

Sozialisation und Werte

Gisela Trommsdorff

1. Fragestellung

Ein Thema der Sozialisationsforschung ist die Frage nach der Funktion und den Sozialisationsbedingungen für die Vermittlung von Werten. Die Frage nach der Sozialisation von Werten ist darum ein so interessanter Untersuchungsgegenstand, als ein Wandel von Werten mit einem Wandel in den Sozialisationsbedingungen und diese wiederum mit gesellschaftlichem, politischem und wirtschaftlichem Wandel zusammenhängen.

Der gegenwärtige gesellschaftliche Wandel, der einen Wertewandel mit gravierenden Folgen für Sozialisationsbedingungen und für die Entwicklung individueller Werthaltungen einschließt und bedingt, stellt die Sozialisationsforschung vor neue Aufgaben. Der gegenwärtige soziale Wandel läßt sich u.a. kennzeichnen durch:

- Den Zusammenbruch der *Nach-Weltkriegsordnung* mit dem Ende des Kalten Krieges, wodurch gleichzeitig ideologische Fronten und damit verbundene Wertefüge zusammengebrochen sind.
- Die *Infragestellung des Sozialstaates und der Arbeitsgesellschaft* (schon 1982 hat Dahrendorf die These aufgestellt, daß der Arbeitsgesellschaft die Arbeit ausgehe) mit einer Neubewertung des Wertes von Arbeit und der Sozialisationsfunktionen von Arbeit, der beruflichen Einbindung in die Gesellschaft sowie von damit verbundenen Werten wie Pflichterfüllung, Disziplin.
- Die enormen *demografischen Veränderungen* mit einer *Zunahme der Lebenserwartung*, mit einer Neubewertung von Intergenerationenbeziehungen, der Familie, von Lernen und Erziehung über alle Lebensalterstufen hinweg.
- Die globale *Verflechtung* von Wirtschafts- und politischen Systemen mit neuen Anforderungen an supranationale Regelungen.
- Die *technologische Entwicklung* mit Automatisierung und Rationalisierung.

- Den *Wandel des Bildungswesens* in Richtung auf Ausweitung der höheren Bildung, wobei der Wert der sozialen Gleichheit handlungsleitend ist mit dem Effekt von Massenuniversitäten und der Aufweichung traditioneller Bildungswerte.
- Die *Ausweitung der Informations-, Wissens- und Kommunikationsgesellschaft* über traditionale regionale und nationale Grenzen hinaus, was eine Relativierung von gegenwärtigen Werthaltungen und Erziehungskonzepten bedeutet, ohne daß klar wäre, welche Werte in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft relevant wären.

Dies sind Beispiele für gegenwärtige sozio-politische und ökonomische Veränderungen, die einhergehen *mit* bzw. mitverursacht werden *durch* Veränderungen von Werten, und die sich auf Werthaltungen im Sozialisationsprozeß auswirken müßten. In zahlreichen Studien wird der Wertewandel in Industriegesellschaften beschrieben, ohne daß es bisher gelungen wäre, Beschreibungen oder gar Erklärungen zu liefern, die auch Industrienationen aus ganz anderen Kulturen mit einbeziehen. So ist die Analyse des Wertewandels von Inglehart in „postmodernen“ Gesellschaften hinsichtlich ihrer Generalisierbarkeit umstritten (vgl. Flanagan). In Japan erfolgt ein Wertewandel offenbar im Rahmen kulturspezifischer und politischer Restriktionen, teilweise gebremst durch strukturelle Bedingungen und teilweise beschleunigt durch sozio-ökonomische Veränderungen (Trommsdorff Aspects; Values; Ongoing Changes; Eisenstadt). Die eigentlichen Vermittlungsprozesse sind jedoch bisher nicht untersucht worden. Dies gilt auch für den z.B. von Meulemann für westliche Gesellschaften festgestellten Wertewandel hinsichtlich zunehmender Säkularisierung bei gleichzeitig wachsendem Hedonismus und Individualisierung.

Künftige Wertestudien sollten nachweisen, worin dieser Wertewandel besteht, welche Rolle Sozialisationsbedingungen beim Einfluß von sozio-ökonomischem Wandel (z.B. Folgen der Globalisierung und der oben skizzierten Umbrüche) auf einen Wertewandel haben, und welche Folgen der Wertewandel für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in verschiedenen sozio-kulturellen Kontexten und für weiterreichenden gesellschaftlichen Wandel hat. Diese Fragen sind in der sozialwissenschaftlichen Forschung bisher weitgehend nicht gestellt oder gar beantwortet worden.

In Gesellschaften, deren Wandel durch Zunahme an Heterogenität und Pluralisierung von Lebensstilen und Werthaltungen gekennzeichnet ist, erwachsen für Eltern und ihre Kinder besondere Probleme für die Sozialisation von Werten. Die Vielfalt an sozialen Bezügen, an sozial erwünschten und sich wandelnden Lebensstilen, an verschiedensten Modellen von Individualisierung sowie die normativ verankerte Infragestellung von bisher verbindlichen Werten - diese schaffen ein soziales Umfeld, in dem es für Heranwachsende nicht einfach ist, Modelle für Werte und eine eigene Identität zu finden. Umgekehrt sehen sich in diesem Umfeld Eltern und Lehrer vor der Frage, ob sie überhaupt verbindliche Werte vertreten sollen, welche Werte dies sein sollten und wie solche Werte vermittelt werden sollten.

Eine Entwicklungsaufgabe für Heranwachsende besteht darin, Handlungsorientierungen zu finden und eine Identität aufzubauen. Werthaltungen sind ein Teil dieser Identität und regulieren die weitere Entwicklung. Denn Werthaltungen sind die Grundlage für Handlungsziele und für die Wahl von Handlungswegen, um diese übergeordneten Ziele zu erreichen. Aufgrund ihrer emotionalen und motivationalen Qualität regulieren Werthaltungen Wahrnehmungs-, Urteils- und Entscheidungsprozesse, sie implizieren Handlungserfordernisse und setzen Handlungsrestriktionen. Durch Internalisierung gehen Werthaltungen in das subjektive Erleben ein und werden Teil der eigenen Identität. Durch identitätsstiftende und identitätsfestigende Verbindlichkeit kommen den objektivierbaren abstrakten Werten nunmehr eine subjektive Bedeutung und, mehr noch, eine motivierende, handlungssteuernde Kraft zu. Weder die Übernahme (Internalisierung) noch die Handlungswirksamkeit von Werten erfolgt im sozialen Vakuum.

Im folgenden werden Werthaltungen als ein hierarchisches System generalisierter, wertender Überzeugungen mit übergeordneten Zielsetzungen verstanden, denen bestimmte instrumentelle Handlungsziele sowie Methoden zu deren Realisierung handlungsleitend untergeordnet sind.

Weiter wird angenommen, daß Sozialisation der eigentlich vermittelnde Prozeß zwischen gesellschaftlichen Bedingungen auf der einen Seite und individuellen Wertorientierungen und aktuellen Handlungen auf der anderen Seite ist, und daß eine „erfolgreiche“ Sozialisation in der Vermittlung von solchen Werten besteht, die eine optimale Passung von Individuum und Gesellschaft erlauben.

