

*Ein Exemplar
dieses Exemplar nicht
weggeben*

Nicht einzeln im Buchhandel käuflich

Zeitschrift für Soziologie

 Ferdinand Enke Verlag Stuttgart

ZfS

Perspektiven einer Soziologie der Sozialisation – Die Entwicklung der Rolle des Kindes*

Kurt Lüscher

Universität Konstanz, Fachgruppe Soziologie

Towards a sociology of socialization – The development of the child's role*

Abstract: A growing number of historical studies shows a considerable change in the conception of the child. This can be interpreted as the development of everyday and scientific knowledge of socialization and exemplified in view of an emergent understanding of its basic features, namely, the individual „needs“ for nurture, for learning, for personality-development, and their interrelations with the social structure. Historical data, for instance, on infant mortality and child labor demonstrate the relative weight of different social factors. Ultimately, a frame of reference for the sociological analysis of socialization is offered and examples are given for topics of research.

Inhalt: In letzter Zeit sind in wachsender Zahl sozialhistorische Arbeiten erschienen, die nachweisen, daß sich die Vorstellungen über das Kind im Laufe der Geschichte stark gewandelt haben. Darin kann eine Entwicklung des alltäglichen und des wissenschaftlichen Wissens über Sozialisation gesehen werden. Sie wird im Hinblick auf ein immer besseres Verständnis der Grundprobleme untersucht, nämlich der individuellen „Bedürfnisse“ nach Pflege, nach Lernen und nach Persönlichkeitsentwicklung, sowie deren gesamtgesellschaftlicher Verknüpfungen. Historische Daten, z. B. über Säuglingssterblichkeit und Kinderarbeit, illustrieren den Zusammenhang mit einzelnen sozialen Faktoren und ermöglichen die Skizze eines Bezugsrahmens zur wissenschaftlichen Analyse von Sozialisation und abschließend die Umschreibung weiterführender Forschungsthemen.

1 Problemstellung

Aus der Übersicht von CLAUSEN (1968) geht hervor, daß der Begriff der Sozialisation in einer Bedeutung, die der heutigen ähnlich ist, erstmals 1896 von ROSS und 1897 von GIDDINGS verwendet wurde. Die Soziologen beschränkten sich lange Zeit darauf, den Begriff in Lehrbüchern zu benutzen. Die Forschung geschah in der Entwicklungs-, Persönlichkeits- und Sozialpsychologie, in der Sozialanthropologie und in der Psychoanalyse, wobei letztere schon frühzeitig in andere Gebiete einwirkte, was in den USA u. a. die Herausbildung des interdisziplinären Bereiches „Culture and Personality“ zur Folge hatte. Die Forschungsübersichten bis in die jüngste Zeit belegen die Dominanz der genannten Disziplinen.

So blieb lange offen, welches spezifisch soziologische Beiträge zum Gebiet sind. Ein erster dürfte darin bestanden haben, durch die Erforschung der Zusammenhänge zwischen Schulbesuch und sozialer Schichtung systematisch einen Bezug

zu gesellschaftlichen Strukturen herzustellen. Daran schloß sich die Einsicht in die Funktion der Sprache bzw. der Kommunikation an, die sich auch als theoretisch überaus fruchtbar erwies, wobei es zu einer Rezeption der bis anhin weniger bekannten Ansätze des Symbolischen Interaktionismus kam. Als weiteres ist zu erwähnen, daß Untersuchungen über Erwachsenensozialisation, insbesondere über berufliche Sozialisation, das Verständnis dafür weckten, daß unter den an Sozialprozessen Beteiligten eine gewisse Reziprozität besteht. Diese Einsicht wurde in jüngster Zeit auch auf die Untersuchung von Kindheitssozialisation übertragen.

Im folgenden soll im Anschluß an diese Entwicklung eine Perspektive zur Soziologie der Sozialisation entwickelt werden. Man kann sie als wissenschaftlichen Ansatz der Sozialisationsforschung charakterisieren.

Ausgangspunkt ist die Überlegung, daß die Aufgabe der Sozialisation in der Geschichte des Menschen sich immer schon gestellt hat, vermutlich seit der Zeit des Pithekanthropus oder doch dann bestimmt seit der Zeit des Neandertalers (WILLIAMS 1972: 19). Sie ist eine durch die Eigenheit der Gattung vorgegebene Aufgabe, die sich in spezifischen Bedürfnissen äußert.

In einer ersten systematischen Unterteilung kann man einerseits von einem Bedürfnis nach „Pfle-

* Für mannigfache Hilfe danke ich den studentischen Mitarbeitern am Projekt „Soziologie des Kindes“, namentlich W. GIEHLER, P. FAESSLER und A. OHRT. Wertvolle Anregungen zu früheren Fassungen erhielt ich von Kollegen des Fachbereiches sowie von U. BRONFENBRENNER, U. HERRMANN, F. X. KAUFMANN, U. OEVERMANN, Ch. RAUH und H. TUGGENER.

ge“, andererseits einem solchen nach „Lernen“ sprechen. Nach heutigem Verständnis bildet sich in der Verknüpfung dieser beiden Komponenten die „soziale Persönlichkeit“, bzw. die „individuelle Identität“. Bezogen auf die Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Gruppen entspricht ihr eine kollektive Identität. Der Bezugspunkt der Heranbildung von Persönlichkeit ist die individuelle Biographie; ihr entspricht gesamtgesellschaftlich die kollektive Geschichte. In eben dieser gesamtgesellschaftlichen Orientierung ist dem Prozeß der Sozialisation eine Komponente der Innovation und eine solche der Selektion zu eigen (vgl. LENSKI 1970, LEVINE 1973).

Bedeutsam ist nun die Frage, in welcher Weise sich im Laufe der menschlichen Entwicklung ein Verständnis dieser Aufgabe und ihrer Zusammenhänge entwickelt hat, mithin ein gesellschaftliches Wissen über Sozialisation entstanden ist. Nimmt man mit BERGER und LUCKMANN (1969) an, gesellschaftliches Wissen schlage sich in den Institutionen nieder, von denen Rollen als elementare Einheiten aufgefaßt werden können, dann drücken sich das jeweilige Wissen bzw. Varianten des Wissens in der gesellschaftlichen Rolle des Kindes und ihrer Ausformung in einzelnen Gruppen aus. Unterschiede in der Rolle des Kindes können maßgeblich durch Unterschiede des Wissens über Sozialisation und die es beeinflussenden Faktoren erklärt werden.

Die allgemeine These, die sich aufgrund dieser Überlegungen aufstellen läßt, lautet somit, daß sich eine spezifische Rolle des Kindes in Abhängigkeit des Wissens über Sozialisation herausgebildet hat. Eine erste globale Überprüfung ermöglichen die in den letzten Jahren in wachsender Zahl erschienenen Arbeiten zur Geschichte des Kindes.

Als Pionierwerk wird allgemein das Buch von ARIÈS über „L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime“ (1960, 1973, engl. 1962) angesehen. Allerdings haben bereits früher einzelne Untersuchungen die Thematik behandelt (z. B. CHAMBERLAIN 1900, RÜHLE 1922, FINDLEY 1923, FLEMING 1933, HOMAN 1939, MORGAN 1944, MEAD und WOLFENSTEIN 1955, RIESMAN et al. 1958). Doch die Veröffentlichung des französischen Demographen fiel in eine Zeit der Neuorientierung der Sozialgeschichte, mithin auch der Geschichte der Erziehung (vgl. TALBOTT

1971, HERRMANN 1974) und vermochte die Diskussion dank prägnanter Verallgemeinerungen wesentlich anzuregen.¹ Gemäß dem eigenen Verständnis (ARIÈS 1973: I–VI) sind zwei Thesen grundlegend, von denen die erste lautet, daß die Gesellschaft zur Zeit des „Ancien Régime“ sich wenig um das Kind gekümmert habe und die Übermittlung der Werte und des Wissens von einer Generation auf die andere nicht durch die Familie erfolgte und in der allgemeinen Geselligkeit passierte. Die zweite These besagt, daß sich die Familie um das Kind herum organisiert habe und zwar in einer Entwicklung, deren Anfänge umstritten sind, die aber gegen Ende des 19. Jahrhunderts definitiv in Gang kam.

Der Auffassung von ARIÈS, wonach es im Mittelalter keine eigentliche Rolle des Kindes gegeben habe, stimmen Pädagogen und Historiker zu, so FLITNER und HORNSTEIN (1964), die überdies auf die Parallele zum Begriff der Jugend hinweisen. Auch VAN DEN BERG behauptet in seiner stark spekulative Züge tragenden „historischen Psychologie“, deren Gegenstand die „Wandlung des Menschen“ ist, daß im Mittelalter (und bis in das 16. Jahrhundert) das Kind nicht als solches verstanden wurde: MONTAIGNE und LOCKE hatten Kinder wie kleine Erwachsene betrachtet; erst bei ROUSSEAU fand sich der „Keim einer einsichtigen Haltung“, doch betonte er das Übergewicht des Erwachsenen (VAN DEN BERG 1960: 24).

Eine prinzipiell kritische Auseinandersetzung, teilweise das gleiche Material interpretierend wie ARIÈS, ist HUNTS „Parents and children in history“ (1970). HUNT beanstandet den konzeptuellen Apparat von ARIÈS, nämlich die Gegenüberstellung von Gemeinschaft und Gesellschaft. Dieser Gesichtspunkt lasse ARIÈS wichtige Tatsachen übersehen, die nach Meinung von HUNT belegen, daß sich die Eltern im siebzehnten Jahr-

¹ Dieses Verdienst wird auch in der neuesten kritischen Auseinandersetzung mit ARIÈS nicht bestritten, wiewohl ihm ziemlich massiv vorgeworfen wird, in der Zeitbestimmung nicht exakt gewesen zu sein und das Material einseitig interpretiert zu haben, so STONE (1974). Siehe auch den Sammelband mit Aufsätzen aus dem Journal of Interdisciplinary History, herg. von RABB und ROTBERG (1971), und die seit 1973 erscheinende, allerdings etwas einseitig orientierte Zeitschrift „History of Childhood Quarterly“ (New York).

hundert Frankreichs sehr wohl mit den Kindern beschäftigt haben müssen. Er kommt zu dieser Auffassung, indem er ERIKSONS Theorie der psychosozialen Entwicklung aufnimmt, nicht unkritisch übrigens, und dann fragt, in welcher Weise die Kinder die von ERIKSON behaupteten Krisen gemeistert haben könnten. Gemäß seinen Untersuchungen und Interpretationen war die zweite Phase, in der im zweiten und dritten Lebensjahr der Gegensatz Autonomie vs. Zweifel und Scham auftritt, am bedeutsamsten; Eltern reagierten auf das nach dem Abstillen (und der häufigen Geburt eines weiteren Kindes) auftretende impulsive Verhalten in gleicher Weise und mit massiven Körperstrafen und unterbanden die Regung zu Selbständigkeit (HUNT 1970: 139).

Wesentlich extremer und ambitiöser entfaltet die psychohistorische Sichtweise DeMAUSE (1974). Sein Ziel ist eine „psychogenetische Theorie der Geschichte“, deren beide Komponenten ein psychoanalytisches Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung und ein „evolutionistischer“ Raster sind. DeMAUSE orientiert sich letztlich an dem von J. St. MILL angestrebten Ideal einer wissenschaftlichen Geschichte der menschlichen Natur, umschrieben als: „A theory of the causes which determine the type of character belonging to a people or to an age“ (vgl. DeMAUSE 1974: 54).

Für DeMAUSE stellt die Geschichte des Kindes von der Antike bis zur Gegenwart eine progressive Entwicklung dar, von dessen Ablehnung, die im Infantizid den schlimmsten Ausdruck fand, über die bereits milderen Formen des Aussetzens und der Weggabe zu einer Amme, weiter über Disziplinierung und „Sozialisierung“ bis zur heutigen – zwar noch nicht allgemein praktizierten, aber von den Fortschrittlichsten angestrebten – vollständigen Empathie (DeMAUSE 1974: 51–54).²

Andere, in der Interpretation der Zusammenhänge zurückhaltendere Darstellungen erarbeiten ein differenzierteres Bild, ohne die grund-

² Der von DeMAUSE (1974) herausgegebene Sammelband enthält neun Arbeiten, die Ausschnitte aus der Geschichte des Kindes vom frühen Mittelalter bis zum 19. Jahrhundert behandeln. Sie können weder im einzelnen Fall noch in ihrer Gesamtheit als Bestätigung der progressivistischen These angesehen werden, allerdings auch nicht als ihre Fälschung.

legende These zu verwerfen, daß eine wesentliche Veränderung der sozialen Rolle des Kindes stattgefunden hat. PINCHBECK und HEWITT (1969 und 1973) beispielsweise dokumentieren, wie sich die rechtliche Stellung des Kindes aus den sozialpolitischen Maßnahmen für die Waisen, Verarmten und Unehelichen entwickelt hat. Die für die besonderen Gruppen notwendigen rechtlichen Umschreibungen von Pflichten und Rechten wurden allmählich auf den „Normalfall“ des in der eigenen Familie aufwachsenden Kindes übertragen, in enger Verbindung mit der Veränderung des Status der Frau. – Die umfangreiche Quellensammlung von BREMER (1970, 1971 und 1974) macht deutlich, daß das Kind für den Einwanderer eine besondere Bedeutung hatte – es symbolisierte die bessere Zukunft –, die seinen Arbeitseinsatz, aber auch eine gewisse Wertschätzung, besonders in religiösen Gemeinschaften, rechtfertigte, wohingegen die Kinder der Indianer und der eingeschleppten Sklaven, ferner aus dem Mutterland verschickte Waisen stärkste Diskriminierungen erfuhr. Zahlreiche monographische Arbeiten über einzelne Epochen und einzelne Bevölkerungsgruppen vermitteln eine Fülle detaillierter Information (vgl. GIEHLER und LÜSCHER 1975).

