

Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung

Ludwig Liegle

1	Begriffliches	197	4	Sozialisations-theoretische Konzepte in der kulturvergleichenden Forschung	207
2	Grundfragen einer kulturvergleichenden Sozialisationsforschung	199	4.1	Sozialisation als Enkulturation und Akkulturation	207
2.1	Umweltdetermination der Persönlichkeit oder dialektisches Wechselwirkungsverhältnis von soziokultureller Umwelt und Persönlichkeit?	200	4.2	Sozialisation als Interaktion	208
2.2	Die Berücksichtigung individueller Unterschiede	202	4.3	Sozialisation als Rollentraining und Rollenlernen	210
2.3	Die Berücksichtigung longitudinaler Entwicklungsverläufe	202	4.4	Sozialisation als Erwerb von Kompetenzen	211
2.4	Die Berücksichtigung von „natürlichen“ Situationen und Umweltbedingungen	203	4.5	Sozialisation als Erwerb von Triebkontrolle	213
2.5	Die Reflexion allgemeiner, transkultureller Ziele der menschlichen Entwicklung und Erziehung	203	5	Methodologische Probleme der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung	215
3	Zur Entwicklung der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung	205	6	Zur Praxisrelevanz der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung	220
			7	Perspektiven der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung	221
				Literatur	222

Vorbemerkung

Der interkulturelle Vergleich gilt in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften als *komplexer* Forschungsansatz (vgl. z.B. KÖNIG 1973, Band 4), weil er mit einer Vielfalt methodischer Verfahren - z. B. Beobachtung, Befragung, Experiment, Sekundäranalyse - arbeitet und nicht auf einen bestimmten Gegenstandsbereich oder eine bestimmte Wissenschaftsdisziplin festgelegt ist. Der besondere heuristische Wert kulturvergleichender Forschung ist darin zu sehen, daß er (eher als andere Ansätze) zur Überprüfung der Gültigkeit gängiger Hypothesen - z.B. der Annahme eines bestimmten Phasenverlaufs der Persönlichkeitsentwicklung als universaler Gesetzmäßigkeit - und der Aussagekraft gängiger Methoden - z.B. der Frage der Populationsabhängigkeit klassischer Testverfahren - beitragen und die Entwicklung neuer Hypothesen und modifizierter Verfahren anregen kann (vgl. BOESCH/ECKENBERGER 1972, LEVINE 1973);

damit ist der interkulturelle Vergleich auch geeignet, dem Ethnozentrismus in nationalen Forschungstraditionen sowie in den allgemeinen Urteilen über andere Völker entgegenzuwirken. Das zentrale Anliegen kulturvergleichender Forschung besteht darin, die historisch gewachsenen und institutionalisierten Lebensformen verschiedener Völker als Rahmenbedingungen für menschliches Handeln und Verhalten zu beschreiben und zu analysieren.

1 Begriffliches

Unser Thema verlangt die Klärung von drei komplexen Begriffen: von „Sozialisation“ als dem Gegenstandsbereich, um dessen Analyse es gehen soll; von „Kultur“ als der hier thematisierten Rahmenbedingung für „Sozialisation“; und von „Vergleich“ als den Verfahrensweisen, mit deren Hilfe „Sozialisation“ unter den Rahmenbedingungen von „Kultur“ erfaßt wird.

a) Sozialisation

Unter Sozialisation wird hier in Anlehnung an zahlreiche Definitionsversuche der Prozeß verstanden, durch welchen das Individuum vermittelt der aktiven Auseinandersetzung mit seiner menschlichen und dinglichen Umwelt eine persönliche und soziale Identität ausbildet und Handlungsfähigkeit erwirbt.

Sozialisation ist ein lebenslanger, offener Lernprozeß. Als wichtigste Orte des Lernprozesses können die Familie (die in der Regel den ganzen Lebenslauf des Individuums in den verschiedenen Rollen des Kindes, des Ehepartners, der Eltern und Großeltern begleitet), die Bildungsinstitutionen (insbesondere während der Kindheit und Jugend) sowie Arbeit und Beruf (insbesondere im Erwachsenenalter) gelten. Gegenüber *Erziehung* als einer bewußten und zielgerichteten Einflußnahme wird *Sozialisation* als übergeordneter, alle Formen der Interaktion zwischen Organismus (Individuum) und Umwelt (Kultur, Gesellschaft) umfassender Begriff verwendet.

Das Verständnis von Sozialisationsprozessen ist in hohem Maße abhängig vom Bild des Menschen, seiner Entwicklung und seines Verhältnisses zur Umwelt; dementsprechend lassen sich in der Sozialisationstheorie und Sozialisationsforschung sehr unterschiedliche Auffassungen feststellen. Auf Voraussetzungen und Folgen solcher unterschiedlichen Auffassungen wird an anderen Stellen dieses Beitrages (vgl. insbesondere die Abschnitte 2 und 4) eingegangen.

b) Kultur

Im Anschluß an E. B. TYLER wird unter Kultur „jenes komplexe Ganze“ verstanden, „das Kenntnisse, Glaubensvorstellungen, Künste, Sitte, Recht, Gewohnheiten und jede Art von Fähigkeiten und Dauerbetätigung umfaßt, die der Mensch als Mitglied einer Gesellschaft erwirbt“ (zit. in KÖNIG/SCHMALFUSS 1972, S. 14). Eine derart umfassende Definition sieht von den zahlreichen Differenzierungen des Kulturbegriffs in verschiedenen Wissenschaften und wissenschaftlichen Schulen ab und bezieht sich auf das „Insgesamt sozialer Bedingungen des Verhaltens“ (THOMAE 1972, S. 717), das in Form von Überzeugungen und Werten, Sprache und anderen Symbolsystemen, Institutionen und Regeln von Generation zu Generation tradiert wird.

Der Begriff der Kultur überschneidet sich in vielfältiger Weise mit dem Begriff der Gesellschaft als dem jeweils umfassendsten System menschlichen Zusammenlebens. Kultur kann nicht von einer sie tragenden Gesellschaft abgelöst werden, und Gesellschaft kann nicht ohne die Übernahme und Weitergabe von Kultur in der Generationenfolge überleben. Während sich einerseits eine Kulturtradition (z.B. die deutsche) in verschiedenen Gesellschaften (z. B. in der Gesellschaft der Bundesrepublik, der DDR oder Österreichs) manifestieren kann, können andererseits in einer Gesellschaft (z.B. der amerikanischen) mehrere Einzelkulturen (z.B. die Kulturen der Indianervölker) nebeneinander lebendig sein.

Wenn im folgenden die Begriffe Kultur und Gesellschaft ohne genaue Trennschärfe benutzt werden, so hängt dies mit den verschiedenen Traditionen der „kultur“-vergleichenden Sozialisationsforschung zusammen; während in der Tradition der Kulturanthropologie das „Insgesamt der sozialen Bedingungen“ häufig mit einem unspezifischen Kulturbegriff umschrieben wird, wird es in der Tradition soziologischer Theorien mit dem Begriff „gesellschaftliche Systeme“ (vgl. z.B. HEINTZ 1972, SCHEUCH 1967) umschrieben, wobei das „kulturelle System“ („Wertsystem“) als ein Subsystem neben dem „politischen System“ (bzw. der Sozialstruktur) behandelt wird (vgl. INKELES 1969).

c) Vergleich

Der Vergleich ist eine Methode der wissenschaftlichen Erkenntnisgewinnung. Seine logische Struktur läßt sich mit SEIDENFADEN (1966, S. 15) durch die folgenden Merkmale beschreiben:

- „1. Im Vergleich werden zwei oder mehr Gegebenheiten miteinander konfrontiert in der Absicht, Unterschiede (und Übereinstimmungen) sichtbar zu machen, gegebenenfalls sie auch zu deuten und zu erklären.
2. Vergleiche geschehen stets im Hinblick auf etwas, sind gezielt.
3. Vergleiche setzen voraus, daß die zu vergleichenden Gegebenheiten auf das Vergleichsziel hin vergleichbar sind, d.h. eine verwandte Struktur, gemeinsame Funktionen, oder gleichgerichteten ‚Sinn‘ haben.“

Im Falle des interkulturellen Vergleichs handelt es sich bei den zu vergleichenden Gegebenheiten um Kulturen bzw. gesellschaftliche Systeme. Mit Hilfe des interkulturellen Vergleichs werden in den Kultur-, Sozial- und Verhaltenswissenschaften regelmäßige Beziehungen unter variierenden Umständen, wie sie in einem Feld soziokulturell unterschiedlicher Systeme angetroffen werden, beobachtet, registriert und gedeutet (vgl. ROBINSON 1973, S. 316).

Innerhalb der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung finden verschiedene Arten des Vergleichs Anwendung: *implizite* Vergleiche beziehen sich auf Untersuchungen einer Kultur, die dem Forscher fremd ist, und richten sich quasi stillschweigend auf einen außerhalb dieser Kultur liegenden Bezugspunkt (nämlich die eigene Kultur des Forschers); *explizite* Vergleiche suchen ausdrücklich die Variation des Verhaltens über zwei oder mehrere Kulturen zu erfassen (BOESCH/ECKENBERGER 1972, S. 518). Außerdem kann man bei kulturvergleichenden Forschungen, wie bei anderen Forschungstypen, zwischen *nomothetischen* Untersuchungen (die nach gesetzmäßigen Zusammenhängen zwischen kulturellen Bedingungen und Verhalten suchen) und *taxonomischen* Untersuchungen (die einzelne Kulturen in den Wechselbeziehungen ihrer Merkmale zu systematisieren suchen) sowie zwischen eher *erklärenden* Untersuchungen (die der Überprüfung von Hypothesen über Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge dienen) und eher *beschreibenden* Untersuchungen unterscheiden (ebd., S. 518/19).

2 Grundfragen einer kulturvergleichenden Sozialisationsforschung

Der interkulturelle Vergleich kann sich grundsätzlich auf alle Erscheinungen des gesellschaftlichen Lebens beziehen; die Vielfalt der Fragestellungen hat sich dabei im Laufe der Jahrhunderte aus den zunehmenden Beziehungen zwischen den Völkern, aus dem zunehmenden Wissen der Menschen über das Leben anderer Völker sowie aus der Entwicklung der Wissenschaften ergeben. Wie schon die vergleichenden sprachwissenschaftlichen Untersuchungen W. VON HUMBOLDTS und die vergleichende Betrachtung DE TOCQUEVILLES über die politischen Systeme Amerikas und Rußlands zeigen, entstehen kulturvergleichende Analysen aus

dem Interesse an Erscheinungen des menschlichen Lebens - also z.B. der Ausbildung von Sprachen und Herrschaftsformen -, die in vielen (oder allen) Kulturen bzw. Gesellschaften von grundlegender Bedeutung sind.

Zu diesen grundlegenden Erscheinungen, deren kulturvergleichende Analyse eine lange Tradition hat, gehören Erziehung und Sozialisation: Jedes Kind wird in eine bereits bestehende Kultur und Gesellschaft hineingeboren; die aktive Auseinandersetzung mit Menschen, Werten und Strukturen der jeweiligen Kultur und Gesellschaft prägt die Entwicklung seiner Persönlichkeit. Umgekehrt ist jede Kultur und Gesellschaft mit dem Lebenszyklus ihrer Mitglieder von der Geburt bis ins Erwachsenenalter (bzw. bis zum Tod) konfrontiert; sie muß Bedingungen und Regeln schaffen, welche die Versorgung und Erziehung der nachwachsenden Generationen gewährleisten und die Reproduktion der Gesellschaft durch ihre Mitglieder sichern.

Der Beziehung zwischen „Organismus“ und „Umwelt“, Persönlichkeit und Kultur (Gesellschaft), der Frage nach den Bedingungen, Prozessen und Wirkungen, durch welche ein Kind zur Persönlichkeit und zum Mitglied einer Kultur und Gesellschaft wird, kommt in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften, insbesondere aber in der Sozialisationsforschung, eine zentrale Bedeutung zu. Bei der wissenschaftlichen Bearbeitung dieses Problems spielt der Vergleich als eine Methode der Erkenntnisgewinnung eine hervorragende Rolle. Mit Hilfe des Vergleichs können verschiedene (kulturelle) Umweltbedingungen in ihrer unterschiedlichen Wirkung auf den Erziehungs-, Sozialisations- und Entwicklungsprozeß der unter diesen Bedingungen lebenden Individuen untersucht werden. Schon DÜRKHEIM, der als einer der Begründer der Sozialisationsforschung gelten kann, hat sich vergleichender Argumente bedient, um seine These zu belegen, daß „der Mensch, den die Erziehung in uns verwirklichen muß, nicht der Mensch (ist), den die Natur gemacht hat, sondern der Mensch, wie ihn die Gesellschaft haben will; und sie will ihn so haben, wie ihn ihre innere Ökonomie braucht“ (DÜRKHEIM 1973, orig. 1902/03, S. 44). Er hat auf die Initiationsriten in traditionalistischen Gesellschaften verwiesen und sie als „zweite Geburt“ bezeichnet (ebd. S. 48), um damit zu zeigen, daß nicht die Vererbung organischer Anlagen die Kontinuität einer Gesellschaft si-

chert, sondern daß vor allem die Erziehung das Mittel ist, „mit dem die Gesellschaft immer wieder die Bedingungen ihrer eigenen Existenz erneuert“ (ebd. S. 46). DÜRKHEIM hat außerdem darauf verwiesen, daß die Förderung bestimmter Fähigkeiten und Eigenschaften „vor allem auf äußere Notwendigkeiten antwortet“ (S. 48), die z.B. zeigen, daß die physische Erziehung in den Hintergrund gedrängt wird (etwa in den Schulen des Mittelalters), wenn die soziale Umwelt eher zum Asketentum neigt. Der Vergleich als Methode der Erkenntnisgewinnung kann sich, wie schon der Verweis auf DÜRKHEIM gezeigt hat, auf verschiedene Dimensionen der gesellschaftlichen Umwelt, in der Menschen leben und aufwachsen, beziehen:

- auf *verschiedene kulturelle Systeme* im ganzen bzw. auf einzelne Merkmale kultureller Systeme, die gleichzeitig nebeneinander bestehen und untersucht werden können; dieser Zugang ist von der Kulturanthropologie eröffnet und in vielfältigen Ansätzen einer interkulturell vergleichenden Forschung bzw. Sozialisationsforschung weiterentwickelt worden und steht im Mittelpunkt des vorliegenden Beitrags;
- auf *verschiedene Epochen ein und derselben Kultur* und Gesellschaft bzw. auf eine vergangene Epoche verschiedener Kulturen und Gesellschaften; dieser Zugang einer *historischen Sozialisationsforschung* wird in einem eigenen Beitrag (U. HERRMANN) dieses Handbuchs behandelt.

Über die bei DÜRKHEIM angedeuteten Ansätze hinaus kann sich eine vergleichende Analyse von Sozialisationsprozessen beziehen

- auf unterschiedliche *sozialstrukturelle Gegebenheiten* in einer Gesellschaft, wie sie in die sog. *schichtenspezifische* Sozialisationsforschung, aber auch in die sog. *ökologische Sozialisationsforschung* Eingang gefunden haben (vgl. die Beiträge von H. WALTER und G. STEINKAMP in diesem Handbuch);
- auf bestimmte *epochale Ereignisse* (Weltkriege etc.), die für das Schicksal ganzer Altersjahrgänge („Kohorten“) prägend sein können, und die in Ansätzen einer *Lebenslaufanalyse* thematisiert werden (vgl. den Beitrag von M. KOHLI in diesem Handbuch).

In all diesen Fällen übernimmt der Vergleich als Methode eine Funktion für die Sozialisations-

forschung, die im Rahmen der Naturwissenschaften dem Laborexperiment zukommt: er erlaubt die Untersuchung unterschiedlicher Umweltbedingungen in ihrer Wirkung auf Verhaltensweisen von Individuen und Gruppen; dabei gewinnen kulturelle Systeme die Bedeutung von „natürlichen Experimenten“ (vgl. auch Abschnitt 5 dieses Beitrags).

2.1 *Umweltdetermination der Persönlichkeit oder dialektisches Wechselwirkungsverhältnis zwischen soziokultureller Umwelt und Persönlichkeit?*

Die Behandlung von Umweltbedingungen als bestimmender Faktor (als „unabhängige Variable“) für Persönlichkeitsmerkmale (Entwicklung von Fähigkeiten, Verhaltensweisen etc., die dann als „abhängige Variable“ in Erscheinung treten), bringt eine spezifische Gefahr mit sich, die gerade aus der Sicht der Erziehungswissenschaften zu bedenken ist: die Gefahr, die menschliche Persönlichkeit als passives Produkt ihrer Umwelt aufzufassen. Im Rahmen der Kontroverse über „Umwelt“ und „Vererbung“ („nurture“/„nature“) hat sich die interkulturell vergleichende Sozialisationsforschung aufgrund ihrer Fragestellung in ihrer Auffassung der menschlichen Entwicklung sehr häufig dem Pol der Umweltdetermination genähert. Diese Problematik ist freilich, wie schon der Beginn der deutschsprachigen Sozialisationsforschung mit ihrer Diskussion der Konzepte „Enkulturation“ - „Sozialisation“ - „Personalisation“ (WURZBACHER 1968) gezeigt hat, für die Sozialisationsforschung im ganzen bezeichnend. Die *Frage nach der „Vergesellschaftung“ des Menschen*, die für die Sozialisationsforschung konstitutiv ist, legt es prinzipiell nahe, eher die Prozesse der Anpassung von Individuen an unterschiedliche Umweltbedingungen - und damit die Variabilität der menschlichen Natur - zu beschreiben als die „Eigenleistung“ des Individuums im Rahmen der Ausbildung sozialer und persönlicher Identität.

