

Erziehungsziele im Kulturvergleich

Hans-Joachim Kornadt & Gisela Trommsdorff

Erziehungsziele im Kulturvergleich*

- I. Erziehungsziele und Kultur
- II. Unterschiedliche Erziehungsziele in verschiedenen Kulturen
 1. Allgemeine Überlegungen
 2. Interkulturelle Vergleiche
 3. Intrakulturelle Vergleiche von Subgruppen
 4. Intra- und interkulturelle Vergleiche historischer Epochen
 5. Theoretische Erklärungsansätze
- III. Beziehung von Erziehungszielen und erzieherischem Handeln
- IV. Erziehungsziele und Persönlichkeitsentwicklung im kulturellen Kontext
- V. Methodische Probleme
- VI. Schlußbemerkung und Zusammenfassung

I. Erziehungsziele und Kultur

Wo immer Kinder erzogen werden, haben ihre Erzieher gewisse Ziele für die zukünftige Entwicklung der Kinder vor Augen, selbst wenn diese Ziele nur in verschwommenen und kaum reflektierten Vorstellungen bestehen sollten. Sie werden, so darf man annehmen, letzten Endes immer auf die zukünftige Rolle des Kindes als eines mehr oder weniger erwachsenen Menschen bezogen sein, d. h. auf die Fähigkeiten zur Lebensbewältigung, auf das Verhalten anderer Personen, insbesondere den Eltern gegenüber, auf Gesundheit, Ansehen und ähnliches. Das Verhalten der Eltern (und natürlich auch anderer Erzieher) wird demnach zumindest mitbestimmt sein von der Absicht, erwünschte Entwicklungen zu fördern, unerwünschte zu verhindern.

Diese Ausgangsüberlegungen gehen freilich von zwei grundlegenden Voraussetzungen aus:

- daß Erwachsene annehmen, die Entwicklung von Kindern überhaupt beeinflussen zu können, d. h. daß sie nicht alles als schicksalhaft festgelegt betrachten;
- daß eine Varianz in relativ überdauernden Verhaltensweisen bzw. Persönlichkeitsmerkmalen gesehen und gewertet wird; d. h. daß man innerhalb der eigenen Gruppe erwünschte und unerwünschte Eigenschaften oder Verhaltensformen überhaupt

* Für ihre kritischen Anmerkungen danken wir Professor Dr. K. J. KLAUER und Professor Dr. G. Zecha.

zu unterscheiden bereit ist und nicht im wesentlichen nur zwischen Fremden und Bekannten oder Freunden und Feinden differenziert.

Obwohl uns diese Annahmen höchst plausibel erscheinen, sind sie doch keineswegs notwendig und selbstverständlich. Es kann daher bereits in diesen Grundannahmen kulturbedingte Unterschiede geben: Je nachdem, ob in einer Kultur mehr die grundlegende Auffassung gilt, daß der Mensch sich dem Schicksal, den Göttern und/oder der Natur am besten unterwerfen sollte, da er ohnehin letztlich wenig Möglichkeiten hat, auf sie erfolgreich Einfluß zu nehmen, oder ob die Auffassung vorherrscht, daß im Grunde alles, auch die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit und Gesellschaft – wenn schon nicht völlig vom Menschen machbar ist, so doch von ihm entscheidend gestaltet werden kann.

Solche Unterschiede bestehen auch tatsächlich. Hinsichtlich der Beeinflussbarkeit von Natur und Schicksal haben KLUCKHOHN / STRODTBECK (1961) drei grundlegende Werteinstellungen unterschieden: subjugation-to-nature, harmony-with-nature, mastery-over-nature. Tatsächlich konnten kulturvergleichende Untersuchungen Unterschiede in diesen Werten nachweisen: CAUDILL / SCARR (1974) konnten zum Beispiel zeigen, daß sowohl innerhalb Japans (traditionell versus modern) als auch zwischen Japan und USA hierin bemerkenswerte Unterschiede bestehen. Ebenso zeigen sich kulturelle Unterschiede in der Differenzierung von Persönlichkeitsmerkmalen: Als ein Beispiel für diesen Punkt mögen die Orang Asli, eine abgeschieden in Malaysia lebende Volksgruppe dienen: Bei eher homogener Wahrnehmung der eigenen Gruppe betonen sie sehr die Differenzierung zwischen Eigen- und Fremdgruppe (vgl. ARMSTRONG / ENG 1978).

Im folgenden nehmen wir jedoch diese Grundannahmen einmal als gegeben an. Für die weitere Erörterung wollen wir darauf verzichten, eine Definition des Begriffes „Kultur“ zu geben. In unserem Zusammenhang wird es genügen, an die alltagssprachliche Bedeutung zu erinnern: Sie umgreift unscharf die Gesamtheit der ökologisch-ökonomischen Gegebenheiten und der im engeren Sinne kulturellen Hervorbringungen wie Sprache, Sozial-, Rechts- und Wertsysteme sowie Kunst und Religion einschließlich ihrer historischen Entwicklung, wie sie für eine Gruppe von Personen gemeinsam sind und diese von anderen unterscheiden. Auf eine Abgrenzung von benachbarten Begriffen wie Nation, Gesellschaft, Volk usw. verzichten wir, ebenso auf das Erörtern der Frage, wieweit auch ein Bewußtsein einer gemeinsamen Identität, ethnische oder rassische Merkmale eine Rolle spielen (siehe hierzu auch BOESCH 1982, 21 – 22).

Wenn wir hier von „Kulturvergleich“ sprechen, meinen wir jedoch nicht einen Vergleich der Kulturen, sondern von Menschen aus unterschiedlichen Kulturen („cross-cultural“).

Unter *Erziehungszielen* wollen wir relativ überdauernde Persönlichkeits- und/oder Verhaltensmerkmale verstehen, deren Entwicklung ein Erzieher erreichen oder fördern möchte (vgl. hierzu ZECHA in diesem Band). In

diesem Sinne sind Erziehungsziele also ein Bestandteil jeglicher Erziehung (vgl. BREZINKA 1981).