2 Komponenten der Rolle des Kindes

2.1 Die Entwicklung des Verständnisses von Pflege

Ein erstes Problem bietet die Frage, ob jedes Neugeborene gepflegt werden soll. Sie wurde im griechisch-römischen Altertum nicht durchwegs bejaht. Wenngleich genaue Angaben über Infantizid schwer zu beschaffen sind, scheint doch festzustehen, daß mißgestaltete Kinder in hoher Zahl ausgesetzt oder getötet wurden. Die Sitte hat sich bis ins Mittelalter erhalten; ihre Rechtfertigung bildete der Glaube, daß Mißgestaltung und geistige Störungen Ausdruck göttlichen Mißbehagens oder Zeichen der Strafe für Sünden der Eltern seien. In einer weitverbreiteten Auffassung werden sie als untergeschobene Kinder („changeling“) angesehen (HAFFTER 1968). In der Tötung von Kindern aus untersten Schichten, die u. a. im alten Rom vorkam, drückt sich gemäß NOONAN (1969: 100) das Interesse der Regierung aus, die Fortpflanzung der oberen Klassen zu fördern. Infantizid diente auch dem Zweck, die Bevölke-

rungsgröße zu beschränken (vgl. z. B. WRIGLEY 1969: 43f.), und die Opfer waren darum häufiger die Mädchen.

Durch den aus dem Judentum stammenden Grundsatz der Unverletzbarkeit des Lebens wurde vom Christentum ein neues „ideologisches“ Fundament gelegt. Es beruht auf dem Glauben, das Leben sei von Gott geschenkt und deshalb nicht in der Verfügungsgewalt des Menschen. Da im Altertum Abtreibung und Empfängnisverhütung nicht strikt auseinandergehalten werden konnten (GESENIUS 1970: 3), ergab sich aus dem Postulat der Unverletzbarkeit des Lebens ein Zusammenhang mit der Beurteilung von Antikonzeption, wobei es sich im frühen Christentum, teilweise aufgrund der Erwartung der baldigen Wiederkehr des Reiches Gottes, mit einer Abwertung der Sexualität verband. „Der Zeugungszweck wurde als rationale Kontrolle des ehelichen Verkehrs bewertet, als Antwort auf die gnostische Feindseligkeit gegen den ehelichen Verkehr“ (NOONAN 1969: 98). Im hohen Mittelalter wurde die geistige Fortpflanzung höher bewertet als die physische. Der umfassenden Darstellung durch NOONAN läßt sich weiterhin entnehmen, daß erst im 19. Jahrhundert die Antikonzeption mit bevölkerungspolitischen Argumenten mißbilligt wurde. Nicht auszuschließen ist, daß auf regionaler Ebene das zahlenmäßige Verhältnis zwischen den Konfessionen als Begründung auftauchte.³

Da die bevölkerungspolitische Sichtweise in den frühen kirchenrechtlichen Erwägungen nicht enthalten war, bereitete es der römisch-katholischen Dogmatik, die sich innerhalb einer festgefühten Systematik entwickelt hat, bis in die Gegenwart Mühe, diese Problematik zu rezipieren und in der Bewertung der Antikonzeption zu berücksichtigen. Unter solchen Voraussetzungen wurde es bis anhin nicht nötig, Sinngebungen zu entwickeln, die ex ante die Frage beantworten, weshalb man Kinder haben sollte. Folglich kann man die These aufstellen, daß die meisten

3 MACKENROTH (1953: 344–356) setzt die Akzente etwas anders. Nach seiner Interpretation bestand im Judentum ein Fruchtbarkeitsgebot, das eine religiöse und eine nationale Motivierung hatte; letztere wurde im Christentum zu einer religiösen Menschenpflicht umgeformt, nämlich, Gott möglichst viele Seelen zuzuführen.

religiösen Bewertungen des Kindes und des Kinderreichtums „ideologische“ Rechtfertigungen ex post sind, die willkommen und akzeptabel waren, solange das Wissen über die Antikonzeption generell wenig präzise und seine Ausweitung sowie der Zugang zu den Mitteln eher beschränkt war.

Die Geschichte der Antikonzeption zeigt, daß es diesbezügliche Kenntnisse schon immer gegeben hat, die von unterschiedlicher Zuverlässigkeit waren (HIMES 1963, International Parenthood Federation 1967, GESENIUS 1970).⁴ Ein Problem für die Massen war sie hingegen nicht. Sie wurde es erst im Zeitalter der Industrialisierung, als nämlich die Arbeiter erkannten, daß Kinder keineswegs einen wirtschaftlichen Vorteil bedeuteten, sondern im Gegenteil die Lage auf dem Arbeitsmarkt verschlechterten, da sie als billige Arbeitskräfte die Löhne drückten. Durch die Arbeiterbewegung erfolgte im wesentlichen eine „Demokratisierung“ der Empfängnisverhütung. Ein zweiter wichtiger Impuls ergab sich aus der Einsicht in die bevölkerungspolitischen Zusammenhänge, für die sich zusehends aus einer naturalistischen eine ethisch-soziale Sichtweise entwickelte, die im Neomalthusianismus ihre wichtigsten Vertreter fand, und sich wirksame Organisationen bildeten (MACKENROTH 1953: 351–356). Neue Erkenntnisse – HIMES berichtet, daß um 1800 rund 200 Methoden bekannt waren –, die Möglichkeit der Verbreitung von Druckschriften und später die industrielle Herstellung von mechanischen Schutzmitteln waren wesentliche erleichternde Faktoren.

Im Hinblick auf das Verständnis des Kindes bedeutet die Ausweitung der Antikonzeption eine grundsätzliche Veränderung: Kinder sind nicht mehr unabänderliches Schicksal, sondern das Ergebnis eines eigenen Entschlusses. Erwägungen über die Pflege und die Erziehung des Kindes

4 Seit altersher praktiziert wurde Onans Sünde, der „coitus interruptus“; im weiteren wurden Kräuter aller Art empfohlen, die teilweise zu Elixieren verarbeitet eingenommen oder mit Schwämmen als eine Art Tampons verwendet wurden. – Erstaunlich ist, daß die genaue Kenntnis der wenigen Tage, an denen eine Empfängnis möglich ist, erst in den Zwanzigerjahren dieses Jahrhunderts gewonnen werden konnte, als nämlich statistisches Beobachten auch in bezug auf den Intimbereich möglich wurde.

können darin eingehen. Die diesbezügliche empirische Evidenz ist allerdings noch kärglich. Seit langem nachgewiesen sind mannigfache Zusammenhänge zwischen Kinderzahl und wirtschaftlichem Wohlstand, neuerdings insbesondere zwischen Familiengröße und sozialem Aufstieg (z. B. GOODE 1966, BLAU und DUNCAN 1967, BELL 1968). Als allgemeinsten Trend zeichnet sich ab, daß bei den Familien, die Kinder haben, die Unterschiede der Kinderzahl immer geringer werden (SCHUBNELL 1973: 45f.).

Dem „ideologischen“ Wissen um die Erhaltung des Lebens stand bis in die Neuzeit ein ungenügendes medizinisches Wissen gegenüber. Dies hatte zur Folge, daß die Säuglingssterblichkeit insgesamt enorm hoch war. Die meisten Quellen (vgl. z. B. BICKEL 1947: 80, die Zusammenstellung bei PEIPER 1965: 403–404; BREMNER 1970: 282) stimmen überein, daß bis zirka 1750 in den westeuropäischen Ländern und in den amerikanischen Kolonien mehr als die Hälfte der Neugeborenen das Erwachsenenalter nicht erreicht haben, wobei allerdings Unterschiede bestanden. Gemäß RUSSELL (1971: 31) scheint die Sterblichkeit im Mittelalter geringer gewesen zu sein. PINCHBECK und HEWITT (1969: 300) geben Beispiele, daß sie auf dem Lande niedriger als in den Städten war. PEIPER (1965: 401) belegt eine sehr viel kleinere Sterblichkeit von männlichen Neugeborenen in europäischen Fürstentümern. In religiösen Gruppen, z. B. bei den puritanischen Kolonisten in den USA (vgl. DEMOS 1970: 132) oder bei den Juden, war die Säuglingssterblichkeit geringer; das Reinigungszeremoniell der Juden stellt also ein ideologisches Alltagswissen dar, das empirisch eine erfolgreiche Handlungsanweisung („Rezept“) bewirkt. Bei versklavten Einwanderern in den USA (BREMNER 1970: 282–306) und unter Kindern, die in Findelhäusern aufwuchsen (PINCHBECK und HEWITT 1969: 178, 181f.), wie ganz allgemein bei den Armen, waren die völlig ungenügenden Lebensverhältnisse ein wesentlicher Faktor, wobei die hohe Sterblichkeit von der Gesellschaft teilweise gutgeheißen wurde (WRIGLEY 1969: 127).

Spezifisch ist der Rückgang der Säuglingssterblichkeit und der Kindersterblichkeit an die Entwicklung der Medizin und die Verbreitung ihrer Erkenntnisse gebunden. Wesentlich war die Ablösung bzw. die Ergänzung der Hebammen

durch Ärzte, wozu das Tabu zu brechen war, gemäß dem kein Mann bei der Geburt anwesend sein durfte, eine Entwicklung, die für breitere Kreise im 16. oder 17. Jahrhundert einsetzte. Die Gynäkologie und die Pädiatrie entwickelten sich relativ langsam, erstere aus der Chirurgie, letztere aus der inneren Medizin. Eine nochmalige drastische Senkung der Säuglings- und Kindersterblichkeit erfolgte in der Zeit von 1880–1920, also mit erfolgter Professionalisierung dieser Disziplinen und der Anwendung ihrer Erkenntnisse in der Präventivmedizin. Letztere ist wissenschaftssoziologisch besonders bedeutsam, weil sie, zum Beispiel in der konkreten Form der Ende des 18. Jahrhunderts entwickelten und intensiv diskutierten Impfungen, das grundlegende Theorem von Sozialisation vorführt, wonach Vorkehrungen in der frühen Kindheit von Bedeutung für spätere Lebensphasen sind.

Die Einsicht, die Säuglings- und Kindersterblichkeit ließe sich vermindern, wurde durch die Entwicklung einer neuen Form von Wissen angeregt, nämlich die Sozialstatistik.⁵ Ihre Anfänge liegen im 16. Jahrhundert. Sie gestattete den Vergleich zwischen verschiedenen Bevölkerungsgruppen und erschütterte den fatalistischen Glauben, mit dem der frühe Tod der Kinder hingenommen wurde, wie ihn beispielsweise ARIÈS (1973: 29) mit einem Zitat von MONTAIGNE belegt: „J'ai perdu deux ou trois enfants en nourrice, non sans regrets, mais sans fascherie.“ Ähnlich wie es PINCHBECK und HEWITT wiederholt tun, läßt sich die These vertreten, daß die Wertschätzung des Kindes an die Verminderung ihrer Zahl, verbunden mit einer erhöhten Chance des Überlebens gebunden war. Eine weitere wichtige Voraussetzung für den Abbau dieses

5 Volkszählungen gab es bereits im Altertum, verbunden mit Theorien über eine optimale Bevölkerungsgröße, die indessen im Mittelalter vergessen wurden. Erst mit dem Entstehen bürokratisch organisierter Territorialstaaten im 16. Jahrhundert erwachte das demographische Interesse neu (WEWER 1973). Über Geburten und Todesfälle lassen sich erst brauchbare Aufzeichnungen finden, seit die entsprechenden Register geführt wurden, d. h. ungefähr seit dem Ende des 16. Jahrhunderts (CIPOLLA 1972). Das Ende des Dreißigjährigen Krieges bezeichnet den Anfang einer Periode der deutschen Bevölkerungsgeschichte, in der eine aktive Bevölkerungspolitik eine starke Zunahme bewirkte (vgl. MACKENROTH 1953: 117–119).

Fatalismus bildet der Rückgang der Seuchen, insbesondere der Pest, im 16. Jahrhundert, für den bis jetzt noch keine vollständige Erklärung gefunden werden konnte.

Abgesehen von der Heilung von Krankheiten liegen die wichtigsten praktischen Konsequenzen der Pädiatrie und der Präventivmedizin in den Einsichten über die Bedeutung der Hygiene und die zweckmäßige Ernährung. Sie ermöglichen die Lösung von Problemen, die sich in der Pflege von jeher stellten und die Sozialisationsbedingungen des einzelnen Kindes zentral betreffen.

Die Geschichte der Bemühungen um ein Verständnis der Ernährungsbedürfnisse der Säuglinge und der kleinen Kinder läßt sich, wie PEIPER (1965: 433–525) ausführlich dokumentiert, bis ins Altertum zurückverfolgen. Das zentrale Problem ist die Möglichkeit einer ausreichenden künstlichen Ernährung. Sie wurde nötig, wenn die Mutter im Kindbett starb, was im Mittelalter und bis in das 19. Jahrhundert häufig vorkam, und sie schien wünschenswert, weil das Stillen oft als lästig empfunden wurde. Eine erste Gruppe von Gründen bezieht sich auf die Lebensverhältnisse der Frau. Stillen bindet sie eng an das Kind. Für Frauen der Oberschicht war dies mit dem üblichen Lebensstil unvereinbar. Arbeiterinnen wiederum mußten Sanktionen gegenwärtigen, wenn sie nach einer Geburt mit der Arbeit aussetzten (z. B. ENGELS 1972: 229). Eine zweite Gruppe von Gründen ergibt sich aus den Beziehungen zum Ehemann. VAN DE WALLE (1973: 176) beispielsweise meint, daß der Widerstand mit der Auffassung zusammenhängt, daß die Frau während der Zeit des Stillens keinen Geschlechtsverkehr haben dürfe. Psychoanalytische Interpretationen verweisen auf die Konkurrenz zwischen Vater und Kind. Teilweise die Beziehungen zum Mann betreffend, teilweise die gesellschaftliche Rolle der Frau, ist schließlich eine dritte Kategorie von Gründen, die aus dem Stillen Nachteile für die Gesundheit und insbesondere das Aussehen der Frau, befürchtet. Diese Überlegung scheint – aus den Protesten beispielsweise von ROUSSEAU zu schließen – in den französischen Oberschichten des 17. und 18. Jahrhunderts eine wichtige Rolle gespielt zu haben.