Dieser fruchtbare, aber einseitige Ansatz, der im übrigen auch die spezifisch soziologische Sichtweise von Sozialisationsprozessen im Sinne von DÜRKHEIM (vgl. oben) kennzeichnet, drückt sich in der interkulturell vergleichenden Sozialisationsforschung am augenfälligsten im *Konzept der „modalen Persönlichkeit“* aus, welches in der „Kultur-Persönlichkeits-Forschung“ eine

große Rolle spielt (vgl. z.B. INKELES/LEVINSON 1969, INKELES/HANFMANN/BEIER 1961); es geht von der Annahme aus, daß sich eine dem jeweiligen kulturellen System bzw. Nationalcharakter entsprechende Persönlichkeitsstruktur identifizieren läßt, die in durchschnittlichen Einstellungswerten und Verhaltenstendenzen der Systemmitglieder meßbar ist. Der heuristische Wert von Befunden über unterschiedliche durchschnittliche Persönlichkeitsmerkmale in verschiedenen Kulturen ist nicht in Frage zu stellen; so ist z.B. die Annahme (bzw. ein entsprechender Befund) plausibel, daß in einer auf Kooperation aufbauenden Gesellschaft die Fähigkeit und Bereitschaft zu kooperativem Verhalten häufiger anzutreffen ist als in wettbewerbsorientierten Gesellschaften. In diesem Sinne geht LEVINE (1969) in einem erweiterten Modell der Kultur-Persönlichkeits-Forschung von den folgenden Annahmen aus:

- „1. Die Verteilung von Persönlichkeitsmerkmalen ist ebenso, wie die Verteilungen von genetischen und anderen biologischen Merkmalen, im Sinne von statistischen Besonderheiten von Bevölkerungen zu sehen, die aus Messungen an Individuen gewonnen sind und eine erhebliche interindividuelle Bandbreite aufweisen, und die für vergleichende Zwecke in Meßwerten der wesentlichen Aussagetendenz (d.h. Durchschnitt, Mittelwert) und in Häufigkeiten (d.h. Prozentanteil der Bevölkerung, die dieses Merkmal zeigt), ausgedrückt werden kann.
2. Ein soziokulturelles System stellt, als eine selektive Umwelt, die in einer Wechselbeziehung mit individuellem Verhalten steht, eine Struktur institutionalisierter Erwartungen und Gelegenheiten dar.
3. Die Individuen in einer bestimmten Bevölkerung sind sich nicht unbedingt der geschehenen Anpassungsprozesse zwischen Persönlichkeit und Institution, an welchen sie teilhaben, bewußt.“

Diese Annahmen laufen in der (wiederum plausiblen) Aussage zusammen, daß es eine hohe Wahrscheinlichkeit gibt, daß Individuen bevorzugt Verhaltensweisen, Einstellungen etc. entwickeln, die von ihnen im Rahmen einer bestimmten Kultur erwartet werden und die für eine Reproduktion dieser Kultur geeignet sind. Unsere kritische Anfrage betrifft nicht die grundsätzliche Berechtigung einer solchen *funktionalistischen* Betrachtungsweise. Sie betrifft die konkrete kulturvergleichende Sozialisationsforschung, die im allgemeinen bei Befunden und Aussagen dieser Art stehen bleibt und

sie in einem statischen, letztlich an *Konformität* orientierten Konzept des Verhältnisses von Persönlichkeit und Kultur (Gesellschaft) verabsolutiert. Demgegenüber hat eine dialektische Betrachtungsweise, wie sie von Klassikern der Erziehungstheorie, der Gesellschaftstheorie und auch der Kultur-Persönlichkeits-Forschung entwickelt worden ist, in der kulturvergleichenden Forschung kaum Bedeutung erlangt.

Der Satz von PESTALOZZI „Soviel sähe ich bald, die Umstände machen den Menschen, aber ich sähe eben sobald, der Mensch macht die Umstände, er hat eine Kraft in sich selbst, selbige vielfältig nach seinem Willen zu lenken“ (zit. in WILHELM 1968, S. 134); die Thesen von MARX „Die materialistische Lehre, daß die Menschen Produkte der Umstände und der Erziehung, veränderte Menschen als Produkte anderer Umstände und geänderter Erziehung sind, vergißt, daß die Umstände eben von den Menschen geändert werden und daß der Erzieher selbst erzogen werden muß“ (Dritte These über FEUERBACH) und „daß also die Umstände ebensowohl die Menschen, wie die Menschen die Umstände machen“ (MEW I, 38); sowie der Satz von THOMAS/ZNANIECKI (1927, Vol. II, S. 1831) „The human personality is both a continually producing factor and a continually produced result of social evolution“

- alle diese Aussagen beharren auf einer Sichtweise der Beziehung zwischen Persönlichkeit und sozialer Umwelt, in welcher die *Wechselseitigkeit des Einflusses* und die *Aktivität des Individuums* betont werden. Daß diese Sichtweise in der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung (bzw. in der Kultur-Persönlichkeits-Forschung) vernachlässigt worden ist, hat mit theoretischen und methodischen Traditionen und Problemen der betroffenen Wissenschaftsdisziplinen zu tun: mit der Betonung von Institutionen und institutionalisierten Regeln, Symbolen und Werten; mit der Orientierung an statistischen Durchschnittswerten und experimentellen Situationen; mit der Konzentration auf Phasen der Persönlichkeitsentwicklung (insbesondere frühe Kindheit), in welchen die Umweltabhängigkeit des Individuums besonderes Gewicht hat; mit dem Fehlen eines allgemeinen, transkulturellen Bezugssystems für die Analyse von Entwicklungsverläufen auf der Ebene der Persönlichkeit und auf der Ebene sozialer Systeme sowie für die Analyse des Verhältnisses zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft (Kultur).

Umgekehrt wird das Durchhalten einer dialektischen Sichtweise der Beziehung zwischen Per-

sönlichkeit und Gesellschaft (Kultur) in der vergleichenden Sozialisationsforschung insbesondere dann nahegelegt, wenn die folgenden Bedingungen erfüllt sind:

- die Berücksichtigung *individueller Unterschiede* (in Einstellungen und Verhaltensweisen) als Kriterium für die interkulturelle Vielfalt von Möglichkeiten der Persönlichkeitsentwicklung und der Beziehung zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft;
- die Berücksichtigung *longitudinaler Entwicklungsverläufe* bzw. die Ausweitung der Analyse auf den gesamten Lebenslauf von Individuen, insbesondere auf das Erwachsenenalter als Kriterium differenzieller Handlungsfähigkeit;
- die Berücksichtigung von „natürlichen“ (in Gegenüberstellung zu experimentellen) *Situationen und Umweltbedingungen* als soziokultureller Kontext für Einstellungen und Verhaltensweisen;
- die Reflexion *allgemeiner, transkultureller Ziele der menschlichen Entwicklung und der Erziehung* als Bezugssystem und Maßstab einjähriger kulturvergleichender Analyse von Sozialisationsprozessen.

2.2 Die Berücksichtigung individueller Unterschiede

Die meisten Untersuchungen im Bereich der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung vergleichen, wie LEVINE (1970, S. 570, S. 570f.) festgestellt hat, „Reaktionen von Untersuchungsgruppen von Kindern, die aus unterschiedlichen Populationen oder Subpopulationen gebildet wurden, ohne zu versuchen, auf der Ebene individueller Unterschiede innerhalb derselben Untersuchungsgruppe irgendeinen Faktor direkt zu messen, von dem man glaubt, daß er die Reaktionen hervorbringt bzw. beeinflußt. Mit anderen Worten, es handelt sich um Forschung, die psychologische Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Gruppen nachzuweisen sucht und bestrebt ist, Unterschiede, die sich zeigen, allein im Sinne von Gruppenmerkmalen zu erklären, welche dem Forscher aus Quellen jenseits der Untersuchung bekannt sind“.

Auf diese Weise sind viele wertvolle Informationen über die kulturspezifische Verbreitung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale erarbeitet worden. Ein Beispiel dafür bieten Untersuchungen über das Ausmaß der Ängstlichkeit bei Kindern in unterschiedlichen Kulturen (vgl. THOMAE 1972, S. 738). Indem jedoch die herangezogenen Untersuchungen lediglich durchschnittliche Gruppenunterschiede fest-

stellen, wird die Frage nach der individuellen Definition und Verarbeitung von Angstsituationen, die in unterschiedlichen Kulturen durchaus einen verschiedenen Charakter haben, ausgespart; ebenso unberücksichtigt bleibt eine Analyse von Faktoren, welche ein unterschiedliches Ausmaß von Ängstlichkeit innerhalb der Untersuchungsgruppen beeinflussen könnten; im Mittelpunkt steht sozusagen nur das durchschnittliche Produkt kultureller Prägung unter Vernachlässigung der zugrundeliegenden Sozialisationsprozesse.

Als Gegenbeispiel für Versuche einer stärkeren Berücksichtigung individueller Unterschiede sei auf die Untersuchung von AINSWORTH (1977) verwiesen; bei einer kulturvergleichenden Erfassung von Gefühlen der Sicherheit bzw. Unsicherheit (einer Verhaltensdimension also, die der Ängstlichkeit sehr nahesteht) wurde auch eine „within-sample analysis“ durchgeführt, die Hinweise auf wesentliche Faktoren für unterschiedliche Reaktionen der Sicherheit/Unsicherheit innerhalb der Untersuchungsgruppen (hier: z.B. die unterschiedliche Verfügbarkeit der Mutter für das Kind und die unterschiedliche Sensitivität der Mutter) geliefert hat.

2.3 Die Berücksichtigung longitudinaler Entwicklungsverläufe

Die meisten Untersuchungen im Bereich der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung betreffen Fragen der Persönlichkeitsentwicklung in der Kindheit und Jugend, insbesondere in der frühen Kindheit, sie befassen sich also mit Entwicklungsphasen, in welchen das Individuum in einer mehr oder weniger starken oder unmittelbaren Abhängigkeit von erwachsenen Bezugspersonen und von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen zu stehen pflegt und über eine beschränkte Handlungsfähigkeit verfügt. Diese Situation spiegelt die Entwicklung im Bereich der allgemeinen Sozialisationsforschung, die sich erst in jüngster Zeit den Fragen der lebenslangen Lernfähigkeit, der Erwachsenensozialisation und einer umfassenden Lebenslaufanalyse zugewandt hat (vgl. BRIM/WHEELER 1974 und den Beitrag von M. KOHLI in diesem Band). Erwachsene werden in aller Regel als „Sozialisationsfaktoren“, als Erzieher und Bezugspersonen der untersuchten Kinder und Jugendlichen, als Vermittler kultureller Werte und Normen an die nachfolgende Gene-

ration behandelt, nicht aber als Persönlichkeiten, die selber in Auseinandersetzung mit ihren kulturellen (bzw. subkulturellen) und sozialen Lebensbedingungen Selbstkonzepte, Einstellungen und Verhaltensweisen entwickeln. Gerade eine gründliche Untersuchung von Kontinuität und Diskontinuität der Persönlichkeitsentwicklung im Lebenszyklus (vgl. KAGAN 1969) und von Lösungsformen der Probleme des Erwachsenenlebens (vgl. RiLEYetal. 1969), wie z.B. der Probleme der beruflichen Arbeit bzw. der Arbeitslosigkeit und des Rückzugs aus dem Berufsleben oder der Probleme der sich wandelnden Familienkonstellationen (Auszug der Kinder, Ehescheidung etc.), kann wesentliche Beiträge für eine vergleichende Analyse der Wechselbeziehung zwischen Kultur (Gesellschaft) und Persönlichkeit liefern.

2.4 Die Berücksichtigung von „natürlichen“ Situationen und Umweltbedingungen

Je mehr sich die kulturvergleichende Sozialisationsforschung von umfassenden ethnographischen Beobachtungen und Beschreibungen abgewendet und den differenzierten sozialwissenschaftlichen Erhebungsverfahren und psychologischen Testmethoden zugewandt hat, desto stärker wurde die Tendenz, die Untersuchungen auf einzelne operationalisierbare Aspekte der Kultur, der Persönlichkeitsentwicklung und der Eltern-Kind-Interaktion zu beschränken. Diese Tendenz bringt neben dem Vorteil einer größeren Genauigkeit bei der Überprüfung bestimmter Hypothesen zur Kulturabhängigkeit der Persönlichkeitsentwicklung die Gefahr mit sich, daß jene überdauernden Strukturen der alltäglichen Umwelt, welchen im Sozialisationsprozeß eine wesentliche Vermittlungsfunktion zukommt, nicht mehr angemessen berücksichtigt werden.

Wie LEVINE (1969, S. 524) festgestellt hat, ist es in den meisten Gesellschaften üblich, „daß die Betreuung von Säuglingen und Kindern im Rahmen von multifunktionalen Einheiten (wie der Familie) von Personen getragen wird, die andere Aufgaben und Verantwortlichkeiten haben, so daß die Kindererziehung in einem sozialen Kontext stattfindet, der weitgehend für andere Zwecke ins Leben gerufen worden ist“; dies bedeutet auch, „daß nicht mehr als ein Bruchteil der bedeutsamen soziale emotionalen Erfahrung in früher Kindheit einer zweckgerich-

teten Einflußnahme zuzuschreiben ist“, daß also - wie schon die Wahl des Begriffes „Sozialisationsforschung“ (statt des engeren Begriffes der „Erziehung“) signalisiert - den unbeabsichtigten bzw. unbewußten Einflüssen der Strukturen der alltäglichen Umwelt eine zentrale Bedeutung zukommt. Die bei einer solchen Sichtweise besonders wichtigen Sozialisationsbedingungen, wie z.B. Haushaltsstrukturen, Schlüsselsituationen im Tageslauf, kontinuierliche Beziehungen innerhalb des sozialen Netzwerkes der Nachbarschaft und Gemeinde, Arbeitsplatzstrukturen u.a.m. - sind durch Instrumente und Verfahren, die sich an der klassischen experimentellen Forschung orientieren, kaum zu erfassen. Andererseits haben jedoch jene Ansätze, die etwa unter der Überschrift „ökologische Sozialisationsforschung“ in den letzten Jahren verstärkt entwickelt und diskutiert worden sind (vgl. BRONFENBRENNER 1976, S. 199-220, und den Beitrag von H. WALTER in diesem Band), und die in die genannte Richtung zielen, zumindest im Bereich der kulturvergleichenden Forschung ihre Bewährungsprobe im Sinne einer Umsetzung in komplexe empirische Forschungsstrategien noch nicht bestanden. Dies mag u.a. damit zusammenhängen, daß die theoretische und empirische Klärung wesentlicher Rahmenbedingungen des Alltagslebens - und dies gilt insbesondere für die ökonomische Dimension (Privathaushalt, gesellschaftliche Arbeit) - in der westlichen Sozialisationsforschung keine Tradition hat und nicht jenen Stellenwert hat, der ihr für eine Analyse der dialektischen Wechselbeziehung zwischen Persönlichkeit und Gesellschaft zukommen müßte.

2.5 Die Reflexion allgemeiner, transkultureller Ziele der menschlichen Entwicklung und Erziehung

Die kulturvergleichende (Sozialisations-)Forschung pflegt die Relativität von Wertsystemen und Erziehungszielen zu betonen; Wertsysteme und Erziehungsziele werden zwar zum Gegenstand der Untersuchung gemacht, jedoch so, daß sie als unabhängige Variable für die Persönlichkeitsentwicklung behandelt werden, denen gegenüber sich der Forscher neutral verhält. Für diese *wertneutrale Position* gibt es zweifellos gute Gründe; allzu häufig geht ein normativer Standpunkt mit Kulturbblindheit und Intoleranz einher, und verschiedene Ausdrucksformen des

Ethnozentrismus (vgl. BAEYER-KATTE 1972, S. 1063 ff.) haben nicht nur die Forschung, sondern vor allem auch die konkreten Beziehungen innerhalb von und zwischen politischen Gemeinschaften belastet. Die notwendige Kritik am Ethnozentrismus kann nun freilich in sich gerade als ein Beispiel für die Begründbarkeit einer *normativen Position* herangezogen werden; offenbar besteht ein weitgehender Konsens darüber, daß Menschen fähig sein sollten, die Werte und Ziele der eigenen Gruppe und Gesellschaft nicht absolut zu setzen, sie an allgemeinen Werten und Zielen sowie an ihrer Umsetzung in der Alltagswirklichkeit zu messen.

Ausgehend von diesem Beispiel läßt sich eine grundlegende Frage kulturvergleichender Sozialisationsforschung skizzieren, die das Verhältnis von Persönlichkeit und Kultur (Gesellschaft) unter dem Aspekt *universaler Normen* der Entwicklung und Erziehung betrifft. Die Aussage von MITSCHERLICH

„Erziehung muß in sich selbst eine dialektische Funktion erfüllen: Sie muß in die Gesellschaft einüben und gegen sie immunisieren, wo diese zwingen will, Stereotypen des Denkens und Handelns zu folgen, statt kritischer Einsicht“ (zit. in BAEYER-KATTE 1972, S. 1062),

die an das Gedankengut der Aufklärung anknüpft und mit SCHLEIERMACHERS Bestimmung des allgemeinen Ziels der Erziehung übereinstimmt

„Die Erziehung soll so eingerichtet werden, daß beides in möglichster Zusammenstimmung sei, daß die Jugend tüchtig werde, einzutreten in das, was sie vorfindet, aber auch tüchtig, in die sich darbietenden Verbesserungen mit Kraft einzugehen“

- eine derart dialektische Bestimmung des allgemeinen Ziels der Erziehung enthält das Postulat, daß das „erzogene“ Individuum nicht allein das Produkt der je herrschenden gesellschaftlichen Verhältnisse, sondern auch Subjekt kritischen Urteilens und verändernden Handelns sein soll. Dies wiederum setzt offenbar Erziehungs- und Sozialisationsprozesse sowie gesellschaftliche Verhältnisse voraus, die eine entsprechende Entwicklung der Persönlichkeit erlauben; so zeigen etwa die Untersuchungen zur „autoritären“ Persönlichkeit (HORKHEIMER 1936), daß bestimmte gesellschaftliche (politi-

sche) Verhältnisse geeignet sind, die Entwicklung „kritischer Einsicht“ (vgl. das MITSCHERLICH-Zitat) zu unterdrücken.

Die damit angedeutete Fragestellung kann von zwei Seiten, und zwar jeweils mit Hilfe eines Evolutionsmodells, angegangen und für eine kulturvergleichende Sozialisationsforschung fruchtbar gemacht werden: zum einen von der Seite der Entwicklung der Persönlichkeit, zum anderen von der Seite der Entwicklung gesellschaftlicher Beziehungen bzw. politischer Systeme.

Auf der Seite *psychologischer Evolutionsmodelle* ist in erster Linie die kognitive Entwicklungstheorie zu nennen; im Anschluß an PIAGET, der seinerseits bereits die Zusammenhänge zwischen den „Arten der kindlichen Moral“ und den „Typen der gesellschaftlichen Beziehungen“ beschrieben hat (PIAGET 1973, S. 369ff.), hat KOHLBERG ein Stufenmodell der moralischen Entwicklung erarbeitet, das er auch in kulturvergleichenden Untersuchungen erprobt hat (KOHLBERG 1971); dabei konnte er nachweisen, daß z.B. die höchste Stufe der moralischen Entwicklung - jene Stufe einer „postkonventionellen Moral“, welche durch die Orientierung an universalen ethischen Prinzipien gekennzeichnet ist, und die der oben angeführten Bestimmung des allgemeinen Ziels der Erziehung sehr nahe kommt - in verschiedenen Gesellschaften und Subkulturen in sehr unterschiedlichem Maße verbreitet ist.

Auf der Seite *gesellschaftlicher Evolutionsmodelle* sind die zahlreichen Versuche zu nennen, im Forschungsfeld „politische Sozialisation“ die Zusammenhänge zwischen Merkmalen politischer Systeme (z.B. unter den Kriterien „Herrschaft“ und „Partizipation“) und politischem Verhalten aufzuklären (vgl. BAEYER-KATTE 1972); von besonderem Interesse für unsere Fragestellung sind jene Entwicklungstheorien, die, ausgehend von der allmählichen Ausbildung einer an humanen Werten und demokratischen Kommunikationsstrukturen ausgerichteten „Weltkultur“ (vgl. PYE 1963, COLEMAN 1965) bzw. „Weltgesellschaft“ (vgl. HABERMAS 1976), die Bedingungen der Identitätsbildung der Persönlichkeit analysieren und in diesem Zusammenhang im Anschluß an die kognitive Entwicklungstheorie von PIAGET und KOHLBERG die Restriktionen hinsichtlich einer Orientierung an universalen ethischen Prinzipien untersuchen (HABERMAS 1976, DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975).