Man könnte danach weiter annehmen, daß unterschiedliche Erziehungsziele auch zur Entwicklung entsprechend unterschiedlicher Persönlichkeiten führen, weil sie auch unterschiedliches Erziehungsverhalten bedingen. Allerdings – ganz so einfach kann der Sachverhalt doch nicht sein. Einmal kann man ein bestimmtes Erziehungsziel auf verschiedenen Wegen zu erreichen versuchen (HECKHAUSEN 1966), und umgekehrt kann man auch mit dem gleichen Erziehungsverhalten recht unterschiedliche Ziele verfolgen.

Der Zusammenhang zwischen Erziehungszielen und Erziehungs Handeln ist also nicht eindeutig. Wenn demnach Erzieher unterschiedliche Auffassungen darüber haben, welche Mittel zur Erreichung bestimmter Ziele überhaupt geeignet sind, so sind diese Auffassungen doch sicher nicht beliebig. Sie sind eingebettet in *vorwissenschaftliche Erziehungs- und Persönlichkeitstheorien* (im Sinne von BALDWIN 1967), und diese stellen wiederum einen Teil der kollektiven Deutungssysteme dar, die sich auf die „Natur“ des Menschen beziehen, auf die Kräfte und Prozesse, die sein Handeln und Schicksal lenken, usw. (LOOFT 1973, BOESCH 1980). Und diese sind natürlich kulturbedingt (LEVINE 1974). Beispielsweise fand NINIO (1979) in der naiven Persönlichkeitstheorie von Eltern zum Beispiel Unterschiede darin, wieweit ein- bis zweijährige Kinder als denkende Wesen, die der intellektuellen Anregung bedürfen, aufgefaßt werden. BREINER (1980) berichtet, daß in China emotionale Faktoren bei der Deutung kindlichen Verhaltens vernachlässigt werden. BRIGGS (1978) beschreibt, daß und wie bei den Inuit(-Eskimos) der freie Ausdruck von Emotionen als Zeichen mangelnder Reife gilt. GOODNOW (1979) wies darauf hin, daß sich solche kulturellen Besonderheiten in Sprichwörtern niederschlagen („treat the child like a rajah until the age of seven, then like a slave until the age of fifteen, then like a friend forever“) und entwickelte daraus ein methodisches Vorgehen.

Zum anderen muß beim gegenwärtigen Wissen noch offen bleiben, ob es überhaupt „an sich wirksame“ *universelle* Zusammenhänge zwischen Erziehung und Persönlichkeitsentwicklung gibt, oder ob diese nicht ganz wesentlich von den *jeweiligen* Deutungssystemen abhängen, in denen die Eltern und/oder die Kinder denken, und in denen Erziehungsmaßnahmen und sonstige Handlungen und Ereignisse verstanden werden. In zusammenfassenden kulturvergleichenden Untersuchungen deuten sich zwar einige – freilich noch recht grobe – universelle Grundzüge an (zum Beispiel Zusammenhänge zwischen Vernachlässigung oder Ablehnung durch die Eltern und der Entwicklung von Aggressivität und Egoismus, vgl. ROHNER 1975). Es werden aber zugleich auch erhebliche Differenzen deutlich, je konkreter diese Zusammenhänge verfolgt werden (zum Beispiel worin im einzelnen „Vernachlässigung“ besteht).

Weiterhin gibt es neben der eher *indirekten Wirkung* von Erziehungszielen, die in deren Funktion besteht, das Erziehungsverhalten zu steuern, eine *direktere*: Erziehungsziele enthalten zugleich auch immer wertende Vor-

stellungen über Persönlichkeit und Verhalten. Diese Wertvorstellungen werden auch als solche mehr oder weniger deutlich artikuliert und vertreten, und sie können somit unmittelbar als Normen von Kindern internalisiert oder auch abgelehnt werden.

Und schließlich ist das *Zusammenspiel der mittelbaren oder unmittelbaren Wirkungsweise* von Belang: In den Augen der Kinder wird es Kongruenzen und Diskrepanzen zwischen solchen Normen und dem Verhalten der Eltern geben (vgl. HOFF / GRÜNEISEN 1978), ebenso zwischen den von verschiedenen Bezugspersonen vertretenen Normen sowie auch in verschiedenen Situationen bzw. Lebensbereichen wie Kirche, Schule, Wirtschaft. Diese wahrgenommenen Diskrepanzen können ihrerseits für die Persönlichkeitsentwicklung von großer Wichtigkeit sein, zum Beispiel wenn es um die Glaubwürdigkeit von Normen geht.

Schon diese Überlegungen machen klar, daß die Beziehungen zwischen Erziehungszielen und erzieherischem Handeln und erst recht zwischen diesen beiden Faktoren und der Persönlichkeitsentwicklung sehr kompliziert sind. Sie sind im einzelnen noch wenig erforscht, selbst wenn man sich nur auf eine Dyade aus einem Erzieher und einem Kind beschränken würde. Dies wäre eine Vereinfachung, weil viele andere Personen und Umstände ebenfalls von Einfluß sind, und weil wir für diese Einflüsse nicht einfach eine unidirektionale Wirkungsweise *auf* das Kind annehmen dürfen. Das Kind handelt selbst, es selektiert und verarbeitet Erfahrungen aktiv, und es beeinflusst durch seine Reaktionen wiederum das Verhalten anderer. Zwischen dem Kind und seiner sozialen Umwelt besteht also ein kompliziertes Wechselwirkungssystem.

Wenn also auch die genaue funktionelle Bedeutung von Erziehungszielen in der Persönlichkeitsentwicklung noch unklar sein muß, so kann doch kein grundsätzlicher Zweifel bestehen, daß Erziehungsziele als erzieherische Leitvorstellungen bedeutsam sind. Ihre Untersuchung wird daher immer auch zur Aufklärung dieses komplizierten Wechselwirkungsgeflechtes beitragen.

Allerdings sind derartige Untersuchungen gerade wegen des komplexen Gegenstandes in besonderem Maße in Gefahr, in den stillschweigenden Voraussetzungen, Denkmustern und Wertungen befangen zu bleiben, die in der Kultur herrschen. Selbstverwirklichung, individuelle Freiheit und Selbstbestimmung sowie die Fähigkeit, Probleme rational zu lösen oder die eigenen Rechte wahrzunehmen: Sind das zum Beispiel nicht für uns fast selbstverständlich gewordene Ziele?