Bis zur Entwicklung einer vollwertigen Nahrung

war der Verzicht auf das Stillen an die Möglichkeit gebunden, das Kind einer Amme anzuvertrauen. Die Oberschichten scheinen zu den meisten Zeiten in hohem Ausmaß davon Gebrauch gemacht zu haben (DeMAUSE 1974: 34f.). Die mildeste Form für das Kind war der Beizug einer Amme ins Haus, die härteste die Weggabe gleich nach der Geburt und bis zum zweiten Lebensjahr. Eine wichtige Voraussetzung für das Ammenwesen war, wie MARVICK (1974: 281) für das Frankreich des 17. Jahrhunderts bemerkt, die hohe Säuglingssterblichkeit, da auf diese Weise immer genügend Mütter zum Stillen vorhanden waren.⁶

Die gegensätzlichen Interessen, die sich in der Frage des Stillens manifestieren, haben zur Folge, daß bis in die Gegenwart unterschiedliche Trends beobachtet werden können, die eine eigene Untersuchung rechtfertigen würden. Unter dem Gesichtspunkt der Sozialisation bedeutsam ist die Verlagerung der Thematik, als zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit einigem Anspruch auf wissenschaftliche Begründung ein Zusammenhang zwischen dem Stillen und der dadurch geschaffenen Beziehung zwischen Mutter und Kind und der psychischen und sozialen Entwicklung des Kindes behauptet wurde. Die fehlende empirische Evidenz und die Möglichkeit, die Beziehung auch mit künstlicher Ernährung eng zu gestalten, lassen die Kontroverse indessen noch nicht definitiv geklärt erscheinen. Das Problem der Ernährung hat sich indessen verlagert, in einer Weise, die für die Entwicklung des Wissens über Sozialisation äußerst relevant ist. Der Bezugspunkt ist nicht mehr die Erhaltung des Lebens, sondern die Entwicklung der Persönlichkeit.

⁶ Stillen steht auch im Zusammenhang mit der Bevölkerungsentwicklung, wiewohl von medizinischer Seite – so GESENIUS 1970 – immer wieder bezweifelt wird, ob dadurch die Wahrscheinlichkeit der Konzeption vermindert wird. Vermutlich ist der Grund eines Rückganges die geringere Häufigkeit des Geschlechtsverkehrs. Wie vielschichtig die Problematik ist, zeigt die Studie von HENRY, der u. a. nachgewiesen hat, daß die eheliche Fruchtbarkeit in Genfer Familien nach 1600 gleichzeitig mit der Verringerung des Geburtenabstandes zunahm, was er mit dem Aufkommen der Praxis in Verbindung bringt, noch nichtentwöhnte Kinder einer Amme zu geben (zit. in WRIGLEY 1969: 121). – Eine sehr umfassende Übersicht über die Auffassungen bis ins neunzehnte Jahrhundert vermitteln VAN DE WALLE und VAN DE WALLE 1972.

2.2 Die Entwicklung des Verständnisses von Lernen

Die Grundlagen der Lernfähigkeit liegen in den Möglichkeiten des Menschen, in aktiver Interaktion mit der Umwelt regelmäßige Verhaltensmuster zu entwickeln, die schließlich reflektiert werden und somit eigenständig gestaltet werden können. An welchem Problem hat sich das Wissen über Lernfähigkeit des Menschen herausgebildet, und welches sind die Wurzeln der heutigen institutionellen Regelungen? In der hier gebotenen Kürze soll die These vertreten werden, daß das Verständnis der Lernfähigkeit sich im wesentlichen aus der Arbeit und aus dem Spiel entwickelt hat, wobei für die Masse der Kinder vermutlich eher die Arbeit Anlaß zur Institutionalisierung war, für die privilegierten Gruppen hingegen eher das Spiel; allerdings gibt es große Unterschiede.

Bis zur Neuzeit waren die meisten Kinder vermutlich nach Maßgabe ihrer physischen Kräfte in der Landarbeit und im Hause beschäftigt. Besondere Probleme stellten sich in diesem Zusammenhang nicht. Die nötigen Fertigkeiten und die zugehörigen sozialen Verhaltensweisen konnten durch Nachahmung erworben werden. PEIPER (1965: 367) meint, man habe sie besonders gern zum Viehhüten herangezogen. Gemäß den von ihm zitierten alten „Weistümern“ galt die körperliche Arbeitskraft mit dem siebenten Lebensjahr als entwickelt.

Die Eltern hatten ein Anrecht auf die Arbeit der Kinder. Dies entspricht dem „Alten Landrecht“ (DÖRNER 1974). Arbeit scheint auch von Gesetzes wegen vorgeschrieben gewesen zu sein. So bestimmte das englische Lehrlingsgesetz von 1562, daß alle Personen im Alter von 12–60 Jahren, die über kein Vermögen oder keine Jahresrente über einen Mindestbetrag verfügten, von der Behörde zum Dienste in der Landwirtschaft oder in dem von ihnen erlernten Gewerbe zu arbeiten gezwungen werden konnten (PEIPER 1965: 368).

Im höfischen Leben, in dem relativ freie Formen der Betätigung, darunter „Kriegsspiele“ in verschiedenen Formen, wichtig waren, wurden Verhaltensweisen verlangt, die ebenfalls durch Nachahmung erworben werden konnten, überdies aber die Kenntnis von Regelsystemen

und der Möglichkeiten ihrer Anwendung verlangten, somit einen höheren Grad der Institutionalisierung aufwiesen und eine anspruchsvollere Sozialisation vermittelten.

Daraus entstand einerseits die „apprenticeship“, andererseits die „Schule“. Apprenticeship wird von ARIÈS (1962: 204) zunächst für die noblen Familien berichtet. Teilweise wird sie bei diesen später durch das „collège“ abgelöst (ARIÈS 1962: 217). Sie diente sowohl der beruflichen Ausbildung wie dem Erwerb guter Manieren, d. h. der allgemeinen Lebensform (ARIÈS 1962: 291). Die Sitte weitete sich zusehends aus und umfaßte – wie ARIÈS etwas mißverständlich formulierte (ARIÈS 1962: 366) – „alle Klassen“, gemeint sind aber neben der Aristokratie vor allem der Handel und das Handwerk. Auch Mädchen wurden während einiger Zeit in andere Familien geschickt, vor allem auch die der Oberschicht, mußten sie doch bei angemessener Heirat, wie sie durch die Eltern arrangiert wurde, jung einem großen Haushalt vorstehen (PINCHBECK und HEWITT 1969: 28). Wo „apprenticeship“ üblich war, wurde das Kind relativ jung in eine andere Familie gegeben. War es gar vorher in der Obhut einer Amme gewesen, bedeutete dies, daß es sozusagen seine ganze Kindheit außerhalb der eigenen Familie verbrachte. Dies zeigt, daß die Tätigkeit der Erziehung der eigenen Kinder in Kreisen der Oberschicht weniger geschätzt wurde als das Ergebnis.

„Apprenticeship“ war in Frankreich und in England weit verbreitet und kam entsprechend in vielen Variationen vor. Eine wichtige ist mit dem Zunftwesen verbunden und dient der Zulassungsbeschränkung zum Beruf (PINCHBECK und HEWITT 1969: 226–229). In Amerika wurde demgegenüber die Erziehung, auch in Grundfertigkeiten, stärker betont (BREMNER 1970: 104–106). Dort konnte ein Lehrverhältnis freiwillig begründet werden, nämlich durch einen Vertrag des Vaters mit dem Lehrmeister, oder es entstand durch Zwang bzw. aufgrund gesetzlicher Vorschriften, die Waisen, Verlassenen und Armen betreffend, wobei der Unterschied des „apprentice“ zum „servant“ fließend war. Die Kinder wurden im Hause zur gleichen Kategorie gezählt (BREMNER 1970: 103), was belegt, daß altersmäßig keine großen Unterschiede bestanden. Für das Verständnis der Rolle des Kindes ist nicht nur diese kategoriale Gleich-

stellung bedeutsam, sondern auch die in der „apprenticeship“ angelegte Verknüpfung von Arbeiten und Unterrichten und die durch die Nähe bzw. Identität mit dem Dienen ausgedrückte Vorstellung von Autorität.

Die Grenzen dieses Ausbildungsverfahrens liegen dort, wo anspruchsvolle formale Fertigkeiten erworben werden müssen, insbesondere der Erwerb fremder Sprachen, z. B. des Lateins. Dafür wurden Schulen eingerichtet, die als Klosterschulen insofern der „apprenticeship“ gleichen, als sie ebenfalls eine Erziehung außer Haus darstellten. Gleichfalls wurde die Disziplin stark betont. Die Schule schuf überdies eine weitere Loslösung der Kinder von den Eltern, indem sie neue Kenntnisse vermittelte. ARIÈS vertritt die Auffassung, daß die Schule zusehends eine Trennung der Lebensalter bewirkte. Unter ihresgleichen fanden die Kinder die Möglichkeit, ein Selbstverständnis zu entwickeln. Aus der Institutionalisierung von Lernprozessen entwickelten sich die Voraussetzungen zur Persönlichkeitsentwicklung.

Die Schule schob sich als Institution zwischen Eltern und Kind und schuf überdies eine neue Rolle, diejenige des Lehrers. Er wird im Laufe der Zeit zum professionellen Erzieher, nämlich in dem Maße, in dem er über besondere Kenntnisse von Lehrmethoden verfügt, die heute das Kernstück einer kollektiven professionellen Identität sind (TUGGENER 1973).

Die sich aus der häuslichen Arbeit, der „apprenticeship“ und der Schule auf mannigfache Weise herausbildende Institutionalisierung kindlichen Lernens erhielt durch die Industrialisierung reiche neue Aspekte: Die Arbeit an den Maschinen bedingte Tätigkeiten, die als Handgriffe leicht erlernt werden konnten und rasch einen entsprechenden Einsatz ermöglichten, wobei (kleine) Kinder wegen ihrer Beweglichkeit und Fingerfertigkeit in vielen Bereichen besonders prädestiniert schienen, ganz abgesehen von den niedrigen Lohnsätzen.

Über die sich entwickelnden mannigfachen Formen des Einsatzes der Kinder liegen ausführliche Schilderungen vor (z. B. RÜHLE 1922, KUCZYNSKI 1958, ALT 1958). An erster Stelle steht die Textilindustrie, an zweiter der Kohlenbergbau. Durch die Verstärkung entstan-

den zahlreiche Einsatzmöglichkeiten für Kinder in Dienstleistungen aller Art, von denen Schornsteinfegen besonders eindringlich auch literarisch geschildert wurde (PEIPER 1965: 373; vgl. z. B. LISA TETZNER'S Kinderbuch „Die schwarzen Brüder“), ebenso der Straßenhandel, wobei in den USA der Zeitungsverkauf zum Mythos des sozialen Aufstieges stilisiert wurde (BREMNER 1971: 628f.). Die Mehrzahl der Kinder war indessen nach wie vor in der Landwirtschaft tätig, doch entwickelten sich auch dort für die weniger privilegierten im „gang-system“ der umherziehenden Arbeitergruppen quasi-industrielle Arbeitsformen (SHIPMAN 1971: 115).

Die „Proletarisierung“ der Kinder verlief nicht in allen Ländern zur gleichen Zeit und im gleichen Ausmaß. Am frühesten und am weitesten verbreitet war sie in England. PEIPER (1965: 380 und 385) meint, in Deutschland hätte sie später eingesetzt und nicht das gleiche Maß erreicht. Ähnliches dürfte für Frankreich gelten. Ende des 19. Jahrhunderts hat man in Baumwollspinnereien Ägyptens ähnliche Verhältnisse wie in England festgestellt (PEIPER 1965: 379). In Amerika begann industrielle Kinderarbeit Ende des 18. Jahrhunderts, aber gemäß BREMNER (1970: 145) war im 18. und 19. Jahrhundert der Großteil der Kinder in der häuslichen Farm oder im häuslichen Handwerk beschäftigt. Später erwies es sich als sehr schwierig, diese Tätigkeiten gesetzgeberisch zu erfassen und zu verbieten (vgl. BREMNER 1971: 604). Den Höhepunkt erreichte die industrielle Kinderarbeit in den USA in drei Jahrzehnten von 1870–1900 (BREMNER 1971: 601), als nach dem Bürgerkrieg eine rasche Industrialisierung einsetzte. Ihr folgte dann später, in den Dreißigerjahren, die strukturelle Arbeitslosigkeit der Jugendlichen.