Diese Definition läßt allerdings im unklaren, welches die Kriterien für eine optimale Passung sind. Aus psychologischer Sicht ist die Entwicklung des einzel-

nen Menschen ein lebenslanger Prozeß, der wesentlich dem „goodness-of-fit“-Prinzip folgt. Je nach individuellen und umweltspezifischen Gegebenheiten können ganz verschiedene „Lösungen“ für solche Passungen gefunden werden, die die Entwicklung der einzelnen Persönlichkeit einschließlich der individuellen Werthaltungen beeinflussen. Aus soziologischer Sicht sind die gesellschaftlichen Wirkungen von solchen Passungen von Interesse, z.B. Wirkungen auf Stabilisierung oder Wandel von Werthaltungen mit Folgen für sozio-ökonomische, politische und demografische Phänomene, wie sie anfangs skizziert wurden. Ein Beispiel sind die - durch das Zusammenwirken von einerseits früheren Sozialisations-erfahrungen und der andererseits nach der Einigung Deutschlands erfolgenden Transformationsprozesse - veränderten Lebensbedingungen, Werthaltungen und Handlungsmuster in Teilen der ostdeutschen Bevölkerung mit Folgen für die politische Landschaft oder die demografische Struktur (Trommsdorff, Probleme; Gen-sicke).

Wenn man zunächst von einem einfachen Sozialisationsmodell ausgeht, können die Fragen zum Zusammenhang von Werten und Sozialisation eingegrenzt werden auf zwei Schritte:

- (1) Welche Werte werden verfolgt, und wie gelingt es, sie in der Sozialisation zu vermitteln?
- (2) Welche Werte liegen der Sozialisation selbst zugrunde?

2. Sozialisation von Werten: Erziehungsziele und -methoden

Ein grundsätzliches Problem in der Forschung zur Sozialisation und Erziehung von Kindern und Jugendlichen ist, welche Werte als Erziehungsziele gewählt werden, und mit welchen Methoden sie vermittelt werden. Dabei geht es einmal um die wertbezogene Wahl von Erziehungszielen (*normativer* Zugang) sowie um die Wirkung von Erziehungsmethoden (*deskriptiver* Zugang) und schließlich auf der Basis empirisch gesicherter Wirkzusammenhänge um die Wahl von Erziehungsmethoden (*präskriptiver* Zugang). Im folgenden wird auf der Grundlage einer empirisch orientierten Sozialisationsforschung argumentiert. Der deskriptive Zugang wird erweitert durch die Analyse funktionaler Zusammenhänge, um zu prüfen, unter welchen Bedingungen welche Methoden die Sozialisation von Werten beeinflussen.

2.1 Welche Werte sind in der Sozialisation relevant?

Werthaltungen als individuelle generalisierte Handlungsorientierungen werden in der Sozialisation erworben und stehen gleichzeitig in engem Zusammenhang mit den Werten der Kultur, in der man aufwächst.

Da in verschiedenen Kulturen verschiedene Werte bedeutsam sind und verschiedene Werthaltungen vermittelt werden, sind Kulturvergleiche erforderlich, um die in der Sozialisation relevanten Werte zu untersuchen. Hofstede hat in seinen kulturvergleichenden Studien erhebliche kulturelle Unterschiede in Werthaltungen nachgewiesen, die u.a. nach den Dimensionen „kollektivistisch-individualistisch“, „feminin-maskulin“, „sicher-unsicher“ klassifiziert werden können. Besonders die erstgenannte Kategorie, die neuerdings hinsichtlich ihrer Eindimensionalität kritisch diskutiert wird (vgl. Kagitçibasi, Family; Self), hat eine Fülle von Studien zur Folge gehabt, die auf dieser Grundlage Kulturunterschiede nicht nur in Werthaltungen, sondern auch in verschiedensten Aspekten der Sozialisation, der individuellen Entwicklung und der interpersonalen Beziehungen nachgewiesen haben (vgl. Triandis, Self; Collectivism; Gudykunst und Nishida).

So belegen frühere Kulturvergleiche von Berry, daß in vielen *traditionellen* Gesellschaften, insbesondere in *Ackerbau-Gesellschaften*, Werthaltungen und Erziehungsziele der Konformität und Regelerorientierung vorherrschen, u.a., weil die ökonomischen Bedingungen eine langfristige Planung und einen festen Zusammenhalt der Gesellschaft bei Eingliederung des einzelnen in eine organisierte Struktur erforderlich machen. In *Nomaden-Gesellschaften* hingegen gelten Werte der Selbstständigkeit, Flexibilität und Durchsetzungsfähigkeit als Erziehungsziele. Entsprechend werden jeweils unterschiedliche Kompetenzen im Sozialisationsprozeß vermittelt. In *Industriegesellschaften* gelten je nach historischen und kulturellen Bedingungen wiederum ganz andere Werte. Die enorme Heterogenität von Werten in unserer Gesellschaft ist durchaus eine Besonderheit, was deutlich wird, wenn man den Blick auf andere gegenwärtige Gesellschaften, wie etwa islamische Gesellschaften, oder auf andere historische Epochen richtet. Vereinfacht gesagt, gelten in *westlichen Industriegesellschaften* Werte und Erziehungsziele des Individualismus, seitdem sich mit der *Aufklärung* die Erziehungsziele von selbstverständlicher Akzeptanz von Autoritäten zur individuellen Mündigwerdung und Selbstverantwortung des Menschen gewandelt haben. In vielen nichtwestlichen Industriegesellschaften werden Werte mit hoher Gruppenbindung vermittelt. So

sind in *asiatischen Industriegesellschaften* trotz erkennbarer Tendenzen von Individualisierung weiterhin gruppenorientierte Werte vorherrschend (Mishima). Aufgrund konfuzianischen Denkens hat sich z.B. in Japan oder auch in Korea und anderen Teilen Ostasiens die Überzeugung erhalten, daß Loyalität, Gehorsam, Leistung und Disziplin die eigentlich wichtigen Tugenden seien, auf die sich die Erziehung des Menschen zu richten habe. In Familie, Schule und Beruf werden diese Werthaltungen als Erziehungsziele explizit und indirekt vertreten. Die kulturell geteilten Überzeugungen vermitteln die Ziele, auf die hin Sozialisation erfolgt und gemäß derer der Einzelne einen erheblichen Teil seines Alltagshandelns strukturiert.

Derart unterschiedliche Erziehungsziele in verschiedenen Kulturen haben wir in eigenen empirischen Untersuchungen an Stichproben aus Japan, Korea, Indonesien, der Schweiz, aus Schottland und Deutschland festgestellt, und zwar aufgrund von strukturierten Interviews, Fragebögen und teilweise auch von Beobachtungen (vgl. Trommsdorff, Relations; Kornadt und Trommsdorff, Erziehungstheorien; Sozialisationsbedingungen). Fassen wir die Befunde unserer kulturvergleichenden Studien zusammen, so lassen sich zwei unterschiedliche Typen von Werthaltungen erkennen, die in der Erziehung deutscher im Vergleich zu japanischen, indonesischen und koreanischen Kindern und Jugendlichen wirksam sind:

- Auf der einen Seite eine *Individualorientierung* mit dem Fokus auf Autonomie und individueller Selbsterfüllung und
- auf der anderen Seite eine *Gruppen- oder Sozialorientierung* mit dem Fokus auf Einbindung des Einzelnen in die soziale Gruppe und auf kollektives Wohlergehen (vgl. Tabelle 1).