Die Frage, ob die Anwendung eines normativen Bezugssystems in der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung generell angemessen und gerechtfertigt ist, kann selbstverständlich mit diesen wenigen Bemerkungen nicht als beantwortet gelten; es sollte jedoch auf die Fruchtbarkeit solcher Ansätze und auf die Bedeutung des Problems hingewiesen werden. Eine mögliche Gefahr soll anschließend benannt werden: da jedes normative Bezugssystem und jedes Evolutionsmodell dazu herangezogen wird, die untersuchten Einheiten (Kulturen/Gesellschaften bzw. Individuen/Gruppen) in einer Rangfolge zu bewerten, liegt es nahe, daß z. B. ein kognitives Entwicklungsmodell bestimmten Gesellschaften oder Gruppen, in welchen Kriterien der kognitiven Daseinsbewältigung ein geringes Gewicht zukommt (und die deshalb nicht notwendigerweise weniger human sein müssen), nicht gerecht werden kann. Umgekehrt kann nur mit Bezug auf derartige normative Größen eine Handlungsrelevanz kulturvergleichender Forschung erwartet werden (vgl. Abschnitt 6).

3 Zur Entwicklung der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung

Die kulturvergleichende Sozialisationsforschung ist in den letzten Jahrzehnten, insbesondere im angelsächsischen Sprachbereich, zu einem so umfangreichen und komplexen Forschungsfeld geworden, daß einem einzelnen nur noch partielle Einblicke möglich sind. Die Entwicklung des Forschungsfeldes läßt sich vielleicht durch zwei Grundtendenzen kennzeichnen:

- die *Differenzierung*, Spezialisierung und methodische Verfeinerung der Untersuchungen;
- die Zunahme einer *interdisziplinären* Orientierung (insbesondere im Blick auf die Berücksichtigung einerseits biologischer, andererseits sozialwissenschaftlicher Denkansätze und Methoden in psychologischen Untersuchungen).

Die erste Generation kulturvergleichender Forschung, die man mit der Studie von THOMAS/ZNANIECKI (1927) über „The Polish Peasant in Europe and America“ beginnen lassen könnte und die u.a. die frühen Arbeiten von Ruth BENEDICT (1934) und Margaret MEAD (1940, 1942) umfaßt, ist noch nicht eigentlich der

Sozialisationsforschung zuzurechnen; aufgrund ethnographischer Beobachtungen werden hier allgemeine Merkmale fremder Völker und Kulturen erfaßt und als Rahmenbedingungen für die Persönlichkeitsentwicklung interpretiert. Mit der Systematisierung von „Hauptsituationen“, welche das Verhalten des Individuums im Lebenslauf beeinflussen, bei KARDINER (1939, 1945; vgl. dazu THOMAE 1972), und von verhaltensrelevanten Kategorien der familiären, verwandtschaftlichen und politischen Organisation in einem kulturvergleichenden Register (cross-cultural file) bei MURDOCK (1949), mit der Überprüfung einzelner Hypothesen, insbesondere der psychoanalytischen Entwicklungslehre, an fremden Kulturen (vgl. z.B. ERIKSON 1950), und mit der Analyse von einzelnen Merkmalen der Pflege und Erziehung in ihrer Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. z.B. WHITTING/CHILD 1953) läßt sich eine zweite Phase der kulturvergleichenden Forschung kennzeichnen, deren Beiträge an Erkenntnissen der allgemeinen Sozialisationsforschung (z.B. G. H. MEAD 1939, PARSONS 1937 und 1942) anknüpfen und umgekehrt die allgemeine Sozialisationsforschung angeregt haben.

Mit den ersten methodologisch orientierten Sammelbänden von Hsu (1961) und KAPLAN (1961) hat die kulturvergleichende Sozialisationsforschung in USA vollends Profil gewonnen, und zwar insonderheit als psychologisch orientierte Kultur-Persönlichkeits-Forschung. Sie kann sich zu diesem Zeitpunkt auf einen gesicherten Bestand theoretischer Ansätze (Psychoanalyse, Rollentheorie, Symbolischer Interaktionismus etc.) und methodischer Instrumente (Beobachtung, Befragung, Traumanalyse, projektive Tests etc.) stützen, und sie wendet sich auf dieser Grundlage immer spezialisierteren Fragestellungen hinsichtlich des Alters (insbesondere frühe Kindheit) und des Verhaltens (z.B. Ängstlichkeit) der untersuchten Gruppen zu; schließlich gewinnt die Einbeziehung von Erkenntnissen verschiedener Wissenschaftsdisziplinen, wie z.B. der Soziologie (sozialstrukturelle Bedingungen), Ökonomie (sozioökonomische Bedingungen) und Verhaltensbiologie (Ernährung etc.) an Bedeutung.

Seit etwa 1960 hat die Ausdifferenzierung, Spezialisierung, methodische Verfeinerung und interdisziplinäre Orientierung der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung immer mehr zugenommen. Man muß in diesem Zusammenhang nur an die Anwendung lerntheoreti-

scher Konzepte, an die Untersuchung von kognitiven Prozessen und Systemen, von Einstellungen und sozialem Verhalten, von Werten und Motivationsstrukturen in den sechziger Jahren (vgl. THOMAE 1972) oder, in jüngster Zeit, an Untersuchungen über die Mutter-Kind-Beziehungen in frühester Kindheit im Anschluß an die „attachmenf“-Forschung (vgl. LEIDERMAN/TULKIN/ROSENFELD 1977) erinnern, um zu sehen, daß die kulturvergleichende Sozialisationsforschung an die jeweiligen Hauptströmungen in der Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie anschließt.

Die Entwicklung dieses Forschungsgebiets dokumentiert die Unerschöpflichkeit der Antworten auf die Frage nach der Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen (kulturellen) Kontext; die Spezialisierung in diesem Forschungsgebiet, wie sie sich in jüngster Zeit etwa in der Gründung der Zeitschrift „Cross-cultural Psychology“ (1969) und in der Edition eines sechsbändigen Handbuchs des gleichen Titels (TRIANDIS u. a. 1979) ausdrückt, bezeugt gleichzeitig freilich auch die Einseitigkeiten in der modernen Wissenschaftsentwicklung, die sich darin zeigen, daß hinter raffinierten, größtenteils experimentellen Untersuchungsdesigns Fragen der Relevanz der Forschung für die Erklärung und Veränderung der *conditio human* in den Hintergrund treten.

Unabhängig von der beschriebenen Ausdifferenzierung und methodischen Verfeinerung der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung kann man sagen, daß es bis heute eher die umfassenden, von einem wenig ausgefeilten Methodenpluralismus bestimmten Untersuchungen über die Persönlichkeitsentwicklung in fremden Kulturen und Gesellschaften sind, die in einer breiten wissenschaftlichen und Laienöffentlichkeit auf Resonanz gestoßen sind. Dies gilt - in der Bundesrepublik - etwa für die Übersetzungen der Arbeiten von Margaret MEAD über „Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften“ (München 1970) und von E. H. ERIKSON über „Kindheit und Gesellschaft“ (Stuttgart 1974); für die Untersuchungen von S. N. EISENSTADT über die Bedeutung von Verwandtschaftssystemen und Altersgruppen für das Generationsverhältnis (München 1966); für BRONFENBRENNERS Studie „Erziehungssysteme in den USA und in der Sowjetunion“ (München 1973), die Kibbutzforschung (vgl. z.B. BETTELHEIM 1971) oder den Bericht von KESSEN u.a. über „Kindheit in China“ (München 1976). Der in diesen Studien repräsentierte Typ von Untersuchungen ist gerade auch für die Erziehungswissenschaft von besonderem Interesse, und zwar deshalb, weil hier die kulturelle Vielfalt von

Erziehungszielen und Erziehungsmethoden, die Vielfalt der Zuweisung von Aufgaben an die Familie und andere Erziehungsinstitutionen sowie Fragen der kulturellen Kontinuität, des Generationenverhältnisses, der Identitätsfindung und der Sinnggebung des Lebens auf dem Hintergrund der problematisch gewordenen Kulturerfahrung in den westlichen Industriegesellschaften und im Blick auf wünschenswerte Veränderungen des Erziehungswesens und der sozialen Umwelt in diesen Gesellschaften reflektiert werden.

Die große Resonanz der insbesondere aus dem angelsächsischen Sprachbereich stammenden Studien zur kulturvergleichenden Sozialisationsforschung mag im übrigen auch damit zusammenhängen, daß dieses Forschungsgebiet hierzulande in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften einen geringen Stellenwert hat und wenig ausgebaut ist. BOESCH/ECKENSBERGER (1972, vgl. auch ECKENSBERGER 1970 und 1978), die innerhalb der Psychologie zu den wenigen Vertretern dieser Forschungsrichtung im deutschen Sprachraum gehören (in der Soziologie vgl. SCHEUCH 1967, HEINTZ 1973, EHRHARDT u.a. 1976 und SCHÖFTHALER 1978), leiten ihren Handbuchartikel über „Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs“ mit der Frage ein, „warum die Attraktivität des Kulturvergleichs in der deutschen Forschung vergleichsweise so gering ist“ (S. 575); als eine der Ursachen vermuten sie das Unbehagen über die methodischen Probleme in der interkulturellen Forschung, ein Unbehagen, das sie auf die spezifische Wissenschaftsentwicklung der Psychologie, ihre Lösung von der Philosophie und eine z.T. fragwürdige Orientierung an Maßstäben naturwissenschaftlicher Exaktheit zurückführen. Der Rigorismus in Methodenfragen, durch das ständige Bemühen um das Einholen der Entwicklung der Verhaltenswissenschaften im angelsächsischen Sprachraum immer wieder neu belebt, kann freilich nur als eine von vielen Ursachen für die Unterentwicklung der kulturvergleichenden Forschungen gelten. So läßt z.B. die *unterschiedliche Entwicklung* dieses Forschungsgebiets *in USA und in der Bundesrepublik vermuten*, daß hier auch Aspekte der geopolitischen Situation - die Länder Mitteleuropas sind wesentlich weniger als die USA mit extremen Kulturunterschieden sowohl innerhalb als auch in den Grenzgebieten des eigenen Landes konfrontiert - sowie der allgemeinen politischen Machtstellung in der Welt Bedeutung erlangen. In diesem Zusammenhang ist es aufschlußreich zu bemerken, daß im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Bildungsforschung, nicht zuletzt aufgrund der internationalen Verflechtung der Bildungspolitik in der Entwicklungs- und Bildungshilfe für Länder der Dritten Welt, die vergleichende Forschung einen relativ hohen Stellenwert gewonnen hat (beispielhaft sei verwiesen auf BERSTECHE 1970, ROBINSOHN 1973, ROBINSOHN u.a. 1970 und 1975 sowie ROHR 1973). Die hierbei ganz überwiegende Hinwendung zu Fragen der Strukturen und Inhalte von Bildungsinstitutionen sowie formaler Bildungsprozesse hat freilich

dazu geführt, daß auch die Erziehungswissenschaft nur in sehr beschränktem Umfang Beiträge zu einer kulturvergleichenden Sozialisationsforschung geleistet hat, und zwar insbesondere im Rahmen beschreibender Untersuchungen mit impliziten Vergleichen (z.B. ANWEILER 1978, LIEGLE 1970 und 1977).

4 Sozialisierungstheoretische Konzepte in der kulturvergleichenden Forschung

Es liegt in der Eigenart eines komplexen Forschungsansatzes, daß er einer Vielfalt theoretischer Konzepte und Methoden der Erkenntnisgewinnung verpflichtet ist. Dementsprechend lassen sich in den Forschungen zur Persönlichkeitsentwicklung im kulturellen (gesellschaftlichen) Kontext all jene Ansätze wiederfinden, welche in der allgemeinen Theorie der Persönlichkeitsentwicklung bzw. in der allgemeinen Sozialisationsforschung Geltung gewonnen haben. Die Vielfalt von sozialisierungstheoretischen Konzepten ist verwirrend, insbesondere deshalb, weil sie häufig den sicher ungerechtfertigten Eindruck erweckt, die menschliche Persönlichkeit ließe sich nach jenen einzelnen Aspekten aufgliedern und erfassen, die in den jeweiligen Ansätzen schwerpunktmäßig in den Blick kommen. Diese Vielfalt der Perspektiven hat aber auch eine wichtige positive Bedeutung: sie stellt sicher, daß die Komplexität der Persönlichkeitsentwicklung sichtbar wird, und daß in der Suche nach Aufklärung der komplexen Wechselwirkungsbeziehungen zwischen Kultur (Gesellschaft) und Persönlichkeit unterschiedliche Ansätze miteinander konkurrieren.

Die Kennzeichnung einiger wichtiger und verbreiteter sozialisierungstheoretischer Konzepte kann im Rahmen dieses Artikels nicht die Form einer gründlichen Beschreibung und Kritik annehmen. Vielmehr soll beispielhaft auf einzelne Untersuchungstypen und Untersuchungsergebnisse der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung hingewiesen werden, die bestimmten Konzepten der Persönlichkeitsentwicklung verpflichtet sind. Auf diese Weise kann gleichzeitig der Leser mit einigen konkreten Inhalten und Aussagen dieses Forschungsfeldes bekannt gemacht werden.

4.1 Sozialisation als Enkulturation und Akkulturation

Dieser insbesondere im Rahmen der Kulturanthropologie entwickelte Ansatz geht von der Vorstellung aus, daß im Verlaufe des Sozialisationsprozesses bestimmte Regeln und Symbole, Denk- und Verhaltensmuster vermittelt werden, die für eine Kultur kennzeichnend sind, und daß das Ergebnis des Sozialisationsprozesses eine „modale“ Persönlichkeit ist, die sich in ihren Merkmalen von der Persönlichkeit in anderen Kulturen deutlich unterscheidet. Ein besonderer Aspekt der Enkulturation kommt in den Blick, wenn die Prozesse analysiert werden, die sich im Rahmen der Anpassung einer bereits „sozialisierten“ Persönlichkeit an eine neue Kultur vollziehen („Akkulturation“). In beiden Fällen sind zahlreiche Parallelen zur Auffassung des Sozialisationsprozesses als Interaktion zwischen Organismus und Umwelt festzustellen (vgl. 4.2), allerdings mit einer starken Betonung des „prägenden“ Einflusses der kulturspezifischen Umwelt auf einen prinzipiell nicht festgelegten Organismus („tabula rasa“) auf der Grundlage mehr oder minder passiver Lernprozesse.

Untersuchungen, welche dem Konzept von Sozialisation als Enkulturation verpflichtet sind, sind insbesondere geeignet, auf die kulturelle Relativität des menschlichen Verhaltens hinzuweisen.

So haben z.B. die Untersuchungen von M. MEAD (1970) die drastischen Unterschiede zwischen sog. primitiven Kulturen und modernen Gesellschaften im Blick auf die Vorstellungen von Kindheit und Jugend, von Männlichkeit und Weiblichkeit, von Leistung und Versagen, von Erlaubtem und Verbotenem belegt; Erziehung wird dabei als ein Kommunikations- und Informationsprozeß aufgefaßt, durch welchen kulturspezifische Botschaften vermittelt werden. Die Erforschung des Enkulturationsprozesses stützt sich auf eine Vielfalt theoretischer Ansätze (insbesondere psychoanalytische, lern- und kognitionspsychologische) und Erhebungsmethoden, geht aber von der gemeinsamen Vorstellung aus, daß Gesellschaften einen bestimmten „Nationalcharakter“ bzw. Kulturen einen bestimmbareren Charakter haben, und daß die spezifischen Merkmale eines soziokulturellen Systems auf dem Wege über Sozialisationsprozesse Bedeutung gewinnen für die Entwicklung der „modalen Persönlichkeit“ (vgl. z.B. INKELES/LEVINSON 1969); dabei gelten als wichtige analytische Probleme für die Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Merkmalen soziokultureller Systeme und modalen Person-

lichkeitsstrukturen z.B. die Beziehung zur Autorität, das Konzept des Selbst und die primären Dilemmata und Konflikte in der Persönlichkeitsentwicklung. Eine weitere Besonderheit der Untersuchungen zum Enkulturationsprozeß ist darin zu sehen, daß hier mehr als in den meisten anderen Ansätzen Sozialisationsprozesse nicht nur während der Kindheit, sondern im Jugend- und Erwachsenenalter in den Blick geraten; ein Beispiel bieten die Untersuchungen zur autoritären Persönlichkeit von FROMM (1936) und ERIKSON (1942), die sich auf Deutschland in der Zeit des Nationalsozialismus beziehen.

Von den vielen Ausdifferenzierungen, die der Untersuchungsansatz zur Sozialisation als Enkulturation erfährt, seien hier als Beispiele die kognitionspsychologisch orientierten Studien von GREENFIELD/BRUNER (1969) und KOHLBERG (1969) erwähnt; sie gehen von den universalen Stadien der kognitiven Entwicklung des Kindes aus, um zu fragen, welche kulturspezifischen Vorstellungen und Kategorien das Kind im Sozialisationsprozeß erwirbt; die Erforschung der Enkulturation betrifft hier das Wechselwirkungsverhältnis zwischen kulturellen Vorstellungen, welche dem Kind durch Belehrung und soziale Erfahrung vermittelt werden, und den universalen Stadien der kognitiven Entwicklung (vgl. auch Abschnitt 4.4).

Das Konzept der Enkulturation gewinnt eine spezifische Bedeutung, wenn es auf Situationen übertragen wird, welche den Übergang von einer Kultur zur anderen bzw. das Leben von Menschen in einer ihnen (zumindest anfänglich) fremden Kultur betreffen. *Akkulturationsprozesse* haben in der modernen Welt aufgrund der wachsenden Mobilität und internationalen Verflechtung eine starke Verbreitung gefunden. Die wissenschaftliche Beschäftigung mit Akkulturationsproblemen hat im klassischen Einwanderungsland der Neuzeit, in USA, begonnen. Unter dem Stichwort Akkulturation werden jene psychischen und sozialen Folgekosten untersucht, welchen Individuen und Gruppen beim Übergang von einer Kultur in die andere bzw. durch das Leben als Minderheit in einer fremden (Mehrheits-)Kultur ausgesetzt sind.

Studien zum Akkulturationsprozeß (vgl. z.B. HALLOWELL 1955, SPICER 1972) haben u.a. die folgenden Faktoren und Probleme identifiziert: die Existenz eines psychologischen „lag“ (Abstand) zwischen der bewußten Annahme neuen Verhaltens und dem unbewußten Widerstand dagegen; die Ambivalenz und Feindseligkeit hinsichtlich der Selbstwahrnehmung in einer Akkulturationsituation; die Orientierungsfunktion von Referenzgruppen (innerhalb der eigenen ethnischen Minderheit bzw. in Gruppen der herrschenden Kultur); Formen des Rückzugs, die sich bei einer Revitalisierung der ursprünglichen Kultur erge-

ben können. Es hat sich gezeigt, daß die Bewältigung der Akkulturationsprobleme in den verschiedenen ethnischen Minderheitengruppen sehr unterschiedlich ist, je nach dem Grad der Diskrepanz zwischen „alter“ und „neuer“ Kultur (z.B. unter dem Aspekt von Differenzierung und Modernisierung), je nach dem Bildungs- und Sozialstatus der Angehörigen der betreffenden Minderheit, und je nach den Einstellungen der „neuen“ Gesellschaft zur jeweiligen Minderheit.

Die Aufklärung von Prozessen und Problemen der Akkulturation ist nicht nur von theoretischem Interesse für die wissenschaftliche Analyse von Zusammenhängen zwischen Kultur und Persönlichkeitsentwicklung, sie hat vielmehr auch eine erhebliche praktisch-politische Bedeutung; dies zeigen die in unserer eigenen Gesellschaft ungelösten Probleme der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Kinder (vgl. dazu SCHRÄDER u.a. 1976).