In England wie anderswo entwickelte sich die Opposition gegen die Kinderarbeit stufenweise. Es kam zu privaten Protesten, die in philanthropischen Vereinigungen ihr Sprachrohr fanden. Ihre Sorge galt zunächst nicht der unmittelbaren Ausbeutung, sondern der moralischen Zerrüttung, die aus den ungeordneten Verhältnissen, dem Zusammenarbeiten und Zusammenleben von Frauen und Männern, Mädchen und Knaben unter widrigen Umständen resultierte. Bezeichnenderweise heißt das erste englische Gesetz „Health and Morals of Apprentices Act“ (1802). Es schrieb u. a. nach Geschlecht getrennt-

te Schlafräume und monatlich mindestens einen Kirchenbesuch vor (vgl. MONROE 1968: 608). Untersuchungen verschiedenster, auch staatlicher Kommissionen konnten nicht umhin, Mißstände festzustellen, wenngleich es an Beschwichtigungsversuchen nicht fehlte (vgl. z. B. ENGELS 1972: 236). Daraus resultierten Gesetzgebungen, welche die Höchstdauer der Arbeit, den Einsatz während der Nacht und das Mindestalter regulierten. Fast überall stand die industrielle Arbeit im Vordergrund. Landwirtschaft und Heimarbeit konnten nur schwer erfaßt werden, letztere auch wegen des Arguments, die Eltern wünschten die Arbeit ihrer Kinder. Das wichtigste institutionelle Mittel, das der Staat einsetzte, war die Schulpflicht.

Auch in den anderen Ländern wurde Kinderarbeit zunächst unbeschränkt zugelassen. Dies entsprach der Ideologie des „laissez faire“. BREMNER (1971: 601) meint, in den USA sei die Kinderarbeit bis 1880 als ökonomisch und ethisch-religiös gerechtfertigt angesehen worden. In den folgenden Jahrzehnten, unter dem Eindruck des erwähnten Aufschwunges der industriellen Kinderarbeit, wurde sie zum Herzstück der Sozialreform, die 1916 nach intensiver Tätigkeit des National Child Labor Committee's (in Verbindung mit dem staatlichen Children's Bureau) zum Verbot der industriellen Arbeit für Jugendliche unter 14 Jahren führte (BREMNER 1971: 703 – Kinder im Alter von 14–17 Jahren arbeiten nicht mehr als 8 Stunden am Tag und 6 Tage in der Woche); aber einige Jahre später wurde eine Ausweitung auf die Landwirtschaft und gewerbliche Arbeit vom Kongreß abgelehnt (BREMNER 1971: 603).

Wie der Unterricht allmählich die Arbeit zurückdrängte, läßt sich beispielsweise aus der Entwicklung der englischen Gesetzgebung erkennen. Die „Act“ von 1802 verlangte Unterricht im Lesen, Schreiben und Rechnen, diejenige von 1834 fixierte ihn auf zwei Stunden täglich. Oft geschah er in fabrikeigenen Schulen, die lediglich als Alibi dienten und schlecht geführt waren. 1834 wurde ein System der hälftigen Teilung begonnen („half time“). 1878 wurde dieses für Kinder unter zehn Jahren, 1891 unter elf und 1899 unter zwölf verboten. 1908/1909 gab es große Bemühungen, sie für Kinder bis zu vierzehn Jahren zu verbieten. Die allgemeine Schulpflicht war 1878 eingeführt worden.

Die Probleme, die durch die proletarische Kinderarbeit während der Industrialisierung geschaffen wurden, bewirkten eine Reihe wichtiger Institutionalisierungen. Ihre Grundlage ist wahrscheinlich die Einsicht, daß Kinder nicht beliebig ausgebeutet werden können, will man die Zukunft der Gesellschaft nicht gefährden: Bezeichnenderweise kam das preußische Regulativ gegen die Kinderarbeit (1839) zustande, als die Generäle den König darauf hinwiesen, daß die Fabrikdistrikte ihre Rekrutierungskontingente nicht mehr zu erfüllen vermochten (PESCHKE 1962: 73), mithin die frühe Kinderarbeit die spätere Wehrfähigkeit beeinträchtigte. Nicht die Ausbeutung der Erwachsenen, sondern diejenige der Kinder war ein wesentlicher Anstoß zu sozialen Aktionen! Das grundlegende Theorem der Sozialisationstheorie, wonach frühe Erfahrungen das spätere Leben beeinflussen, drückte sich in handfesten Sachverhalten aus. Zugleich wurde der gesamtgesellschaftliche Bezug hergestellt, und zwar u. a. durch staatliche Kommissionen, die damit eine neue Art öffentlichen Wissens schufen, das zur Grundlage einer modernen Sozialpolitik wurde. Das Elend des Kindes in der Frühzeit der Industrialisierung ist einer, wenn nicht der wichtigste, ihrer Ausgangspunkte.

Nebst der Sozialpolitik im engeren Sinne kam die Schule immer mehr zum Zug und ging dabei – die Kirche ablösend – überwiegend in staatliche Aufsicht über. Daß sie u. a. ein Mittel war, um den Arbeitseinsatz der Kinder durch ihre Eltern, ganz ausgesprochen in der Landwirtschaft und Heimarbeit, zu unterbinden, sie also gegen deren Willen durchgesetzt wurde, ist einer der Gründe, weshalb das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus ein gespanntes war. Rechtliche Auswirkungen lassen sich in Gegensätzen zwischen Schul- und Elternrecht bis in die Gegenwart feststellen.⁷

Auf der Ebene des Alltages wurde durch die Arbeitszeitregulierung bzw. den schulischen Stundenplan ein neuer Bereich fixiert, die Frei-

⁷ In der Schweiz ist es bis heute üblich, daß Eltern dann, wenn die Kinder während einer Anzahl von Tagen unentschuldig dem Unterricht fern bleiben, eine Buße zu entrichten haben, eine Maßnahme, die ursprünglich gegen den Einsatz der Kinder in der Heimarbeit auf Kosten des Schulbesuches gerichtet war. (Ich verdanke diesen Hinweis H. TUGGENER.)

zeit. Sie wird ganz allgemein als das Produkt der Industrialisierung angesehen (DUMAZEDIER 1968: 248–254). Unter sozialisationstheoretischen Gesichtspunkten ist sie besonders wichtig, weil sich darin das Spiel des Kindes und der Jugendlichen auf neue Weise entfalten konnte, dessen Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung nach heutigem Verständnis unbestritten ist. Daneben gab es eine Tradition der Pflege von Spiel, die sich in den Erziehungsformen der Oberschicht stets weiterentwickelte und die ihre Ausläufer bis in die Versuche hat, neue Erziehungseinrichtungen für Kinder des bürgerlichen Milieus zu schaffen. FROEBELS Kindergarten ist das offensichtlichste Beispiel.⁸

⁸ Allerdings bereitet die theoretische Erfassung des Spieles in bezug auf Sozialisation nach wie vor Mühe. MEAD (1968: 27–34) sieht im Spiel – das er mit Arbeit und Kunst zu den drei allgemeinen Typen menschlicher Tätigkeit zählt – den Ausdruck absoluter Spontaneität. Wo Gelegenheit dazu fehlt, wird sie unterdrückt, was im Persönlichkeitsmodell MEADS tatsächlich eine wesentliche Beeinträchtigung von „I“ und „me“ bedeutet. Insbesondere kommen „Körperlichkeit“ und „Natürlichkeit“ zu kurz. Das Spiel repräsentiert die Unmöglichkeit, menschliches Handeln und Entwickeln auf vorausbestimmte Zwecke einzuengen. Dem steht die Tatsache gegenüber, daß durchaus Zwecke genannt werden können, denen das Spiel dient, z. B. der Einübung und Koordinierung von Organen. Einen auch für die Zwecke der soziologischen Analyse interessanten Definitionsvorschlag macht KOENIG (1970: 178f.): „Spiel ist der individuelle, relativ willkürliche, lustgetönte Umweg auf dem Weg zu angestrebten Zuständen und Endhandlungen“. Der relativ freie Spielraum wird von seiten der Gehirnstruktur und der aktuellen Umweltsituation zugebilligt; Mode, beispielsweise, ist spielerisches Verhalten des Menschen an seiner Kleidung. In bezug auf die Rolle des Kindes würde dies bedeuten, daß dieser Spielraum unter vorindustriellen Bedingungen, auch wenn das Kind arbeitete, mehr oder weniger bestanden hat, aber selbstverständlich war. In der Industriearbeit wurde er faktisch vollständig unterdrückt. In der folgenden Zeit wurde er als institutionalisierter Freiraum – als Abgrenzung und somit durchaus in Verbindung zur Arbeit – geschaffen, parallel zur Einsicht in die Bedeutung des Spieles für die Entwicklung des Kindes, wie Pädagogen und Psychologen sie immer besser darzustellen vermochten. So lange das Spiel aber nicht im Unterschied zur Arbeit gesehen wurde, konnte seine spezifische Relevanz für die Persönlichkeitsentwicklung nicht erkannt werden.

2.3 Die Entwicklung des Verständnisses von Persönlichkeit

Das Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung liegt gemäß unserer These im Schnittpunkt von alltäglicher Erfahrung und verschiedenen Ausrichtungen wissenschaftlichen bzw. analytischen Wissens. Es verlangt im Grunde eine Synthese, die formal gesprochen zustandekommt, indem sich entweder eine Hierarchie unter den Wissensformen einspielt oder indem operative Verknüpfungen versucht werden, die von der prinzipiellen Gleichwertigkeit der Wissensformen bzw. Erfahrungen ausgehen. In bezug auf die Rolle des Kindes läßt sich die These formulieren, daß historisch eine Entwicklung vom ersten zum zweiten Typ der Synthese abläuft. Mit anderen Worten: Vorstellungen von Persönlichkeit finden sich durchaus relativ früh bei Theologen, Philosophen und anderen Wissenschaftlern. Doch die Anwendung dieser Auffassung auf das Kind und insbesondere auf die Massen ist von Erfahrungen des Alltags abhängig, sowohl im Bereich von Pflege wie von Lernen. Man kann darum davon ausgehen, daß die Entwicklung der empirischen Wissenschaften allgemein und in bezug auf Kinderpflege und Erziehung im besonderen einen wesentlichen Faktor der Annäherung unterschiedlicher Wissensformen darstellt.

In der hier gebotenen Kürze ist darum knapp auf die besondere Bedeutung der Pädagogik und der empirischen Sozialwissenschaften, sowie auf die zugehörigen Disseminationsprozesse hinzuweisen. In gesonderten Analysen wäre abzuklären, in welcher Weise die in der Philosophie und der Theologie ganz allgemein entwickelte Vorstellung von Persönlichkeit bzw. Individualität für das Verständnis des Kindes relevant wurde oder wie sich die vom Recht verlangte Umschreibung verwandtschaftlicher Beziehungen und die damit verbundenen Eigentumsregelungen auf das Kind auswirkten.⁹

In einer auf die Entwicklung als Ganzes bezogenen Darstellung der Geschichte der Pädagogik läßt sich die Herausbildung der individuellen

⁹ Wichtige Ansätze hierfür, mit besonderer Berücksichtigung aktueller Probleme, finden sich bei: STONE 1971, HALL 1972, GOLDSTEIN et al. 1974, Harvard Educational Review 1974.

Persönlichkeit als übergreifendes Thema erkennen. Es wird von zwei Seiten gestaltet, nämlich der praktischen Erfahrung und der philosophischen Reflexion über den Menschen. Das theoretische Verständnis von Individualität erfordert eine Verknüpfung der Sittlichkeit mit der natürlichen Sinnlichkeit des Menschen, wofür – sieht man von der Geschichte des Altertums ab – im deutschen Humanismus sich erstmals eine Lösung abzeichnete (vgl. z. B. KYNAST 1968: 55). Sie beruht auf den Fortschritten der Philosophie, nämlich auf der wachsenden Einsicht in die menschliche Erkenntnisfähigkeit. Pädagogik war aber immer auch eine Kunstlehre, die sich aus der Erfahrung des erzieherischen Umganges bildete. Zwangsläufig stellte sich, gerade wenn im kleinen, privaten Kreis unterrichtet wurde, das Problem der offensichtlichen Unterschiede zwischen den Individuen. Nicht von ungefähr waren viele große Pädagogen Hauslehrer oder konnten in relativ abgeschlossenen Gruppen und Einrichtungen tätig sein. Die Spannung zwischen „Erkenntnis“ und „Erfahrung“ ist bis in die Gegenwart der Pädagogik bzw. der Erziehungswissenschaft festzustellen, wobei es nicht an Versuchen der Synthese fehlt. Ein Beispiel der neuesten Zeit ist die „Pädagogische Anthropologie“ in der Form, für die das Werk von ROTH (1966, 1971) repräsentativ ist.

Für die Veränderung der Erziehung der Massen ist wichtig, ob und in welcher Weise die theoretischen Einsichten oder die in einem kleinen Bereich gewonnenen praktischen Erfahrungen disseminiert werden, was eng mit der Verbreitung des Buches und der Druckschriften verbunden ist. Dies illustriert etwa CALHOUN in seiner originellen Analyse der zunehmenden „Intelligenz“ der amerikanischen Bevölkerung mit zahlreichen Beispielen. So fanden im Zusammenhang mit dem Problem der elterlichen Autorität die Erfahrungen, die durch LOCKE und CADOGAN bei der Massenerziehung der Kinder in Spitälern Londons gemacht wurden, ihren Niederschlag in Ratschlägen für eine strenge Erziehung (CALHOUN 1973: 188), und sie wurden in den Vereinigten Staaten in der Mitte des 18. Jahrhunderts aufgenommen. Dieser patriarchalen und repressiven Phase elterlicher Autorität war eine solche vorausgegangen, in der der Vater ebenfalls die oberste Autorität innehatte, von der er aber im Alltag wenig Gebrauch

machte, weil er sich wenig um die Details kümmerte. Auch hatten spezifische Ratschläge gefehlt. Später, im 19. Jahrhundert, unter dem Einfluß von ABBOTT, der seine Erziehungsratschläge auch in Kinderbüchern verbreitete, wurden zusehends „demokratische“ Methoden der Autorität angewandt. Eine neue Konstellation ergab sich, als gegen Ende des Jahrhunderts durch HOLT regelmäßige Ernährung und Zurückhaltung im intimen Kontakt aus hygienischen Gründen propagiert wurde. Dadurch wurde, unter der Oberfläche einer allgemeinen Sentimentalität, erneut eine strenge Haltung gegenüber dem Kind eingenommen, jetzt aber seitens der Mutter. CALHOUN sieht darin eine Neufassung des LOCKESchen repressiven Stils. Bezeichnenderweise, und wissenssoziologisch bemerkenswert, kommt der Anstoß wiederum von Einsichten, die sich aus den Bedürfnissen der Massenerziehung in Spitälern ergeben.

