

Ökologische Sozialisationsforschung – Ein Bezugsrahmen¹

Urie Bronfenbrenner

Einführung

Mit dem folgenden Beitrag möchte ich zu einem Umdenken in Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung anregen. Dabei stütze ich mich auf zwei wichtige Prinzipien. Das erste läßt sich vielleicht am treffendsten mit den Worten von A. N. Leontiew von der Universität Moskau ausdrücken. Als ich vor zehn Jahren am dortigen Institut für Psychologie als Austausch-Wissenschaftler tätig war, unterhielten wir uns öfter über Unterschiede in den theoretischen Annahmen, die der Sozialisationsforschung in der Sowjetunion und den Vereinigten Staaten zugrunde liegen. Bei einem solchen Gespräch ließ Leontiew eine kluge Bemerkung fallen, die er inzwischen wahrscheinlich längst wieder vergessen hat; er sagte: „Mir scheint, die amerikanischen Wissenschaftler suchen ständig nach Erklärungen dafür, wie ein Kind zu dem werden konnte, was es heute ist. Wir in der UdSSR dagegen versuchen herauszufinden, wie es zu dem werden kann, was es noch nicht ist!“

Ein Grund, warum ich mich an Leontiew's herausfordernde Äußerung erinnere, liegt darin, daß sie jenen Rat bekräftigte, den mir ein Vierteljahrhundert vorher mein erster Mentor an der Universität, W. E. Dearborn aus Harvard, mit auf den Weg gegeben hatte. In seiner klaren und ruhigen Art hatte er mir einmal gesagt: „Bronfenbrenner, wenn Sie irgend etwas begreifen wollen, müssen Sie versuchen, es zu ändern!“

Geschichte eines Paradoxons

Auch das zweite Prinzip hat wie das erste eine interkulturelle Vorgeschichte, aber eine, die eher von Kontrasten als von Kontinuität geprägt ist, eine etwas längere Darstellung braucht und zu einschneidenden Konsequenzen führt. Über ein Jahrzehnt lang haben der Verfasser und seine Kollegen vergleichende Studien über Kindererziehung in über einem Dutzend Ländern in West- und Osteuropa, Nordamerika, dem Mittleren und dem Fernen Osten durchgeführt (Bronfenbrenner 1962a, 1962b, 1964, 1967, 1970a, 1970b;

1 Erstveröffentlichung in: Urie Bronfenbrenner (1976): *Ökologische Sozialisationsforschung*, hg. von Kurt Lüscher, Stuttgart, 199–220.

Devereux 1970a, 1970b, 1972; Devereux, Shouval, Bronfenbrenner, Rodgers, Kavenaki, Kiely und Karson 1974; Rodgers, Bronfenbrenner und Devereux 1968; Rodgers 1971). Im Verlauf dieser Arbeiten stieß ich zum ersten Mal auf ein Phänomen, das ich bei meinen früheren Forschungen so nie beobachtet hatte: überschneidungsfreie Merkmalsverteilungen zwischen Gruppen von Versuchspersonen. Kinder, die in verschiedenen Kulturen aufgewachsen waren, unterschieden sich nämlich in einigen Punkten so eindeutig in ihrem Verhalten, daß man das jeweilige Herkunftsland praktisch fehlerfrei aus ihren Verhaltensweisen ablesen konnte. Mehr noch, eine derartige kulturelle Verschiedenheit ermutigte zu Schlußfolgerungen, die sowohl wissenschaftlich wie auch sozialpolitisch bedeutsam erschienen: Der kindliche Organismus erschien als außerordentlich bildbar. Das berechtigte zu Hoffnungen für die Zukunft.