Diese unterschiedlichen Werthaltungen haben vielfältige Implikationen: für die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen, für den gegenseitigen Umgang der Menschen miteinander, für das Funktionieren der Gesellschaft und der in ihnen eingerichteten Institutionen und nicht zuletzt für die Art und Weise, wie Kinder und Jugendliche sozialisiert werden bzw. auf welche Ziele hin und mit welchen Mitteln dies erfolgt (vgl. Trommsdorff, Autonomie).

Ob allerdings solche in der Erziehung angestrebten Werte und die damit verbundenen Erziehungsziele erfolgreich vom Einzelnen übernommen werden, hängt davon ab, *wie* die Werte in der Sozialisation vermittelt werden. Wenden wir uns also dieser Frage im nächsten Punkt zu.

Tabelle 1

Werhaltungen in individualistischen und gruppenorientierten Kulturen

	Individualorientierung	Gruppen-(Sozial)orientierung
Werte- und Erziehungsziele	<u>Independenz</u> Autonomie Individuelle Selbsterfüllung	<u>interdependenz</u> Einbindung in Gruppen Kollektives Wohlergehen
Erziehungsmethoden	Aushandeln von Rollen Partnerschaftlicher Diskurs	Akzeptanz von Autoritäten
	Wahlfreiheit	Übernahme von Pflichten/Rollen
	Konflikt	Kooperation, Nachgiebigkeit

2.2 Auf welche Weise werden Werte in der Erziehung erfolgreich vermittelt?

(1) Kulturunterschiede in Erziehungsmethoden

Zunächst sei aus den Ergebnissen unserer Kulturvergleiche zusammengefaßt, daß in den von uns untersuchten Kulturen Mütter, die durch halbstrukturierte Interviews befragt wurden (Szenario-Technik), sehr unterschiedliche Erziehungsmethoden verwendeten (vgl. Tabelle 1):

In Kulturen mit individualorientierten Erziehungszielen werden Verhaltensweisen bevorzugt wie

- Aushandeln von Aufgaben und Rollen, und dies im partnerschaftlichen Diskurs,
- Wahlfreiheit des Kindes und
- Bereitschaft zum Austragen von Konflikten.

In gruppenorientierten Kulturen hingegen werden Methoden bevorzugt wie

- Akzeptanz von Autorität,
- Übernahme von Pflichten durch das Kind und
- Kooperation von Erzieher und Erzogenem.

Diese Unterschiede in den Erziehungsmethoden sind nur eine Facette von Sozialisation. Interessant ist weiter, ob sich diese kulturspezifisch verschiedenen Methoden auch unterschiedlich auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken. Auch diese Frage greift jedoch zu kurz. Wenn wir u.a. für japanische im Vergleich zu deutschen Jugendlichen festgestellt haben, daß erstere die Strenge und Gehorsamsforderungen ihrer Eltern nicht nur akzeptierten, sondern auch als Zeichen von positiver Zuwendung deuteten (Trommsdorff, *Aspects; Relations*), drängt sich die Frage nach den Wirkungszusammenhängen zwischen Werten, Erziehungszielen und -methoden im Sozialisationsprozeß auf.

(2) Interaktionsprozesse

Die Frage nach der Wirksamkeit von Erziehungsmethoden läßt sich nicht einfach auf der Grundlage der traditionellen Erziehungsstilforschung oder klassischer Lerntheorien beantworten (vgl. Schneewind und Brandstädter). Sozialisation ist kein *unidirektionaler* Vorgang, bei dem Eltern ihre Kinder oder Erzieher ihre Schüler gemäß ihren Zielen beeinflussen. Vielmehr ist Sozialisation ein Prozeß *wechselseitiger* Beeinflussung. Der Erfolg der Erziehungsmethoden hängt wesentlich davon ab (vgl. Abb. 1),

- *wer* an dem Prozeß der Erziehung beteiligt ist, d.h. auch, mit welchen Werten, Zielen, Erwartungen, Kompetenzen die jeweiligen Interaktionspartner ausgestattet sind,
- *wie* die Interaktion erfolgt und welche Beziehungsqualität dabei besteht,
- und in welchem kulturellen und institutionellen Kontext Erziehung erfolgt.

Erst wenn man diese Faktoren berücksichtigt, läßt sich vorhersagen, ob die Werte des Erziehers nicht nur verstanden, sondern vor allem auch *akzeptiert* werden. Für Grusec und Goodnow sind Verständlichkeit und Akzeptanz der in der Sozialisation vermittelten Informationen (z.B. über Werte) die Voraussetzung für eine *erfolgreiche Internalisierung*. Diese These ist u.a. auch bindungstheoretisch gut zu begründen. Bei einer sicheren Bindungsqualität sind Kinder eher bereit, ihre El-

tern als Modelle zu akzeptieren; sie können eher auf die unmittelbare Erfüllung von Bedürfnissen verzichten und ihre Emotionserlebnisse besser regulieren, und sie entwickeln eine höhere Bereitschaft und Fertigkeit, elterliche Werte zu internalisieren (vgl. Kochanska).



Abbildung 1

In Übereinstimmung mit diesem Modell (Abb. 1) haben wir in eigenen Untersuchungen zur Entwicklung von Altruismus gefunden, daß eine harmonische Mutter-Kind-Beziehung und prosoziale Orientierung der Mütter als Modell eine Internalisierung von prosozialen Werthaltungen fördert (vgl. Kornadt und Trommsdorff, Sozialisationsbedingungen; Trommsdorff und Kornadt; Trommsdorff, Eltern-Kind-Beziehungen). Unsere längsschnittlich angelegten Beobachtungsstudien von Mutter-Kind-Interaktionen belegen, daß prosoziale Mütter als Modelle wirken, wenn sie von Kindern akzeptiert werden; kooperative Mutter-Kind-Interaktionen und erfolgreiche Erfahrungen mit entsprechendem Handeln

tragen zum Aufbau von prosozialen Kompetenzen bei und sind besonders wirksam für die Internalisierung von Werten. Allerdings ist bei der Untersuchung dieser Zusammenhänge zu fragen, in welchem Kontext dies erfolgt.

(3) Kontextabhängigkeit der Wirkung von Sozialisationsbedingungen

Kulturvergleiche zeigen, daß *einzelne* Erziehungsmethoden *isoliert* betrachtet wenig aussagen. Für die Wirkung bestimmter Erziehungsmethoden muß man vielmehr den *Kontext*, in dem sie eingebettet sind, berücksichtigen. Das gilt vor allem für Sozialisationsfolgen auch in kulturell relativ vergleichbaren Regionen. In Längsschnittstudien zu Sozialisationsfolgen in Ost- und Westdeutschland hat sich gezeigt, daß negative Sanktionierung - wie Unterbinden von Fehlverhalten des Kindes durch die Mutter - die Entwicklung von prosozialen Orientierungen im Osten eher fördert und im Westen eher negativ beeinflußt (Trommsdorff und Kornadt). Dieser Befund ist auch darum so interessant, weil im Sinne der Assimilationsthese vielfach angenommen wurde, daß nach der Wende und nach der Übernahme der Institutionen aus den alten in die neuen Bundesländer sich dort auch die Sozialisationsbedingungen für die Heranwachsenden angleichen würden. Dies war jedoch nur teilweise der Fall. Für Kinder und Jugendliche aus den neuen im Vergleich zu den alten Bundesländern ergaben sich höhere Werte von Regel- und Normenorientierung und gleichzeitig auch ausgeprägtere kind- und familienorientierte Erziehungsvorstellungen (vgl. Trommsdorff und Chakkarath; Trommsdorff und Kornadt).