Ein kurzer Blick in andere Kulturen macht aber sofort klar, wie sehr Erziehungsziele von den jeweiligen sozio-kulturellen Gegebenheiten abhängen, und daß sie oft nur in diesem Kontext konkretisiert und verstanden werden können:

Ein balinesischer Reisbauer, der komplizierte Bewässerungs-Terrassen anlegt und sich jahraus, jahrein einem traditionsbewährten System der Wasserverteilung unterwirft, muß doch ganz andere Persönlichkeitsmerkmale als Ziele für seinen Sohn haben als ein amerikanischer Farmer, der mit einem großen Maschinenpark für die wechselnde Nach-

frage auf dem Weltmarkt produziert. Das gilt auch, wenn man zunächst außer Acht läßt, daß der eine in einer hinduistischen, der andere in einer christlichen Kultur lebt. Und wie anders werden wiederum die Erziehungsziele eines Massai in Ostafrika sein, der nomadisch mit und von seinen Rinderherden lebt, und im Gegensatz dazu die eines deutschen Flugzeug-Ingenieurs.

Die notwendigen Fähigkeiten, die Lebenswelt, in der diese gebraucht werden, aber auch die Deutung von Mensch und Welt, die Erwartungen und Wertungen müssen sehr tiefgreifende Unterschiede aufweisen (ein überzeugendes Beispiel liefert BOESCH in diesem Band). Und was davon mag wohl in welchem Handlungskontext und aufgrund welcher Entwicklungsprozesse im Kind letzten Endes zur Ausbildung welcher Persönlichkeit führen?

Blieben wir mit unseren Studien nur im Rahmen unserer Kultur, so fehlte uns die Distanz, um Ziele und Voraussetzungen, die uns kulturbedingt selbstverständlich erscheinen, als solche zu erkennen; wir übersähen wichtige Sachverhalte, die in anderen Kulturen vorkommen, und wir wären zu falschen Generalisierungen verleitet. Das Einbeziehen des Kulturvergleichs in die Forschung wird uns somit helfen, die eigene kultur- und ethnozentrische Enge zu überwinden. Es wird uns eher in die Lage versetzen, sowohl Universalien wie auch Kulturspezifika gerade in funktionellen Zusammenhängen mit der Persönlichkeitsentwicklung zu erkennen.

Es ergeben sich somit vier große Themenbereiche für eine systematisch-kulturvergleichende Untersuchung über Erziehungsziele:

1. eine *deskriptive Erfassung von unterschiedlichen Erziehungszielen*. Dies würde im Sinne des allgemeinen methodischen Vorteils des Kulturvergleichs liegen: die Varianz der zu analysierenden Sachverhalte über den bisherigen Erfahrungsbereich der eigenen Kultur hinaus zu erweitern;
2. das *Studium der Beziehungen zwischen Erziehungszielen und Erziehungshandeln*. Da beides keineswegs eindeutig aufeinander bezogen ist, wird gerade hierzu der Kulturvergleich neue Sachverhalte erkennen lassen. Damit wird die Möglichkeit vergrößert, universelle Beziehungen in ihnen wie auch kulturspezifische Zusammenhangsmuster zu erfassen;
3. schließlich die *Analyse des Zusammenhangs zwischen Erziehungszielen und Persönlichkeitsentwicklung*. Hier geht es um die funktionelle Bedeutung von Erziehungszielen für die Entwicklung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale. Da diese Beziehungen in verschiedenen Kulturen verschieden sein mögen, ist der kulturvergleichende Ansatz nötig, wenn man überhaupt Universalien in der funktionellen Bedeutung von Erziehungszielen aufdecken und Kulturspezifika von Wirkungsmustern erkennen und verstehen will.

Zu den Fragen 2 und 3 würde der Kulturvergleich die vergrößerte Varianz von Erziehungszielen, ihren Antezedenzen und Effekten zum Ausgangspunkt nehmen, um in einer Art quasi-experimentellen Vorgehens funktionelle Beziehungen zu analysieren.

4. Neben all diesen Themen ist ein weiterer Themenbereich durch *methodische Probleme* gegeben. Sie betreffen einmal die Methoden der Erfassung von Erziehungszielen, ihres vielleicht hierarchischen Zusammenhangs und ihrer Bedeutung im jeweiligen kulturellen Kontext. Zum anderen sind mit der kulturvergleichenden Forschung auch spezifische Probleme verbunden. Neben technischen Problemen des Zugangs zu Daten in fremden Kulturen bestehen sie vor allem darin, unter ver-

schiedenen kulturellen Bedeutungen äquivalente Indikatoren für zu vergleichende Sachverhalte zu finden (vgl. BRISLIN / LONNER / THORNDIKE 1973; ECKENSBERGER 1973; TROMMSDORFF 1978; LONNER 1980, TAPP 1981).

„Kulturvergleich“ soll im folgenden unter drei Aspekten verstanden werden:

- einmal als Vergleich von Erziehungszielen, die gegenwärtig in verschiedenen Kulturen (zum Beispiel USA, UdSSR, Japan) bestehen;
- zum anderen als Vergleich von Erziehungszielen, die innerhalb derselben Kultur in verschiedenen subkulturellen Gruppen bestehen (zum Beispiel Minoritäten; verschiedene Berufsgruppen oder soziale Schichten);
- und schließlich können auch Erziehungsziele innerhalb der gleichen Kultur, die zu verschiedenen Zeiten bestanden haben, verglichen werden, also intrakulturell epochale Vergleiche. Dies kann die Grundlage für weitergehende Fragen nach sozialem Wandel und dessen Ursachen oder auch nach der Funktion von Erziehungszielen im sozialen Wandel sein.

Von den genannten vier Fragebereichen werden wir uns im wesentlichen auf die ersten beiden beschränken. Dies ergibt sich zunächst aus der Literaturlage. Vor allem über die Zusammenhänge von Erziehungszielen und Persönlichkeitsentwicklung gibt es kaum brauchbare kulturvergleichende Arbeiten, und die Umfangsbeschränkung für diesen Artikel zwingt zum Verzicht darauf, einzelne Arbeiten ausführlicher auf ihre allgemeine Bedeutung hin zu diskutieren. Ebenso sollte hier kein Sammelreferat erwartet werden.