Von dieser Hoffnung beflügelt, wandte ich mich Aufgaben zu, die eine für mich ungewohnte Art von beruflicher Tätigkeit darstellten. Zusammen mit Kollegen aus dem eigenen Land begann ich mit Versuchen, mittels wissenschaftlicher Erkenntnisse und Erfahrungen die Entwicklung und Bewertung von sozialpolitischen Entscheidungen und Maßnahmen zu beeinflussen, die die Situation der Kinder in Amerika bzw. die Personen und Institutionen, die für deren Wohl verantwortlich sind, betrafen. Aus diesen Bemühungen entstanden Programme wie „Head Start“ (ein bundesweites Netz von Vorschuleinrichtungen für Kinder aus sozial schwachen Familien), „Follow-Through“ (ein kleineres Bundesprogramm zur Entfaltung innovativer Strategien pädagogischer und sozialer Art in Grundschulen), „Parent-Child-Centers“ (Programme für Eltern und Kinder unter drei Jahren), „Home Start“ (Hilfen für Kinder und Eltern auf dem Weg über wöchentliche Hausbesuche) und einige weitere, noch speziellere Initiativen.

Was zeigte sich nun an Erfolgen bei derartigen Programmen? Vor kurzem schloß ich einen Bericht an ein Komitee der National Academy of Science ab, zu dem ich die vorhandenen Forschungsergebnisse aus Frühförderungs-Projekten der vergangenen zehn Jahre einer Durchsicht unterzog (Bronfenbrenner 1974). Obwohl ein paar bescheidene Erfolge zu beobachten waren, blieben die Ergebnisse insgesamt enttäuschend. Bestenfalls waren kurzlebige Auswirkungen geringen Umfangs festzustellen, wobei wesentliche Überschneidungen in den Merkmalsverteilungen von Versuchs- und Kontrollgruppen vorlagen. Kurz gesagt, mein Optimismus bezüglich der Bildbarkeit des sich entwickelnden Organismus und seiner Empfänglichkeit für Umweltveränderungen schien sich kaum aufrechterhalten zu lassen.

Wie sollte man diesen Widerspruch auflösen? Einerseits gab es nicht zu übersehende Belege für eine Vielfalt in der menschlichen Entwicklung, die auf unterschiedliche Umwelten zurückgeht. Andererseits hatten auch gezielte Bemühungen fähiger Wissenschaftler und Praktiker zur Beeinflussung der menschlichen Entwicklung keine Unterschiede zustandegebracht außer solchen, die sich nur mit ausgeklügelten statistischen Verfahren nachweisen ließen. Dabei beschränkten sich derartige minimale Untersuchungsergebnisse keineswegs auf Forschungen zur Frühförderung, sondern waren praktisch typisch für alle wissenschaftlichen Experimente, die bisher auf dem Gebiet

des menschlichen Verhaltens und der menschlichen Entwicklung durchgeführt wurden. Nur wenige der signifikanten Effekte, von denen unsere Fachzeitschriften berichten, hätten mit bloßem Auge registriert werden können. Bei allen waren schwierige statistische Berechnungen nötig, um zeigen zu können, daß überhaupt etwas geschehen war.

Einige Lehren für die Sozialwissenschaft aus der Sozialpolitik

Überlegungen wie diese haben mich veranlaßt, die Stichhaltigkeit unserer theoretischen Modelle und der darauf beruhenden wissenschaftlichen Strategien in Zweifel zu ziehen. Ich wollte mir die Aufgabe stellen herauszufinden, welche Grundelemente ausgesprochen oder unausgesprochen für die von uns verwendeten Modelle bestimmend waren und welche anderen Möglichkeiten sich denken ließen. Der Blick für diese Fragen wurde mir nicht zuletzt durch die Erfahrungen geöffnet, die ich bei dem Versuch sammeln mußte, Änderungen in der Sozialpolitik und in der Praxis der Kindererziehung in der amerikanischen Gesellschaft herbeizuführen. Im Laufe dieser Bemühungen hatte ich viel mit Leuten außerhalb der akademischen Welt zu tun, z. B. mit führenden Politikern, Abgeordneten, Fachleuten aus Wirtschaft und Verwaltung und sonstigen Bürgern. Diese stellten mir häufig Fragen, von denen sie meinten, sie gehörten in meinen Bereich, auf die ich aber keine Antwort wußte. Beispielsweise wurde ich gefragt:

1. Wie wichtig ist es für ein Kind, während der ersten drei Lebensjahre bei der Mutter zu sein?
2. Können Väter sich genauso gut um die Kinder kümmern wie die Mütter?
3. Wie wichtig sind andere Erwachsene neben den Eltern?
4. Ergeben sich irgendwelche Unterschiede, wenn Kleinkinder nur halbtägig statt ganztägig in Tagespflegestellen kommen?
5. Sollten die Jahrgangsklassen in den Schulen aufgelöst werden zugunsten von altersgemischten Klassen?
6. Welche Änderungen in unseren Schulen wären nötig, um die sprunghaft steigende Häufigkeit von Schulabbruch, Rauschgiftsucht und Sachbeschädigung zu senken?
7. Soll man den Eltern gestatten, ihre Kinder zur Arbeit mitzubringen?
8. Welche Auswirkungen hat es für das Kind, wenn Vater und Mutter ganztags arbeiten?
9. Wie wichtig wäre es für unsere Firma, Möglichkeiten zu schaffen, daß Eltern zu Hause sein können, wenn das Kind aus der Schule kommt?
10. Wie kann das Werbefernsehen so gestaltet werden, daß es die Entwicklung der Kinder fördert?

Es wird Sie kaum überraschen, daß es mir nicht möglich war, in unseren wissenschaftlichen Veröffentlichungen Antworten auf solche Fragen zu finden. Nun mag man ein-

wenden, es bestehe gar kein Grund zu der Annahme, dort Antworten zu erhalten, weil dies eher Fragen für die Sozialpolitik als für die Wissenschaft seien. Genau dieses Problem steht im Mittelpunkt des zweiten und noch entscheidenderen Umdenkungsprozesses, den ich mit diesem Beitrag anregen möchte. Ich behaupte, daß ein Eingehen auf die sozialpolitischen Fragen, die von meinen nicht-akademischen Kollegen aufgeworfen worden sind, nicht nur wissenschaftlich relevant, sondern geradezu lebenswichtig ist für die weitere Entwicklung von Theorie und Praxis auf unserem Gebiet. Denn was diese sozialpolitischen Fragestellungen auszeichnet, ist ein Konzept von Umwelt, das sich radikal unterscheidet von jenem, welches gewöhnlich unseren wissenschaftlichen Untersuchungen zugrunde liegt.

Die vorstehenden Fragen zielen nämlich allesamt auf die Wirkung der alltäglichen Umwelt, in der Kinder leben bzw. leben könnten, wenn Sozialpolitik und Erziehungspraxis sich ändern würden. Allein Wandlungen in der alltäglichen Umwelt des Kindes – so die Grundthese dieses Beitrages – vermögen Unterschiede in der Entwicklung hervorzubringen. Einzig mit diesem Prinzip lassen sich die überschneidungsfreien Merkmalsverteilungen erklären, die wir bei unseren interkulturell vergleichenden Forschungen beobachtet haben. Weiter behaupte ich, daß gerade die für die kindliche Entwicklung entscheidenden Besonderheiten der alltäglichen Umwelt in unseren Forschungsmodellen typischerweise ausgeklammert bleiben, und zwar sowohl in der Theorie wie auch in der empirischen Forschung.

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Ein Überblick

Als erstes müssen wir die Struktur dieser alltäglichen Umwelt und ihrer wichtigsten Bestimmungsgrößen unter die Lupe nehmen. Im folgenden werden wir diese alltägliche Umwelt als soziale Ökologie menschlicher Entwicklung auffassen. Damit knüpfen wir an eine biologische Terminologie an, in der es üblich ist, den unmittelbaren, dauerhaften Lebensraum, die „Nische“ des Organismus, als seinen ökologischen Ort zu umschreiben.

Welches sind die Parameter der sozialen Ökologie menschlicher Entwicklung? Es scheint zweckmäßig, drei sich überlagernde Schichten zu unterscheiden:

A) Die oberste und sofort sichtbare Schicht bildet die unmittelbare Umgebung, in der sich das Kind gerade befindet – Haus, Schule, Straße, Spielplatz, Ferienlager usw. Diese Umgebung wiederum läßt sich jeweils nach drei Seiten hin betrachten:

1. nach ihrer räumlichen und stofflichen Anordnung,
2. nach den Personen mit ihren verschiedenen Rollen und Beziehungen zum Kind,
3. nach den Tätigkeiten, die die Personen ausüben, sei es miteinander oder mit dem Kind, einschließlich der sozialen Bedeutung dieser Tätigkeiten.