4.2 Sozialisation als Interaktion

Die Vorstellung, daß die Prozesse der Sozialisation und Persönlichkeitsentwicklung das Ergebnis der Interaktion zwischen dem Individuum (Kind) und den Bezugspersonen seiner Umwelt sind, läßt sich in der einen oder anderen Form in den meisten sozialisationstheoretischen Konzepten finden. Diese Vorstellung gewinnt jedoch dann eine spezifische Bedeutung, wenn Interaktion als aktive, handelnde Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt aufgefaßt und ausdrücklich zum Untersuchungsgegenstand gemacht wird. Ein Beispiel für diese Orientierung sind *handlungstheoretische* Ansätze: der strukturfunktionalistische Ansatz (vgl. z.B. PARSONS/SHILS 1951) konstruiert einen Kreislauf sozialen Handelns, der vom Akteur ausgeht und über Handlungen in bestimmten Situationen, welche auf die Vermittlung von Bedürfnissen, Erwartungen und Kontrolle abzielen, zur Formung von Bedürfnissen im Akteur zurückführt; der Ansatz des *Symbolischen Interaktionismus* geht von der Prämisse aus, daß „die Prozesse der Erfahrung, welche das menschliche Gehirn ermöglicht, nur innerhalb einer Gruppe interagierender Individuen (funktionieren)“ (MEAD 1934, S. 133), daß „die anderen und das Selbst zusammen im sozialen Handeln (entstehen)“ (MEAD 1969, S. 222). Ein weiteres Beispiel sind *lerntheoretische* Ansätze, in welchen soziales Lernen als individuelle Reaktion auf Anregungen (Stimulation)

der Umwelt vgl. GEWITRZ 1969) oder als Prozeß der Identifizierung des Individuums mit Personen seiner Umwelt aufgefaßt wird (vgl. BANDURA 1969). Ein letztes Beispiel sind *kommunikationstheoretische* Ansätze, in welchen die Vermittlung und Verarbeitung von Symbolen, insbesondere von sprachlichen Symbolen, als wesentliche Grundlage des Sozialisationsprozesses beschrieben wird (vgl. BURGESS 1969).

Die Fruchtbarkeit dieser Ansätze für die kulturvergleichende Sozialisationsforschung liegt darin begründet, daß sie die Struktur des Handlungsfeldes (der Sozialisationsumwelt, z.B. Familie und Erziehungsinstitutionen) von je spezifischen kulturellen und gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bestimmt sehen, daß sie die Prozesse der Interaktion zwischen Individuum und Umwelt unter je spezifischen Handlungsmustern verfolgen, und daß die Reaktionen von Individuen auf je unterschiedliche Umweltstrukturen und Handlungsmuster Aufschluß über das Wechselwirkungsverhältnis von Persönlichkeit und Kultur (Gesellschaft) erlauben. Für die konkreten kulturvergleichenden Forschungen, auch für die im folgenden beispielhaft erwähnten, gilt freilich, daß ihre Autoren keinem der hier gekennzeichneten sozialisations-theoretischen Ansätze ausschließlich folgen, daß sie vielmehr Elemente mehrerer Ansätze kombinieren; die Beispiele sind daher danach ausgewählt, ob Dimensionen der Interaktion im Mittelpunkt der Untersuchung stehen.

Eine der in diesem Zusammenhang meistzitierten Untersuchungen ist die mehrbändige *Sechs-Kulturen-Studie* von WHITING und Mitarbeitern (vgl. WHITING 1977). Ausgangspunkt sind die kulturell unterschiedlichen „Lernumwelten“ der Kinder, die durch das Ausmaß, die Intensität und Qualität der Eltern-Kind-Interaktion erfaßt werden, wobei den Formen der Entwöhnung, der Reinlichkeits- und Geschlechterziehung sowie der Kontrolle von Aggression besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. Eine zweite Gruppe von Daten betrifft Merkmale des „Unterhaltssystems“ (z.B. Haushaltsstruktur, Arbeitsteilung); es wird gezeigt, daß diese Merkmale kulturspezifische Unterschiede zeigen (z.B. Kernfamilie vs. erweiterte Familie, Ausmaß der Verfügbarkeit von Mutter und Vater für das Kind), und daß sich diese Unterschiede auch auf Interaktionsprozesse in den Lernumwelten auswirken, und zwar insbesondere hinsichtlich des Grades des anfänglichen Gewährenlassens, des Alters beim Beginn der Verhaltenskontrolle, der Strenge der Sozialisation und der Techniken der Bestrafung. Eine letzte Gruppe von Daten betrifft Merkmale der Kinder selbst (z. B. Verhaltensstile, Fähigkeiten, Wert-

orientierung, innere Konflikte, Abwehrmechanismen); die Überprüfung der Frage, welche Faktoren sich für die Entwicklung unterschiedlicher Verhaltensmerkmale der Kinder als besonders wichtig erwiesen, führte zu der folgenden Rangreihe: der Typ der Kultur, in welcher das Kind erzogen wird (insbesondere unter dem Aspekt der Komplexität der Kultur); der Status des Interaktionspartners des Kindes; das Geschlecht des Kindes; das Alter des Kindes; die Position des Kindes in der Geschwisterreihe; die Unterschiede zwischen der Lernumwelt des Kindes und derjenigen seiner Altersgenossen. Im ganzen wird hier also der Versuch unternommen, die Entwicklung der Persönlichkeit als Ergebnis von Interaktionsprozessen im Rahmen von kulturspezifisch geprägten Lernumwelten zu analysieren.

Eine Fülle von intra- und interkulturell vergleichenden Untersuchungen ist der *Mutter-Kind-Interaktion* und der Entwicklung der emotionalen Bindung des Kindes an die Mutter („*attachment*“) gewidmet worden. Diese Untersuchungen haben einerseits die Existenz von Grundmustern mütterlichen Verhaltens sowie von universalen Stadien des Bindungsverhaltens von Kindern in allen erforschten Gesellschaften nachgewiesen; sie haben andererseits gezeigt, daß es intra- und interkulturelle Unterschiede im Ausmaß und in der Intensität der Mutter-Kind-Interaktion, in der sprachlichen Stimulation, im Körperkontakt, im Lächeln etc. gibt, die sich auf die kognitive Entwicklung des Kindes und seine emotionale Sicherheit auswirken (vgl. z.B. LEWIS/BAN 1977, GEWITZ 1969, AINSWORTH 1977). Die Fruchtbarkeit kulturvergleichender Forschung hat sich insbesondere im Blick auf zwei Aspekte der Mutter-Kind-Beziehung erwiesen, die in unserer eigenen Gesellschaft kontrovers diskutiert werden: die Betreuung des Kleinkindes durch mehrere Bezugspersonen („*multiple mothering*“) und die Bedeutung des Zeirfaktors für die Entwicklung der Mutter-Kind-Bindung. Untersuchungen zur Kibbutz-Erziehung (vgl. z.B. RABIN 1965) haben gezeigt, daß sich eine Betreuung durch mehrere Bezugspersonen nicht nachteilig auf die Entwicklung des Kindes auswirken muß; die Kibbutz-Forschung legt außerdem, in Übereinstimmung mit Untersuchungen über die Mutter-Kind-Beziehung bei Kindern in Tagespflege in USA, den Schluß nahe, daß die Existenz mehrerer Bezugspersonen die primäre Bindung des Kindes an seine eigene Mutter nicht abschwächen muß (vgl. MACCOBY/FELDMAN 1972). Daß die Bindung des Kindes an seine Mutter und die Entwicklung seiner emotionalen Sicherheit nicht vom zeitlichen Ausmaß der Mutter-Kind-Interaktionen, sondern von deren Qualität sowie von zahlreichen anderen Faktoren (z.B. Einstellungen der Frau zum Kind und zu ihrer Tätigkeit, Einstellungen des Mannes etc.), ergibt sich aus Vergleichsuntersuchungen zwischen Familien mit berufstätigen und Familien mit nicht berufstätigen Müttern (vgl. z.B. LEHR 1974).

Unter dem Stichwort „*prosoziales Verhalten*“ sind in zahlreichen Untersuchungen die Sozialisationsbedin-

gungen für freundliches, helfendes und kooperatives Verhalten erforscht worden (vgl. LÜCK 1975). Die Fähigkeit und Bereitschaft von Kindern zu prosozialem Verhalten wird offenbar durch das Erziehungsklima und die Erziehungsstile in ihrer Lernumwelt, durch Erfahrungen symmetrischer Kommunikation in Familie und peer group, aber auch durch Merkmale des kulturellen Wertsystems (Orientierung an Wettbewerb bzw. Kooperation) beeinflusst (vgl. LIEGLE 1972). So konnten z.B. SHAPIRA/MADSEN, die in zahlreichen Gesellschaften Untersuchungen zum kooperativen bzw. Wettbewerbsverhalten angestellt haben, nachweisen, daß Kibbutz-Kinder (die in einer kooperativen Genossenschaft aufwachsen) eine überdurchschnittliche Fähigkeit und Bereitschaft zu kooperativem Verhalten zeigen (SHAPIRA/MADSEN 1969).

Als letztes Beispiel für kulturvergleichende Forschungen, in welchen Dimensionen der „Sozialisation als Interaktion“ im Mittelpunkt stehen, sei auf die Untersuchung von BRONFENBRENNER (1976, S. 92-112) über die unterschiedliche Reaktion auf sozialen Druck von Erwachsenen im Gegensatz zu Druck von Kameraden bei sowjetischen und amerikanischen Schülern verwiesen. Sowjetische Kinder erwiesen sich dabei als wesentlich weniger bereit, sich auf antisoziales Verhalten, wozu sie ihre Kameraden anleiten wollen, einzulassen als ihre amerikanischen Altersgenossen. Diese Untersuchung ist insbesondere deshalb interessant, weil sie auf Zusammenhänge zwischen den Interaktionsformen in (organisierten) Lernumwelten und Merkmalen des gesellschaftlichen Herrschaftssystems verweisen. In der Sowjetunion wird die Altersgruppe bzw. Schulklasse systematisch als Vermittlungsinstanz der Werte der (Erwachsenen-)Gesellschaft und als Disziplinierungsinstrument eingesetzt und ausgenutzt; dies drückt sich auch in der eindeutigen Kontrolle der Schuljugend durch die Jugendorganisation der Partei aus. Demgegenüber läßt sich bei den Schülern in USA eine - in gewissen Grenzen zugestandene - Orientierung an einer Jugendkultur im Sinne einer Gegenkultur zur Erwachsenengesellschaft feststellen.

4.3 Sozialisation als Rollentraining und Rollenlernen

Rollentheoretische Modelle stehen gegenwärtig im Mittelpunkt der Sozialisationstheorie, sie sind jedoch in interkulturellen Vergleichsuntersuchungen relativ wenig herangezogen worden. Insbesondere fällt auf, daß in der vergleichenden Sozialisationsforschung höchstens der traditionelle, strukturfunktionalistische Ansatz der Rollentheorie verwendet wird.

Demgegenüber sind neuere Ansätze der Rollentheorie, die in einer Verbindung von Symbolischem Interaktionismus (G. H. MEAD) und

kritischer Gesellschaftstheorie die „Freiheitsgrade“ der Persönlichkeit sowie die Möglichkeiten von Flexibilität und Distanz in der Übernahme von Rollen zum Thema machen, in diesen Forschungszweig kaum eingegangen.

Der traditionelle rollentheoretische Ansatz betont ähnlich, wie das Enkulturationskonzept (vgl. 4.1) und das psychoanalytische Konzept der Triebkontrolle (vgl. 4.5) die Konformität des Individuums mit Normen, Regeln und Bedürfnissen der gesellschaftlichen Umwelt. Im Gegensatz zum Enkulturationskonzept erscheint im rollentheoretischen Ansatz das soziale System weniger als System von Werten denn als ein System von sozialen Rollen und Positionen und das Individuum weniger als „modale Persönlichkeit“ denn als Träger bestimmter Rollen und Funktionen. Im Gegensatz zu psychoanalytischen Ansätzen der Triebkontrolle betont der rollentheoretische Ansatz weniger die Bedeutung sozialer Tabus und Prohibitionen als die Bedeutung positiver Vorschriften und Erwartungen und sieht in dem Verhältnis zwischen Konformität und individueller Befriedigung keinen notwendigen Konflikt. Im Mittelpunkt des rollentheoretischen Ansatzes steht die Vorstellung, daß die Interaktion des Kindes, die durch die Verständigung über Symbole (Sprache etc.) ermöglicht wird, zum Erlernen und Verinnerlichen von Rollen führt, daß dabei die Rollenerwartungen der zwischen der Gesellschaft und dem Individuum vermittelnden Sozialisationsträger (Familie etc.) durch bestimmte Sanktionen durchgesetzt werden, und daß das Erlernen von Rollen in mehreren Stufen geschieht. In der pn/närer Sozialisation erlernt das Kind die allgemeinen kognitiven und sozialen Grundlagen der Rollenübernahme und „universale“ Rollen wie die Geschlechtsrolle. In der sekundären Sozialisation wird die Übernahme von spezifischen gesellschaftlichen Rollen und Qualifikationen gelernt, welche für die Reproduktion der jeweils vorherrschenden Bedingungen der Arbeitsteilung und der Verteilung von Wissen als wichtig gelten (z.B. Berufsrolle). Dabei tritt die Frage in den Vordergrund, ob und in welcher Weise bestimmte Merkmale des sozialen Systems und des Sozialisationsprozesses zur Verinnerlichung von sozialen Rollen beitragen.

Die besondere Eignung rollentheoretischer Ansätze für die kulturvergleichende Sozialisationsforschung ergibt sich also daraus, daß „Rolle“ ein Konstrukt darstellt, das ein Bündel gesell-

schaftlicher Erwartungen an das angemessene, angepaßte Verhalten eines jeden Mitglieds einer bestimmten Gesellschaft bezeichnet, und daß diese Erwartungen von je spezifischen Merkmalen der kulturellen Tradition und des gesellschaftlichen Systems bestimmt werden. Das beste Beispiel hierfür bieten die gesellschaftlichen Erwartungen an das typische Verhalten von Jungen und Mädchen (Männern und Frauen), also die *gesellschaftliche Definition der Geschlechtsrolle*, und die Sozialisationsprozesse, welche zur Entwicklung geschlechtstypischer Verhaltensweisen (*sex-typing*) bzw. zur Übernahme der Geschlechtsrolle führen. Die Forschung zur Sozialisation geschlechtstypischer Verhaltensweisen ist so umfangreich und in Überblicksartikeln so gut dokumentiert, daß hier nur beispielhaft auf einige Befunde verwiesen wird (vgl. hierzu auch den Beitrag von BILDEN in diesem Band).

Aus dem umfangreichen Forschungsbericht von LEHR (1972) läßt sich ableiten, daß Merkmale der Kultur (z. B. Wertsystem, Arbeitsteilung zwischen Mann und Frau, rechtliche Position der Frau), Merkmale der Familienstruktur sowie Merkmale des Verhaltens der Eltern gegenüber Jungen und Mädchen einen modifizierenden Einfluß auf die Entwicklung geschlechtstypischer Einstellungen und Verhaltensweisen ausüben. Die Untersuchungen zur kulturellen Relativität männlicher und weiblicher Eigenschaften können, wie LEHR betont, in vieler Hinsicht überhaupt als Ausgangspunkt der modernen Sozialisationsforschung betrachtet werden; dies gilt insbesondere für die bahnbrechende Studie von Margaret MEAD (1955). Auch nach MÜSSEN (1969) sind Aktivitäten, Aufgaben, charakteristische Züge und Haltungen von Männern und Frauen in den einzelnen Kulturen in unterschiedlichem Maße vertreten; so erwarte man bei den Tschambuli, im Gegensatz zur Rollenauffassung in den meisten Kulturen, daß die Frauen dominierend, organisierend und sachlich-nüchtern sind, während die Männer eher als sich einordnend, weniger verantwortlich und stärker emotional abhängig gesehen werden.

Solche Beispiele widerlegen nicht die Tatsache, daß die meisten Kulturen bzw. Gesellschaften in einer starken Tendenz zur Festlegung und Begrenzung beider Geschlechter - insbesondere der Frau - auf die Erfüllung unterschiedlicher Rollen in der Arbeitsteilung sowie auf vielen anderen Gebieten des gesellschaftlichen und persönlichen Lebens übereinstimmen. Diese *Polarisierung der Geschlechtsrollen* wird durch die Tradition vieler Jahrhunderte bestimmt und beginnt ihre Wirkung jeweils bereits in den frühkindlichen Sozialisationsprozessen auf dem Wege über stereotypisierte Verhaltenserwartungen. Die Richtung dieser Polarisation wird im allgemeinen dadurch

bestimmt, daß den Frauen die in einer Gesellschaft weniger prestigehaltigen Rollen und Funktionen, Fähigkeiten und Eigenschaften zugeschrieben werden; die Polarisierung der Geschlechtsrollen spiegelt also in gewisser Weise das *Machtgefälle* zwischen den Geschlechtern in einer Gesellschaft. In diesem Sinne hat HOLTER (1970) argumentiert, daß geschlechtstypische Unterschiede um so stärker hervortreten, je abhängiger die Frau von der Position des Mannes ist, und daß die Ursache aller Formen der Differenzierung (und so auch der Geschlechtsrolldifferenzierung) in der ökonomischen Differenzierung zu sehen ist. Selbst in Gesellschaften, in welchen die ökonomische und rechtliche Abhängigkeit der Frau vom Mann abgeschafft oder wesentlich eingeschränkt und die Gleichberechtigung der Geschlechter als wichtiger Teil des Wertsystems propagiert wird, haben geschlechtstypische Rollenzuweisungen, Verhaltenserwartungen und Verhaltensweisen insbesondere im Handlungsfeld der Familie immer noch (oder wieder) eine weite Verbreitung (vgl. zur Sowjetunion ATKINSON et al. 1978, DIECKMANN 1978 und LIEGLE 1970, zum Kibbutz GERSON 1979 und RABIN 1965); solche Befunde müssen nicht, wie manche Autoren meinen (vgl. TIGER/SHEPHER 1975), mit dem Hinweis auf biologische Determinanten des Verhaltens erklärt werden, sie deuten vielmehr auf spezifische Formen der Fortgeltung des Machtgefälles zwischen den Geschlechtern im öffentlichen Leben dieser Gesellschaften sowie auf die starke Resistenz der tradierten Rollenvorstellungen im Bewußtsein und im Verhalten der Menschen gegenüber sozialem Wandel bzw. planmäßiger gesellschaftlicher Veränderung.