II. Unterschiedliche Erziehungsziele in verschiedenen Kulturen

1. Allgemeine Überlegungen

Empirische Untersuchungen mit einem systematischen Kulturvergleich von Erziehungszielen sind relativ selten. Daher beziehen wir im folgenden solche Befragungen, Interviews oder Beobachtungen mit ein, die erziehungsrelevante Werte und Einstellungen vergleichen oder sie zu erschließen erlauben, oder die entsprechende Besonderheiten in einer Kultur beschreiben (ROHNER 1975; MUNROE / MUNROE 1975; WHITING / WHITING 1975).

Ein kurzer Überblick über die Ergebnisse erfordert eigentlich eine systematische Ordnung hinsichtlich der Unterschiedsarten. Als eine erste Unterscheidung böte sich dabei an, daß es einerseits sozusagen *implizite* Erziehungsziele in Form alter kultureller Traditionen und vielfältig verankerter Überzeugungen gibt, zum anderen *explizite*, die klar formuliert und nicht selten aus rationalen Begründungen abgeleitet sind. In beiden Formen können Erziehungsziele als Leitvorstellungen für erzieherisches Handeln dienen und zur Entwicklung von Institutionen führen. Die erste Form ist für traditionelle, besonders schriftlose Kulturen typisch. Erziehungsziele werden hier vielfach in Form von Mythen, Riten oder konkreten Beispielen ausgedrückt und tradiert (BOESCH in diesem Band). Die expliziten Erziehungsziele sind besonders für moderne Industriegesellschaften charak-

teristisch. Ein gutes Beispiel sind die den Bildungseinrichtungen und Lehrplänen als Vorgabe vorangestellten elaborierten Bildungs- und die operationalisierten Lehrziele (siehe auch KLAUER in diesem Band). Ein anderes, auf die Persönlichkeitsentwicklung gerichtetes Beispiel sind die sozusagen „nationalen Erziehungsziele“ kommunistischer Länder (zum Beispiel Rußland, vgl. BOZHOVICH 1974) oder bestimmter Entwicklungsländer (zum Beispiel „Pancasila“, die fünf Grundwerte umfassende nationale Staatsphilosophie des modernen Indonesiens).

Bei manchen Autoren (zum Beispiel BOURGUIGNON 1976; BOESCH in diesem Band) besteht die Auffassung, daß die „modernen“ expliziten Erziehungsziele in ihrer Formalisierung und Standardisierung zu wenig geeignet sind, die individuellen Bedingungen des einzelnen Kindes zu berücksichtigen und daher in bestimmter Weise dysfunktional werden können. Insofern wäre gerade dieser Unterschied als Ordnungsgesichtspunkt interessant. Da aber diese Einteilung den Untersuchungen kaum zugrunde gelegt wurde, können wir sie hier nicht weiter verfolgen.

Es bieten sich weiterhin eine ganze Reihe anderer Unterschiede an, die in Untersuchungen öfter beobachtet werden: zum Beispiel

- wie sehr sich die Erziehungsziele an den Interessen der Eltern oder des Kindes orientieren (WINTERBOTTOM 1958; HECKHAUSEN 1972);
- wieweit Respekt vor Autoritäten und Gehorsam (DENIS 1974; LEBRA 1974; HOLTBRÜGGE 1975; LEVINE / BARTZ 1979; NEUMANN 1980) bzw. individuelle Freiheit gefordert werden; oder
- wieviel Rücksicht und Verantwortung gegenüber der Gruppe (SHIGAKI 1983 für Japan; HARDING 1980 und ABBOTT 1980 für China) im Vergleich zu individueller Zufriedenheit und Selbstverwirklichung erwartet und
- ob Lebensglück eher in möglichst umfassender Bedürfnisbefriedigung oder in Zufriedenheit und Verzichtfähigkeit gesehen wird.

Alle diese Einteilungen sind jedoch für eine Systematik unbefriedigend. Einmal hat man den Eindruck, daß sie längst nicht alle Phänomene abdecken, und zum anderen drängt sich die Frage auf, ob hier nicht wiederum der westliche Ursprung der Hypothesenbildung erkennbar wird. Es sieht doch so aus, als ob die impliziten Erziehungsziele, die schon den alten Dimensionen der Erziehungsstil-Forschung zugrunde lagen (zum Beispiel Wärme – Kälte; Autonomie – Kontrolle oder autoritär – demokratisch – laissez faire; Überblick zum Beispiel bei LUKESCH 1976), wiederkehren, und daß dabei bestimmte Formen, die für fremde Kulturen, besonders asiatische, typisch sind, übersehen werden. Dies könnte zum Beispiel für das für uns schwer beschreibbare Ziel einer Persönlichkeit gelten, die sich in besonders emotional bestimmter Weise in eine Gruppe eingebettet fühlt, und sich als Teil dieser Gruppe mit gegenseitiger Verantwortung und Geborgenheit erlebt (vgl. die Konzepte Amae für Japan, DOI 1962, oder Philotimo für Griechenland, VASSILIOU / VASSILIOU 1973), oder für ein Ziel wie „Selbstaufgabe“, das vielleicht im buddhistischen Sinne sowohl Verzicht auf Bedürfnisbefriedigung als auch Rückzug aus der Welt bis zum Aufgehen im Nirwana umfassen könnte.

Auf einen systematischen Überblick werden wir daher verzichten. Statt dessen konzentrieren wir uns auf einen Aspekt, der für die Persönlichkeitsentwicklung besonders zentral erscheint, und bei dem auch für den Zusammenhang von Erziehungszielen und Persönlichkeitsentwicklung gewisse Universalien denkbar sind. Dies ist der Fall bei dem allgemeinen Erziehungsproblem, daß Kinder einerseits immer ermuntert werden müssen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln und entsprechende Motive und Werte aufzubauen, um später fähig zu sein, ihre Lebensprobleme selbständig zu bewältigen; daß sie andererseits aber ebenso befähigt werden müssen, Mißerfolge oder die Nicht-Befriedigung von Bedürfnissen zu ertragen, daß sie also eine gewisse Verzicht- und Anpassungsbereitschaft benötigen; und daß sie schließlich auch überindividuelle Werte entwickeln müssen, um unter Hintanstellung eigener Interessen denen anderer, einer Gruppe oder auch allgemeinen Prinzipien dienen zu können, weil ohne dies keine Gesellschaft existieren kann. Zwischen diesen drei prinzipiellen Erziehungszielen gibt es eine gewisse Widersprüchlichkeit und für diese auch in verschiedenen Kulturen verschiedene Entscheidungen oder Lösungen.