Die Entwicklung von Persönlichkeitsmodellen in den Sozialwissenschaften ist bis in das 19. Jahrhundert untrennbar mit dem philosophischen Denken verbunden. Vorläufer der *empirischen Betrachtungsweise* sind die Physiognomie des 18. Jahrhunderts, die das Aussehen als vom Charakter abhängig betrachtete und ihre Umkehrung, die Phrenologie, die den Charakter als abhängig vom Aussehen auffaßte. Diese Fragestellungen machten eine Beschreibung von Charaktereigenschaften notwendig, wie sie vor allem durch FOURIER dann vorangetrieben wurde (BURNHAM 1968). – Eine andere wichtige Grundlage der empirischen Sozialwissenschaften stellt die Sozialstatistik dar, deren Relevanz für das Verständnis des Kindes bereits erwähnt wurde.

Durch die Evolution wurde, weil sie den Menschen in die Natur einordnete, die Verwendung naturwissenschaftlicher Methoden für die Beobachtung menschlichen Verhaltens wesentlich gefördert. Allerdings trat das Interesse an individuellen Unterschieden zurück. Dennoch findet sich der Keim jener Disziplinen, deren Synthese zu Beginn des 20. Jahrhunderts zur Sozialisationstheorie und -forschung führte, nämlich der Entwicklungspsychologie – zu der übrigens Darwin selbst einen kleinen Beitrag leistete –, der Lernpsychologie und dann der Psychoanalyse. Eine Besonderheit der Psychoanalyse liegt darin, daß sie die Bedeutung der frühen Kindheit vom Erwachsenen her aufrollt; er muß sie, um sein aktuelles Leiden zu überwinden,

nochmals durchleben. Damit wurde einerseits eine gewisse Kausalität hergestellt. Andererseits ist zu fragen, ob nicht die Psychoanalyse aus diesem Ansatz eine gewisse formale Reziprozität des Verhältnisses von Kind und Erwachsenen herausarbeitete, sind doch die Erlebnisse der eigenen Kindheit wiederum vom eigenen Umgang mit Erwachsenen abhängig. Die neuere Sozialisierungstheorie versucht bekanntlich, diese Reziprozität auf der Ebene der Interaktion zu thematisieren, wobei allerdings oft die Realität von Autorität und Herrschaft verdrängt wird.¹⁰

Eine entscheidende Rolle spielte der Pragmatismus. Theoretisch bemühten sich die frühen Vertreter (PEIRCE, JAMES) um eine Verknüpfung von empirisch-naturwissenschaftlicher Psychologie mit philosophisch-ethischen Fragen, exemplifiziert am Problem der Erkenntnis und des freien Willens, und sie entwickelten hierbei das Konzept des „Selbst“. Praktisch wurden sie – insbesondere dann durch DEWEY – tonangebend in der Institutionalisierung der Lehrerbildung, und sie schufen damit ein wichtiges Instrument zur Rezeption der empirischen Sozialwissenschaften in der Erziehung, wobei sie die Auswahl widerstrebbender Ansätze, insbesondere in den Lerntheorien, beeinflussten (McDONALD 1964). In Europa blieb diese Rezeption wegen der anderen philosophischen Grundhaltung der Lehrerbildung relativ lange aus.¹¹

10 In bezug auf die Bewertung der Reziprozität kommen sich die Vertreter einer extremen Verhaltenspsychologie und der Antiautoritäts-Pädagogik sehr nahe. Für die einen gilt: „The infant as teacher“ (RHEINGOLD 1969: 785), für die anderen: „Alle Macht den Kindern“ (VESTIN 1971).

11 RIEGEL (1972) untersucht in einer der seltenen Arbeiten zum Themenkreis den Einfluß der ökonomischen und politischen Ideologien auf die Entwicklungspsychologie und postuliert darin einen grundsätzlichen Unterschied zwischen einer, wie er es nennt, „kapitalistischen“ Orientierung in der anglo-amerikanischen Welt und einer „merkantilistisch-sozialistischen“ Orientierung im kontinentalen Europa. Diese wird durch die Tradition ROUSSEAU – PESTALOZZI – SPRANGER – PIAGET ausgedrückt und sieht Entwicklungen in Phasen differenziert, in Übereinstimmung mit einem traditionell ständischen Gesellschaftsbild. Jene faßt Entwicklung als kontinuierliches Wachstum auf, wobei die Individuen stets am höchsten Standard gemessen und danach klassifiziert werden, typischerweise im Intelligenztest. Anzustreben ist nach RIEGEL eine Syn-

Es kann vermutet werden, daß – abgesehen von den sozio-ökonomischen und allgemeinen kulturellen Gegebenheiten – Unterschiede in der Art der Kindererziehung zwischen Europa und den USA durch die – wegen der Ereignisse des Zweiten Weltkrieges und der Jahre davon noch geförderte – spätere Integration von Erziehungsphilosophie und empirischen Sozialwissenschaften erklärbar sind, was allerdings durch Einzelanalysen noch näher zu untersuchen und sicher auch zu differenzieren wäre. Ein weiterer wichtiger Faktor sind die Mechanismen der Diffusion von „wissenschaftlichem Wissen“. Der zunehmende Einfluß von Expertenmeinungen, die sich in Buchpublikationen, Zeitschriften und Zeitungen, auch in staatlichen Veröffentlichungen niederschlugen, ist für die USA nachgewiesen worden (WOLFENSTEIN 1951, BRONFENBRENNER 1958). Entsprechende Untersuchungen für Europa fehlen.¹²

3 Diskussion

3.1 Sozialisation und sozialer Wandel

Den eingangs erwähnten Versuchen, die Verän-

these, die er in einem interaktionistischen Modell von Entwicklung sieht, wie es u. a. RUBINSTEJN erarbeitet hat. – Wenngleich die Gegenüberstellung der beiden Traditionen problematisch ist, vor allem in Anbetracht der engen persönlichen Kontakte und der Europa-Aufenthalte vieler amerikanischer Psychologen, verdient doch die These Beachtung; denn die relativ zurückhaltende Rezeption des Evolutionismus in der allgemeinen europäischen Kultur ist ein erklärungsbedürftiges Phänomen, vor allem für die Entwicklung der empirischen Sozialwissenschaften. Die von RIEGEL vorgeschlagene Interaktion biologischer, sozio-kultureller und psychischer Gegebenheiten menschlicher Entwicklung liegt – zumindest formal – in der Nähe des hier vorgeschlagenen Modelles einer operationalen Verknüpfung des Verständnisses von Pflege, Lernen und Persönlichkeitsentwicklung.

12 Erste Hinweise finden sich indessen in den Berichten der „International Study Group on Early Child Care“: HERMANN und KOMLOSI 1972, BERFENSTAM und WILLIAM-OLSSON 1973, ROBINSON et al. 1973, LÜSCHER et al. 1973, PRINGLE-KELMER und NAIDOO 1974, DAVID und LÉZINE 1975. – Siehe auch die – volkswissenschaftlich inspirierte – Arbeit von KOPP (1974), der eine deutsch-schweizerische Familienzeitschrift von 1890 mit einer solchen um 1970 vergleicht, sowie die literaturhistorisch orientierte Untersuchung von HURRELMANN 1974.

derungen der Rolle des Kindes in einem umfassenden Überblick darzustellen, liegen Annahmen zugrunde, die allgemein in Theorien sozialen Wandels verwendet werden. ARIÈS wandelt, wie bereits HUNT bemerkt, das Thema des Überganges von Gemeinschaft zur Gesellschaft ab, wobei ein pessimistischer Grundton, die Klage über den Verlust an Geselligkeit, unüberhörbar ist. Wichtig ist für ihn, daß durch die Institutionalisierung des Lernens in der Schule die Aufspaltung der Gesellschaft nach Altersgruppen gefördert wird, eine These, die sich im Rahmen eines kulturanthropologischen Vergleiches auch bei EISENSTADT (1966) findet. ARIÈS betont überdies die Gleichzeitigkeit mit der Herausbildung sozialer Schichtung, wofür die Familie ein Kristallisationspunkt wurde, da sie sich im Bürgertum um die Wahrung des privaten Besitzes kümmerte und sich entsprechend verkleinerte; die Rolle des Kindes ist das Ergebnis der Privatisierung der Familie. Es wurde allmählich zum Träger der Emotionalität, die aus anderen Beziehungen zusehends verbannt wurde.¹³

PINCHBECK und HEWITT sowie BREMNER wenden ein ähnliches Schema gesellschaftlicher Differenzierung an, schildern indessen in erster Linie die Entwicklung der Stellung des Kindes in der Sozialpolitik, die das Korrelat der wirtschaftlichen Entwicklung ist, wobei zu verschiedenen Zeiten ein unterschiedlicher „cultural lag“ bestanden hat. Gemäß PINCHBECK und HEWITT war er in England zur Zeit der Tudors geringer als nachher; in den USA beziehen sich die Unterschiede vor allem auf die Minoritäten. Von besonderer Bedeutung ist die Aktivität des Staates, der, allgemein gesprochen, gleichbedeutend ist mit einer Instanz, welche die gesamtgesellschaftliche Relevanz von Sozialisation erkennt.

Die genannten Übersichten beziehen sich im wesentlichen auf die letzten fünfhundert Jahre.

13 Vielleicht würde man ARIÈS' Anliegen besser gerecht, wenn man seine Darstellung auf BRUNNERS These über das „ganze Haus“ bezöge: „Die bäuerliche ‚Wirtschaft‘, das ‚ganze Haus‘ überhaupt sind Gesellschaft und Gemeinschaft in einem“ (BRUNNER 1956: 43). Demnach wäre das Folgende als eine Differenzierung der beiden Bereiche zu verstehen, wobei sich die Familie um die Aufgabe der Gemeinschaftsbildung konstituierte, ohne sich von den gesellschaftlichen Funktionen gänzlich zu lösen.

Ist der Horizont weiter, erhöht sich das spekulative Moment. Deutlich belegt dies DeMAUSE, verstärkt noch durch sein Interesse an intrapsychischen Vorgängen. Er argumentiert im Kern, daß der Erwachsene seine Feindseligkeit gegenüber dem Kind in dem Maße abzubauen vermag, als er fähig wird, die Ängste seiner eigenen Kindheit selbständig zu verarbeiten, und er das Kind nicht zur Ableitung seiner Projektionen mißbraucht. Daß dem so ist, schließt DeMAUSE aufgrund des Rückganges von Infantizid, Kindesaussetzung, Kindesmißhandlung und Prügelstrafe. Eine Erklärung vermag er nicht zu geben. Für ihn bildet die Entwicklung der Beziehungen zwischen Eltern und Kindern eine unabhängige Quelle sozialen Wandels.

Indessen verweist er auf einen wichtigen Aspekt der Rolle des Kindes, und man kann seinen Ansatz durchaus interpretieren als einen Vorschlag, in der Entwicklung eine zunehmende Verbesserung in der Fähigkeit des Rollenspiels anzunehmen. Damit läßt er sich mit HABERMAS (1973) vergleichen, der hypothetisch die Entwicklung der Rollenkompetenz in Abhängigkeit von der Veränderung gesellschaftlicher Normensysteme dargestellt hat. Demnach werden bei wachsender Komplexität des Gesellschaftssystems und einem entsprechenden Strukturwandel des Normensystems „vom erwachsenen Subjekt Rollenkompetenzen verlangt, die darin bestehen, daß Reziprozitäten auf immer abstrakterer Stufe hergestellt und die verhaltenssteuernden Instanzen immer weiter verinnerlicht werden können“ (HABERMAS 1973: 227). Ihr entspricht eine Entwicklung der Rollenkompetenz, die HABERMAS in Analogie zu KOHLBERGS Modell der Entwicklung des moralischen Bewußtseins beim Kind setzt. Damit wird mit Bezug auf das normative Verhalten die These einer Analogie von Ontogenese und Phylogenese vertreten, was für das Verständnis von Rollenhandeln offensichtlich relevant ist. Auf die Analyse von Sozialisation in wissenssoziologisch-historischer Sicht übertragen würde dies bedeuten, daß zu unterschiedlichen Zeiten die Sozialisationsprozesse auf den jeweiligen Stufen zum Abschluß kommen.