4.4 Sozialisation als Entwicklung von Kompetenzen

Insbesondere im Anschluß an die kognitionspsychologische Entwicklungstheorie von PIAGET sind Untersuchungen über die Prozesse der Wahrnehmung (z.B. von Raum, Zeit und Mengen) und des Denkens (z.B. des abstrakten Denkens) sowie Versuche zur Erklärung der Bedingungen dieser Entwicklungsprozesse zu einem Schwerpunkt der Sozialisationsforschung geworden. Die Herausforderung von PIAGETS Theorien und Untersuchungen für die Sozialisationsforschung ist nicht zuletzt darin begründet, daß hier von einer inneren Logik von Entwicklungsprozessen ausgegangen wird; die Entwicklung von Kompetenzen vollzieht sich nach PIAGET in einer irreversiblen Abfolge von Stufen der Ausbildung von immer differenzierteren Denkopoperationen und kognitiven Strukturen (z.B. von sensomotorischen über konkrete zu abstrakten Operationen, von egozentrischen zu

soziozentrischen Strukturen). Die Auffassung von PIAGET, daß eine solche Stufenfolge der Ausbildung von Denkopoperationen und kognitiven Strukturen universal (pankulturell) nachweisbar sei, ist gelegentlich dahingehend mißverstanden worden, als handle es sich hier um ein entwicklungstheoretisches Konzept endogener Reifung. Tatsächlich betrachten kognitionspsychologische Entwicklungstheorien die Entwicklung kognitiver Strukturen als das Ergebnis von Prozessen der Interaktion zwischen der Struktur des Organismus und der Struktur der sozialen Umgebung (vgl. die Prozesse der *Assimilation* und *Akkomodation* bei PIAGET); ein Interaktionsansatz der Stufen nimmt im Gegensatz zu einem Reifungskonzept an, daß Erfahrung notwendig ist, damit die Stufen jene Gestalt annehmen, die sie wirklich repräsentieren, und daß im *allgemeinen mehr und stärkere Stimulation zu rascheren Fortschritten innerhalb der betreffenden Sequenz führt* (vgl. KOHLBERG 1969, S. 345 ff.). Die Bedeutung von Umweltbedingungen für die Entwicklung von Kompetenzen hat PIAGET selbst z. B. im Bereich des moralischen Urteils bei Kindern am Einfluß des Erziehungsverhaltens der Erwachsenen auf die Überwindung der „Gehorsamsorientierung“ erläutert (vgl. PIAGET 1973 und die Beiträge von SEILER und von BERTRAM in diesem Band).

Im Anschluß und in Auseinandersetzung mit PIAGETS Ansatz einer universalen Stufenfolge von Denkopoperationen und kognitiven Strukturen sind in der Sozialisationsforschung (und auch in der kulturvergleichenden Forschung) u. a. die folgenden Aspekte der Entwicklung von Kompetenzen untersucht worden: die Entwicklung der Fähigkeit zur Rollenübernahme (vgl. z.B. FLAVELL 1975); die Entwicklung des moralischen Urteils (vgl. z.B. KOHLBERG 1969, GARBARINO/BRONFENBRENNER 1976); die „psychologische Differenzierung“ (vgl. WITKIN/BERRY 1975) als ein Entwicklungsprozeß von weniger zu mehr differenzierten und spezialisierten kognitiven Strukturen.

Das Interesse an einer Anwendung kognitionspsychologischer Entwicklungstheorien in der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung ergibt sich aus den folgenden Fragen: Läßt sich die Stufenfolge der Entwicklung kognitiver Operationen und Strukturen in allen Kulturen nachweisen? Gibt es kulturspezifische Faktoren, die auf die Entwicklung von Kompetenzen einwirken? Im Zusammenhang mit diesen Fra-

gen ist eine Vielzahl von Untersuchungen durchgeführt worden, die durchaus unterschiedliche Ergebnisse erbracht haben bzw. deren Ergebnisse unterschiedlich interpretierbar sind (vgl. die Forschungsberichte von ASHTON 1975, SCHÖFTHALER 1978, THOMAE 1972, DEVOS/HIPPLER 1969, WITKIN/BERRY 1975).

Während viele Untersuchungen die Gültigkeit von PIAGETS Stufenkonzept in verschiedenen Kulturen belegen konnten, haben andere Untersuchungen erhebliche kulturspezifische Unterschiede erbracht; so zeigt sich z.B. in primitiven Kulturen (bzw. nicht modernisierten Gesellschaften) im Vergleich zu modernen Gesellschaften ein längeres Festhalten der Kinder an Formen des „animistischen“ Denkens (Vorstellung von belebten Gegenständen), eine geringere Ausbildung von Fähigkeiten im Bereich von konkreten Operationen (z.B. Behalten von Zahlen oder das Fehlen von Fähigkeiten im Bereich von abstraktem Denken (z.B. Kategorisierung); ebenso erweist sich die Entwicklung der höchsten Stufe des moralischen Urteils sowohl intra- wie interkulturell als unterschiedlich verbreitet. Solche Befunde müssen freilich nicht als Widerlegung des Anspruches einer universalen Gültigkeit des Stufenkonzepts kognitiver Entwicklung interpretiert werden; es kann vielmehr auch argumentiert werden, daß sich hier (im Sinne der Prämissen eines Interaktionsansatzes) kulturspezifische Faktoren wie der Grad der Stimulation, der Grad an formaler Schulbildung bzw. Schulung des abstrakten Denkens oder auch - im Bereich des moralischen Urteils - der Grad der Autoritäts- bzw. Gehorsamsorientierung in der jeweiligen Lernumgebung des Kindes dahingehend auswirken, daß die jeweiligen Stufen der Entwicklung zu einem späteren Zeitpunkt oder auch gar nicht erreicht werden; denn offensichtlich hängt die erfolgreiche Anpassung des Individuums an seine Umgebung von dem Erwerb von je unterschiedlichen Kompetenzen, entsprechend den Erwartungen, Anforderungen und Anregungen der Kultur, in welcher es lebt, ab.

Zu ähnlichen Schlußfolgerungen gelangten WITKIN/BERRY (1975, S. 72f.) in ihrer Zusammenfassung von Untersuchungsergebnissen zur psychologischen Differenzierung in kulturvergleichender Perspektive:

„Das Ziel der kulturvergleichenden Forschung ist nicht auf die Überprüfung eines Universalität eines Phänomens beschränkt, welches in einer einzelnen Kultur beobachtet worden ist. Sie hat das zusätzliche Ziel, neue Phänomene - sowohl im Verhalten wie in der Kultur - herauszufinden —

Dieser Bericht hat gezeigt, daß die Differenzierungstheorie interkulturell mit Gewinn anzuwenden ist, was insbesondere auf den strukturellen Charakter von Differenzierung und auf deren Relevanz für ein universales Kulturphänomen, nämlich die Sozialisation, zurückzuführen ist. Gleichzeitig hat uns jedoch

die vergleichende Perspektive zur Beobachtung einer Reihe von kovarianten Faktoren der Sozialisation und einer Reihe von anderen Variablen geführt, welche davon unabhängig wirksam sein könnten. Insbesondere das Bündel von kulturellen Variablen, welche durch die Pole von dichten oder losen Gesellschaften verbunden sind, hat unser Wissen über die kulturspezifische Grundlage der Entwicklung von Differenzierung erweitert. Faktoren wie der allgemeine Druck in Richtung auf Konformität, die Struktur der Autorität oder die Unterschiedlichkeit und Bewertung von Rollen, Faktoren, die alle mit demographischen und ökologischen Unterschieden zu tun haben dürften, sind in ihrem Einfluß in einer Art und Weise deutlich geworden, die von der Erforschung des Konzepts im Rahmen einer einzelnen Kultur hätte nicht erwartet werden können."

Die besondere Fruchtbarkeit der Anwendung von kognitionspsychologischen Entwicklungstheorien in der kulturvergleichenden Forschung ist wohl darin zu sehen, daß sich mit ihrer Hilfe die Repräsentierung spezifischer Merkmale von Kulturen im Denken von Individuen untersuchen läßt, und daß die psychologischen Meßinstrumente im Bereich der kognitiven Kompetenzen am weitesten entwickelt sind.

4.5 Sozialisation als Erwerb von Triebkontrolle

Psychoanalytische Theorien haben nicht nur die allgemeine Sozialisationsforschung, sondern gerade auch die vergleichende Sozialisationsforschung und Kultur- und Persönlichkeitsforschung in starkem Maße geprägt (vgl. MEAD, ERIKSON, WHITING/CHILD). Obgleich die psychoanalytische Theorie der Persönlichkeitsentwicklung in zahlreichen Modifikationen entwickelt worden ist, lassen sich einige Elemente als gemeinsame Annahmen festhalten: Sozialisation wird aufgefaßt als Reduktion der primären, potentiell zerstörerischen Triebe (Sexualität, Aggression), die jedoch ihrerseits die Grundlage für die spätere soziale Anpassung und für die Individuation bilden; durch den Erwerb sekundärer Triebe wird die Entwicklung einer Vielfalt von sozial anerkannten Verhaltensmustern und der Fähigkeit zur Verinnerlichung von Modellen angemessenen Verhaltens in sozialen Rollen gefördert (vgl. LEVINE 1969). Die Entwicklung der Ich-Identität vollzieht sich in einer als universal und unveränderbar aufgefaßten Abfolge von Phasen, wobei den Erfahrungen in der frühen Kindheit eine determinierende Bedeutung zugeschrieben wird; diese frühen Erfah-

rungen werden durch die Auseinandersetzung mit den nächsten Bezugspersonen, insbesondere aber mit der Mutter als dem wichtigsten Liebesobjekt der oralen Phase, bestimmt.

Unter vergleichendem Aspekt tritt die Frage in den Vordergrund, ob und in welcher Weise kulturspezifische Merkmale der Sozialisationsumwelt und des Wertsystems einen modifizierenden Einfluß auf die Ich-Entwicklung und die Struktur des Über-Ich ausüben. Wie wenig gesichert auf diesem Gebiet die Aussagen sind, die aus psychodynamischen Theorien abgeleitet werden, zeigt z. B. die Verwirrung, die durch die ersten Berichte zur Kibbutz-Erziehung ausgelöst wurde. Die Beobachtungen einiger Forscher über gewisse Retardierungserscheinungen bei kleinen Kindern - z.B. die Verlängerung des Daumenlutschens im Bereich der Oralität - wurden ohne weiteres als Folgen der „unterbrochenen“ Mutterbetreuung im Kibbutz und als Anzeichen von Mutterdeprivation gedeutet; um so unerklärlicher erschien dann jedoch die Beobachtung, die zum Teil von denselben Forschern gemacht wurde, daß junge Erwachsene zu einer reifen Ich-Identität gelangen. RAPAPORT (1958) hat in diesem Zusammenhang darauf hingewiesen, daß bestimmte Symptome von Entwicklungskrisen und bestimmte „Verhaltensprobleme“ ihrerseits kulturspezifischen Charakter haben können, daß sie zu einer Entwicklung gehören können, „in der Individuen reifen, die in einer bestimmten Umwelt, aus der diese Form der Erziehung hervorging, lebensfähig und angepaßt sind“.

ERIKSON (1950) hat im Rahmen seiner Studie über Kindheit und Gesellschaft acht Phasen der Persönlichkeitsentwicklung beschrieben; jede Phase bezeichnet eine Krise, welche das Kind in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt durchlaufen muß, um die psychischen Herausforderungen der jeweils nächsten Phase bewältigen zu können; diese psychischen Herausforderungen werden durch die je spezifischen Merkmale der gesellschaftlich bzw. kulturell geprägten Umwelt modifiziert.

Beispiele für solche kulturspezifische Krisen in der Persönlichkeitsentwicklung lassen sich wiederum in Untersuchungen über Kibbutz-Kinder finden, insbesondere im Blick auf den *Ödipuskomplex*.

In seinen Vergleichsuntersuchungen über die Persönlichkeitsentwicklung von Kibbutz-Kindern und Moshaw-Kindern (der Moshaw ist, wie der Kibbutz, eine

genossenschaftliche Siedlungsform in Israel; im Gegensatz zum Kibbutz ist im Moshaw die Familie als ökonomische Einheit, als Einzelhaushalt, und als Instanz der Betreuung und Erziehung der Kinder erhalten geblieben) ging RABIN (1965) u.a. von folgenden, aus der psychodynamischen Theorie abgeleiteten Hypothesen aus:

1. Kibbutz-erzogene Kinder werden eine geringere ödipale Intensität zeigen; 2. die Identifikation der Kibbutz-Kinder wird durch eine größere Diffusion der Objekte gekennzeichnet sein; 3. Kibbutz-Kinder werden eine geringere Ambivalenz gegenüber ihren Eltern zeigen. Im Anschluß an die Annahme FENICHEL'S (1945), daß sich mit dem Wandel der Institution der Familie auch die Gestalt des *Ödipuskomplex* wandeln müsse, leitete RABIN seine Hypothesen aus der Struktur der Familie und des außerfamiliären Sozialisationsfeldes ab: der Vater, dessen Autorität in der Familie reduziert ist (auch deren ökonomische Grundlagen fehlen) und der, ebenso wie die Mutter, nur wenige Stunden am Tag als Interaktionsperson gegenwärtig ist, kann in geringerem Maße als Konkurrent um die Zuneigung der Mutter wahrgenommen werden; die Rolle der Mutter wird sowohl in der Pflege wie in der Zuwendung von der Erzieherin (Metapelet) geteilt, und die Zuneigung zur Metapelet muß mit anderen Altersgenossen geteilt werden, so daß auch diese Faktoren eine Reduzierung der starken Bindung an den andersgeschlechtlichen Elternteil und eine stärker diffuse Identifikation begünstigen; außerdem sind die Sozialisationsfunktionen (Triebkontrolle einerseits und affektive Zuwendung andererseits) zwischen Eltern (Mutter) und Metapelet so aufgeteilt, daß die Feindseligkeit des Kindes, die aus den Anforderungen in bezug auf Triebkontrolle resultiert, stärker auf die Metapelet gerichtet und von den Eltern abgelenkt ist, wodurch die Ambivalenz gegenüber den Eltern abgeschwächt bzw. die eindeutig positiven Beziehungen verstärkt werden können. In seiner empirischen Untersuchung (mit Hilfe des Blacky-Test bzw. des sentence-completion-Test) konnte RABIN die dritte Hypothese voll und die zweite Hypothese für die Gruppe der Jungen bestätigen. Während RABIN selbst keine Erklärung seiner Befunde versucht, könnten u.a. folgende Argumente erwogen werden:

- a) die geringe Veränderung der ödipalen Situation (vgl. die erste Hypothese) ist darauf zurückzuführen, daß, wie das klinische Untersuchungsmaterial zeigt, auch im Kibbutz „die bedeutendsten Liebesobjekte“, das „entscheidendste und stabilste Objekt der emotionalen Bindung“ des Kindes bleiben (KAFFMAN 1965);
- b) die relative Schwierigkeit der Jungen, sich mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil zu identifizieren, könnte zum einen auf die Egalisierung der Elternrolle in der Kibbutz-Familie, zum anderen auf das Fehlen männlicher Bezugspersonen im außerfamiliären Sozialisationsumfeld zurückgeführt werden.

Die Gefühle von *Schuld und Scham* sind insofern in einem engen Zusammenhang mit dem Ödipuskomplex zu sehen, als in psychoanalytischen Theorien der Persönlichkeitsentwicklung angenommen wird, daß die Entwicklung des Gewissens aus der Identifizierung mit den Elterngestalten resultiert. Dabei wird angenommen, daß eine angemessene Balance zwischen der fordernden und bestrafenden Rolle der Eltern einerseits (Triebkontrolle, Vermittlung sozialer Verhaltensmuster) und ihrer affektiven Rolle andererseits (protection, affection, nurturance) zu einer angemessenen Identifizierung und zu einer angemessenen Über-Ich-Entwicklung beim Kind führt. Ausgehend von der Struktur des Sozialisationsfeldes im Kibbutz, wo die affektive Funktion, insbesondere aber die fordernde und bestrafende Funktion auf mehrere Bezugspersonen des Kindes verteilt sind - Mutter (Vater) und Metapelet - gelangten RABIN/GOLDMAN (1966) zu der Hypothese, daß bei Kibbutz-Kindern - entsprechend dem diffusen Charakter der Identifikationen - die Stärke der Schuld bei der Verletzung sozial-moralischer Normen im Vergleich zu familienbezogenen Kindern reduziert sei.

In ihrer Vergleichsuntersuchung über Kibbutz- und Moshaw-Kinder konnten die Autoren diese Hypothese bestätigen. LURIA/GOLDWASSER (1963) konnten außerdem zeigen, daß unter den Sozialisationsbedingungen des Kibbutz das Kind beim Übertreten sozial-moralischer Normen weniger Angst vor dem Verlust der Liebe ihrer Eltern haben müßten, da die Sozialisierungsfunktion mehr der Metapelet zugeschrieben wird. Der gleichzeitige Befund, daß Kibbutz-Kinder häufiger bereit sind, Verletzungen moralischer Normen einzugestehen, könnte auf der Grundlage der Beobachtungen von SPIRO (1965) durch die folgenden Hypothesen erklärt werden:

Erstens scheint die große Bereitschaft von Kibbutz-Kindern, Verletzungen von sozial-moralischen Normen einzugestehen, damit zusammenzuhängen, daß sie weniger Bestrafung erwarten; dies bedeutet jedoch keine Schwäche des Über-Ich, sondern die Einstellung auf permissive bzw. versöhnende Sozialisationspraktiken. Zweitens sind bei Kibbutz-Kindern Gefühle der Schuld bzw. der Scham wesentlich ausgeprägter gegenüber der Altersgruppe als gegenüber den Eltern; im Vergleich zu den amerikanischen Kontrollgruppen, in geringerem Maße aber auch im Vergleich zur Moshaw-Gruppe erscheinen bei den Kibbutz-Kindern als wichtigste Instanz des Über-Ich nicht die Eltern, sondern die Altersgruppe bzw. das Kibbutz-Kollektiv. Diese Feststellungen weisen darauf hin, daß unter bestimmten gesellschaftlichen und Sozialisationsbedingungen die Altersgruppe zu einem entscheidenden Faktor der moralischen Entwicklung der Persönlichkeit und der Kontinuität des gesellschaftlichen Wertsystems werden kann.

5 Methodologische Probleme der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung

Der Vergleich als eine komplexe Methode der Erkenntnisgewinnung in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften ist mit einer Vielzahl von methodologischen Problemen konfrontiert (vgl. auch die Abschnitte 1 und 2).

Zum einen handelt es sich dabei um allgemeine Probleme der Forschungslogik, die unabhängig vom Gegenstandsbereich bzw. von der befaßten Wissenschaftsdisziplin die vergleichende Forschung betreffen; dazu zählen die Entscheidungs- und Interpretationsprobleme, die sich innerhalb und zwischen den aufeinanderfolgenden Erkenntnisschritten der „Klassifikation“, der „Modellbildung“ und der „Identifikation“ ergeben (vgl. BERSTECHEER 1970, S. 22ff.). Die vergleichende Klassifikation von Merkmalen ist in aller Regel „nichts anderes als der Versuch, das Chaos der Phänomene auf der Suche nach unbekanntem, systematischen Zusammenhängen zu strukturieren. Das Dilemma dieser ersten Schritte zeigt sich darin, daß die Suche nach Systematik[^]iner vorgängigen Systematik immer schon bedarf“ (ebenda, S. 25). Der zweite Erkenntnisschritt, die Modellbildung, verlangt die Formulierung von Hypothesen über Zusammenhänge zwischen verschiedenen Merkmalsgruppen; solche Hypothesen sind allgemeine Sätze, die in der Regel in der formalisierten Sprache mathematischer Modelle ausgedrückt werden; da jedoch die Variation verschiedener Merkmale eine Vielzahl hypothetischer Funktionalbeziehungen ermöglicht, kann erst im dritten Erkenntnisschritt, der Identifikation, überprüft werden, ob ein spezifiziertes Modell mit den Ergebnissen empirischer Beobachtung übereinstimmt. Die vergleichende Identifikation von strukturellen Zusammenhängen geschieht dabei unter ganz anderen Bedingungen, als sie im klassischen naturwissenschaftlichen Experiment gegeben sind: die einfache Gegenüberstellung von Experiment- und Kontrollsituation ist in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften in aller Regel nicht möglich; die für die Untersuchung eines bestimmten Problems relevanten Situationen „lassen sich nicht künstlich herbeiführen, sondern lediglich in verschiedener Ausprägung als geschichtliche und kontemporäre Situationen beobachten. Das sozialwissenschaftliche Experiment ist insofern ein Ex-post-facto-Experiment, in dem der begriffliche Un-

terschied zwischen Kontroll- und Experiment-situation sinnlos wird: Jede der verglichenen Situationen enthält den vermuteten Funktionalzusammenhang in quantitativ unterschiedlicher Ausprägung und vor einem qualitativ jeweils anderen Hintergrund“ (ebenda, S. 30). Darüber hinaus haben es die Sozial- und Verhaltenswissenschaften mit derart komplex bedingten Phänomenen zu tun, daß hier die Isolierung verursachender Faktoren (im Rahmen eines Modells funktionaler Zusammenhänge zwischen Merkmalgruppen) sehr viel schwieriger ist als im klassischen Experiment.