Noch stärker ist die Kontextabhängigkeit der Sozialisationsmethode in Vergleichen zwischen sehr unterschiedlichen Kulturen feststellbar (vgl. Trommsdorff, Relations). Fazit dieser Studien ist, daß sich die differentiellen Wirkungen von (auf den ersten Blick) gleichen Erziehungsmethoden auf Werthaltungen sozialisationstheoretisch nur unter Einbeziehung des Kontextes erklären lassen. Im Kontext einer eher regelorientierten und gleichzeitig kindfokussierten, emotional positiven Erziehung wie in Japan oder Korea erleben Kinder erzieherische Verhaltensbeschränkungen und negative Sanktionen weniger als belastend, frustrierend und aversiv. In diesem Kontext können diese Erziehungsmethoden förderlich für die Vermittlung von Werten sein. Dies ist in individualorientierten Kulturen im Westen anders.

Ein wichtiges Ergebnis von Kulturvergleichen ist also, daß nicht nur erziehungsrelevante Werte und Methoden sehr verschieden sein können, sondern viel-

mehr, daß der Erfolg bestimmter Erziehungsmethoden für die Vermittlung von Werthaltungen vom gegebenen *Kontext* und von der *Passung* (goodness of fit) dieser Methoden mit den in der Kultur geltenden Werten abhängt.

(4) *Subjektive Erziehungstheorien*

Welche Werte auf welche Weise am besten vermittelt werden, wird offenbar im jeweils gegebenen sozio-kulturellen Kontext kollektiv gelernt. Und diese Erfahrungen gehen - wie Super und Harkness, Niche; Child) zeigen - in implizite und explizite subjektive Erziehungstheorien ein, die kulturspezifisch ausgeprägt sind. Diese „naiven“ Erziehungstheorien wirken nach Super und Harkness (Child) als Teil von „Entwicklungsnischen“, die kulturspezifisch strukturiert sind.

Empirische Studien hierzu zeigen, daß z.B. Werte wie Selbständigkeit oder Toleranz in verschiedenen Kulturen nicht nur ganz verschieden verstanden werden (vgl. Friedlmeier; Kornadt und Trommsdorff, Erziehungsziele), sondern daß solche Werte und Entwicklungsziele auch mit verschiedenen Erziehungsmethoden vermittelt werden. In ihrer berühmten Six-Cultures-Studie haben Whiting und Whiting und Edwards nachgewiesen, daß Selbständigkeit in manchen Kulturen ein *finaler* und in anderen Kulturen ein *instrumenteller* Wert im Sinne der Entlastung der Eltern ist. Des weiteren bestehen kulturspezifisch unterschiedliche Erziehungstheorien darüber, zu welchem Entwicklungsalter Selbständigkeit erfolgen sollte (vgl. Goodnow). Hierbei sind vermutlich kulturspezifische naive Persönlichkeits- und Entwicklungstheorien wirksam.¹

Betrachtet man die kulturell vermittelten Entwicklungstheorien im Vergleich zu den entwicklungsabhängigen kritischen Phasen, so zeigt sich, daß Selbständigkeitserziehung zu früh oder zu spät oder genau passend einsetzen kann, was jeweils unterschiedliche Wirkungen hat. So wird der Wert der Leistung um so erfolgreicher in der Erziehung vermittelt, je besser die Passung zwischen dem Zeitpunkt der Selbständigkeitserziehung und dem jeweiligen Entwicklungsalter ist (vgl. Kornadt, Eckensberger und Emminghaus). Umgekehrt ist zu fragen, welche

¹Gegenwärtig werden systematische Kulturvergleiche zu subjektiven Erziehungstheorien und deren Struktur durchgeführt: Das Projekt „Kulturvergleich subjektiver Erziehungs- und Entwicklungstheorien“ wird derzeit als Teilprojekt des SFB 511 mit Sachbeihilfe der DFG gefördert; Antragsteller: Prof. Dr. G. Trommsdorff und Dr. W. Friedlmeier.

Folgen individuelle Abweichungen von kulturellen Werten bezogen auf den „angemessenen“ Entwicklungszeitplan (developmental time-table) haben können (vgl. Trommsdorff, Effects, in Druck).

(5) Multiple Kontexte

Sozialisation erfolgt im Rahmen von *multiplen Kontexten*, die nicht nur zwischen verschiedenen Kulturen verschieden sind, sondern auch innerhalb derselben Kultur verschieden sein können. Weiter ist daher zu berücksichtigen, in welchen Sozialisationskontexten Kinder und Jugendliche aufwachsen und ob sich dort die vorherrschenden Sozialisationseinflüsse überlappen. Zu fragen ist daher, ob sich z.B. Werte und subjektive Erziehungstheorien, die in der Familie, in der Schule und in Altersgruppen vermittelt wurden, gegenseitig verstärken und ergänzen oder widersprechen, und wie ihre Beziehung zur Makroebene einerseits und zur Mikroebene von persönlichen Beziehungen und Interaktionen andererseits gestaltet ist (vgl. Abb. 2).

Hier ist z.B. an intrakulturelle Unterschiede, wie sie z.B. durch Jugendkulturen oder durch unterschiedliche Migrantengruppen und ethnische Minoritäten repräsentiert werden, zu denken (vgl. Endruweit, Akkulturationstheorien; Integration; Silbereisen und Schmitt-Rödermund). Das elterliche Erziehungsverhalten kann gerade im Akkulturationsprozeß unbeabsichtigte und unerwünschte Folgen haben, etwa in der Weise, daß sich Jugendliche bei entsprechendem Druck von Altersgruppen ausdrücklich von den Werten ihrer Eltern absetzen und eine Gegenkultur von Werten im Rahmen von Jugendgruppen aufbauen.

Schließlich verändern sich Sozialisationskontexte und ihre Einflüsse auch im Zeitverlauf. Daher ist zu prüfen, ob die Vermittlung bestimmter Werte auch *langfristig erfolgreich* ist. Dies ist eine besonders schwierige Forschungsaufgabe, weil hier Längsschnittstudien mit dem Fokus auf Prozesse der Entwicklung und deren Einbindung in veränderte sozio-kulturelle Kontexte erforderlich sind.