B) Die zweite, daran anschließende Schicht, in die die unmittelbare Umgebung eingebettet ist, formt und begrenzt das, was innerhalb dieser vor sich geht und vor sich gehen kann. Auch hier gibt es die physische, die soziale und die Handlungsdimension, wenn auch vielschichtiger miteinander verknüpft. Meist sind sie zu einem von zwei Systemen allgemeinerer Art zusammengesetzt:

1. *Soziale Netzwerke*: Das sind informelle soziale Strukturen, wie sie von Leuten gebildet werden, die sich in gemeinsame Betätigungen teilen oder Kontakt untereinander halten. Es kann sich dabei um Gruppen von Alterskameraden („peer groups“), Freundeskreise, Cliquen in Nachbarschaft und Beruf oder einfach um Bekanntenkreise handeln. Sie beruhen auf beiläufigen Zusammenkünften, gegenseitigen Besuchen, Briefkontakten und Anrufen. Ein Kennzeichen dieser informellen Netzwerke liegt darin, daß sie mit der Zeit wachsen und sich oft räumlich ausdehnen. Sie können nach Geschlecht, Alter, wirtschaftlicher Stellung oder landsmannschaftlicher Herkunft gegliedert sein, sich aber auch in solchen Merkmalen überschneiden. Für unser Anliegen ist es sogar von ausschlaggebender Bedeutung, wie weit sie sich überschneiden. Denn der Verlauf der menschlichen Entwicklung wird entscheidend bestimmt von der Beschaffenheit und Mannigfaltigkeit der Rollen, Tätigkeiten und Wertvorstellungen in den sozialen Netzwerken, in denen der einzelne aufwächst.

2. *Institutionen*: Sie sind die formellen Gegenstücke zu den informellen Netzwerken. Von diesen unterscheiden sie sich durch klar festgelegte Ziele, Strukturen und Regeln. Einige, wie die Institutionen des Gesundheits-, Erziehungs- und Sozialwesens, tragen unmittelbare Verantwortung für das Wohl der Kinder und derer, die sie betreuen (z. B. Eltern, Lehrer, Jugendfürsorger usw.). Daneben kennt die Gesellschaft aber noch weitere Organisationen, die zwar in der Regel als nicht so wichtig für den Sozialisationsprozeß betrachtet werden, tatsächlich aber erst die politischen und praktischen Voraussetzungen schaffen, von denen es auf weite Strecke abhängt, wie die Kinder und ihre Betreuer ihr Leben verbringen. Zu diesen Institutionen gehören vor allem die staatliche Verwaltung (auf Bundes-, Staats- und Gemeindeebene), das Rechtssystem, wirtschaftliche und gesellschaftliche Planungsgremien, Industrie und Handel, die Massenmedien, aber auch einzelne Subsysteme, wie die Verkehrsmittel oder die Einkaufsmöglichkeiten (z. B. der kleine Laden um die Ecke im Gegensatz zum Supermarkt am Stadtrand).

C) Schließlich wird sowohl die übergreifende soziale Struktur wie auch die darin eingebettete alltägliche Umgebung von einem *ideologischen System* umschlossen, das die sozialen Netzwerke, Institutionen, Rollen, Tätigkeiten und ihre Verbindungen mit Bedeutungen und Motiven ausstattet. Welchen Platz und Stellenwert Kinder und Jugendliche in dieser Ideologie einnehmen, ist von besonderer Wichtigkeit für die Frage, wie ein bestimmtes System einschließlich der Gesellschaft als Ganzes die junge Generation und die für ihre Erziehung Verantwortlichen behandelt.