Die hier nur verkürzt angedeuteten forschungslogischen Probleme des Vergleichs in den Sozial- und Verhaltenswissenschaften werden zusätzlich kompliziert, wenn sich der Vergleich auf Sozialisationsprobleme im Kontext soziokultureller Systeme bezieht. Die kulturvergleichende Sozialisationsforschung hat es zum einen - gleichsam auf der Ebene unabhängiger Variablen - mit komplexen und „lernfähigen“ Systemen zu tun; während das klassische Experiment *gleiche* Objekte verschiedenen, isolierbaren Bedingungen aussetzt, sind im interkulturellen Vergleich „im günstigsten Fall *ähnliche* Objekte verschiedenen Bedingungs[^]omplexen ausgesetzt, deren einzelne Bestandteile sich in der Regel nicht befriedigend isolieren lassen“ (BERSTECHEER 1970, S. 31). Sie hat es zum anderen - gleichsam auf der Ebene abhängiger Variablen - mit den lebenslangen und prinzipiell offenen Prozessen der Sozialisation zu tun, deren Subjekte aktive und lernfähige Individuen sind; die Isolierung einzelner Merkmale des Erlebens und Verhaltens in einem bestimmten Zeitpunkt und ein Vergleich zwischen Individuen und Gruppen kann hier im besten Fall tendenzielle Ähnlichkeiten bzw. Unterschiede aufweisen (vgl. auch Abschnitt 2).

Die entscheidenden Probleme der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung ergeben sich indes bei dem Versuch, Zusammenhänge zwischen „unabhängigen“ und „abhängigen“ Variablen zu identifizieren. Die „*In-Beziehung-Setzung*“ von *Merkmalen einer „Kultur“ mit Merkmalen von „Erleben und Verhalten“* (vgl. ECKENSBERGER 1978) setzt nicht nur die Entwicklung angemessener Meßverfahren, sondern insbesondere die Entwicklung angemessener Theorien voraus; denn es geht nicht nur darum, *daß* Zusammenhänge von Merkmalen des Erlebens und Verhaltens mit Merkmalen einer Kultur im Sinne statistischer Korrelationen nachweisbar sind, sondern auch darum, *wie* diese Zusammenhänge erklärt werden können. ECKENSBERGER (1978) unterscheidet und dis-

kutiert vier Arten der In-Beziehung-Setzung der beiden Ebenen „Kultur“ und „Erleben/Verhalten“: den Ansatz einer rein *statistischen Verknüpfung* beider Ebenen; *reduktionistische Ansätze*, in denen entweder die Veränderung bzw. das Auftreten eines bestimmten Verhaltens und Erlebens in Begriffen kultureller Bedingungen zu erklären versucht wird oder, umgekehrt, „Kultur“ in psychologischen Begriffen erklärt wird; *systemtheoretische Ansätze* zur Verknüpfung beider Ebenen; *handlungstheoretische* Verknüpfung beider Ebenen.

Im ganzen kann man feststellen, daß die neuere kulturvergleichende Sozialisationsforschung im Blick auf die angedeuteten methodologischen Probleme in hohem Maße sensibilisiert ist, und daß sich viele Wissenschaftler aus unterschiedlichen Disziplinen der Entwicklung theoretisch integrierter Ansätze widmen, die eine angemessene Identifizierung und Erklärung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen der Kultur und Merkmalen des Erlebens und Verhaltens erlauben; eine befriedigende Lösung ist freilich noch nicht in Sicht. Umgekehrt besteht eine weitgehende Übereinstimmung in der Auffassung, daß die globale Zurückführung von Verhaltensmerkmalen bzw. Verhaltensunterschieden auf Einflüsse „der Kultur“, die in der älteren Kulturanthropologie zur Behauptung eines kulturellen Determinismus geführt hat (vgl. Abschnitt 2), nicht mehr vertretbar ist. Zum Beispiel stellen ARGYLE/DELIN (1965) fest, daß Gesetzmäßigkeiten der Sozialisation nicht universal sind, sondern sich auf die Mitglieder bestimmter Untergruppen einer Bevölkerung beziehen, daß andererseits bestimmte Variablen (Geschlecht, erbliche Persönlichkeitsmerkmale, Wärme der Beziehungen zu den Eltern, Grad der Strenge, sozialökonomischer Status) von „kritischer“ Bedeutung für die Wirkung anderer Variablen sind.

STRODTBECK (1964) hat von einem wissenschaftstheoretischen Standpunkt aus gefordert, vergleichende Untersuchungen nicht so sehr zur Testung bestimmter Hypothesen zu benutzen, sondern über das Anliegen deduktiver Ableitungen hinaus zur *Generierung neuer Hypothesen* vorzustoßen. Unter diesem Erkenntnisinteresse können vergleichende Untersuchungen dazu beitragen, neue Variablen und Dimensionen und noch nicht erkannte Zusammenhänge zwischen Variablen und Dimensionen des Sozialisationsprozesses zu entdecken. Ein Nebeneffekt komplexerer und dynamischerer Forschungsan-

sätze besteht darin, daß eindeutige Aussagen über die Wirkung einzelner Faktoren und über einzelne Verhaltenstendenzen immer problematischer werden; ein einfaches Beispiel dafür ist die starke Relativierung der von SEARS/WISE (1950) beobachteten positiven Beziehung zwischen dem Alter der Entwöhnung und dem Grad emotionaler Störungen durch eine differenziertere Studie von WHITING/CHILD (1953) mit einem sample von 75 Gesellschaften.

Derartige Beispiele machen die zunehmende *Kritik an den theoretischen Modellen*, dem analytischen Vorgehen und der Methodologie der *Kultur-Persönlichkeits-Forschung* verständlich (vgl. z.B. LINDESMITH/STRAUSS 1965). Diese Kritik bezieht sich unter anderem auf die Konzeption der kulturellen Prägung der „vorherrschenden Persönlichkeitsstruktur“ bzw. „*modal personality*“ (Konstruktion einer homogenen „Kultur“ mit notwendigerweise übertriebenen Vereinfachungen; Tendenz, aus dem äußeren Verhalten in bestimmten Situationen psychische Entitäten zu deduzieren, um dann dieses äußere Verhalten mittels solcher Reifizierungen zu erklären; Vernachlässigung der Kulturgebundenheit von Persönlichkeitstests und der Interpretation einzelner Variablen) und auf die Vorstellungen von der Entwicklung einer vermeintlich vorherrschenden Persönlichkeitsstruktur (übertriebene und nicht verifizierbare Betonung frühkindlicher Erfahrungen, deren Auswirkungen nicht aufgezeigt werden; kulturelle Relativierung der frühkindlichen Determination in einem Sinne, daß zirkelförmige Schlüsse *Zustandekommen* und das Verhältnis von direktem und indirektem Lernen ganz ungeklärt lassen).

COLE/BRUNER (1971) betonen am Beispiel der Thesen zum kognitiven „Defizit“ und zur „Deprivation“ der Unterschicht, daß es bei vergleichenden Forschungen entscheidend auf die Berücksichtigung des *Situationsbezuges* ankomme, in welchem bestimmte Variablen wirksam werden. Die mangelnde Unterscheidung zwischen „Kompetenz“ und „Performanz“ - die Ableitung des Grades von zugrundeliegender Kompetenz aus beobachteter Performanz - führe zu einer Situations- und Kulturblindheit.

Alle neueren Entwicklungen in der kulturvergleichenden Forschung und in der Forschungskritik lassen es demnach geraten erscheinen, mit äußerster Vorsicht an das Problem quantitativer Korrelationen zwischen Merkmalen der Person-

lichkeitsstruktur bzw. des Verhaltens und Merkmalen des soziokulturellen Systems heranzugehen. Abgesehen von den umstrittenen theoretischen Implikationen stehen alle empirischen Untersuchungen über den Zusammenhang zwischen Persönlichkeits- bzw. Verhaltensmerkmalen und soziokulturellen Systemen vor dem Problem, daß es bislang an einem standardisierten analytischen Raster im Sinne eines interkulturell anwendbaren Systems von Modellen und deskriptiven Variablen fehlt, das eine Beschreibung und Vergleichung von „modalen“ Persönlichkeitsstrukturen erlauben würde (vgl. INKELLES/LEVINSON 1969, S. 442). Diese skeptische Bestandsaufnahme hat Gültigkeit, obwohl einerseits in der interkulturell vergleichenden Forschung eine kaum übersehbare Fülle von Variablen für Hunderte von Gesellschaften operationalisiert und durch Faktorenanalyse und Korrelationsstatistik geordnet und z.T. bereits auf die wesentlichen Dimensionen reduziert worden sind (vgl. MURDOCKS „World Ethnographic Sample“ und die „Human Relations Area Files“ sowie weiterführende Untersuchungen, z.B. STEWART 1971), und obwohl andererseits in der Persönlichkeitsforschung eine Fülle von Modellen zur quantitativen und qualitativen Erfassung der Persönlichkeitsstruktur entwickelt und z.T. angewandt worden sind. Die kulturvergleichende Sozialisationsforschung steht vor dem Problem, diese beiden Gruppen von Variablen in einen Zusammenhang bringen und eine weitere Gruppe von vermittelnden Variablen des Sozialisationsprozesses als eines Interaktionsprozesses bzw. der Erziehungs- und Sozialisationsumwelt als einer Lernumwelt erforschen zu müssen. Die Voraussetzung für eine Identifizierung von Zusammenhängen zwischen diesen verschiedenen Ebenen ist die Gewinnung von relevanten und überprüfbaren Informationen (Daten) auf jeder dieser Ebenen. In der Regel vollzieht sich dabei die Klassifikation der untersuchten Merkmale in getrennten Schritten; zum einen bezüglich jener Merkmale, welche als „unabhängige“ Variable gelten sollen (also die vergleichende Klassifikation von Merkmalen der soziokulturellen Systeme bzw. der Sozialisationsumwelten); zum anderen bezüglich jener Merkmale, welche als „abhängige“ Variable gelten sollen (also die vergleichende Klassifikation von Merkmalen des Erlebens und Verhaltens innerhalb und zwischen den Untersuchungs- und Kontrollgruppen). Es gibt zahlreiche Beispiele von

kulturvergleichenden Untersuchungen, in welchen sich die Datenerhebung auf lediglich eine der genannten Ebenen beschränkt und die Informationen über die jeweils andere Ebene aus bereits vorliegenden Wissensbeständen gewonnen werden. Im Blick auf die verschiedenen Möglichkeiten der Identifizierung von Zusammenhängen zwischen unabhängigen und abhängigen Variablen hat LEVINE (1970) drei Ansätze der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung unterschieden:

- Ausgehen von unabhängigen Variablen: Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Umwelten von Kindern;
 - Ausgehen von abhängigen Variablen: Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Verhalten von Kindern;
 - Ausgehen von Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen: Identifizierung von Wirkungen der Umwelt auf das Verhalten von Kindern.
- Die Eigenart und die Probleme dieser unterschiedlichen Forschungsstrategien sollen in Anlehnung an LEVINE im folgenden kurz beschrieben und diskutiert werden. Abschließend wird auf erste Ansätze einer Mehrebenenanalyse in der kulturvergleichenden Forschung hingewiesen.

- a) Unabhängige Variable als Ausgangspunkt - die Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden in den Umwelten von Kindern

Die kulturvergleichende Forschung hat eine Fülle von Daten erarbeitet, die auf Ähnlichkeiten (z.B. universale Existenz der Kernfamilie als Instanz zur Versorgung, Betreuung und Erziehung der Kinder), insbesondere aber auf Unterschiede in den Umwelten von Kindern hinweisen. Beispiele für interkulturelle (und z.T. auch intrakulturelle) Unterschiede sind das Ausmaß des Mutter-Kind-Kontakts, die Praktiken der Ernährung, die Organisationsformen des Schlafens, die Anzahl der Betreuungs- und Bezugspersonen, das Alter der Entwöhnung, die Muster der Reinlichkeits- und Aggressionserziehung, Ausmaß und Art der sprachlichen Stimulation, Methoden der Belohnung und Bestrafung, das Ausmaß des Kontakts mit dem Vater, Trennungserfahrungen und Übergangsrituale etc.

Informationen über interkulturelle Unterschiede in den Merkmalen von Sozialisationsumwelten sind insbesondere im Rahmen der Kulturanthropologie und Ethnologie gesammelt worden. In anspruchsvolleren Modellen, wie z.B. in der Sechs-Kulturen-Studie von WHITING u.a. (vgl. z.B. WHITING 1977, MINTURN/LAMBERT 1964) sind solche Merkmale klassifiziert

und, wie z. B. in der Studie von **BARRY/CHILD/BACON** (1965), in einen umfassenderen sozioökonomischen Kontext gestellt worden.

Unabhängig davon, wie die Umwelt von Kindern definiert wird - im Sinne der sozialen Interaktion, der Vermittlung von Kompetenzen oder Mustern des Rollenverhaltens etc. (vgl. Abschnitt 4) -, es zeigen sich offensichtlich signifikante Abweichungen über menschliche Populationen hinweg. Die In-Beziehung-Setzung von Umweltmerkmalen mit Verhaltenstendenzen bei Individuen bzw. in Gruppen wirft allerdings in dem hier behandelten Untersuchungstyp schwerwiegende Probleme auf. Umwelten variieren nämlich in so vielen Dimensionen gleichzeitig, daß die Identifizierung kausaler Zusammenhänge kaum möglich ist. In der Regel beschränken sich solche Untersuchungen auf die Identifizierung korrelationsstatistischer Zusammenhänge, oder sie wählen einen reduktionistischen Ansatz, in welchem versucht wird, „Kultur“ in psychologischen Begriffen zu erklären (vgl. **ECKENSBERGER** 1978).

- b) Abhängige Variable als Ausgangspunkt — die Identifizierung von Ähnlichkeiten und Unterschieden im Verhalten von Kindern

Eine Fülle von psychologisch orientierten Untersuchungen hat sich der Identifizierung von Ähnlichkeiten, insbesondere aber von Unterschieden im Verhalten von Kindern in verschiedenen Kulturen gewidmet. Es konnte nachgewiesen werden, daß solche Unterschiede in allen Dimensionen des Verhaltens bestehen, z.B. in der motorischen Entwicklung, in der Wahrnehmung, in den kognitiven Stilen, in der Geschlechtsrollenidentifikation, in der Leistungsmotivation, im Ausmaß der Ängstlichkeit und Aggression, im kooperativen bzw. Wettbewerbsverhalten, in der Wertorientierung etc. (vgl. die Untersuchungsbeispiele im Abschnitt 4). Für den hier behandelten Untersuchungstyp ist es nun kennzeichnend, daß er sich überwiegend auf Zwei-Gruppen-Vergleiche (innerhalb einer Kultur bzw. zwischen zwei Kulturen) stützt, und daß jeder Versuch unterbleibt, irgendeinen Faktor der jeweiligen Umwelt direkt zu erfassen (zu messen), von welchem angenommen werden könnte, daß er die beobachteten Unterschiede beeinflußt. Die Identifizierung von Zusammenhängen der beobachteten Verhaltensunterschiede mit Merkmalen der Umwelt basiert daher auf der Ebene der Umwelt auf Quellen, welche vom Forscher nicht ausdrücklich überprüft worden sind. Ein Beispiel dafür ist die Kibbutz-Forschung (vgl. **RABIN** 1965); die Verhaltensunterschiede zwischen Kibbutz- und Nicht-Kibbutz-Kindern werden häufig einfach auf den vom Gewohnten abweichenden Charakter der Sozialisationsumwelt des Kibbutz (frühe Trennung von der Mutter, mehrfache Mutterbetreuung, peer-group-Einfluß etc.) zurückgeführt. Bei einem solchen Vorgehen besteht die Gefahr, daß der Nachweis eines

statistisch signifikanten Mittelwertunterschiedes zwischen Gruppen vom Forscher als Bestätigung seiner jeweiligen Hypothesen hinsichtlich der Ursache dieses Unterschiedes interpretiert wird; diese Gefahr wird durch die häufige Vernachlässigung von individuellen Unterschieden innerhalb der Untersuchungs- bzw. Vergleichsgruppe noch verstärkt. Im ganzen überwiegt hier also ein reduktionistischer Ansatz, in welchem versucht wird, das Auftreten eines bestimmten Verhaltens in Begriffen kultureller Bedingungen zu erklären (vgl. **ECKENSBERGER** 1978).

- c) Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge: die Identifizierung von Wirkungen der Umwelt auf das Verhalten von Kindern

In einem dritten Untersuchungstyp wird die Verknüpfung der beiden Ebenen von Kultur und von Erleben/Verhalten ausdrücklich als Ausgangspunkt und Ziel kulturvergleichender Forschung gewählt. Auf beiden Ebenen werden bestimmte Merkmale klassifiziert, und es wird ein theoretisches Modell entwickelt, mit dessen Hilfe Zusammenhänge zwischen den untersuchten Merkmalen beider Ebenen im Sinne eines Ursache-Wirkungs-Verhältnisses identifiziert werden sollen. Ein Beispiel für diesen Untersuchungstyp bietet die Studie von **WITKIN/BERRY** (1975) über psychologische Differenzierung in kulturvergleichender Perspektive; die Autoren konnten zeigen, daß Merkmale der sozioökonomischen Differenzierung in verschiedenen Gesellschaften (Haushalts- und Siedlungsstruktur, Formen der Arbeitsteilung etc.) in einem engen Zusammenhang stehen mit Merkmalen der psychologischen Differenzierung (insbesondere im kognitiven Bereich) bei den Mitgliedern dieser Gesellschaften. Ein anderes Beispiel, das von **LEVINE** (1970) ausführlich diskutiert wird, sind die zahlreichen Untersuchungen zur Leistungsmotivation (vgl. z.B. **ROSEN** (1962); sie konnten die Wirkungen bestimmter Umweltmerkmale (z.B. soziale Schicht, Anwesenheit vs. Abwesenheit und Strenge vs. Nachgiebigkeit des Vaters) auf das Ausmaß der Leistungsmotivation bei Kindern (insbesondere bei Jungen) belegen.