Vermittlung von Werten in verschiedenen Sozialisationskontexten

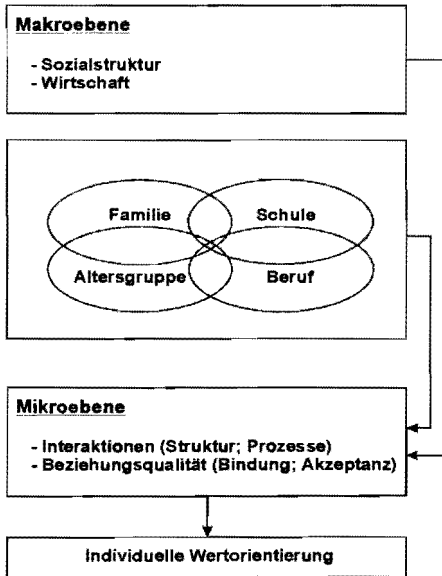


Abbildung 2

3. Welcher Wert wird der Erziehung, den Erziehern und dem Erziehungskontext gegeben?

Mit einer erfolgreichen *Erziehung zu Werten* ist offenbar auch der *Wert von Erziehung* verbunden. Daher soll im nächsten Abschnitt der Frage nachgegangen werden, welcher Wert der Erziehung, d.h. Erziehungsinstitutionen, Erziehern und Erzogenen gegeben wird, und welche Implikationen dies für die Sozialisation von Werten haben kann.

(1) Wert der Autorität: Rolle des Erziehers

In vielen traditionellen Kulturen gilt eine selbstverständliche Gleichsetzung von Autorität und Erzieherrolle für diverse Funktionen, z.B. als Ältester, als Dorfvorsteher, als Heiler, als Familienoberhaupt. Die Autorität von Erziehungspersonen war bis in die Nachkriegszeit auch bei uns üblich. In der westlichen Protestbewegung der 60er Jahre hat dann der Wert der anti-autoritären Erziehung an Bedeutung gewonnen. Damit war zunächst gemeint, Kritikfähigkeit (der ursprünglichen Bedeutung nach Urteilsfähigkeit) in der Erziehung zu vermitteln.

Allerdings wurde dieses Erziehungsziel teilweise umfunktioniert in eine Abwertung von Autoritätspersonen mit einer Entwertung von Erziehung. Mit der These der prinzipiellen Gleichheit von Erzieher und Edukanden galt jede erzieherische Einwirkung als autoritär und wurde abgelehnt. So wurde in westdeutschen Kinderläden in den 70er Jahren Erziehung als *laissez-faire* praktiziert. Nachwirkungen dieser u.a. von Neill und auf der Grundlage von Theorien zur autoritären Persönlichkeit der Frankfurter Schule (Adorno und Frenkel-Brunswick) entwickelten Erziehungsideologie sind heute noch erkennbar. Eltern und Lehrer sind in ihrer Erzieherrolle verunsichert und „Autorität“ gilt eher als „Unwert“. Erziehung wird von Eltern und Erziehern in unserer Gesellschaft vielmehr als partnerschaftlicher Prozeß verstanden, der ein Aushandeln von Interessen im Diskurs verlangt (vgl. Tab. 1). Dabei bleibt jedoch unberücksichtigt, ob das Kind aufgrund seiner Persönlichkeitsentwicklung überhaupt bereits in der Lage ist, selbständig zu entscheiden oder zu urteilen. Daß die Partnerschaftsidee daher eine Überforderung der Kinder und Erwartungsenttäuschungen der Erzieher, also Frustrationen auf beiden Seiten bewirken kann, zeigen empirische Studien (vgl. Kornadt und Trommsdorff, Sozialisationsbedingungen).

Diese Quelle von Konfliktbelastungen bleibt Erziehern und Edukanden in solchen Kulturen weitgehend erspart, in denen die Werte von Erziehung und von Autorität legitimiert ist. So kommt in asiatischen Industriegesellschaften der Erziehung traditionell und auch heute noch ein hoher Wert zu. Das gilt ebenso für den Erzieher, den Lehrer oder den Mentor. Im konfuzianischen Sinn gilt der „sen-sei“ (Lehrer) als unumstrittene und unbestreitbare Autorität, die aber andererseits auch die Verpflichtung zur Förderung und Erziehung der Schüler hat.

Dieses paternalistische System setzt allerdings voraus, daß Erziehung im Kontext der Gemeinschaft und der gegebenen gesellschaftlichen Ordnung erfolgt. Daher ist Erziehung in der Familie, in der Schule und im Beruf (z.B. in Japan und

Korea) immer auch ausgerichtet auf die Vermittlung und Stabilisierung von tradierten Werthaltungen, also nicht nur von fachlichen Kompetenzen, und schon gar nicht auf Ablehnung des Überkommenen (vgl. Kim und Choi; Lebra; Trommsdorff, Familie).

Damit lassen sich die Ergebnisse unserer eigenen Untersuchungen, nach denen japanische Jugendliche die Gehorsamsforderungen ihrer Eltern als Zuwendung und Unterstützung, deutsche Jugendliche sie dagegen als selbstwertverletzend und aversiv erleben, gut erklären (vgl. Trommsdorff, Aspects; Relations). Im Kontext der japanischen Sozialisation entsprechen Gehorsamsanforderungen der Eltern den Erwartungen ihrer Kinder, nicht aber in Deutschland. Entsprechend wird erwartungskonformes bzw. -verletzendes Elternverhalten von den Jugendlichen unterschiedlich gedeutet und bewertet. Dies hat schließlich Folgen für die Sozialisation von Werten.

So schließt sich der Kreis: der Wert, der der Erziehung selbst gegeben wird, beeinflusst die Erziehung zu Werten.

(2) Wert von Kindern

Unterschiedliche kulturelle Werte von Erziehung und der Rolle von Erziehern sind jedoch nur eine Seite der Medaille. Wenn wir die Wechselwirkungsthese für Erziehungsprozesse ernst nehmen, stellt sich die Frage, ob auch - und wenn ja wie - der *Wert des Erzeugenen*, genauer gesagt, des Kindes und Jugendlichen, in die Erziehung eingeht.

Eine vor mehr als 20 Jahren durchgeführte international vergleichende Studie zu dem „Wert von Kindern“ hat zu aufschlußreichen Befunden darüber geführt, warum und wieviel Kinder gewünscht, geboren und erzogen werden (Arnold et al.). Ein deutlicher Befund war, daß in traditionellen, vor allem in agrarischen Gesellschaften *Kinder als ökonomischer Wert* im Sinne der Versorgung im Alter gesehen werden. Allerdings werden Kindern auch andere Werte zugeschrieben. So zeigte sich, daß der Wert des Kindes (z.B. in der Türkei) je nach sozio-ökonomischem Status der Eltern intrakulturell variiert (vgl. Kagitçibasi, Family). Je höher der Status der Eltern, desto mehr haben Kinder für sie einen emotionalen Wert; gleichzeitig wird mehr in Kinder investiert, und zwar vor allem in deren Erziehung und deren Ausbildung. Diese Differenzierung von Werten hinsichtlich des ökonomischen, sozialen und emotionalen Wertes ist für Analysen des „Wertes von Kindern“ auch heute brauchbar (Nauck).