Eine Gegenüberstellung von hergebrachten und ökologischen Forschungsmodellen

Wir haben nun die Grundlage für unsere These geschaffen, wonach die Eigenart der oben skizzierten Umwelt des Kindes ziemlich verschieden ist von der Umwelt, wie sie bei unseren wissenschaftlichen Versuchen definiert, operationalisiert und in unseren Fachzeitschriften beschrieben wird. Ich möchte nur ein paar besonders krasse Unterschiede erwähnen:

1. Nach dem eben dargelegten Konzept liegt der Schwerpunkt der Untersuchung auf den dauerhaften (und daher vertrauten) sozialen Kontexten, in denen das Kind lebt bzw. leben könnte, und in denen die Beteiligten dauerhafte (und daher vertraute) Rollen innehaben und Tätigkeiten nachgehen, die in diesem Rahmen ihren sozialen Sinn haben. Eine Blickrichtung wie diese steht im Widerspruch zu vielen, wenn auch nicht allen, Laboratoriumssituationen, wo die Situation zeitlich begrenzt und ungewohnt, die Aufgabenstellung nicht nur ungewohnt, sondern sogar unnatürlich ist (in dem Sinne, daß ihre soziale Bedeutung bestenfalls verschwommen erscheint), und wo sich die Beteiligten nicht kennen.

Tatsächlich kann man ja die amerikanische Entwicklungspsychologie weitgehend als Wissenschaft bezeichnen, die das Verhalten von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen untersucht.

2. Genauer müßte man sagen: das Verhalten eines Kindes mit einem fremden Erwachsenen – typischerweise einem Studenten. Die bestehenden theoretischen Sozialisationsmodelle und die Untersuchungen, die darauf aufbauen, gehen fast ausnahmslos von einem Zwei-Personen-Modell aus. Das gilt selbst dann, wenn die zweite Person eine vertraute Figur ist, etwa ein Elternteil, Lehrer oder Therapeut. Selbst wenn mehr als eine andere Person bei der Untersuchung berücksichtigt wird, beispielsweise Mutter und Vater, werden sie noch getrennt behandelt. Drei-Personen-Modelle findet man wohl in der Theorie (z. B. Parsons und Bales 1955), aber selten einmal in der Forschungspraxis. Die am meisten gebräuchliche Situation kennt zwei Personen – die eine ein Erwachsener, meist als „VL“ (Versuchsleiter) gekennzeichnet, die andere ein Kind, von dem typischerweise als „VP“ (Versuchsperson) geredet wird.

3. Der Ausdruck „Versuchsperson“ spiegelt die Tatsache wider, daß mit wenigen Ausnahmen das Geschehen so betrachtet wird, als ob es nur in einer Richtung ablaufe. Das Interesse gilt dem Einfluß, den das Verhalten des Versuchsleiters oder des Elternteils, Lehrers oder Therapeuten auf das Kind ausübt, und nicht umgekehrt.

4. Unvermeidlich finden in einem Zwei-Personen-Modell, kennzeichnenderweise aber auch in den wenigen Mehr-Personen-Modellen, nur die unmittelbaren Einwirkungen Beachtung, d. h. der Einfluß von A auf B. Demgegenüber besteht weder Interesse noch häufig die Untersuchungsmöglichkeit für die Frage, wie die Interaktion von A mit B, sprich Mutter mit Kind, durch eine dritte Partei beeinflusst wird, also beispielsweise durch den Vater, ein zweites Kind, die Großeltern oder den Lehrer. Man

könnte das den „Einfluß zweiter Ordnung“ nennen. Ich habe nur einen einzigen Komplex von Forschungen auf unserem Gebiet entdecken können, der nach solchen Einflüssen zweiter Ordnung fragt, nämlich die wachsende Literatur über die Wirkung von Fremden auf die Interaktion zwischen Mutter und Kind (vgl. etwa Ainsworth und Bell 1970). Doch auch hier ist der andere Partner ein Fremder.

5. Eine noch einschneidendere Beschränkung liegt in der Tatsache, daß bei vielen unserer Forschungen das Zwei-Personen-System losgelöst von weiteren sozialen Bedingungen, die auf es einwirken oder es umschließen, betrachtet wird.