Eines der Probleme von Ursache-Wirkungs-Forschungen dieser Art besteht darin, daß sowohl Merkmale der Umwelt (z.B. Vaterabwesenheit) als auch Merkmale des Verhaltens (z.B. Leistungsmotivation) in verschiedenen Kulturen eine je unterschiedliche Bedeutung haben können, daß aber die übliche Beschränkung der Untersuchungen auf Testsituationen und auf einzelne Zeitpunkte eine Identifizierung solcher Bedeutungsunterschiede nicht erlaubt. Ein zweites Problem besteht darin, daß Modelle zur Entwicklung soziokultureller Systeme (z. B. unter dem Aspekt der Modernisierung oder „Komplexität“) und Modelle der Persönlichkeitsentwicklung (z.B. unter dem Aspekt des Erwerbs von Triebkontrolle) unterschiedlichen Theorietraditionen entstammen und

nicht ohne weiteres in dem Sinne kompatibel sind, daß sie in einem Modell der Ursache-Wirkungs-Analyse verknüpft werden können. Im ganzen wird man der kritischen Bilanz von LEVINE (1970) zustimmen müssen, wonach bislang nur wenige Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge durch kulturvergleichende Forschung klar bestätigt worden sind; „kulturvergleichende Datensammlungen haben bewiesen, daß Gewohnheiten der Kindererziehung in ein Netzwerk anderer kultureller Muster eingebettet sind, wie z.B. Haushaltsstruktur, Subsistenzwirtschaft und magisch-religiöse Systeme, sie haben jedoch die Auseinandersetzungen über kausale Richtungen in diesen Beziehungen nicht geklärt. Vergleichende Studien über individuelle Unterschiede und Gruppenmittelwerte deuten darauf hin, daß es für Leistungsmotivation ein Muster von Sozialisationsbedingungen gibt, und daß Vaterabwesenheit einige Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung hat“ (LEVINE 1970, S. 603).

d) Zur Entwicklung von Ansätzen einer Mehrebenenanalyse

Von Vertretern der verschiedenen Wissenschaftsdisziplinen, welche sich der Erforschung der Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Kontext widmen (insbesondere Psychologie, Soziologie und Erziehungswissenschaft), sind in den letzten Jahren Vorschläge zur Entwicklung von Ansätzen einer Mehrebenenanalyse unterbreitet worden. Diese Vorschläge sind als Reaktionen auf den unbefriedigenden theoretischen Status dieses interdisziplinären Forschungsgebietes zu verstehen: auf die Tendenz, bei der Identifizierung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen der „Kultur“ und Merkmalen von „Erleben/Verhalten“ bei statistischen Korrelationen stehen zu bleiben; auf die Tendenz, Erklärungsversuche im Blick auf die Verknüpfung dieser beiden Ebenen auf reduktionistische Ansätze zu beschränken, in welchen entweder Erleben/Verhalten in Begriffen kultureller Bedingungen oder, umgekehrt, Kultur in psychologischen Begriffen zu erklären versucht werden; und auf die Tendenz, bei Versuchen einer Ursache-Wirkungs-Analyse nur eine Richtung der Einflußnahme, nämlich von Merkmalen der Kultur auf Merkmale des Erlebens und Verhaltens, zu identifizieren (vgl. die vorausgehenden Abschnitte; zur allgemeinen methodischen Problematik vgl. auch den Beitrag von KÖCKEIS-STANGL in diesem Band).

Den verschiedenen Vorschlägen zur Entwicklung von Ansätzen einer Mehrebenenanalyse können auf dem Hintergrund der angedeuteten Theoriedefizite in der vergleichenden Forschung zwei gemeinsame Zielsetzungen zugeschrieben werden: die Erprobung von Ansätzen, welche gleichermaßen eine Erklärung *psychologischer Konstrukte* (Motive, Wahrnehmung, Kognitionen) wie *soziokultureller Konstrukte* (soziale Strukturen, Normen, Mythen etc.) erlauben; und die Entwicklung von Denkmodellen, „die nicht nur die

„Wirkung der Umwelt“ auf das „Erleben und Verhalten“ abzubilden gestatten, sondern die gleichzeitig die entgegengesetzte Wirkung mit umfassen, die Wirkung des Menschen auf die Umwelt im Prozeß der Herstellung und Schaffung von Kultur“ (ECKENSBERGER 1978, S. 387). Die unterschiedlichen Lösungsversuche, die zur Erreichung dieser Ziele vorgeschlagen und erprobt worden sind, können im folgenden nur benannt werden, nicht aber ausführlich diskutiert werden.

In einer Gruppe von Vorschlägen bzw. Untersuchungen wird eine Mehrebenenanalyse angestrebt, indem im Sinne von KLAUSNER (1973) „*transformatorische Konstrukte*“ entwickelt werden, die eine Verbindung verschiedener Theoriesysteme voraussetzen, die geeignet sind, Zusammenhänge zwischen „Kultur“ und „Erleben/Verhalten“ zu identifizieren. So ist in der Sechs-Kulturen-Studie von WHITING u.a. (vgl. WHITING 1977) versucht worden, gesellschaftstheoretische Analysen (insbesondere in der Dimension „Komplexität“) mit psychoanalytischen Entwicklungstheorien zu verknüpfen. In seinem Entwurf einer materialistischen Sozialisationsstheorie hat LORENZER (1972) eine andere Variante der Verbindung von (kritischer) Gesellschaftstheorie und psychoanalytischer Persönlichkeitstheorie entwickelt. HURRELMANN (1975) hat in seiner Analyse des Verhältnisses zwischen Erziehungssystem und Gesellschaft versucht, gesellschafts-, organisations- und interaktionstheoretische Ansätze miteinander zu verbinden (vgl. zu dieser Problematik auch die Beiträge von OTTOMEYER und GEULEN/HURRELMANN in diesem Band).

In einer zweiten Gruppe von Vorschlägen und Untersuchungen wird eine Mehrebenenanalyse angestrebt, indem *ein einziges umfassendes theoretisches Konstrukt* zur Verknüpfung der beiden Ebenen von „Kultur“ und „Erleben/Verhalten“ herangezogen wird. So haben WITKIN/BERRY (1975) mit Hilfe des Konstrukts der „*Differenzierung*“ interkulturelle Unterschiede in der gesellschaftlichen sowie in der psychologischen Differenzierung identifiziert und unter diesem Aspekt ein Wechselwirkungsverhältnis zwischen beiden Ebenen angenommen. Gegenüber diesem systemtheoretischen Ansatz schlägt BOESCH (1976) einen *handlungstheoretischen* Ansatz vor; das Handlungsmodell soll es erlauben, „Veränderungen in der Ontogenese des einzelnen und Veränderungen ganzer Kulturen (kultureller Wandel) aus der gleichen Theorie heraus zu erklären“ (ECKENSBERGER 1978, S. 392). In einem *transaktionalen* Ansatz im Anschluß an die Feldtheorie Kurt LEWINS, die in der neueren Entwicklung einer „ökologischen Sozialisationsforschung“ zunehmende Beachtung findet, hat BRONFENBRENNER (1976, S. 199 ff.) ein Modell zur Erforschung des Wechselwirkungszusammenhanges zwischen Persönlichkeit und Umwelt entwickelt. Als letztes Beispiel sei auf Ansätze einer *kritischen Interaktions- und Kommunikationstheorie* verwiesen, in welchen versucht wird, die Analyse von Herrschafts- und Kommunikationsstrukturen („Verkehrsformen“) in der Ge-

sellschaft mit der Analyse jener Interaktions- und Kommunikationsprozesse zu verbinden, welche die „Identität“ der Persönlichkeit konstituieren (vgl. HABERMAS 1974, DÖBERT/NUNNER-WINKLER 1975, MOLLENHAUER/BRUMLIK/WUDTKE 1975).

Die hier erwähnten Ansätze zu einer Mehrebenenanalyse sind zum großen Teil noch nicht im Rahmen empirischer kulturvergleichender Untersuchungen erprobt worden, und wo dies geschehen ist, haben sich erhebliche Schwierigkeiten in der Ausarbeitung angemessener Forschungsdesigns gezeigt (vgl. z.B. EKENSBERGER 1978). Dies ist freilich nicht verwunderlich, wenn man bedenkt, daß das vorliegende Forschungsinstrumentarium auf die Bedürfnisse korrelationsstatistischer Untersuchungen bzw. reduktionistischer Erklärungsansätze bzw. einliniger Ursache-Wirkungs-Analysen ausgerichtet ist. Die Abkehr von diesen beschränkten Ansätzen, das Ernstnehmen des komplexen und dialektischen Wechselwirkungsverhältnisses zwischen Persönlichkeit und soziokulturellem System, verlangt sicher - jedenfalls für eine bestimmte Zeit der Bewährungsprobe - einen Preis hinsichtlich der exakten Überprüfbarkeit der neuen Modelle. Wenn jedoch Mehrebenenanalysen zu einem Fortschritt der sozial- und verhaltenswissenschaftlichen Theoriebildung und zu einem besseren Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung im gesellschaftlichen Kontext beitragen, dürfte dieser Preis nicht zu hoch sein.

6 Zur Praxisrelevanz der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung

Es lassen sich zahlreiche Beispiele dafür finden, daß Ergebnisse der Sozialisationsforschung Bedeutung für praktisches und politisches Handeln erlangt haben. Dieses gilt insbesondere für bildungspolitische Entscheidungen, die häufig mit Hinweisen auf Befunde wissenschaftlicher Untersuchungen auf nationaler, aber eben auch auf internationaler Ebene begründet werden. Für die Einführung der Gesamtschule (z.B. in Schweden oder in Israel) bzw. für die Erprobung dieser Schulform (z.B. in England oder in der Bundesrepublik) dienten wissenschaftlich abgesicherte Erkenntnisse über die Ungleichheit der Bildungschancen im überkommenen Schulsystem als wichtige Grundlage der erforderlichen politischen Entscheidungsprozesse. In der Bundesrepublik spielten bei der Einführung von Programmen der kognitiven Frühförderung und der kompensatorischen Erziehung im Kindergarten, bei der Einführung von Gesamtschulversuchen oder bei der Errichtung des Tagesmutterprojekts wissenschaftlich dokumentierte Er-

fahrungen anderer Länder eine wesentliche Rolle (eine historisch-systematische Analyse dieses Problems der vergleichenden Bildungsforschung gibt ZYMEK 1975).

Dennoch ist das Verhältnis zwischen Forschung und Praxis prekär. Die Praxisrelevanz von Forschung ist nämlich an bestimmte Voraussetzungen gebunden, die häufig nicht gegeben sind. Zu diesen Voraussetzungen zählt, daß die Forschung (bzw. die Forscher) bei der Auswahl von Problemen, in der Formulierung von Hypothesen und in der Methodologie Bedürfnisse der Praxis im Auge hat (vgl. z.B. CALDWELL 1977 zum Verhältnis von entwicklungspsychologischer Forschung und Sozialpolitik); daß Praktiker im pädagogischen Feld Zugang zu „relevanter“ Forschung haben und fähig sind, Forschungsergebnisse anzuwenden (vgl. z.B. H. WILDE 1975 über die Erwartungen der „Sozialisationspraktiker“ an die Sozialisationstheorie und -forschung); daß Politiker fähig und bereit sind, in ihren Entscheidungen wissenschaftliche Erkenntnisse zu berücksichtigen (vgl. z. B. BÖHNISCH/SCHEFOLD 1976 über Informationsbedürfnisse der Politik am Beispiel der Jugendpolitik).

Selbst wenn diese Voraussetzungen gegeben sind, bleiben für die praktische Relevanz der Sozialisationsforschung eine Reihe von Einschränkungen wirksam. So kann man offensichtlich zu jedem Problem bzw. zu jedem Lösungsversuch für ein bestimmtes Problem in der Forschung unterschiedliche oder sogar entgegengesetzte Ergebnisse finden; darüber hinaus kann jedes Untersuchungsergebnis in sich unterschiedlich interpretiert bzw. es können unterschiedliche Folgerungen daraus abgeleitet werden; es hängt daher viel von der Auswahl von Untersuchungen und von deren Interpretation ab (vgl. dazu z.B. LIEGLE 1976 über das Verhältnis von Sozialisationsforschung und Familienpolitik am Beispiel des Tagesmutterprojekts). In diesem Sinne kann die Inanspruchnahme von Forschung für die Begründung praktischen Handelns durchaus problematisch werden; sehr häufig hat die Berufung auf willkürlich ausgewählte Forschungsergebnisse die Funktion der Legitimierung von Entscheidungen, die im wesentlichen von wissenschaftsfremden Interessen diktiert sind. Die politische Relevanz von Forschung wird auch in einem weiteren Sinne vom Legitimationsbedarf politischer Systeme bestimmt: so hängt z.B. die Aktualität von internationalen Vergleichen im Bereich der

Bildungspolitik damit zusammen, daß im Rahmen eines internationalen „Bildungswettlaufs“ Vergleichsdaten die Funktion erlangen, über Stand und Rückstand in der internationalen Konkurrenz zu informieren und entsprechende Entscheidungen über Bildungsinvestitionen etc. zu rechtfertigen (vgl. BERSTECHE 1970, S. 12). Schließlich besteht im Blick auf eine mögliche praktische Relevanz von wissenschaftlichen Informationen gerade über „fremde“ Gesellschaften (bzw. Kulturen) die Gefahr einer naiven Übertragung - z.B. von Institutionen, Inhalten und Methoden der Erziehung - auf die eigene Gesellschaft (bzw. Kultur). Solche *Kulturblindheit* war ein Kennzeichen jener Versuche, in großem Maßstab „bewährte“ Bildungskonzeptionen der entwickelten Länder in die Dritte Welt zu exportieren; eine ähnliche Kulturblindheit zeigt sich aber auch bei einzelnen Versuchen einer unreflektierten Übertragung von Konzeptionen und Maßnahmen der Familien-, Bildungs- und Sozialpolitik in anderen Gesellschaften auf die Bundesrepublik (vgl. z.B. die Diskussion um das von FREIRE in Lateinamerika erprobte Konzept der Alphabetisierung). Die praktische Relevanz kulturvergleichender Forschung muß daher sehr vorsichtig beurteilt werden; eine vernünftige Aktualisierung ihres Potentials für die Anregung praktischen und politischen Handelns ist an bestimmte Voraussetzungen gebunden und unterliegt bestimmten Einschränkungen und Gefahren. Die Fruchtbarkeit kulturvergleichender Forschung liegt ja gerade darin, daß sie Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Persönlichkeitsentwicklung im jeweiligen Kontext historisch gewachsener kultureller Systeme analysiert; jede fruchtbare Erkenntnis, die aus der kulturvergleichenden Forschung abgeleitet werden soll, muß daher von Erkenntnissen über die Gesetzmäßigkeiten der eigenen Kultur und Gesellschaft ausgehen bzw. auf diesem Hintergrund reflektiert werden. Unter diesen Voraussetzungen kann die kulturvergleichende Sozialisationsforschung dazu beitragen,

- daß Erkenntnisse über Gesetzmäßigkeiten und über die gesellschaftliche Bedingtheit der Persönlichkeitsentwicklung verbreitet werden,
- daß Hypothesen über das Wechselwirkungsverhältnis von Kultur und Persönlichkeit und daß implizite Persönlichkeitstheorien überprüft werden,

- daß die kritische Distanz von Individuen gegenüber den eigenen Sozialisationserfahrungen und deren soziokulturellen Bedingungen gefördert wird,
- daß ethozentrische Einstellungen und Vorurteile (z.B. über andere Völker, über Geschlechtsrollenstereotype etc.) abgebaut und Toleranz gegenüber Andersartigkeit sowie Bereitschaft zur internationalen Verständigung geweckt werden,
- daß neue Lösungsversuche, z.B. im Bereich der Planung der erzieherischen Umwelt, angeregt werden,
- daß die Suche nach bzw. die kommunikative Herstellung von identitätsfördernden Umwelten unterstützt wird.

7 Perspektiven der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung

Man kann mit LEVINE (1973, S. 285) feststellen, daß der kulturvergleichenden Forschung in den letzten Jahrzehnten nicht mehr jenes Interesse als zentrales und gemeinsames Anliegen von Anthropologie und Psychologie, Erziehungswissenschaft und Psychiatrie entgegengebracht wird, wie dies auf dem Höhepunkt der Kultur-Persönlichkeits-Forschung in den vierziger Jahren der Fall war; diese Entwicklung scheint u. a. mit der zunehmenden Spezialisierung auf diesem Forschungsgebiet zusammenzuhängen (vgl. Abschnitt 3), die dazu geführt hat, daß jedes Spezialgebiet gleichsam zu einer Teildisziplin ohne Verbindung zu anderen Teilbereichen geworden ist. Mit BOESCH/ECKENBERGER (1972, S. 575) muß man außerdem darauf hinweisen, daß gerade in der Bundesrepublik, nicht zuletzt aufgrund einer überwiegend skeptischen Beurteilung der methodischen Möglichkeiten des Kulturvergleichs, die kulturvergleichende Forschung wenig ausgebaut ist. Solche Feststellungen könnten zu einer wenig ermutigenden Einschätzung der Perspektiven dieses Zweiges der Sozialisationsforschung führen.

Andererseits lassen eine Reihe von neueren Studien, Forschungsberichten und Projekten hoffen, daß die kulturvergleichende Sozialisationsforschung in eine neue Phase der Integration eintritt; eine solche Tendenz zeigt sich z. B. in der Studie von LEVINE (1973), in welcher ein umfassender Evolutionsansatz skizziert wird, in den kritischen und zukünftige Entwicklungen

anregenden Forschungsberichten von ECKENSBERGER (1978) und SCHÖFTHALER (1978) und in laufenden Forschungsprojekten zu einer vergleichenden Ökologie menschlicher Entwicklung (vgl. BRONFENBRENNER 1976, S. 199-220).

Neue Perspektiven der kulturvergleichenden Sozialisationsforschung lassen sich insbesondere in zwei Richtungen kennzeichnen: erstens in Versuchen, für die allen spezialisierten Teilbereichen gemeinsamen theoretischen Grundprobleme und methodischen Anwendungsprobleme (vgl. die Abschnitte 2 und 5) praktikable Lösungen zu entwickeln; dies betrifft unter anderem

- die Entwicklung von theoretischen Ansätzen und methodischen Instrumenten, welche eine Mehrebenenanalyse von Sozialisationsprozessen erlauben (Aufklärung von Zusammenhängen zwischen Merkmalen soziokultureller Systeme, Merkmalen von Sozialisationsinstanzen und Merkmalen des Erlebens und Verhaltens);
- die Berücksichtigung individueller Unterschiede als Kriterium für die intra- und interkulturelle Vielfalt von Erlebens- und Verhaltensweisen sowie der Wechselbeziehungen zwischen Persönlichkeit und soziokulturellem System (Überwindung des Zweigruppen-Vergleichs etc.);
- die Berücksichtigung longitudinaler Entwicklungsverläufe bzw. die Ausweitung der Analyse auf den gesamten Lebenslauf von Individuen;
- die Berücksichtigung von „natürlichen“ (in Gegenüberstellung zu experimentellen) Situationen und Umweltbedingungen als Kontext für Erleben und Verhalten;
- die Reflexion allgemeiner, transkultureller (universaler) Ziele der menschlichen Entwicklung und der Erziehung als Bezugssysteme und Maßstab einer kulturvergleichenden Analyse von Sozialisationsprozessen.

Eine zweite Entwicklungsperspektive kulturvergleichender Forschung betrifft die Verstärkung der praktischen Relevanz der Forschung durch die Auswahl von Problemen, die für die Planung bildungs-, familien- und sozialpolitischer Maßnahmen Bedeutung haben (vgl. Abschnitt 6), wie z.B.