2. Interkulturelle Vergleiche

So zeigt sich zum Beispiel, daß bereits zwischen den modernen Industriegesellschaften recht beachtliche Unterschiede in der Gewichtung von Erziehungszielen der individuellen Selbständigkeit und Unabhängigkeit im Vergleich zu Unterordnung und Anpassung bestehen. Nach der Erhebung des EMNID-Instituts (1972) werden zum Beispiel in der Bundesrepublik Deutschland Erziehungsziele der individuellen Freiheit und Unabhängigkeit deutlich gegenüber Unterordnung, Disziplin und Gehorsam bevorzugt; in Japan bestehen dagegen entgegengesetzte Zielpräferenzen (HAYASHI et al. 1977).

Allerdings muß hierbei offen bleiben, wieweit die mit den jeweiligen Fragen erfaßten Erziehungsziele interkulturell vergleichbar sind. Immerhin handelt es sich um Repräsentativ-Erhebungen.

In einer eigenen Untersuchung elterlicher Erziehungsziele, wie sie von Jugendlichen in Japan und in der Bundesrepublik Deutschland wahrgenommen werden, zeigten sich nun allerdings ganz ähnliche Ergebnisse. Japanische Eltern legen erheblich größeren Wert auf Gehorsam und Anpassung als deutsche Eltern (vgl. TROMMSDORFF 1981, 1984).

Dieser Untersuchung liegt zwar keine repräsentative Stichprobe zugrunde. Es wurden 148 deutsche und 156 japanische Jugendliche zwischen 18 und 24 Jahren befragt. Jedoch wurden jeweils kulturspezifische, in Vorversuchen ermittelte Items verwendet, die als Indizes für vergleichbare Erziehungsziele gelten können.

Die in der Bundesrepublik Deutschland bevorzugten Erziehungsziele sind aber auch nicht repräsentativ für andere westliche Industriegesellschaften. Schon die klassischen Untersuchungen von KEMMLER / HECKHAUSEN (1959), KEMMLER (1960), WESLEY / KARR (1968) zeigten, daß ameri-

kanische Mütter „Gehorsam“ und „Selbständigkeit“ als Erziehungsziele durchaus anders werteten als deutsche:

Auf die Frage, worauf man bei der Erziehung eines 6jährigen Jungen achten sollte, antworteten deutsche Mütter an erster Stelle mit „Gehorsam“; auch für 14jährige Söhne entschieden sie sich für eher behütende und lenkende Erziehungsziele (KEMMLER / HECKHAUSEN 1959; KEMMLER 1960). Amerikanische Mütter entschieden sich in der (allerdings etwas späteren) Untersuchung von WESLEY / KARR (1968) dagegen für „Verträglichkeit“ bei 6jährigen und „eine positive soziale Einstellung“ als wichtigstes Erziehungsziel bei 14jährigen Jungen. Diese Ziele erhielten bei den deutschen Müttern jeweils nur den 7. bzw. 8. Rang. Auch in bezug auf den Zeitpunkt, zu dem die Mütter Selbständigkeit von ihren Söhnen erwarten, ergaben sich zwischen beiden Kulturen deutliche Differenzen. Amerikanische Mütter erwarteten Selbständigkeit zu einem deutlich früheren Zeitpunkt als deutsche.

Weitere kulturvergleichende Untersuchungen aus der gleichen Zeit, zum Beispiel von DEVEREUX / BRONFENBRENNER / SUCI (1962), zeigten ganz ähnlich, daß amerikanische Eltern mehr Wert als deutsche auf Selbständigkeit und weniger Wert auf Kontrolle und Gehorsam legten. Ähnliche Unterschiede bestanden auch zwischen Müttern aus den USA und der Schweiz: Auch Schweizer Mütter legten mehr Wert auf Anpassung und Gehorsam des Kindes als amerikanische (PULVER 1961). Allerdings sind hierbei mögliche Effekte der Schichtzugehörigkeit und eines allgemeinen Wertwandels nicht berücksichtigt. Daß dies nötig ist, wird aus intrakulturellen Vergleichen ersichtlich.

3. Intrakulturelle Vergleiche von Subgruppen

Derartige Untersuchungen erlauben differenziertere Aussagen. In der Bundesrepublik Deutschland sind es eher Eltern der Unterschicht und mit geringerer Schulbildung, die Gehorsam als Erziehungsziel bevorzugen. Weiter unterscheiden sich auch jüngere und ältere Personen: Jüngere bevorzugen „Selbständigkeit und freier Wille“ als Erziehungsziele etwa doppelt so häufig wie die über 50jährigen (2. Familienbericht 1975; INFAS 1977).

Auch in Japan werden intrakulturelle Differenzen in der Präferenz von Erziehungszielen erkennbar. Hier unterscheiden sich Eltern der Land- und Stadtregion beispielsweise in der Auffassung, in welchem Lebensalter beim Kind Gehorsam und Selbständigkeit als Persönlichkeitsmerkmale angestrebt werden sollten (AOI et al. 1970, 20 ff.). Außerdem legen Eltern der Stadtregion weniger Wert auf Gehorsam und Respekt des Kindes den Eltern gegenüber, statt dessen mehr auf Selbständigkeit und Individualität (AOI et al. 1970, 22).

Weiterhin ist aus vielen Gründen zu fragen, ob sich nicht die Präferenz von Erziehungszielen (generell oder auch schichtspezifisch) geändert hat. Solche Änderungen sind einerseits Merkmale des allgemeinen sozialen Wandels, andererseits kann ihre Kenntnis auch einen weiteren Beitrag für dessen theoretische Deutung liefern.