En passant dürfen wir zur Stützung unserer allgemeinen These festhalten, daß diese für unsere Versuche so typischen Bedingungen kaum charakteristisch sind für die Situationen, in denen Kinder tatsächlich leben und aufwachsen. So gilt für die Familie, die Kindertagesstätte, Vorschule, Spielgruppe, Nachbarschaft oder für das Klassenzimmer folgendes:

- a) Gewöhnlich sind dort mehr als zwei Personen beieinander.
- b) Das Kind beeinflußt seinerseits diejenigen, von denen es beeinflußt wird.
- c) Die anderen Beteiligten sind keine Fremden, sondern Personen, die dauerhafte Rollen und Beziehungen zum Kind haben und für es soziale Rollen repräsentieren.
- d) Schließlich ist das Verhalten all dieser Leute tiefgreifend von weiteren sozialen Rollen abhängig, die sie in anderen sozialen Systemen innehaben, und wodurch ihre Beziehungen zueinander und zu den Kindern beeinflußt werden.

Der Gegensatz zwischen den Bedingungen bei unseren Versuchen und denen im täglichen Leben des Kindes zeigt, daß unsere bisherige Forschung ökologisch wenig Gültigkeit beanspruchen kann. Wenn wir das Kind aus der Umwelt, in der es sich normalerweise befindet, herausnehmen und in eine Umgebung versetzen, die ihm fremd ist, in der es sich nur für kurze Zeit aufhält, und wo die Personen, Gegenstände und Erfahrungen fehlen, die sonst im Mittelpunkt seines Daseins stehen, erhalten wir vom Kind ebenso wie von seiner Umwelt nur ein bruchstückhaftes Bild. Folglich dürfte das Potential der Einflußmöglichkeiten zwischen beiden wesentlich größer sein als bisher angenommen.

An dieser Stelle dürfte eine Klarstellung angebracht sein, damit ich nicht mißverstanden werde. Ich behaupte nicht, daß Forschung, die ökologisch nicht valide ist, keine wissenschaftliche Gültigkeit beanspruchen könne. Es gibt viele Untersuchungen, innerhalb wie außerhalb des Laboratoriums, die zwar nicht die Maßstäbe erreichen, die ich eben skizziert habe, die dennoch für unsere Wissenschaft von entscheidender Bedeutung sind – und sogar für die Gesellschaftspolitik. Ich argumentiere nicht gegen andere Arten von Forschung. Ich meine nur, daß wir genauso dringend sozio-ökologische Studien brauchen, wenn unsere Wissenschaft sich tatsächlich fortentwickeln soll. Das Erfordernis ökologischer Validität schließt Versuche im Laboratorium keineswegs aus, vorausgesetzt, die dauerhaften Aspekte in der kindlichen Umwelt, einschließlich der

Personen, werden in die Versuchsanordnung einbezogen und übernehmen dort Tätigkeiten, die mit ihren Rollen in einem Sinnzusammenhang stehen. Wir fassen jetzt unsere vergleichende Analyse herkömmlicher und ökologischer Modelle zusammen und kommen auf die Unterschiede zwischen beiden zu sprechen, die noch stärker zu der Folgerung zwingen, Inhalte und Methoden unserer Forschungsaktivitäten auszuweiten.

6. Die klassische Methode der psychologischen Forschung besteht darin, die unabhängige Wirkung jeder einzelnen Variablen gesondert zu erfassen, indem man alle anderen konstant hält. Ein derartiges Vorgehen setzt ein lineares Modell voraus, nach dem sich die Variablen trennen und in ihren Wirkungen addieren lassen. Im Gegensatz dazu legt das ökologische Modell den Schwerpunkt auf die gleichzeitige, nicht-additive Wirkung eines Bündels von unabhängigen Variablen, die in nicht-linearer Weise zusammenspielen und ein integriertes System (Lewin 1935) bilden. Von diesem Blickwinkel aus setzt die wissenschaftliche Forschung zweckmäßigerweise nicht bei dem losgelösten Beitrag einzelner Variablen an, sondern nimmt ihren Ausgangspunkt von der spezifischen Wirkung unterschiedlicher Systeme. Wenn eine solche spezifische Wirkung einmal festgestellt ist, besteht die Aufgabe darin, die maßgeblichen Bestandteile innerhalb des Systems auszumachen und ihre simultane Wechselbeziehung zu erfassen.