Dieser Ansatz weist eine formale und eine inhaltliche Ähnlichkeit zu den Versuchen auf, das ERIKSONsche Entwicklungsmodell historisch anzuwenden. Der entscheidende Unter-

schied besteht indessen darin, daß letzterer die historische Universalität aller Stufen behauptet und in die Nähe einer weiteren Gruppe von Ansätzen kommt: Ihnen liegt der Gedanke zugrunde, Sozialisation verlaufe im wesentlichen stets gleich. Ihr Problem sei die Überwindung der Ambivalenz zwischen Älteren und Jüngeren, ihr Ziel sei stets die Integration und die Tradierung einer einmal vorhandenen Kultur. Diese Annahmen sind vergleichsweise wenig explizite ausgeführt, doch kann man sie als eine Eigentümlichkeit der meisten Beschreibungen von Sozialisation bzw. Erziehung in Utopien nachweisen (GIEHLER 1974), d. h. in verschiedenen (philosophischen) Modellen der Erziehung. Kinder sind im Grunde genommen stets die gleichen, folglich lassen sich prinzipiell die gleichen Erkenntnisse für die Gestaltung der Sozialisationsprozesse anwenden. Veränderungen in der Rolle sind lediglich ephemere. Diese Auffassung kann man auch – auf abstrakter Ebene – PIAGET zurechnen, insofern seine Untersuchungen der empirischen Ermittlung des Verlaufes allgemein gültiger Denkkoperationen dienen. Fragwürdig ist indessen die Übernahme des daraus abgeleiteten Modelles moralischer Entwicklung durch KOHLBERG, da die kulturelle Gebundenheit der von ihm und seinen Schülern entwickelten Instrumente offensichtlich ist. – Bringt man diese Ansätze generalisierend auf einen Nenner, so ergibt sich die These, daß das Verhältnis zwischen den Generationen als ein zentraler Ansatzpunkt zum Studium sozialen Wandels genommen werden kann.¹⁴

3.2 Grundprobleme einer Wissenssoziologie der Sozialisation

Unser eigener Ansatz versucht auf dieser Grundlage eine Synthese und behauptet dabei, daß insgesamt eine zunehmende Rationalität im Verständnis des Kindes festzustellen ist (was allerdings nicht ohne weiteres mit einem durchgängig rationaleren Verhalten gleichzusetzen ist), die sich aus einer zunehmend besseren Einsicht

14 Diese Thematik behandelt konzipiell auch KAUFMANN (1968), wobei der besondere Reiz seines Aufsatzes darin liegt, daß darin die Charakteristika der deutschen Sozialisationstheorie der Sechzigerjahre (SCHARMANN, WURZBACHER) herausgearbeitet werden und damit implizite ein wissenschaftssoziologischer Bezug hergestellt wird.

in den Ablauf von Sozialisation und ihre psychischen und sozialen Komponenten ergibt. Zur Begründung ist auszuführen, daß die Einsicht in ein *erstes* der Grundprobleme von Sozialisation, nämlich die Auswirkungen frühkindlicher Erfahrungen auf spätere soziale Verhaltensweisen, eine Distanz zur jeweiligen aktuellen Situation bedingt, die nur reflexiv geschaffen werden kann. Wissenssoziologisch von Interesse ist nun, welche sozio-strukturellen Voraussetzungen bestehen müssen, damit ein solches Denken entstehen und vor allem sozial verbreitet werden kann. Die historische Übersicht hat gezeigt, daß besonders wichtig die Verminderung der Säuglingssterblichkeit ist, so daß Kinder im „Normalfall“ das Erwachsenenalter erleben; überdies günstig ist eine Erweiterung der Lebensdauer, damit genügend Großeltern am Leben bleiben, die den Ablauf des Sozialisationsprozesses vom Kind zum Erwachsenen erfahren. Wesentlich sind weiterhin die Erkenntnisse der Medizin, die sich in einer zweckmäßigen Ernährung und in präventiven Maßnahmen, wie z. B. der Schutzimpfung, niederschlagen.

Ein *zweites* Grundproblem besteht in der Erkenntnis von Individualität bzw. „Persönlichkeit“, die wiederum nur möglich ist vor dem Hintergrund eines Verständnisses des Wechselspiels von Individuum und Kollektivität. Die sozialhistorische Übersicht hat gezeigt, was durch aus dem aktuellen sozialwissenschaftlichen Verständnis entspricht, daß sich das Wissen über diesen Zusammenhang an der Herausbildung intermediärer Gruppen bildet, konkret der Familie. Sie ist der Bereich, in dem Intimität im Physischen wie im Psychischen erlebt werden kann, und zwar umsomehr, als sie zur Kleinfamilie wird. Dabei zeigt sich, daß eben dieser intime emotionale Umgang für die Entwicklung des Kindes bedeutsam ist; nicht außer acht gelassen werden darf aber auch die Befriedigung, die Eltern damit gewinnen können, womit eine Voraussetzung für eine gewisse Reziprozität der Beziehungen geschaffen wird, die wiederum eine Grundlage reflexiven Rollenhandelns ist.

Konkreter Anlaß emotionaler Kontakte ist die Bewältigung der Pflegebedürfnisse des Kindes. Indem nun daraus eine „Kultivierung“ der Affekte wird und entsprechende Lernprozesse einsetzen, geschieht in der Familie im Faktischen eine wichtige Verknüpfung der grundlegenden

Komponenten von Sozialisation: Pflege und Lernen. Allerdings bleibt die Förderung von Lernen in der Familie beschränkt auf den Erfahrung- und Wissensbereich der Angehörigen. Er reicht mit zunehmender wirtschaftlicher und technologischer Entwicklung nicht aus. Hier tritt die Schule hinzu, die nun aber, weil sich häufig Überschneidungen ergeben, stets mehr oder minder manifest in einem abivalenten Verhältnis zur Familie und zu den Eltern steht. Letztlich konkretisiert sie das öffentliche „Interesse“ am Kind, das dem privaten der Kleinfamilie entgegengesetzt ist. Je höher die Privatheit geschätzt wird, desto stärker das Mißtrauen gegen die Schule. Eine interessante Zwischenform bildet die Privatschule, sie kann als ein Versuch interpretiert werden, die Ambivalenz unter möglicher Wahrung von Privilegien zu mindern. Insgesamt aber stellt die Entwicklung der Schule, die wesentlich durch allgemeine sozio-ökonomische Faktoren bedingt ist, eine wichtige Komponente der Institutionalisierung der Rolle des Kindes, mithin des Verständnisses von Sozialisation dar, weil durch sie zusehends ein Wissen über Lernen in den verschiedensten Verhaltensbereichen entwickelt wird.

Mit der Schule und ihr verwandten Institutionen ist indessen noch ein *drittes* Grundproblem von Sozialisation angesprochen, nämlich die „Funktion“ des Einzelnen und von Kategorien von Menschen für die Gesellschaft. Diese funktionale Sichtweise konkretisiert sich deutlich im Arbeitseinsatz. Wiederum verweist die Geschichte des Kindes auf einen bedeutsamen Ansatzpunkt: Die totale Ausbeutung, das heißt, der auf eine Maximierung des Nutzens in einem kurzen Zeitraum gerichtete Einsatz der Kinder, wurde als ungünstig auch für die Gesellschaft bzw. den Staat erkannt. Die daraus resultierenden sozial- und bildungspolitischen Maßnahmen schufen eine neue Sozialisationsumwelt.

Wird diese Sichtweise aus dem funktionalen Bereich herausgehoben und mit der Problematik der sozialen Ungleichheit, mithin der Problematik von Herrschaft verknüpft, wozu nebst der Arbeiterbewegung auch die Aufklärung beitrug, dann stellt sich *viertens* das Problem des sozialen Status des Kindes bzw. bestimmter Kategorien von Kindern. Empirisch bedeutet dies unter anderem, daß das Kind zusehends

in der Gesetzgebung und Rechtsprechung beachtet wird, wobei die Entwicklung von der Regulierung „abweichender Fälle“ bis zur Postulierung eines Prinzips des „Kindeswohls“ und einer allgemeinen Anerkennung des Kindes als Rechtssubjekt führt. Teilweise läuft sie parallel mit anderen Emanzipationsbewegungen, insbesondere derjenigen der Frau; aber gerade hier ergeben sich auch zusätzliche Schwierigkeiten, die bis heute nicht gelöst sind.

Die erwähnten vier Grundprobleme umschreiben die Dimensionen der Rolle des Kindes und verweisen in der empirischen Untersuchung auf das ihr zugrundeliegende Verständnis von Sozialisation. Das Problem kann über diese Ebene hinaus gehoben werden, indem nach erkenntnistheoretischen Voraussetzungen des Verständnisses von Sozialisation gefragt wird. Zu diesem Zweck hat sich in der neueren Sozialisationsforschung die Unterscheidung zwischen Kompetenz und Performanz als üblich erwiesen. Übernommen, wie man weiß, aus der Linguistik, allerdings mit einer langen philosophischen Vorgeschichte, hat sie sich bewährt, um die Theorie des Erwerbes der für Sozialisation konstitutiven kommunikativen Fähigkeiten zu strukturieren (OEVERMANN 1969: 330ff.). Die konstitutive Idee liegt in der Annahme, es gäbe ein „objektives“ System kommunikativer Regeln, das allgemeiner ist als die einzelnen kommunikativen Handlungen und in diesen jeweils auf unterschiedliche Weise konkretisiert wird. Es ist folglich aus der Beobachtung nicht vollständig zu erschließen, sondern stellt letztlich ein theoretisches „a priori“ dar, das sich auf die Natur der Sprache bzw. der (menschlichen) Kommunikation bezieht.¹⁵

15 Der Begriff der Kompetenz wird des öfteren auch im Sinne einer individuellen oder gruppenspezifischen Leistungsfähigkeit verwendet. Dadurch geht indessen der heuristisch und theoretisch wichtige Gedanke verloren, daß es sich um eine in der Gattung oder in den von der Gattung erzeugten Systemen (z. B. Sprache) angelegte generelle „Fähigkeit“ handelt, die von Individuen bzw. Gruppen stets nur mehr oder weniger beherrscht wird. Teilweise besteht somit Übereinstimmung mit CLAESSENS (1973), insofern nämlich, als er Kompetenzen als evolutionäre Vorgaben auffaßt. – Das Bindeglied zwischen Kompetenz und Performanz ist der Begriff des „Kodes“, der generalisierte potentielle Performanz umschreibt. Für einen wichtigen Vorschlag zur soziologischen Interpretation siehe OEVERMANN 1974.

Überträgt man dieses Modell der Bedingungen kommunikativen Handelns auf ein solches sozialen Handelns schlechthin, dann läßt sich postulieren, daß offensichtlich eine dem Menschen generelle Handlungskompetenz von der jeweiligen Performanz zu unterscheiden ist. Der Einzelne erwirbt im Prozeß der Sozialisation eine Fähigkeit sozialen Handelns, die sich idealiter an der gattungsbestimmten Kompetenz „messen“ läßt. Ein Versuch, diese Fähigkeiten generell und gruppenspezifisch zu umschreiben, ist der Begriff des kommunikativen Kodes.

Die der unmittelbaren Erfahrung zugängliche Performanz erlaubt analytische Rückschlüsse auf die Kompetenz, diese wiederum bildet den allgemeinsten Bezugspunkt zur Interpretation der Erfahrung. Diesen Sachverhalt so zu erfassen, daß sowohl die Spannung zwischen Kompetenz und Performanz wie zwischen Individuum und Kollektivität berücksichtigt wird, versuchen die modernen, auf den Symbolischen Interaktionismus zurückgehenden Umschreibungen des Begriffes der sozialen Rolle. Er bezeichnet das in einem konkreten Fall mutmaßlich zu erwartende Handeln, repräsentiert überdies aber das Verhältnis zu den Möglichkeiten menschlichen Handelns schlechthin, indem es auf allgemein gültige Normen bezogen wird. Gleichzeitig erfordert eine Rolle eine Interpretation seitens des Einzelnen und der Kollektivität.

Einen anderen Zugang zu dieser Problematik bildet die Annahme, das Individuum bringe als Gattungswesen eine Reihe von Dispositionen mit, die als das Ergebnis einer evolutionistischen Anpassung verstanden werden können und sich im Laufe des individuellen Lebens nicht verändern, sich überhaupt in sozialgeschichtlichen Zeiten kaum geändert haben. Die Erkenntnis dieser Dispositionen bedeutet eine empirische Ermittlung von Kompetenzen. Sie wird allerdings durch die Einbettung in die soziokulturelle Umgebung erschwert, und die genaue Zuordnung ist dementsprechend stets eine Frage der Interpretation, die auf dem a priori einer „objektiven“ Erkenntnis beruht.¹⁶

In diesem Zusammenhang wird das Postulat

¹⁶ Die damit zusammenhängende Problematik hat in dieser Zeitschrift vor kurzem SACHSSE (1975) aus Anlaß einer Besprechung von LORENZ und POPPER prägnant herausgearbeitet.

aufgestellt, für die sozial-geschichtliche Entwicklung bestünden prinzipiell die gleichen Mechanismen wie für die Naturgeschichte. Damit wird gleichzeitig ein Rahmen für die sozialen Bezüge von Sozialisation entwickelt. So legt CAMPBELL (1965) dar, daß in den Sozialwissenschaften die Mechanismen der Evolutions-theorie in Form von Analogien zu übernehmen sind. Er verkennt nicht die gefährliche Nähe zum Sozialdarwinismus, in dem wirtschaftlicher Erfolg als Ausdruck einer überlegenen genetischen Ausstattung gewertet wird. Auf diese Weise wird die naturgeschichtliche und die sozialgeschichtliche Ebene vermengt. CAMPBELL hingegen geht es um den Nachweis, daß menschliches Lernen nach den gleichen Mechanismen abläuft, wie die Erhaltung der Arten, d. h., es findet sich darin eine spontane Variation, eine Selektion und als Ergebnis eine Präservierung der positiv gewählten Varianten in der Form eines „Gedächtnisses“. Auf dieser Grundlage folgert LEVINE (1973), daß es vier Sachverhalte gäbe, durch die eine Selektion in einer menschlichen Population in Gang komme, nämlich (1) die Anpassung von Formen der frühen Kinderpflege an die ökologische Umgebung, (2) die primäre Anpassung genotypisch variierender Persönlichkeiten durch den normativen Druck absichtlicher Sozialisation, (3) die sekundäre Anpassung der individuellen Persönlichkeit an die normative Umgebung durch ausgewähltes Verhalten, (4) die Anpassung aggregierter Persönlichkeitscharakteristika von Populationen an die normative Umgebung durch den selektiven Druck sozialer Sanktionen (LEVINE 1973: 132–135).