4. Intra- und interkulturelle Vergleiche historischer Epochen

In einigen Modernisierungs-Theorien wird angenommen, daß eine Konvergenz von Werten in Richtung auf die in führenden Industrienationen des Westens, besonders den USA, vertretenen Überzeugungen mit der Modernisierung einhergeht (wenn nicht ihr zugrunde liegt) (LERNER 1974). Für die Bundesrepublik Deutschland läßt sich dies für Erziehungsziele teilweise überprüfen, da die Untersuchung von KEMMLER / HECKHAUSEN (1959) nach 15 Jahren in modifizierter Form von WEISS (1975) und nach 20 Jahren von EHLERS / AFFLERBACH / MOCH (1979) wiederholt wurde. Allerdings sind hier jeweils keine repräsentativen Befragungen durchgeführt worden, was zur Zurückhaltung bei der Interpretation zwingt.

Nach dem Ergebnis von EHLERS et al. (1979) haben sich die mütterlichen Erziehungsziele in Richtung auf einen früheren Zeitpunkt der Selbständigkeitserziehung hin geändert. Auch diese Befunde zeigen wieder schichtspezifische Verschiedenheiten: Die Mittelschicht-Mütter bevorzugen frühere Zeitpunkte für die Selbständigkeit ihres Kindes als die Unterschicht-Mütter. Ferner nennen die Mütter jetzt Selbständigkeit als zweithäufigstes Erziehungsziel, während dies 20 Jahre früher erst an 21. Stelle aufgetaucht war. Auch hier unterscheiden sich Mütter verschiedener Schichten.

Wahrscheinlich haben sich in der Bundesrepublik Deutschland wie allgemein im Westen erhebliche Wertwandlungen vollzogen. Sie spiegeln sich auch in den Änderungen von Erziehungsziel-Präferenzen, die, wie BRÖNFEN-BRENNER dies schon 1958 festgestellt hat, in die Richtung von mehr Selbständigkeit und Liberalismus gehen. Diese Tendenz läßt sich übrigens auch in der Kinderliteratur nachweisen (BOGGS 1981). Die Schichtdifferenzen scheinen sich dabei ebenfalls zu ändern, vielleicht sogar zu nivellieren (vgl. PERREZ in diesem Band).

Für die theoretische Deutung dieser Veränderung von Erziehungszielen (vgl. II. 1.) müßte darüber hinaus ein interkultureller Vergleich dieser Änderungstendenzen aufschlußreich sein. Von besonderem Interesse ist die Frage, ob sich die gleichen Zielwandlungen wie in Deutschland in einer zwar kulturell recht verschiedenen, aber doch ökonomisch weitgehend vergleichbaren Gesellschaft wie zum Beispiel in Japan vollzogen haben.

Seit 1951 hat in Deutschland die Bedeutung von Gehorsam als Erziehungsziel deutlich ab- und die von Selbständigkeit, Selbstverwirklichung und Autonomie deutlich zugenommen. In Japan haben sich dagegen diese Erziehungsziele kaum verändert, und dies trotz des enormen ökonomischen und sozialen Wandels zu einer der führenden Industrienationen der Welt, und trotz gesteigener Bedeutung von allgemeinen Individualitätswerten (HAYASHI et al. 1977; LEBRA 1974; TROMMSDORFF 1983).

Von einer allgemeinen Konvergenz von Erziehungszielen, wie in Modernitätstheorien angenommen, kann also nicht die Rede sein. Trotz ökonomisch sehr ähnlicher Bedingungen bestehen in beiden Kulturen heute sogar deutlichere Unterschiede in der Präferenz von Erziehungszielen wie Unabhängigkeit und Autonomie als früher (vgl. TROMMSDORFF 1983).

5. Theoretische Erklärungsansätze

Natürlich fragt man sich, wie derartige Zielunterschiede zwischen Kulturen zu erklären sind bzw. entstehen. Entsprechende theoretische Ansätze hierzu gehen im Prinzip immer von der Annahme aus, daß funktionelle Zusammenhänge zwischen Lebensbedingungen der Eltern, erwarteten Lebensbedingungen der Kinder und Konsequenzen in bezug auf entsprechende Erziehungsziele, die dafür mehr oder weniger adaptiv sind, aber auch in bezug auf erzieherisches Handeln bestünden (vgl. LEVINE 1974; INKELES / DIAMOND 1980; OGBU 1981). Dies gilt zum Beispiel für soziologische Ansätze, die schichtspezifische Unterschiede von Persönlichkeitsmerkmalen erklären wollen. Danach werden in der Unterschicht, in der die Erwachsenen viel eher unselbständige Tätigkeiten auszuführen haben, sozusagen in angemessener Adaptation an diesen Sachverhalt auch entsprechende Erziehungsziele entwickelt, so daß Gehorsam und Unterordnung ein größeres Gewicht haben als in der Mittel- oder Oberschicht, deren Angehörige mehr selbständige und Führungsaufgaben wahrnehmen. KOHN (1969) hat diese These für Stichproben aus den USA und Italien belegt, HOFF / GRÜNEISEN (1978) auch für die Bundesrepublik Deutschland, ELLIS / LEE / PETERSON (1978) im wesentlichen sogar für eine repräsentative Auswahl von 122 Kulturen.

Zur Erklärung intrakultureller Unterschiede zwischen Schichten könnte man sich freilich (in Anlehnung an PARETO) auch ein „Absinken“ oder eine Zirkulation von erziehungsrelevanten Werten vorstellen. In diesem Sinne würden Erziehungsziele zunächst von der Elite vorgelebt und dann von unteren Schichten übernommen, während bzw. nachdem sich die Elite bereits wieder von diesen Werten distanziert hat.

Erweitert man den Blick über die Industriegesellschaften hinaus auch auf „primitive“ Kulturen, dann werden entsprechende anthropologische Theorien relevant (auch wenn sie sich meist nicht ausdrücklich auf Erziehungsziele beziehen). Nach diesen Ansätzen (zum Beispiel BARRY / CHILD / BACON 1959; LEVINE 1973, 1974; WHITING / WHITING 1975) hängt es im wesentlichen von den ökologischen Bedingungen einer Gesellschaft ab, welche Persönlichkeitsmerkmale als Erziehungsziele bevorzugt werden. Es wird dabei versucht, Erziehung auf grundlegende universelle Prinzipien menschlichen Handelns zurückzuführen und durch Vergleich verschiedener Kulturen allgemeine Gesetzmäßigkeiten in der Entstehung von Erziehungszielen nachzuweisen.