- die vergleichende Erforschung von Akkulturationsprozessen, die zu einem besseren Verständnis und zu angemesseneren Lösungsversuchen für die Probleme ethnischer Minderheiten (insbesondere ausländische Arbeitnehmer) in unserer Gesellschaft beitragen könnte;

- die vergleichende Analyse von Formen und Wirkungen bildungs-, familien- und sozialpolitischer Maßnahmen, die zu einem besseren Verständnis von Problemen und zu angemesseneren Lösungsversuchen in Bereichen wie der Gestaltung der Schulumwelt, der Elternbildung und der Tagespflege für Kinder, der Gesundheitsfürsorge und des Beratungswezens beitragen könnte;
- die vergleichende Analyse von Prozessen des sozialen Wandels und der „Modernisierung“ sowie von unbeabsichtigten Nebenwirkungen dieser Prozesse (z.B. Bürokratisierung, soziale Isolierung der Familie, Umweltverschmutzung), die dazu beitragen könnte, neue Formen der Umwelt- und Infrastrukturplanung, der Gemeinwesenarbeit und der Partizipation zu entwickeln.

Literatur

- AINSWORTH, M. D. S.: Attachment Theory and its Utility in Cross-Cultural Research. In: LEIDERMAN et al. 1977, S. 49-68.
- ALMOND, G./VERBA, S.: The Civic Culture. Princeton 1963.
- ANWEILER, O. (Hrsg.): Erziehungs- und Sozialisationsprobleme in der Sowjetunion, der DDR und Polen. Konferenzmaterialien. Hannover 1978.
- ARGYLE, M./DELIN, P.: Non-universal Laws of Socialization. In: Human Relations, 1965, S. 77-85.
- ASHTON, P. T.: Cross-Cultural Piagetian Research: An Experimental Perspective. In: Harvard Education Review, 1975, 475-506.
- ATKINSON, D./DALLIN, A./LAPIDUS, G. W. (eds.): Women in Russia. Hassocks, Surrey 1978.
- BAEYER-KATTE, W. VON: Sozialisation im politischen Verhalten. In: Handbuch der Psychologie, Band 7/2. Göttingen 1972, S. 1040-1106.
- BANDURA, A.: Social-Learning Theory of Identificatory Processes. In: GOSLIN 1969, 57-212.
- BARRY, H. H./CHILD, J. L./BACON, M. K.: Relations of child training to subsistence economy. In: American Anthropologist, 1958, 51-63.
- BENEDICT, R.: Patterns of Culture. Boston 1934.
- BERSTECHE, D.: Zur Theorie und Technik des internationalen Vergleichs. Das Beispiel der Bildungsforschung. Stuttgart 1970.
- BETTELHEIM, B.: Kinder der Zukunft. München 1971.
- BOESCH, E. E.: Pathologie des Alltags. Bonn 1976.
- BOESCH, E. E./ECKENSBERGER, L. H.: Methodische Probleme des interkulturellen Vergleichs. In: Handbuch der Psychologie, Band 7/1. Göttingen 1972, S. 515-566.
- BÖHNISCH, L./SCHEFOLD, W.: Sozialisationsforschung und Jugendpolitik. In: HURRELMANN 1976, S. 260-277.
- BOLTE, K. M. (Hrsg.): Materialien aus der soziologischen Forschung. Verhandlungen des 18. Deutschen Soziologentages. Neuwied 1978.
- BRIM, O. G./WHEELER, S.: Erwachsenen-Sozialisation. Stuttgart 1974.
- BRONFENBRENNER, U.: Erziehungssysteme. Kinder in den USA und der Sowjetunion. München 1973.

- BRONFENBRENNER, U.: ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart 1976.
- BURGESS, B. L.: Communication networks and behavioral consequences. In: *Human Relations*, 1969, 137-159.
- CALDWELL, B. M.: Child Development and Social Policy. In: SCOTT, M./GRIMMETT, S. (eds.): *Current Issues in Child Development*. Washington, D.C. 1977, 61-88.
- CARLSON, J. S.: Kulturvergleichende Forschung sensu Piaget: einige Perspektiven. In: WALTER 1975 (Band III), S. 283-312.
- COLE, M./BRUNER, J. S.: Cultural Differences and Inferences about Psychological Processes. In: *American Psychologist*, 1971, 867-876.
- COLEMAN, J. S.: *Education and Political Development*. Princeton, New Jersey 1965.
- DE Vos, G. A./HIPPLER, A. E.: Cultural Psychology: Comparative Studies of Human Behavior. In: LINDZEY/ARONSON 1969, 323-17.
- DIECKMANN, K.: *Die Frau in der Sowjetunion*. Frankfurt 1978.
- DÖBERT, R./NUNNER-WINKLER, G.: *Adoleszenzkrise und Identitätsbildung. Psychische und soziale Aspekte des Jugendalters in modernen Gesellschaften*. Frankfurt 1975.
- DÜRKHEIM, E.: *Erziehung, Moral und Gesellschaft*. Neuwied/Darmstadt 1973.
- ECKENBERGER, L. H.: *Methodenprobleme der kulturvergleichenden Forschung*. Saarbrücken 1970.
- ECKENBERGER, L. H.: Kulturvergleich als interdisziplinärer Forschungsansatz. Seine Bedeutung und methodischen Probleme aus psychologischer Sicht. In: BOLTE 1978, S. 351-399.
- EHRHARDT, K.-J. u.a.: *Interdisziplinäre Sozialisationsforschung*. Stuttgart 1976.
- EISENSTADT, S. N.: *Von Generation zu Generation: Altersgruppe und Sozialstruktur*. München 1966.
- ERIKSON, E. H.: Hitler's imagery and German youth. In: *Psychiatry* 1942, 475-493.
- ERIKSON, E. H.: *Childhood and Society*. New York 1950. Dt. Übers.: *Kindheit und Gesellschaft*. Stuttgart 1974.
- FENICHEL, O.: *The psychoanalytic theory of neurosis*. New York 1945.
- FLAVELL, J. H.: *Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern*. Weinheim 1975.
- FROMM, E.: *Sozialpsychologischer Teil*. In: HORKHEIMER 1936.
- GADAMER, H.-G./VOGELER, O. (Hrsg.): *Neue Anthropologie*. Stuttgart 1972ff. Band 1 und 2: *Biologische Anthropologie*. Band 3: *Sozialanthropologie*. Band 4: *Kulturanthropologie*. Band 5: *Psychologische Anthropologie*. Band 6 und 7: *Philosophische Anthropologie*.
- GARBARINO, J./BRONFENBRENNER, U.: The Socialization of Moral Judgement and Behavior in Cross-Cultural Perspective. In: LICKONA 1976, 70-73.
- GERSON, M.: *Family, Women and Socialization in the Kibbutz*. Lexington Books 1979.
- GEWITZ, J. L.: Mechanisms of Social Learning: Some Roles of Stimulation and Behavior in Early Human Development. In: GOSLIN 1969, 57-212.
- GOSLIN, D. A. (ed.): *Handbook of Socialization Theory and Research*. Chicago 1969.
- GREENFIELD, P. M./BRUNER, J. S.: Culture and Cognitive Growth. In: GOSLIN 1969, 633-660.
- HABERMAS, J.: Können komplexe Gesellschaften eine vernünftige Identität ausbilden? (1974). In: HABERMAS 1976, S. 92-128.
- HABERMAS, J.: *Zur Rekonstruktion des Historischen Materialismus*. Frankfurt 1976.
- HALLOWELL, A. I.: *Culture and Experience*. Philadelphia 1955.
- HEINTZ, P. (ed.): *A macro-sociological theory of Systems with special reference to the international System*. Bern 1972.
- HEINTZ, P.: *Interkultureller Vergleich*. In: *Handbuch der empirischen Sozialforschung*, hrsg. von R. KÖNIG. München (dtv) 1973, Band 4, S. 405-125.
- HOLTER, H.: *Sex roles and social structure*. Oslo 1970.
- HORKHEIMER, M. (Hrsg.): *Studien über Autorität und Familie*. Paris 1936.
- Hsu, F. L. K. (ed.): *Psychological anthropology: approaches to cultures and personality*. Homewood, Ill., 1961.
- HURRELMANN, K.: *Erziehungssystem und Gesellschaft*. Reinbek 1975.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): *Sozialisation und Lebenslauf. Empirie und Methodik sozialwissenschaftlicher Persönlichkeitsforschung*. Reinbek 1976.
- INKELES, A.: *Social Structure and Socialization*. In: GOSLIN 1969, 615-631.
- INKELES, A./LEVINSON, D. J.: *National Character: The Study of Moral Personality and Sociocultural Systems*. In: LINDZEY/ARONSON 1969, 418-506.
- INKELES, A./HANFMANN, E./BEIER, H.: *Modal Personality and Adjustment to the Soviet Socio-Political System*. In: KAPLAN 1961, 201-226.
- KAFFMAN, M.: *Comparison of Psychopathology: Israeli Children from Kibbutz and from Urban Surroundings*. In: *American Journal of Orthopsychiatry*, 1965, 509-520.
- KAGAN, J.: *The Human Development*. In: GOSLIN 1969, 983-1002.
- KAPLAN, B. (ed.): *Studying Personality Cross-Culturally*. New York 1961.
- KARDINER, A.: *Individual and his society*. New York 1939.
- KARDINER, A.: *Psychological frontiers of society*. New York 1945.
- KESSEN, W. u.a.: *Kindheit in China*. München 1976.
- KLAUSNER, S. Z.: *Life Span environmental psychology: methodological issues*. In: BALTES, P. B./SCHAIE, D. W. (eds.): *Life-Span development psychology*. New York 1973, 71-94.
- KOHLBERG, L.: *Stage and Sequence: The cognitive-developmental approach to socialization*. In: GOSLIN 1969, 347-480.
- KOHLBERG, L.: *Cognitive-developmental theory and the practice of collective moral education*. In: WOLINS/GOTTESMANN 1971, 342-379.
- KÖNIG, R. (Hrsg.): *Handbuch der empirischen Sozialforschung*. München (dtv) 1973. Band 4: *Komplexe Forschungsansätze*.
- KÖNIG, R./SCHMALFUSS, A. (Hrsg.): *Kulturanthropologie*. Düsseldorf 1972.
- LEHR, U.: *Das Problem der Sozialisation geschlechtsspezifischer Verhaltensweisen*. In: *Handbuch der Psychologie*, Band 7/2. Göttingen 1972, S. 886-954.
- LEHR, U.: *Die Rolle der Mutter in der Sozialisation des Kindes*. Darmstadt 1974.
- LEIDERMANN, P. H./TULKIN, S. R./ROSENFELD, A. (eds.): *Culture and Infancy. Variations in the Human Experience*. New York 1977.
- LEVINE, R. A.: *Culture, Personality and Socialization*. In: GOSLIN 1969, 503-542.
- LEVINE, R. A.: *Cross-Cultural Study in Child Psychology*. In: MÜSSEN 1970, Vol. II, 559-614.
- LEVINE, R. A.: *Cultural, Behavior and Personality*. Chicago 1973.
- LEWIS, M./BAN, P.: *Variance and Invariance in the Mother-*

- Infant Interaction: A Cross-Cultural Study. In: LEIDER-MANN et al. 1977, 329-356.
- LICKONA, Th. (ed.): Moral Development and Behavior. Theory, Research, and Social Issues. New York 1976.
- LIEGLE, L.: Familienerziehung und sozialer Wandel in der Sowjetunion. Berlin-Heidelberg 1970.
- LIEGLE, L. (Hrsg.): Kollektiverziehung im Kibbutz. Texte zur vergleichenden Sozialisationsforschung. München 1971.
- LIEGLE, L.: Kommunikation und Kooperation im Sozialisationsprozeß. In: Zeitschrift für Pädagogik, 1972, S. 871-893.
- LIEGLE, L.: Sozialisationsforschung und Familienpolitik. Am Beispiel der Planung und öffentlichen Diskussion des „Tagesmütter“-Projektes. In: HURRELMANN 1976, S. 223-242.
- LIEGLE, L.: Der Kibbutz als Sozialisationsumwelt. Versuche einer systematischen Beschreibung von Umweltmerkmalen, Sozialisationsprozessen und Sozialisationswirkungen. In: Ders.: Familie und Kollektiv im Kibbutz. 4., ergänzte Auflage. Weinheim 1977, S. 169-234 (Anhang 1977).
- LINDESMITH, A. R./STRAUSS, A.: Zur Kritik der „Kultur- und Persönlichkeitsstruktur“-Forschung. In: TOPITSCH, E. (Hrsg.): Logik der Sozialwissenschaften. Köln 1965, S. 435*153.
- LINDZEY, G./ARONSON, E. (eds.): The Handbook of Social Psychology. Reading, Mass. 1969.
- LORENZER, A.: Zur Begründung einer materialistischen Sozialisations-theorie. Frankfurt 1972.
- LÜCK, H. E.: Prosoziales Verhalten. Empirische Untersuchungen zur Hilfeleistung. Köln 1975.
- LURIA, Z./GOLDWASSER, A.: Response to Transgression in Stories by Israeli Children. In: Child Development, 1963, S. 271-280.
- MACCOBY, E. E./FELDMAN, S. S.: Mother-Attachment and Stranger-Reactions in the Third Year of Life. In: Monographs of the Society for Research in Child Development, Nr. 146, 1972.
- MEAD, G. H.: Mind, Self and Society. Chicago 1939.
- MEAD, G. H.: Philosophie der Sozialität. Frankfurt 1969.
- MEAD, M.: Character formation in two south sea societies. 1940.
- MEAD, M.: And keep your powder dry. An anthropologist looks at America. New York 1942.
- MEAD, M.: Some Critical Considerations on the Problem of Mother-Child-Separation. In: American Journal of Orthopsychiatry, 1954, 471-483.
- MEAD, M.: Male and female: a study of sexes in a changing world. New York 1955. (Dt. Übers.: Mann und Weib-Das Verhältnis der Geschlechter in einer sich wandelnden Welt.)
- MEAD, M.: Jugend und Sexualität in primitiven Gesellschaften. 3 Bände. München 1970.
- MINTURN, L./LAMBERT, W. W.: Mothers of six cultures: antecedents of child rearing. New York 1964.
- MOLLENHAUER, K./BRUMLIK, M./WUDTKE, H.: Die Familienerziehung. München 1975.
- MURDOCK, G. P.: Social Structure. New York 1949.
- MÜSSEN, P. H.: Early sex-role development. In: GOSLIN 1969, 707-732.
- MÜSSEN, P. H. (ed.): Carmichael's Manual of Child Psychology. Third Edition. New York 1970.
- PARSONS, T.: The structure of Social Action. New York 1937.
- PARSONS, T.: Age and Sex in the Social Structure of the United States. In: American Sociological Review, 1942, 604-616.
- PARSONS, T./SHILS, E. A.: Toward an general theory of action. Cambridge, Mass. 1951.
- PAWELKA, P.: Politische Sozialisation. Wiesbaden 1977.
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. Frankfurt 1973.
- PYE, L. W. (ed.): Communication and political development. Princeton, New Jersey 1963, 14-20.
- RABIN, A. I.: Growing Up in the Kibbutz. New York 1965.
- RABIN, A. I./GOLDMAN, H.: The Relationship of Severity of Guilt and Intensity of Identification in Kibbutz and Non-Kibbutz-Children. In: Journal of Social Psychology, 1966, 159-163.
- RAPAPORT, D.: The Study of Kibbutz-Education and its Bearing on the Theory of Development. In: American Journal of Orthopsychiatry, 1958, 587-597.
- RILEY, M. W. et al.: Socialization for the middle and later years. In: GOSLIN 1969, 957-982.
- ROBINSON, S. B.: Erziehung als Wissenschaft. Stuttgart 1973. (Darin: S. 313-358: Vergleichende Erziehungswissenschaft.)
- ROBINSON, S. B. u.a.: Schulreform im gesellschaftlichen Prozeß. 2 Bände. Stuttgart 1970, 1975.
- ROHRS, H.: Allgemeine Erziehungswissenschaft. Weinheim 1973.
- ROSEN, B. C.: Socialization and achievement motivation in Brazil. In: American Sociological Review, 1962, 612-624.
- SCHEUCH, E. K.: Society as context in cross-cultural comparisons. In: Social Science Information, VI, 1967, Nr. 5, 7-23.
- SCHMERL, Chr.: Sozialisation und Persönlichkeit. Zentrale Beispiele zur Soziogenese menschlichen Verhaltens. Stuttgart 1978.
- SCHÖFTHALER, T.: Vergleichende Sozialisationsforschung als Herausforderung und als Chance für die Soziologie. In: BOLTE 1978, S. 401-441.
- SCHRÄDER, A./NIKLES, B. W./GRIESE, H. M.: Die zweite Generation. Sozialisation und Akkulturation ausländischer Kinder in der Bundesrepublik. Frankfurt 1976.
- SEARS, R./WISE, G. W.: Relations of cup-feeding in infancy to thumb-sucking and the oral drive. In: American Journal of Orthopsychiatry, 1950, 123-138.
- SEIDENFADEN, F.: Der Vergleich in der Pädagogik. Braunschweig 1966.
- SHAPIRA, A./MADSEN, M. C.: Cooperative and Competitive Behavior of Kibbutz and Urban Children in Israel. In: Child Development, 1969, 609-617.
- SPICER, E. H.: Acculturation. In: International Encyclopedia of the social science. New York 1972. Band 1, 21-27.
- SPIRO, M. E.: Children of the Kibbutz. New York 1965.
- STEWART, R. A. C.: Cross-Cultural Personality Research and Basic Cultural Dimensions Through Factor Analysis. In: Personality, 1971, S. 45 ff.
- STRODTBECK, F. L.: Considerations of meta-method in cross-cultural studies. In: American Anthropologist, 1964, 223-229.
- THOMAE, H.: Kulturelle Systeme als Sozialisationsvariablen. In: Handbuch der Psychologie. Band 7/2. Göttingen 1972, S. 715-747.
- THOMAS, W. I./ZNANIECKI, F.: The Polish Peasant in Europe and America. Chicago 1927.
- TIGER, L./SHEPHER, J.: Women in the Kibbutz. New York 1975.
- TRIANDIS, H. C. et al. (eds.): Handbook of cross-cultural psychology. Vol. I-VI. London 1979.
- WALTER, H. (Hrsg.): Sozialisationsforschung. Band I-III. Stuttgart 1973 und 1975.
- WHITING, B. B./WHITING, J. W. M.: Children of Six Cultures. A Psycho-Cultural Analysis. Cambridge, Mass. 1975.
- WHITING, J. W. M.: A Model for Psychocultural Research.

- In: LEIDERMAN et al. 1977, 29[^]8.
- WHITING, J. W. M./CHILD, J. L.: Child Training and Personality: a cross-cultural study. New Haven 1953.
- WILDE, H.: Erwartungen der „Sozialisationspraktiker“ an die Sozialisationstheorie und -forschung. In: WALTER 1973 (Band I), S. 75-84.
- WILHELM, Th.: Sozialisation und soziale Erziehung. In: WURZBACHER 1968, S. 120-163.
- WITKIN, H. A./BERRY, J. W.: Psychological Differentiation in Cross-Cultural Perspective. In: Journal of Cross-Cultural Psychology, 1975,4-87.
- WOLINS, M./GOTTESMANN, M. (eds.): Group Care: An Israeli Approach. New York 1971.
- WURZBACHER, G.: Sozialisation - Enkulturation - Personalisation. In: WURZBACHER 1968, S. 1-34.
- WURZBACHER, G. (Hrsg.): Der Mensch als soziales und personales Wesen. Beiträge zu Begriff und Theorie der Sozialisation. Stuttgart 1968.
- ZYMEK, B.: Das Ausland als Argument in der pädagogischen Reformdiskussion. Ratingen 1975.