7. Da die bestehenden theoretischen Modelle gewöhnlich kulturabhängig sind, enthalten sie nur selten eine ausführliche Darlegung der ideologischen Voraussetzungen des Untersuchenden oder eine Erörterung der ideologischen Bedeutung der sozialen Umgebung, Institutionen, Rollen und Tätigkeiten, die die untersuchten Personen ausüben. Eine sozio-ökologische Orientierung dagegen geht davon aus, daß die ideologische Bedeutung einer bestimmten Umgebung oder einer Handlung für die Richtung ihrer Konsequenzen entscheidend sein kann.

8. Die bestehenden theoretischen Modelle und Forschungspläne beschränken sich üblicherweise auf Ereignisse und Prozesse, die innerhalb eines einzigen Sozialisationsmilieus auftreten (beispielsweise Familie, Klassenzimmer, Kameradengruppe). Der ökologische Ansatz verweist dagegen auf die Notwendigkeit, den Schwerpunkt der Forschung breiter zu fassen und Beziehungen zwischen Systemen einzubeziehen, die auf das Verhalten und die Entwicklung des einzelnen zurückwirken. Dazu zählt nicht nur die Wechselbeziehung zwischen den verschiedenen Sozialisationsinstanzen (Elternhaus und Schule, Familie und Freundeskreis usw.), sondern der Gesamteinfluß von Personen, die in verschiedenen Systemen aufeinander bezogene Rollen spielen (z. B. Eltern und Lehrer oder Arzt und werdende Mutter), und die Wirkung auf den einzelnen, wenn er in verschiedenen Systemen unterschiedliche Rollen zu spielen hat (z. B. widersprüchliche Anforderungen an die Mutter bzw. den Vater in Beruf und Familie).

9. Wie aus dem eben genannten Beispiel hervorgeht, sind die derzeitigen theoretischen Überlegungen meist auf die ökologischen Systeme begrenzt, in denen sich das Kind selbst gerade aufhält (Familie, Vorschule, Schulklassen, Kameradengruppe usw.). Nur selten berücksichtigen sie die benachbarten oder übergreifenden Systeme, von denen faktisch abhängen kann, was sich in dem engeren unmittelbaren Rahmen ab-

spielt oder nicht abspielt. Zu diesen übergreifenden Systemen gehören Art und Anforderungen des elterlichen Arbeitsplatzes, Besonderheiten der Nachbarschaft, Verkehrsmöglichkeiten, das Verhältnis von Schule und Gemeinde, die Rolle des Fernsehens (und zwar nicht nur sein unmittelbarer Einfluß auf das Kind, sondern auch seine mittelbaren Auswirkungen auf die Familie als Ganzes und das Leben in der Gemeinde), sowie eine Menge weiterer ökologischer Vorgänge und Gegebenheiten, die bestimmen, mit wem und wie das Kind seine Zeit verbringt: etwa die Verringerung der Zahl der Familienangehörigen, die Zunahme von Familien mit nur einem Elternteil und die Trennung von Wohn- und Arbeitsstätten, das Verschwinden der alten Nachbarschaften, neue Flächennutzungs- und Bebauungspläne, die räumliche und soziale Mobilität, der Rückgang des Systems der Berufslehre, die Mittelpunktschulen, das Pendeln zwischen Wohnung und Arbeitsplatz, die Erwerbstätigkeit von Müttern, die Delegierung der Kindererziehung an Fachkräfte und andere Personen außerhalb des Elternhauses, die Stadtanierung sowie Vorhandensein und Gehalt einer ausformulierten staatlichen Kinder-, Jugend- und Familienpolitik).