LEVINE (1974) nimmt an, daß Erziehung gemäß universell gültiger Erziehungsziele erfolgt. Diese – inhaltlich nicht weiter spezifiziert – sind:

1. das physische Überleben und die Gesundheit des Kindes zu sichern;
2. Fähigkeiten und Fertigkeiten beim Kind zu entwickeln, die ihm später die Voraussetzung für materielle Selbsterhaltung gewähren;
3. Handlungsdispositionen beim Kind zu entwickeln, mittels derer das Kind kulturelle Werte (Moral, Normen etc.) übernimmt.

Diese fundamentalen Ziele sind nach LEVINE auch hinsichtlich ihrer Wichtigkeit universell in dieser Priorität hierarchisch geordnet. Wenn eines

dieser Ziele aufgrund ökologischer oder ökonomischer Bedingungen bedroht ist, so steigt seine Bedeutung im Vergleich zu den anderen Zielen; zum Beispiel bei hoher Kindersterblichkeit in einer Gesellschaft werden elterliche Erziehungsziele primär auf das Überleben ihres Kindes ausgerichtet sein; bei knappen ökonomischen Ressourcen werden Eltern als Erziehungsziel die Fähigkeiten für eine zukünftige wirtschaftliche Selbsterhaltung ihres Kindes betonen.

Eine Kultur entwickelt nach LEVINE jeweils solche Schemata, Praktiken und Gewohnheiten sowie auch Riten, Mythen, Werte oder naive Erziehungstheorien (vgl. OGBU 1981), die für die Realisierung des jeweils adäquaten Erziehungsziels sinnvoll sind. Für diesen „funktionalistischen“ Ansatz liegen noch kaum empirische Belege vor.

Nach BARRY / CHILD / BACON (1959) sind es primär die ökonomischen und sonstigen Umweltbedingungen, von denen die Erziehungsziele und die darauf bezogenen Praktiken abhängen. Die Autoren weisen nach, daß Eltern in primitiven agrarischen Gesellschaften mehr Wert auf Anpassung und Gehorsam des Kindes legen als in Sammler- und Jäger-Kulturen. Einen ganz ähnlichen Standpunkt vertreten übrigens auch LEVINE (1974) und MUNROE / MUNROE (1975). Sie nehmen an, daß dieser Unterschied insofern zweckmäßig ist, als für die agrarischen Kulturen zum Beispiel wegen des Anbaus und der Vorratshaltung eine mittelfristige Planung und für diese eine entsprechend disziplinierte Lebensführung notwendig sind, was dagegen für Jäger und Sammler längst nicht in gleichem Maße zutrifft.

Allerdings sind diese theoretischen Ansätze, die primär ökonomische Bedingungen in den Vordergrund rücken, doch unbefriedigend. Allein der Vergleich von Japan und den westlichen Industrienationen zeigt, daß bei sehr weitgehend vergleichbaren ökonomischen Bedingungen immer noch recht unterschiedliche Erziehungsziele bestehen können. Offenbar sind diese Ziele jeweils eingebettet in umfassendere Denkweisen, Wertsysteme, in religiöse Vorstellungen usw., die trotz sehr ähnlicher ökonomischer Bedingungen zumindest in komplexen Gesellschaften sehr verschieden sein können.

Also bedarf es differenzierterer Erklärungsansätze, die unseres Wissens jedoch bisher kaum entwickelt wurden, jedenfalls soweit sie explizit die Entstehung von Erziehungszielen zum Gegenstand haben. Es gibt allerdings Ansätze von WHITING / WHITING (1975), von BRONFENBRENNER (1978), BOESCH (1980) oder OGBU (1981), die sich mit den Bedingungen der Entwicklung unterschiedlicher Persönlichkeitsmerkmale befassen und dabei sehr komplexe ökonomische, ökologische und sozio-kulturelle Sachverhalte und deren Interdependenzen in Betracht ziehen, aber die Frage der Entstehung von Erziehungszielen eher implizit behandeln.

III. Beziehung von Erziehungszielen und erzieherischem Handeln

Systematische Arbeiten zu diesem Fragenkomplex sind selten. Die empirische Forschung hat sich bisher überwiegend auf die Erfassung von er-

zieherischem Handeln und von Erziehungsstilen und deren Wirkung auf die Persönlichkeitsentwicklung konzentriert. Die Zielsetzungen, die dem Handeln zugrunde liegen, wurden weitgehend vernachlässigt.

Zwar sind die Zusammenhänge von Erziehungszielen und Erziehungshandeln sicher komplex, wie oben dargelegt, und es sind auch die impliziten Ziele im Handeln wirksam (vgl. zum Beispiel auch das „hidden curriculum“), die schwer zu erfassen sind. Dennoch wollen wir versuchen, diese Frage hier aufzugreifen, wobei in unserem Zusammenhang vor allem interessant ist, ob kulturspezifische Besonderheiten erkennbar sind, etwa derart, daß bestimmte Kulturen auch bestimmte Erziehungsmaßnahmen zur Erreichung bestimmter Ziele bevorzugen.

Wir beschränken uns aus Platzgründen auf einige Beispiele, die im Rahmen unserer thematischen Einschränkung liegen.

Beginnen wir mit dem einfachen Ziel von Müttern, kleine Kinder (etwa zwei bis drei Jahre) dazu zu erziehen, ihren Forderungen zu folgen (mit dem Wort „Gehorsam“ wäre dieses Ziel wohl nicht angemessen beschrieben). In eigenen Untersuchungen (KORNADT 1983) konnten charakteristische Unterschiede zwischen deutschen und japanischen Müttern beobachtet werden. Während deutsche Mütter an ihr Kind verbale Forderungen richten, im Konfliktfall (zum Beispiel wenn das Kind sein Spiel nicht abbrechen und mitkommen will) auf es einreden, schimpfen und leicht geneigt sind, böse zu werden und andere Formen der Ablehnung zu zeigen, so stellen japanische Mütter viel weniger explizit formulierte Forderungen; sie warten im Konfliktfall länger, geduldiger, lenken das Kind ab und schreiten schließlich freundlich zur Tat (zum Beispiel nehmen sie das Kind mit, obwohl es protestiert), ohne böse zu werden.

