Aufsätze in dem von *Conze* (1976) herausgegebenen Sammelband, ferner die – teilweise polemischen – Ausführungen von *Lasch* (1977).
  - 18 Die Rolle der Experten ist das besondere Thema der Darstellung von *Lasch* (1977). Ebenfalls wichtig dazu sind *Boltanski* (1969) und die kritische Warnung an die Verfasser historischer Arbeiten durch *Mechling* (1975). Für Befunde über die gegenwärtige Situation siehe z. B. den (vorläufigen) Bericht der *Arbeitsgruppe Familienforschung, Konstanz* (1979), *Koebbel* et al. (1979), die z. T. Gegenstand von Diskussionen im Rahmen der Sektion für Familien und Jugendsoziologie waren.
  - 19 Einen Überblick über die Entwicklung von Elternbildung in wissenssoziologischer Sicht habe ich in der Einleitung von *Lüscher* (1977) versucht.
  - 20 Eine objektive Darstellung des Themas „Autorität“ findet sich bei *Lüscher* (1979b). Die folgenden Darlegungen beruhen teilweise darauf; darüber hinaus wird hier versucht, die Mittlerfunktion der Eltern deutlicher herauszuarbeiten. Dies entspricht möglicherweise der neueren historischen Entwicklung, die eine funktionale Begründung von Autorität erfordert; jedenfalls läßt gerade die sozial-ökologische Sichtweise diese Mittlerstellung der Eltern zwischen Familie bzw. Individuum und Umwelt deutlich erkennen.
  - 21 Die bekannteste Formulierung der These findet sich in *Kohn* (1969). Mit der Rezeption setzt sich *Kohn* ausführlich in der Einleitung zur zweiten Auflage auseinander (*Kohn* 1977). Eine Dokumentation der Entwicklung des *Kohnschen* Ansatzes wird im deutschsprachigen Sammelband von Aufsätzen *Kohns* (1980) vermittelt.
  - 22 Eine ausführliche Darstellung von Erziehungsvorstellungen der Bevölkerung, insbesondere über die zu vermittelnden Erziehungsgrundsätze enthält auch der zweite österreichische Familienbericht (*Bericht über die Situation der Familie in Österreich*, 1979, Heft 1, 146–160).
  - 23 Siehe indessen die in Anmerkung 18 erwähnten Zwischenberichte. – Die Notwendigkeit des Verweises auf „work in progress“ ergibt sich aus der in Anmerkung 1 erwähnten Veranlassung zur Niederschrift dieses Aufsatzes. Die Schlußberichte erscheinen als Arbeitsberichte der „Projektgruppe Familienforschung“ an der Universität Konstanz im Frühjahr 1982.
  - 24 Für einen Versuch der allgemeinen Umschreibung verschiedener sozialwissenschaftlicher Zeitvorstellungen siehe *Lüscher* (1974). – Auf den Zusammenhang von Zeitvorstellungen und Sozialisation wird immer wieder hingewiesen, so neuerdings in den Arbeiten über Sozialisation und Lebenslauf. Eine systematische Behandlung des Themas steht jedoch noch aus.
  - 25 Vgl. in diesem Band die Beiträge von *Eirmbter*, S. 237–254, *Meulemann & Weishaupt*, S. 255–271.
  - 26 Vgl. hierzu z. B. die Arbeiten der am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung tätigen Forschergruppe: z. B. *Lempert & Thomas* (1974) sowie *Lempert* (1977).
  - 27 Siehe z. B. für einen ersten Versuch zu einer „ökologischen Wirkungsforschung“ des Fernsehens *Lüscher* (1980).
  - 28 Das erste große Projekt über Wirkungen familienpolitischer Maßnahmen im

deutschsprachigen Raum, dasjenige der Bielefelder Forschergruppe, wendet konsequent einen auf *Bronfenbrenner* zurückgehenden ökologischen Ansatz an. Theoretisch wird darin die Mittlerfunktion der Familie stark betont, wenngleich in einem etwas anderen Sinne als sie hier umschrieben wird. Siehe: *Kaufmann* et al. (1978) sowie die Kurzfassung *Kaufmann* et al. (1979). – Eine ökologische Orientierung liegt beispielsweise auch dem jüngsten Gutachten des Wissenschaftlichen Beirates für Familienfragen beim BMJFG (*Wissenschaftlicher Beirat* 1979) zugrunde. Gleiches gilt beispielsweise für die Stellungnahme des *Advisory Committee on Child Development* (1976) sowie für das Projekt von *OECD/CERI* (1979).