Zu fragen ist jedoch zum einen, ob mit dem jeweils ökonomischen, emotionalen und sozialen Wert des Kindes Wertschätzungen verbunden sind, die den Kindern vermittelt werden; zum anderen ist zu fragen, ob und wie sich der „Wert von Kindern“ auf die Entwicklung und die Erziehung und Bildung (im Sinne von „education“) auswirkt. Dies wird gegenwärtig in einer kulturvergleichenden Studie zum Wandel des Wertes von Kindern in verschiedenen Gesellschaften untersucht (Nauck und Trommsdorff²; Trommsdorff, Eltern-Kind-Beziehungen). Dabei wird jetzt schon eines deutlich: Fertilitätsentscheidungen in Industrienationen werden signifikant beeinflusst von den zu erwartenden *Kosten für die Erziehung* der Kinder (Nauck). Hier ist zu berücksichtigen, daß sich Gesellschaften in bezug auf Kosten des Bildungswesens und auch in bezug auf den Wert von Bildung unterscheiden.

In den Bundesrepublik gilt „Bildung als Bürgerrecht“, und es sind kein Schulgeld und keine Studiengebühren zu zahlen. In anderen Ländern wie in Japan gilt „Bildung als Bürgerpflicht“, und die Kosten von Bildung bedeuten für Eltern eine hohe wirtschaftliche Belastung. Dennoch ist die Geburtenrate in beiden Ländern sehr niedrig. Also dürften neben den „Kosten“ für die Ausbildung der Kinder noch andere Kosten den „Wert von Kindern“ und Fertilitätsentscheidungen beeinflussen.

Bleiben wir jedoch zunächst bei Kosten und Nutzen von Bildung als einer Facette des Wertes von Kindern. Wenn die Qualität der Ausbildung ein guter Prädiktor für späteren sozialen Status und wirtschaftliche Sicherheit ist, erhält Bildung einen ökonomischen Wert. Auch wenn inzwischen Bildung und Beruf in vielen Ländern entkoppelt sind und Bildung allein nicht mehr sozialen Status vorhersagen kann, genießt Schulbildung in vielen Ländern weiterhin einen hohen Wert mit oftmals hohen Kosten für die Eltern. Der Abschluß an einer angesehenen Universität dient z.B. in Japan und Korea dem Ansehen der ganzen Familie, und er belegt nicht zuletzt, daß die Mutter ihre Rolle als Erzieherin (in Japan: *kyoku mama* - Erziehungsmama) erfolgreich erfüllt und damit schließlich auch dem Wert der Erzieherrolle der Frau entsprochen hat. Hier erfüllen Kinder auch

²Dies erfolgt im Rahmen des Projektes „Value of Children Studies“ (Antragsteller: Bernhard Nauck, Chemnitz, Gisela Trommsdorff, Konstanz), das von der DFG gefördert wird.

leistungsbezogene Bedürfnisse der Eltern; sie können somit einen Leistungswert haben.

Ein erfolgreicher Bildungsabschluß gilt in einigen Gesellschaften als Indikator für die Übernahme traditioneller Werte; in anderen Gesellschaften gilt Bildung eher als ein Indikator für Wandel und die Übernahme westlicher Fortschrittswerte und damit als potentieller Verlust von elterlicher Autorität. Entsprechend variiert auch der Wert des Kindes und die Sozialisation von Kindern.

Umgekehrt beeinflußt der Wert von Kindern wiederum die Struktur des Bildungswesens. Wo der Wert des Individuums und dessen Autonomie im Vordergrund stehen und Bildung ein Bürgerrecht ist, orientiert sich das Bildungswesen am individuellen Interesse und weniger am Gemeinwohl. Die Problematik des „*numerus clausus*“ hat hier ihre Ursachen.

Wenn Erziehung und Bildung einen Wert im Dienst an der Gesellschaft darstellen, dürfte der Wert des Kindes mit gruppenorientierten Bildungs- und Leistungswerten zusammenhängen; hier ist eine eher sozialorientierte Sozialisation zu erwarten. Allerdings kann z.B. die Förderung besonderer Begabungen sowohl bei individualistischen wie bei kollektivistischen Werthaltungen erfolgen, auch wenn offensichtlich kulturspezifisch unterschiedliche Sozialisationsbedingungen (in Familie und Schule) für die beachtlichen bereichsspezifischen Leistungsunterschiede (z.B. in Mathematik) verantwortlich sind.

Der ökonomische, soziale und emotionale Wert des Kindes geht ein in den Sozialisationsprozeß und damit auch in die Folgen der Sozialisation für die Entwicklung von Werten. So werden je nach Wert des Kindes in einer Gesellschaft die Beziehungen zwischen Eltern und ihren Kindern variieren. Bei einem eher emotionalen Wert von Kindern ist eine eher individuell verhandelte Beziehung zu erwarten, während bei einem eher ökonomischen Wert von Kindern soziale Normen z.B. der Reziprozität und der Regelanpassung die Art der Beziehung regeln dürften. Dies wiederum sollte Konsequenzen für die Internalisierung von Werten bzw. die Qualität der Transmission von Werten an die nächste Generation haben (Trommsdorff, Probleme). Andererseits ist auch zu erwarten, daß die Art der früheren und gegenwärtigen Eltern-Kind-Beziehung den subjektiven Wert von Kindern beeinflußt. Eine empirische Prüfung dieser Hypothesen ist in Vorbereitung.

(3) Wert von Erziehungs- und Bildungsinstitutionen im Wandel

Damit soll abschließend auf die Frage nach dem Wandel von Werten in Sozialisationsbedingungen eingegangen werden. Mit einem Wandel von Erziehungs- und Bildungswerten erfolgte in der Bundesrepublik ein Wandel der Bildungsinstitutionen von Elite- zu Massenuniversitäten. Damit verbunden sind ein Wandel des sozialen Status von Erziehern, von Abschlüssen im höheren Bildungswesen sowie schließlich Funktionsveränderungen von Schule und von Weiterbildungsinstitutionen. U.a. wollen und können Bildungsinstitutionen wie die Schule einen Erziehungsauftrag nicht mehr wahrnehmen. Hier ist ein Vakuum entstanden, das neuerdings in der Öffentlichkeit beklagt wird.

Für die neuen Bundesländer ergeben sich z.B. unvorhergesehene Probleme daraus, daß die bisherigen Erziehungsfunktionen von Schule und Jugendgruppen auf die Familie übertragen worden sind. Darauf sind die Familien jedenfalls zum Zeitpunkt der Wende nicht vorbereitet gewesen. Welche Folgen die Transformation von Erziehungsinstitutionen und der damit verbundene Wertewandel auf Dauer haben, ist noch unklar (vgl. Trommsdorff und Chakkarath).

Ein anderes Problem ergibt sich daraus, daß in nichtwestlichen Industriegesellschaften wie in Japan eine selbstverständliche Verknüpfung von familialer und außerfamilialer Erziehung besteht, während bei uns Diskontinuitäten, ja Unvereinbarkeiten der Erziehungskontexte bekannt sind. Hierin könnte ein Konfliktpotential liegen, das im Prozeß sozio-kulturellen Wandels, vor allem bei Migration (vgl. Endrweit, Akkulturationstheorien; Integration), unerwünschte Wirkungen haben kann. Es zeigt sich z.B. in Akkulturationsstudien, daß Kinder Entwicklungs- und Leistungsprobleme aufweisen, wenn die in der Schule vermittelten Kompetenzen und Werthaltungen *inkongruent* mit den in der Familie vermittelten Werten sind (vgl. Brislin und Horvath; Trommsdorff, Geschlechtsdifferenzen; Eltern-Kind-Beziehungen).