10. Schließlich neigen die vorliegenden theoretischen Modelle, soweit sie ökologische Variablen einbeziehen, dazu, sie als Konstanten aufzufassen statt als strukturelle Elemente, die einer Veränderung zugänglich sind. Beispielsweise könnte man mit ein bißchen Geschick Faktoren wie den Fernsehkonsum der Familie, das Angebot an Kriterien für ein Forschungsprogramm unterschiedlichen Formen der Einkommenssicherung, die Anwesenheit von Kindern in der Arbeitswelt – oder sogar die Wohnverhältnisse, Arbeitszeiten und Gelegenheiten zu Teilzeitarbeit – nach dem Zufallsprinzip verändern und dann die Wirkung solcher Änderungen auf die Interaktionsmuster in Familie, Schule oder Kameradengruppe und damit auf die verschiedenen Seiten der psychischen Entwicklung des Kindes messen.

Damit haben wir den Kreis geschlossen und können nun zu unseren beiden Ausgangspunkten zurückkehren – zu Leontievs Definition des Ziels von Sozialisationsforschung, und zu Dearborns Richtungsangabe für den Weg dorthin. Das Ziel heißt: „Herausfinden, wie das Kind zu dem werden kann, was es noch nicht ist.“ Die Methode zum Verständnis dieses Entwicklungsprozesses heißt: „Versuchen, es zu verändern.“

[...]

Literatur

- Ainsworth, M. D. S., und S. M. V. Bell (1970): Attachment exploration and separation: Illustrated by the behavior of one-year-olds in strange situation. *Child Development*, 41, 49–67.
- Bronfenbrenner, U. (1962a): Some possible effects of a large-scale American shelter program on the Soviet Union and other nations. Report submitted to the U.S. House of Representatives Armed Services Committee, Washington, D.C., May, 8.
- Bronfenbrenner, U. (1962b): Soviet methods of character education: Some implications for research. *American Psychologist*, 17, 550–564.

- Bronfenbrenner, U. (1964): Upbringing in collective settings in Switzerland and the U.S.S.R. In: N. Bayley (Chrm.), *Social development of the child. Proceedings of the 18th International Congress of Psychology*, Washington, D.C., August 1963. Amsterdam: North-Holland Publishing Company.
- Bronfenbrenner (1967): Response to pressure from peers versus adults among Soviet and American school children. *International Journal of Psychology*, 2, 199–207.
- Bronfenbrenner, U. (1970a): Reaction to social pressure from adults versus peers among Soviet day school and boarding school pupils in the perspective of an American sample. *Journal of Personality and Social Psychology*, 15, 179–189.
- Bronfenbrenner, U. (1970b): *Two worlds of childhood: U.S. and U.S.S.R.* New York: Russell Sage Foundation.
- Bronfenbrenner, U. (1974): Is early intervention effective? A report on longitudinal evaluations of preschool programs (Vol. 2). Washington, D.C.: Department of HEW, Office of Child Development.
- Devereux, E. C. (1970a): The role of peer-group experience in moral development. In J. P. Hill (Hrsg.); *Minnesota Symposion on Child Psychology*, Band 4, 94–140.
- Devereux, E. C. (1970b): Socialization and cross-cultural perspective: A Comparative study of England, Germany, and the United States. In: R. Hill und R. König (Hrsg.); *Families in East and West*. Paris, Mouton, 72–106.
- Devereux, E. C. (1972): Authority and moral development among German and American children: A crossnational pilot experiment. *Journal of Comparative Familiy Studies*, 99–124.
- Devereux, E. C., R. Shouval, U. Bronfenbrenner, E. E. Rodgers, S. Kav-Venaki, E. Kiely und E. Karson (1974): Socialization practices of parents, teachers, and peers in Israel: The Kibbutz versus the city. *Child Development*, 45, 269–281.
- Lewin, K. (1935): *A dynamic theory of personality*. New York, Mc Graw-Hill.
- Parsons, T. und R. F. Bales (1955): *Familiy, socialization, and interaction process*. Glencoe, III., Free Press.
- Rodgers, R. R. (1971): Changes in parental behavior reported by children in West-Germany and the United States. *Human Development*, 14, 208–224.
- Rodgers, R. R., U. Bronfenbrenner und E. C. Devereux (1968): Standards of social behavior among children in four cultures. *International Journal of Psychology*, 3, (1), 31–41.