Sozialisation ist demnach ein Prozeß der Auseinandersetzung mit der ökologischen sowie der sozio-kulturellen Umwelt und mit sich selbst. Die Vielfalt des genetischen Potentials ist eine Quelle stets neuer Verhaltensweisen, auf die die soziale Umwelt selektierend wirkt. Dies ist indessen nur beschränkt möglich, weil die Einsicht in die Zusammenhänge unvollständig ist, zum ersten, weil sich die Umwelt verändert, zum zweiten, weil die Auswirkungen der Beeinflussung im frühen Kindesalter, also die Konsequenzen der frühen Kinderpflege, zeitlich im konkreten Fall erst viel später wahrgenommen werden, was die systematische Einsicht erschwert, und zum dritten, weil die Generation der Erwachsenen selbst in einem Pro-

zeß der Auseinandersetzung mit der Umwelt steht, der wieder Rückwirkungen auf ihr Verhalten gegenüber der nachfolgenden Generation hat, und schließlich, weil sich Individualität herausbildet.

Somit ergeben sich für die Interpretation der Rolle des Kindes und ihrer Veränderung zusammenfassend folgende Überlegungen: Die in der individuellen Persönlichkeit angelegten Möglichkeiten sozialen Handelns, die paradigmatisch mit der Fähigkeit des „role-taking“ bezeichnet werden können, sind das gattungsgeschichtliche Ergebnis einer evolutionistisch interpretierten Naturgeschichte. Sie bildet den Rahmen menschlicher Kompetenz, die sich in einer Performanz ausdrückt, deren Formen und Inhalte in die jeweiligen demographischen, wirtschaftlichen, politischen, sozialen und kulturellen Verhältnisse eingebettet sind. Die Aufgabe der Sozialisation ist selbst wiederum eine soziale Veranstaltung, gebunden an das jeweilige Wissen und seine organisatorisch-institutionelle Nutzung bzw. Ausprägung.

Kompetenz läßt sich inhaltlich nicht abschließend umschreiben, aber das analytische Wissen über sie entwickelt sich stets weiter. Der Prozeß der Evolution ist im Gang, wenngleich seine zeitlichen Dimensionen so weit reichen, daß ihr konkrete historische Ereignisse nicht zugeordnet werden können. Doch die historische Entwicklung läßt sich als ein Prozeß der immer besseren Erkenntnis der in der Natur des Menschen angelegten Möglichkeiten auffassen, nämlich als ein Prozeß grundsätzlich immer besserer Anpassung. Die relativ hohe Intersubjektivität und Kumulierbarkeit wissenschaftlichen Wissens drückt sich im Falle der Sozialisation vorab in den offensichtlichen Fortschritten der Medizin und ihren demographischen Auswirkungen aus, ferner in denjenigen der empirischen Sozialwissenschaften, schließlich in denjenigen der Einsicht in Grundbedingungen menschlichen Lebens, wofür beispielsweise die neue Anthropologie den Rahmen für eine Synthese bildet. Allerdings wird dieser prinzipielle – oder potentielle – Fortschritt aus mindestens zwei Gründen erschwert. Erstens stellt die zunehmende vom Menschen geschaffene Umwelt immer neue und wohl auch komplexere Probleme der „Anpassung“. Zweitens besteht eine – unter anderem interessenbedingte – ungleiche Verteilung und

Anwendung des Wissens. Überdies kann die im Lernen angelegte Möglichkeit der Selektion zur Schaffung und Bewahrung sozialer Ungleichheiten benutzt werden; sie findet ihre allgemeinen Grenzen in der dadurch zustande kommenden Gefährdung für eine Gesellschaft als Ganzes (Beispiel: Kinderarbeit) und ihre spezifischen Grenzen in der sozio-politischen Auseinandersetzung (Beispiel: Chancengleichheit).

4 Forschungsthemen

Für die Sozialisationsforschung läßt sich aus diesen Überlegungen eine Reihe wichtiger Fragestellungen gewinnen, welche die gängigen Dispositionen, die den wichtigsten Forschungsübersichten zugrundeliegen, aus einer spezifisch soziologischen Sicht ergänzen.

Als *erstes* ergibt sich in analytischer Sicht die Notwendigkeit, das Wissen in seinen mannigfachen Formen als eine Variable zu erfassen, durch welche die Gestaltung von Sozialisationsprozessen und folglich ihre Effekte maßgeblich beeinflusst werden. Das Wissen in verschiedenen Lebensbereichen kommt kumulativ zusammen, und spezifische Konstellationen schlagen sich in unterschiedlichen Umschreibungen der Rolle des Kindes nieder.

Wenn ARIÈS und andere beispielsweise behaupten, im Mittelalter sei das Kind ein kleiner Erwachsener gewesen, HUNT dagegen nachweist, daß es Probleme der Pflege bereits gegeben habe und diese, aus den Dokumenten zu schließen, den Leuten teilweise bewußt waren, läßt sich der vermeintliche Widerspruch leicht auflösen. Zu bedenken ist nämlich, daß der Zusammenhang zwischen den Erfahrungen in der frühen Kindheit und späteren Verhaltensweisen nicht gesehen wurde, für die Masse wegen der hohen Sterblichkeit auch nicht erfahrbar war. Ebensovienig wurde der Zusammenhang zwischen Pflege und Lernen erkannt. Aber selbstverständlich mußte man sich um die Kinder kümmern.

Im einzelnen wäre von Interesse, wie sich die heute dominanten Themen – um nicht zu sagen: Paradigmen – der Sozialisationsforschung herauskristallisiert haben. Nicht minder aufschlußreich wären Untersuchungen darüber, in welcher Weise die tatsächlichen oder vermeint-

lichen Konsequenzen einzelner Sozialisationspraktiken von nachfolgenden Generationen berücksichtigt worden sind.

Keineswegs ist dieser wissenssoziologische Ansatz auf die historische Analyse beschränkt, wie wohl er davon wichtige Impulse erhält. Die Frage, woher Mütter und Väter in unterschiedlichen sozialen Schichten und Gruppen ihr Wissen über Sozialisation beziehen, in welchem Ausmaß sie sich auf die eigene Erfahrung stützen, sich an Ratschläge von Verwandten halten, die Medien konsultieren oder besondere Kurse besuchen, ist noch weitgehend ungeklärt und würde bedingen, daß zunächst Instrumente entwickelt werden, die geeignet sind, unterschiedliche Wissensformen (was nicht gleichbedeutend ist mit Erziehungsstilen) zu erfassen.^{17,18}

Von diesem analytischen Vorgehen kann zwei-

17 Die Schwierigkeiten einer Systematisierung von Wissensformen erfährt jeder, der versucht, den wissenssoziologischen Ansatz auf konkretes empirisches Material und nicht nur auf konstruierte Beispiele anzuwenden.

Unseren Ausführungen liegt folgende Systematik zugrunde:

Funktion/ Form	„Alltagswissen“	„Analytisches“ bzw. Wissenschaftliches Wissen
Verstehen „Theorien“	z. B. Eigenschaften werden durch Muttermilch vererbt	Frühe Entbehrung einer ständigen Bezugsperson beeinträchtigt Entwicklung
Begründen „Ideologie“	Mutter ist die natürliche, folglich stets beste Erzieherin der Kinder	Zwischen den Geschlechtern besteht kein prinzipieller Unterschied
Anwenden „Rezepte“	Straffes Wickeln stärkt die Glieder	Man soll bereits mit Säuglingen sprechen.

18 Einen interessanten Beitrag zur Gegenüberstellung von „alltäglichem“ und „wissenschaftlichem“ Wissen macht BOLTANSKI (1969) in bezug auf die Säuglingspflege. Er zeigt, daß Unterschiede in der Bereitschaft der Annahme neuer Vorstellungen über die Ernährung zwischen den sozialen Schichten bestehen; im allgemeinen geschieht die Rezeption bei den Arbeitern langsamer, aber es gibt Ausnahmen, nämlich dann, wenn die neuen Vorschläge dem traditionellen Ethos der Klasse entsprechen, was etwa bei der Auffassung zutrifft, daß Säuglinge möglichst früh alle Nahrung essen lernen sollten.

tens ein quasi-hermeneutisches unterschieden werden. Es wendet sich dem Thema zu, worin zu bestimmten Zeiten und in bestimmten gesellschaftlichen Gruppen symbolisch die Bedeutung des Kindes gesehen wird. Daran kann sich eine Abklärung der Auswirkungen unterschiedlicher Auffassungen anschließen. Beispiel einer Arbeit dieser Art ist die Abhandlung von STRICKLAND (1971), der – vornehmlich mittels einer Interpretation literarischer Quellen – zeigt, wie sich in Amerika das Bild des Kindes veränderte. Für die Puritaner war es ein „kleiner Pilger“, im 18. Jahrhundert wurde es zum „gelehrigen Kind“, das formbar ist und dessen potentiellen Tugenden zum Durchbruch zu verhelfen ist. Die Romantik und die individualistische Philosophie des 19. Jahrhunderts betonten seine angeborene moralische Überlegenheit und machten es zum kleinen „Heiligen“, dem sich wiederum Vorstellungen eines aktiveren, bisweilen wilden Wesens anschlossen, die im 20. Jahrhundert unter dem zunehmenden Einfluß wissenschaftlichen Schrifttums weiter differenziert wurden, aber stets auch Schwankungen unterworfen waren.

Auf einer abstrakteren Ebene kann die Frage aufgeworfen werden, welche sozialen Zeitvorstellungen das Kind verkörpere bzw. in welcher Weise die Rolle des Kindes von dem gesamtgesellschaftlichen oder schichtbestimmten Verständnis von Zeit abhängt (LÜSCHER 1974). Kinder repräsentieren die Kontinuität in der Abfolge der Generationen. Ob nun eher die aktuelle Interaktion betont wird oder diese von Vorstellungen über die Zukunft oder das Jenseits relativiert wird, macht große Unterschiede im Verständnis des Kindes; ob Geschichte als Kontinuität oder Diskontinuität erlebt wird, drückt sich im gegenseitigen Verständnis der Generationen aus. Auf der Ebene direkter Interaktionen werden Unterschiede in der Zeitperspektive beispielsweise mit Unterschieden in den Praktiken der Belohnung und Bestrafung in Zusammenhang gebracht, was wiederum von Einfluß auf die Leistungsorientierung ist (KASAKOS 1971). Umgekehrt ist die Entwicklung der Kinder in unterschiedlicher Weise bedeutsam für das Zeiterlebnis der Eltern.

Das Problem der Bedeutung des Kindes akzentuiert sich heutzutage im Zusammenhang mit

den Fortschritten der Antikonzeption auf besondere, historisch vermutlich erstmalige Weise. Da die alten Rationalisierungen entfallen, kann sich der einzelne Erwachsene die Frage stellen, warum er Kinder haben solle und was ein Kind und die Teilhaber an seiner Sozialisierung für ihn und seine eigene Persönlichkeitsentwicklung bedeuten könne. Über kurz oder lang steht zu erwarten, daß daraus neue kollektive Sinngebungen des Kindes entwickelt werden, die möglicherweise den gesamtgesellschaftlichen Bezug über die Bevölkerungsentwicklung herzustellen versuchen.

Mehr als viele andere Bereiche hat die Sozialisationsforschung einen offensichtlichen Bezug zur Praxis. Hierin liegt eine dritte soziologische Forschungsthematik. Eine adäquate Strategie liegt möglicherweise in der „kontrollierten“ Variation der sozio-ökologischen Bedingungen von Sozialisation, wie dies kürzlich BRONFENBRENNER (1974) vorgeschlagen hat. Seinem Ansatz liegt die Annahme zugrunde, daß es möglich sein sollte, durch quasi-natürliche Experimente Bedingungen der sozialen und psychischen Umwelt zu entdecken, die eine bessere Pflege, ein besseres Lernen, mithin eine bessere Entwicklung der Persönlichkeit ermöglichen. Eine gewisse Ähnlichkeit zum traditionell pädagogischen Vorgehen ist offensichtlich. Der Unterschied besteht in der Bindung des Sozialwissenschaftlers an die relative Kontinuität wissenschaftlicher Arbeit, die es erlauben sollte, solche Variablen zu variieren, die sich nach dem aktuellen Stand der Kenntnisse als besonders relevant erweisen. Aus der Sichtweise, wie sie hier ausgeführt wurde, ergeben sich einige wichtige Ergänzungen im Katalog der zu berücksichtigenden ökologischen Bedingungen, vorab in bezug auf demographische Sachverhalte und das Verhältnis von Arbeit und Schule, und die jeweiligen Wissensinhalte und -formen werden selbst zu einer zentralen Variablen.

Bei alledem erinnert der evolutionistische Bezugsrahmen daran, daß Sozialisation kein vollständig gestaltbares Geschehen ist. Ihr Ablauf ist irreversibel und läßt sich – natur- und sozialgeschichtlich – nachträglich rekonstruieren, nicht aber voraussagen, wenngleich die Analyse Grenzbedingungen der Variabilität erkennen läßt. Die – politische – Annahme, Sozialisation könne Emanzipation des Menschen bedeuten,

unterstreicht die prinzipielle Unvorhersehbarkeit. Je „autonomere“ künftige Generationen sein werden, desto variabler sind prinzipiell ihre Handlungsweisen, vorausgesetzt, daß optimale Bedingungen der Entfaltung vorhandener Kompetenzen geschaffen werden können. Unser Wissen über Sozialisation findet in der Offenheit des Denkens und Handelns künftiger Generationen seine aktuellen Beschränkungen und seine künftige Herausforderung.