Die Frage der Passung verschiedener Entwicklungskontexte und der durch sie vermittelten Werte stellt sich hierzulande besonders im Fall der Integration von Ausländerkindern in der Schule (vgl. Endrweit, Akkulturationstheorien; Integration). Die sowieso im Kindes- und Jugendalter zu verarbeitenden Übergänge werden in einem doppelten Übergang durch Anpassungsprobleme im Akkulturationsprozeß verstärkt. Widersprüche zwischen Werten, wie sie einerseits in der Herkunftskultur, insbesondere der Familie, und andererseits der Aufnahmekultur, also in der Schule vertreten werden, tragen zu den Anpassungsschwierigkeiten dieser

Jugendlichen bei (vgl. Silbereisen und Schmitt-Rodermund) und erfordern unterschiedliche Bewältigungsstrategien (Seginer et al.).

4. Zusammenfassung und Ausblick

Forschung zur Sozialisation von Werten hat die Aufgabe, zu klären,

- mit welchen Methoden bestimmte Werthaltungen vermittelt werden können
- und ob die Methoden im jeweiligen Kontext den gewünschten Effekt haben.

Aus kulturvergleichender Sicht läßt sich dazu zusammenfassen:

- Es bestehen einerseits offensichtlich gewisse allgemeine Grundregeln der Erziehungsbedingungen (z.B. der Wirkung von Erziehungsmethoden bei entsprechender Beziehung zwischen Erzieher und Kindern bzw. Jugendlichen), unter denen eine Erziehung zu Werten im Prinzip erfolgreich sein kann.
- Allerdings kann man sich nicht mit der Betrachtung einzelner Erziehungsstile oder Methoden begnügen, sondern man muß ein komplexes Wechselwirkungssystem, bei dem auch der Kontext eine wichtige Rolle spielt, zugrunde legen.
- Ferner wäre es eine sehr einseitige Betrachtungsweise, wenn man nur die Erziehungsmethoden, die im Dienste einer Erziehung zu Werthaltungen stehen, untersucht und nicht gleichzeitig auch den Wert mit in Betracht zieht, der in einer Gesellschaft der Erziehung, den Erziehern und den Kindern oder Jugendlichen selbst gegeben wird.

In diesem Feld herrscht eine Fülle von ungelösten Forschungsfragen - erst recht in einer Zeit massiven sozialen Wandels, in der für den Einzelnen eine Vielfalt neuer Anforderungen entsteht, wie die Wahl von Wertorientierungen und einer akzeptablen Form der Lebenserfüllung (z.B. ob diese nur auf Dauer in der Befriedigung hedonistischer Bedürfnisse besteht). Zugleich hat der soziale Wandel erhebliche Folgen für die Gesellschaft. So stellen sich z.B. neue Fragen der sozialen und kulturellen Integration und auch der Auflösung von Gesellschaften.

Besonders deutlich werden diese Probleme bei beschleunigtem sozialen Wandel durch die Zunahme der Wertpluralität in der Gesellschaft, u.a. auch mit der Zunahme von Migranten unterschiedlicher kultureller Herkunft, aber auch durch

die Prozesse der Globalisierung mit ihren wirtschaftlichen und sozialen Folgen und den mit den neuen Kommunikationstechniken gegebenen weltumspannenden Informationsmöglichkeiten, die neben den bisherigen konventionellen Sozialisationsinstitutionen bisher ungeahnte Einflußquellen darstellen, deren Wirkungen vorläufig gar nicht abschätzbar sind. Dies wird auch tiefgreifende Wandlungen der Werte und der Funktion von Sozialisationsinstitutionen haben.

Für die Sozialisationsforschung ergeben sich daraus neue und dringliche Forschungsaufgaben, die mit Nachdruck in Angriff genommen werden müssen. Bessere Kenntnis über die hier wirksamen Prozesse und die auf ihnen beruhenden sozialisationswirksamen Folgen sind aus Grundlagen- sowie aus anwendungstheoretischer Sicht unerläßlich.

Literatur

- Adorno, Theodor W. and Else Frenkel-Brunswick (1969): The authoritarian personality. In collaboration with Betty Aron u.a. New York: Norton.
- Arnold, Fred, Rodolfo A. Bulato, Chalio Buripakdi, Betty Jamie Chung, James T. Fawcett, Toshio Iritani, Sung Jin Lee and Tsong-Shien Wu (1975): The value of children: A cross-cultural study. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Berry, John W. (1979): Culture and cognitive style. In: Anthony J. Marsella, Roland G. Tharp and Thomas J. Ciborowski (Eds.): Perspectives on cross-cultural psychology. New York: Academic Press, pp. 117-136.
- Brislin, Richard and Ann-Marie Horvath (1997): Cross-cultural training and multicultural education. In: John W. Berry, Marshall H. Segall and Çigdem Kagitçibasi (Eds.): Handbook of Cross-Cultural Psychology: Social behavior and applications (Vol. 3). Boston: Allyn & Bacon, pp. 327-369.
- Dahrendorf, Ralf (1982) Europe's economy in crisis. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Eisenstadt, Shmuel N. (1994): Japan: Non-axial modernity and the multiplicity of cultural and institutional programs of modernity. In: Josef Kreiner (Ed.): Japan in global context. München: Iudicium-Verlag, pp. 121-140.
- Endruweit, Günter (1975): Akkulturationstheorien in der Gastarbeiterforschung. In: Die Dritte Welt, 1975, S. 226-258.
- Endruweit, Günter (1981): Integration und Interkulturation? In: Zeitschrift für Kulturaustausch, 31, S. 261-267.
- Flanagan, S. C. (1982): Changing values in advanced industrial societies: Inglehart's silent revolution from the perspective of Japanese findings. In: Comparative Political Studies, 14, S. 403-444.

- Friedlmeier, Wolfgang (1995): Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In Gisela Trommsdorff (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim: Juventa, S. 43-64.
- Gensicke, Thomas (1998): *Die neuen Bundesbürger. Eine Transformation ohne Integration*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Goodnow, Jacqueline J. (1995): *Cultural practices as context for development*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Grusec, Joan E. and Jacqueline J. Goodnow (1994): Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. In: *Developmental Psychology*, 30, pp. 4-19.
- Gudykunst, William B. and Tsukasa Nishida (1994): *Bridging Japanese – American differences*. Thousand Oaks: Sage.
- Hofstede, Geert H. (1997): *Culture's consequences – international differences in work-related values* (4. ed.). Newbury Park: Sage Publications.
- Inglehart, Ronald (1998): *Modernisierung und Postmodernisierung*. Frankfurt am Main: Campus.
- Kagitçibasi, Çigdem (1996a): *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kagitçibasi, Çigdem (1996b): The autonomous-relational self – a new synthesis. In: *European Psychologist*, 1, pp. 180-186.
- Kim, Uichol and Soo-Hyang Choi (1994): Individualism, collectivism, and child development: A Korean perspective. In: Patricia M. Greenfield and Rodney R. Cocking (Eds.): *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 227-257.
- Kochanska, Grazyna (1995): Children's temperament, mother's discipline, and security of attachment: Multiple pathways to emerging internalization. In: *Child Development*, 66, pp. 597-615.
- Kornadt, Hans-Joachim, Lutz H. Eckensberger, and Wolf B. Emminghaus (1980): Cross-cultural research on motivation and its contribution to a general theory of motivation. In: Harry C. Triandis and Walter Lonner (Eds.): *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes* (Vol. 3). Boston: Allyn and Bacon, pp. 223-321.
- Kornadt, Hans-Joachim und Gisela Trommsdorff (1984): Erziehungsziele im Kulturvergleich. In: Gisela Trommsdorff (Hrsg.): *Erziehungsziele. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft*. Düsseldorf: Schwann, S. 191-212.
- Kornadt, Hans-Joachim und Gisela Trommsdorff (1990): Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter - Deutsch-japanischer Kulturvergleich. In: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 10, S. 357-376.
- Kornadt, Hans-Joachim und Gisela Trommsdorff (1997): Sozialisationsbedingungen von Aggressivität in Japan und Deutschland. In: Gesine Foljanty-Jost & Dieter Rössner (unter Mitarbeit von B. Bannenberg & A. Erbe) (Hrsg.): *Ge-*

- walt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan: Ursachen und Bekämpfung. Baden-Baden: Nomos, S. 27-51.
- Lebra, Takie S. (1976): Japanese patterns of behavior. Honolulu: University Press of Hawaii.
- Meulemann, Heiner (1996): Werte und Wertewandel. Zur Identität einer geteilten und wieder vereinten Nation. Weinheim: Juventa.
- Mishima, Kenichi (1993): Das Zusammenspiel von kollektiver und individueller Identität als Merkmal japanischer Kultur. In: Hans-Joachim Kornadt & Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Deutsch-japanische Begegnungen in den Sozialwissenschaften. Wiederbeginn wissenschaftlicher Kooperation in gesellschaftsbezogener Forschung. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 137-148.
- Nauck, Bernhard (1998): Social capital, intergenerational transmission, and intercultural contact in immigrant families. Symposium durchgeführt auf dem „Fourteenth International Association for Cross-Cultural Psychology Congress, August 3-8, 1998.
- Schneewind, Klaus A. und Jochen Brandstädter (1980): Erziehungsstilforschung. Theorien, Methoden und Anwendung der Psychologie elterlichen Erziehungsverhaltens. Bern: Huber.
- Seginer, Rachel, Gisela Trommsdorff and Cecilia Essau (1993): Adolescent control beliefs: Cross-cultural variations of primary and secondary orientations. In: *International Journal of Behavioral Development*, 16, pp. 243-260.
- Silbereisen, Rainer K. und Eva Schmitt-Rodermund (1995): Akkulturation von Entwicklungsorientierungen jugendlicher Aussiedler. Bedeutung von Familie und Peers. In: Gisela Trommsdorff (Hrsg.): *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim: Juventa, S. 263-291.
- Super, Charles M. and Sara Harkness (1993): The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. In: Richard A. Pierce & Michael A. Black (Eds.): *Life-span development: A diversity reader*. Dubuque: Kendall/Hunt, pp. 61-77.
- Super, Charles M. and Sara Harkness (1998): The cultural structuring of child development. In: John W. Berry (Ed.): *Handbook of cross-cultural psychology: Basic processes and human development (Vol. 2)*. Boston: Allyn & Bacon, pp. 1-39.
- Triandis, Harry C. (1989): The self and social behavior in differing cultural contexts. In: *Psychological Review*, 96, pp. 506-520.
- Triandis, Harry C. (1994): Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. In: Uichol Kim, Harry C. Triandis, Çigdem Kagitçibasi, Sang-Chin Choi & Gene Yoon (Eds.): *Individualism and collectivism*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 41-51.
- Trommsdorff, Gisela (1985): Some comparative aspects of socialization in Japan and Germany. In: Isabel Reyes Lagunes and Ype H. Poortinga (Eds.): *From a*

- different perspective: Studies of behavior across cultures. Amsterdam: Swets & Zeitlinger, pp. 231-240.
- Trommsdorff, Gisela (1992): Values and social orientations of Japanese youth in intercultural comparison. In: Susanne Formanek and Sepp Linhart (Eds.): Japanese biographies: Life histories, life cycles, life stages. Wien: Verlag der Österreichischen Akademie der Wissenschaften, pp. 57-81.
- Trommsdorff, Gisela (1993): Geschlechtsdifferenzen von Generationenbeziehungen im interkulturellen Vergleich: Eine sozial- und entwicklungspsychologische Analyse. In: Kurt Lüscher und Franz Schultheis (Hrsg.): Generationenbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften. Konstanz: Universitätsverlag Konstanz, S. 265-285.
- Trommsdorff, Gisela (1994): Psychologische Probleme bei den Transformationsprozessen in Ostdeutschland. In: Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland. Berlin: DeGruyter, S. 19-42.
- Trommsdorff, Gisela (1995): Parent-adolescent relations in changing societies: A cross-cultural study. In: Peter Noack, Manfred Hofer and James Youniss (Eds.): Psychological responses to social change: Human development in changing environments. Berlin: DeGruyter, pp. 189-218.
- Trommsdorff, Gisela (1997): Familie und Eltern-Kind-Beziehungen in Japan. In: Bernhard Nauck und Ute Schönflug (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke, S. 44-63.
- Trommsdorff, Gisela (1998): Social and psychological aspects of ongoing changes in Japan: Introduction. In: Gisela Trommsdorff, Wolfgang Friedlmeier and Hans-Joachim Kornadt (Eds.): Japan in transition. Social and psychological aspects. Lengerich: Pabst Science Publishers, pp. 11-21.
- Trommsdorff, Gisela (1999a): Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In: Rudolf Leu und Lothar Krappmann (Hrsg.): Zwischen Autonomie und Verbundenheit. Frankfurt/Main: Suhrkamp, S. 392-419.
- Trommsdorff, Gisela (1999b): Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich. In: Sabine Walper & Reinhard Pekrun (Hrsg.): Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, Gisela (1999c, in press). Effects of social change and individual development: The role of social and personal factors, and the timing of events. In Lisa Crockett & Rainer K. Silbereisen (Eds.), *Negotiating adolescence in times of social change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trommsdorff, Gisela und Pradeep Chakkarath (unter Mitarbeit von P. Heller) (1996): Kindheit im Transformationsprozeß. In: Stefan E. Hormuth, Walter R. Heinz, Hans-Joachim Kornadt, Hubert Sydow und Gisela Trommsdorff (Hrsg.): Individuelle Entwicklung, Bildung und Berufsverläufe. Berichte zum sozialen und politischen Wandel in Ostdeutschland der KSPW, Bd. 4. Opladen: Leske + Budrich, S. 11-77.

- Trommsdorff, Gisela and Hans-Joachim Kornadt (1999): Socialization and development of social motivation in East and West German children and adolescents. Presentation for the International Conference and Poster Exhibition „Childhood and Adolescence in Germany before and after Unification“ May 11-14, 1999, Jena, Germany.
- Whiting, Beatrice B. and John W. M. Whiting (1975): Children of six cultures: A psycho-cultural analysis. Cambridge: Harvard University Press.
- Whiting, Beatrice B. und Carolyn P. Edwards (1988): Children of different worlds – the formation of social behavior. Cambridge: Harvard University Press.