Literatur

- ALT, R., 1958: Kinderausbeutung und Fabriksschulen. Berlin.
- ARIÈS, R., 1954: Le XIX^e siècle et la révolution des mœurs familiales. In: Pringet, R.: Renouveau des idées sur la famille. Paris: PUF.
- ARIÈS, P., 1962: Centuries of childhood – A social history of family life. New York: Knopf.
- ARIÈS, P., 1968: L'évolution des rôles parentaux. In: Familles d'aujourd'hui. Bruxelles.
- ARIÈS, P., 1973: L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime. Paris: Seuil (1. Aufl. 1960).
- BELL, C., 1968: Middle class families, social and geographic mobility. London: Routledge and Kegan Paul.
- BERFENSTAM, R., I. WILLIAM-OLSSON, 1973: Early childcare in Sweden. London: Gordon and Breach.
- BERG, J. H. van den, 1960: Metabletica – Über die Wandlung des Menschen – Grundlinien einer historischen Psychologie. Göttingen, Zürich: Vandenhoeck und Ruprecht.
- BERGER, P., T. LUCKMANN, 1969: Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Frankfurt/Main: Fischer.
- BICKEL, W., 1947: Bevölkerungsgeschichte und Bevölkerungspolitik der Schweiz. Zürich: Büchergilde Gutenberg.
- BLAU, P. M., O. DUNCAN, 1967: The American occupational structure. New York: Wiley.
- BOLTANSKI, L., 1969: Puériculture savante et prime éducation populaire. Paris: Centre de Sociologie européenne (mimeo).
- BREMNER, R., 1970, 1971, 1974: Children and youth in America – A documentary history (3 vols.). Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press.
- BRONFENBRENNER, U., 1958: Socialization through class and space. In: Readings in social psychology, herg. von E.E. Maccoby, T. M. Newcomb, E. Hartley. New York: Holt.
- BRONFENBRENNER, U., 1974: Experimental human ecology. Ithaca: Cornell University (mimeo).
- BRUNNER, O., 1956: Das „ganze Haus“ und die alt-europäische „Ökonomik“. In: Ders.: Neue Wege der Sozialgeschichte. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- BURNHAM, J. C., 1968: Historical background for the study of personality. In: Handbook of personality

- theory and research, hersg. von Edgar F. Borgatta und William W. Lambert. Chicago: Rand McNally, (S. 3–81).
- CALHOUN, D., 1973: The intelligence of a people. Princeton: University Press.
- CAMPBELL, D. T., 1965: Variation and selective-retention in socio-cultural evolution. In: Social change in developing areas – A re-interpretation of evolutionary theory, hersg. von H. R. Barringer et al. Cambridge, Mass.: University Press.
- CHAMBERLAIN, A. F., 1900: The child – A study in the evolution of man. London: W. Scott.
- CIPOLLA, C. M., 1972: Wirtschaftsgeschichte und Weltbevölkerung. München: dtv.
- CLAESSENS, D., 1973: Anthropologische Voraussetzungen einer Theorie der Sozialisation. Zeitschrift für Soziologie 2, 145–162.
- CLAUSEN, J. A. (ed.), 1968: Socialization and society. Boston: Little, Brown and Co.
- DARWIN, Ch., 1877: Biographical sketch of infant. Mind 2, 285–294.
- DAVID, M., I. LÉZINE, 1975: Early childcare in France. London: Gordon and Breach.
- DEMAUSE, L. (ed.), 1974: The history of childhood. New York: Psychohistory Press.
- DEMOS, J., 1970: A Little commonwealth – Family life in Plymouth Colony. New York: Oxford University Press.
- DÖRNER, H., 1974: Industrialisierung und Familienrecht – Die Auswirkungen des sozialen Wandels, dargestellt an den Familienmodellen des ALR, BGB und des Code Civil. Schriftenreihe zur Rechtssoziologie und Rechtsstatsachenforschung, hersg. von A. Hirsch, M. Rehlinger, Bd. 30. Berlin: Duncker und Humblot.
- DUMAZEDIER, J., 1968: Leisure. The International Encyclopedia of the Social Sciences. New York: MacMillan Comp. and Free Press. Vol. 9, 248–253.
- EISENSTADT, S. N., 1966: Von Generation zu Generation. München: Juventa.
- ENGELS, F., 1972: Die Lage der arbeitenden Klasse in England. Berlin: Dietz (orig. 1845).
- FINDLAY, J., 1923: Children of England – A contribution to social history and to education. London.
- FLEMING, S., 1933: Children and Puritanism – The place of children in the life and thought of the New England churches: 1620–1847. New Haven.
- FLITNER, A., W. HORNSTEIN, 1964: Kindheit und Jugendalter in geschichtlicher Betrachtung. Zeitschrift für Pädagogik 10, 311–339.
- GESENIUS, H., 1970: Empfängnisverhütung. München, Berlin: Urban und Schwarzenberg.
- GIEHLER, W., 1974: Kindheit in Utopia. Konstanz: Fachbereich Soziologie (vervielf.)
- GIEHLER, W., K. LÜSCHER, 1975: Die Soziologie des Kindes in historischer Sicht. Erscheint in: Neue Sammlung, Heft 6.
- GLASS, D., R. REVELLE (eds.), 1972: Population and social change. London: Arnold.
- GOLDSTEIN, J., A. FREUD, A. J. SOLNI, 1974: Jenseits des Kindeswohls. Frankfurt: Suhrkamp.
- GOODE, W., 1966: Family and mobility. In: Class, status, and power. Hersg. von Bendix, R., S. Lipset. New York: Free Press.
- HABERMAS, J., 1973: Kultur und Kritik – Verstreuete Aufsätze. Frankfurt: Suhrkamp.
- HAFFTER, C., 1968: The changeling: History and psychodynamics of attitudes to handicapped children in the European folklore. Journal of the History of Behavioral Sciences 4, 55–61.
- HALL, J., 1972: Children's rights. London: Granada.
- HARVARD EDUCATIONAL REVIEW, 1974: The Rights of children. Reprint Series No. 9.
- HERMANN, A., S. KOMLÓSI, 1972: Early childcare in Hungary. London: Gordon and Breach.
- HERRMANN, U., 1974: Historisch-systematische Dimensionen der Erziehungswissenschaft. In: Wörterbuch der Erziehung, hersg. von Ch. Wulf. München: Piper, 283–289.
- HIMES, N. E., 1963: Medical history of contraception. New York: Galmut (org. 1936).
- HISTORY OF CHILDHOOD QUARTERLY. Hersg. von L. DeMause: Psychohistory Press, New York (seit 1973).
- HOMAN, W., 1939: Children and Quakerism. A study of the place of children in the theory and practice of the Society of Friends, commonly called Quakers. Berkeley: Gillik.
- HUNT, D., 1970: Parents and children in history – The psychology of family life in early modern France. New York/London: Basic Books.
- HURRELMANN, B., 1974: Jugendliteratur und Bürgerlichkeit. Paderborn: Schöningh.
- INTERNATIONAL PARENTHOOD FEDERATION, 1967: The History of contraception. London.
- KASAKOS, G., 1971: Zeitperspektive, Planungsverhalten und Sozialisation. München: Juventa.
- KAUFMANN, F. X., 1968: Sozialstruktur und Sozialisationsprozeß. Münster: Vervielf. Manus.
- KOENIG, O., 1970: Kultur und Verhaltensforschung. München: dtv.
- KOPP, H., 1974: Erziehung im Wandel. Basel: Krebs.
- KUCZYNSKI, J., 1958: Geschichte der Kinderarbeit in Deutschland 1750–1939. Berlin.
- KUCZYNSKI, J., 1962: Die Geschichte der Lage der Arbeiter unter dem Kapitalismus (38 Bde.). Berlin: Akad.-Verl.
- KYNAST, R., 1968: Problemgeschichte der Pädagogik. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft (orig. 1932).
- LENSKI, G., 1970: Human societies. New York: Mc Graw Hill.
- LEVINE, R. A., 1973: Culture, behaviour, and personality. London, Hutchinson.
- LÜSCHER, K., 1974: Time – A much neglected dimension in social theory and research. Sociological Analysis and theory 4, No. 3, 101ff.
- LÜSCHER, K., V. RITTER, P. GROSS, 1973: Early childcare in Switzerland. London: Gordon and Breach. – Deutsch: Vorschulbildung – Vorschulpolitik. Aarau/Zürich: Sauerländer/Benzinger (1972).
- MCDONALD, F. J., 1964: The influence of learning theories on education (1900–1950). In: Theories of learning and instruction, hersg. von E. R. Hilgard. Chicago: University Press.
- MACKENROTH, G., 1953: Bevölkerungslehre. Berlin: Springer.
- MACKENSEN, R., H. WEWER (Hersg.), 1973: Dynamik der Bevölkerungsentwicklung. München: Hanser.

- MARVICK, E. W., 1974: Nature versus nurture – Patterns and trends in the seventeenth-century French child rearing. In: The history of childhood, hersg. von L. DeMause. New York: Psychohistory Press.
- MEAD, G. H., 1968: The relation of play to education. In: G. H. Mead; Essays on his social philosophy, hersg. von J. W. Petras. New York: Teachers College Press (orig. 1896/97).
- MEAD, M., M. WOLFENSTEIN (eds.), 1955: Childhood in contemporary cultures. Chicago.
- MONROE, P. (ed.), 1968: A cyclopedia of education (5 vols.). Detroit (zuerst New York 1911).
- MORGAN, E. S., 1944: The Puritan family – Essays on religion and domestic relations in the 17th century New England. Boston.
- NOONAN, J. T., 1969: Empfängnisverhütung. Mainz: Grünewald.
- OEVERMANN, U., 1969: Schichtenspezifische Formen des Sprachverhaltens und ihr Einfluß auf die kognitiven Prozesse. In: Begabung und Lernen, hersg. von H. Roth. Stuttgart: Klett.
- OEVERMANN, U., 1974: Die falsche Kritik an der kompensatorischen Erziehung. Neue Sammlung, Göttinger Zeitschrift für Erziehung und Wissenschaft 14, 6, 537–568.
- PEIPER, A., 1965: Chronik der Kinderheilkunde. Leipzig: Edition Leipzig.
- PESCHKE, P., 1962: Geschichte der deutschen Sozialversicherung. Der Kampf der unterdrückten Klassen um soziale Sicherung. Berlin (Ost).
- PINCHBECK, I., M. HEWITT, 1969 und 1973: Children in English society (2 vols.). London: Routledge and Kegan Paul, Toronto: University Press.
- PRINGLE-KELLMER, M., S. NAIDOO, 1974: Early childcare in Britain. London: Gordon and Breach.
- RABB, T. K., R. ROTBERG, 1971: The family in history – Interdisciplinary essays. New York: Harper.
- RHEINGOLD, M., 1969: The social and socializing infant. In: Handbook of social psychology, hersg. von D. A. Goslin. Chicago: Rand McNally.
- RIEGEL, K. F., 1972: Influence of economic and political ideologies on the development of developmental psychology. Psychological Bulletin 78, 2, 129–141.
- RIESMAN, D., R. DENNEY, N. GLAZER, 1958: Die einsame Masse – Eine Untersuchung der Wandlungen des amerikanischen Charakters. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- ROBINSON, H. B., N. ROBINSON, M. WOLINS, U. BRONFENBRENNER, J. B. RICHMOND, 1973: Early childcare in the United States of America. London: Gordon and Breach.
- ROTH, H., 1966 und 1971: Pädagogische Anthropologie (Bd. 1: Bildsamkeit und Bestimmung, Bd. 2: Entwicklung und Erziehung). Hannover: Schroedel.
- RÜHLE, O., 1922: Das proletarische Kind. München: A. Langen.
- RUSSELL, J. C., 1971: Mittelalter bis Neuzeit. In: Bevölkerungsgeschichte Europas, hersg. von C. Cipolla, K. Borchardt. München: Piper.
- SACHSSE, H., 1975: Besprechungsforum (K. R. Popper: Objektive Erkenntnis, und K. Lorenz: Die Rückseite des Spiegels). Zeitschrift für Soziologie 4, 82–88.
- SCHUBNELL, H., 1973: Der Geburtenrückgang in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit.
- SHIPMAN, M. D., 1971: Education and modernization. London: Faber.
- STONE, L., 1974: The massacre of the innocents. The New York Book Review, 14.11.
- STONE, O. M., 1971: Das Familienrecht 1970. In: Hat die Familie noch eine Zukunft?, hersg. von K. Elliot. München: Desch.
- STRICKLAND, C. E., 1971: American attitudes toward children. In: The Encyclopedia of Education. Vol. 2, hersg. von L. C. Deighton. New York: MacMillan Comp. and Free Press.
- TALBOTT, J. E., 1971: The history of education. Journal of the American Academy of Arts and Sciences, Winter 1971, 133–150 (Issue: Historical Studies Today).
- TUGGENER, H., 1973: Das Bild des Lehrers im 19. und 20. Jahrhundert. Schweizerische Lehrerzeitung No. 5 und 6.
- VESTIN, F., 1971: Alle Macht den Kindern. Berlin: Gerhardt.
- WALLE, E. VAN DE, 1973: Marriage and marital fertility. In: Population and social change, hersg. von D. Glass, R. Revelle. London: Arnold.
- WALLE, E. VAN DE, F. VAN DE WALLE, 1972: Allaitement, stérilité et contraception. Population 27, 685–710.
- WEWER, H., 1973: Bevölkerungswissenschaft. Dynamik der Bevölkerungsentwicklung, hersg. von R. Mackensen, H. Wewer. München: Hanser.
- WILLIAMS, T.R., 1972: Introduction to socialization. Saint Louis: Mosby.
- WOLFENSTEIN, M., 1951: The emergence of fun morality. Journal of social issues 1, 15–25.
- WRIGLEY, E. A., 1969: Bevölkerungsstruktur im Wandel. München: Kindler.
- Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. KURT LÜSCHER
CH · 8580 Amriswil/TG, Sandackerweg 6