Zwar handelt es sich hierbei nicht um ein weitgestecktes, klar auf die spätere Erwachsenen-Persönlichkeit des Kindes gerichtetes Ziel. Aber wahrscheinlich sind doch sowohl das Erziehungsziel wie diese Verhaltensweisen in umfassendere Systeme, zum Beispiel in naive Persönlichkeitstheorien, eingebettet, die sich auch noch in anderer Weise ausdrücken. Das läßt sich gleich am folgenden, in der Tendenz fast gleichartigen Beispiel zeigen:

Aus einer Befragung über einerseits elterliche Erziehungsziele und andererseits -methoden, wie sie von Jugendlichen berichtet werden, ergab sich, daß bei deutschen Jugendlichen das mütterliche Erziehungsziel „Gehorsam“ negativ mit unterstützendem Verhalten der Mutter korreliert (und positiv mit eher ablehnendem Verhalten, wie zum Beispiel „Sie nörgelt an mir herum“), während bei japanischen Jugendlichen keine solche Korrelation besteht. In Japan wird das Gehorsamsziel viel eher mit unterstützendem, helfendem, verständnisvollem Verhalten der Mutter verfolgt (vgl. TROMMS-DORFF 1984).

Diese Unterschiede sind offenbar tatsächlich in einen recht verschiedenen kulturellen Deutungs- und Wertungskontext eingebettet: Im Ganzen werden Forderungen nach Gehorsam, Respekt gegenüber Autoritäten, nach Disziplin und Leistung von Jugendlichen in Japan akzeptiert und als Zeichen der

Zuwendung und Fürsorge auch für richtig befunden, während diese Forderungen von Jugendlichen in Deutschland geradezu als unberechtigte Eingriffe in die eigenen Interessen, als Zeichen des Unverständnisses oder der Ablehnung gedeutet werden.

Am Rande sei noch erwähnt, daß in der Erziehung, die auf die Entwicklung von Leistungsbereitschaft bei Kindern gerichtet ist, unterschiedliche Methoden verwendet werden: zum Beispiel bei der Verfolgung des Ziels kindlicher Selbständigkeit kann dies durch Bevorzugung von einer eher der elterlichen Entlastung dienenden Selbständigkeit („eltern-zentriert“) oder einer eher an den kindlichen Bedürfnissen und Fähigkeiten orientierten Selbständigkeit („kind-zentriert“) erfolgen (WINTERBOTTOM 1958; HECKHAUSEN 1972).

Ein anderer Unterschied besteht in der elterlichen Reaktion auf Leistungserfolg oder -mißerfolg des Kindes, mit der sie Deutungen im Sinne der Attribuierung auf eigene Tüchtigkeit, Anstrengung oder Glück vermitteln können (HECKHAUSEN 1972). Nach den empirisch gut belegten Theorien über die Entwicklung des Leistungsmotivs müßte derart unterschiedliches Erziehungsverhalten bei gleicher Erziehungszielsetzung auch zu recht unterschiedlicher Leistungsmotivation führen. Es liegt sehr nahe, hier auch kulturspezifische Unterschiede anzunehmen, auch wenn die bisher vorliegenden kulturvergleichenden Untersuchungen hierzu noch keine genügend klaren Informationen geben (vgl. KORNADT et al. 1980).

Besser belegt sind dagegen Subkultur-Unterschiede hierzu (ROSEN 1959; KORNADT et al. 1980). Solche Subkultur-Unterschiede sind auch für unterschiedliche Akzentuierung von erzieherischen Reaktionen bekannt: zum Beispiel ob eher die Konsequenzen des Verhaltens oder die Intentionen des Kindes beachtet werden, oder ob sich der Erzieher eher strafend oder unterstützend verhält (HOFF / GRÜNEISEN 1978).

Schließlich können auch in kulturspezifischer Weise gleiche Erziehungsmaßnahmen in den Dienst unterschiedlicher Erziehungsziele gestellt werden. Die gleiche Maßnahme, Säuglinge fest zu bandagieren (Steckbett), wurde einmal gewählt, um das Kind später „auf den Pfad der Tugend“ zu bringen (Tsumi-Indianer), ein andermal, um das Kind körperlich gesund zu erhalten (Rußland), und schließlich, damit es später „einen starken Charakter entwickelt“ – so berichtet jedenfalls HOFSTÄTTER (1957, 267). Es kann hier offen bleiben, wieweit diese „Ziele“ nicht vielleicht auch spätere Begründungen für eine tradierte Erziehungsmethode darstellen, deren ursprüngliches Ziel nicht mehr bekannt ist.

IV. Erziehungsziele und Persönlichkeitsentwicklung im kulturellen Kontext

Leider ist dieses Thema in der bisherigen Forschung so gut wie gar nicht systematisch behandelt worden – weder in unserem Kulturraum und erst recht nicht kulturvergleichend. Die Forschung hat sich bisher auf die Wir-

kung von Erziehungsmethoden konzentriert, und in der Tat ist ja auch der Wirkungszusammenhang von Zielen auf die Persönlichkeitsentwicklung auf dem „Umweg“ über Erziehungsmethoden keineswegs eindeutig. Zudem muß man auch noch mit unbeabsichtigten Nebenwirkungen von Erziehungsmethoden rechnen, die für den Zusammenhang mit der Persönlichkeitsentwicklung eine zusätzliche Komplikation darstellen (vgl. dazu SPRANGER 1962).

Bei dieser Forschungslage müssen wir uns hier auf einige Vorüberlegungen über die Rolle des Kulturvergleichs beschränken. Die genaue Prüfung der erwähnten Schwierigkeiten führt nämlich zu der Erkenntnis, daß der Kulturvergleich in der verwirrenden Vielfalt von möglichen Beziehungen nicht nur eine weitere Komplikation darstellt, sondern auch zu einer ordnenden Vereinfachung und Klärung beitragen kann. Dies ist auf verschiedene Weise möglich, wenn auch bisher nicht systematisch realisiert.

Zum einen ist es wahrscheinlich, daß sich die scheinbar unendliche Vielfalt der Zusammenhänge von Erziehungszielen und Erziehungshandlungen vereinfachen und ordnen läßt, wenn man nach kulturspezifischen Gemeinsamkeiten in diesen Zusammenhängen sucht. So gibt es offensichtlich Kulturen, in denen unterstützendes, liebevoll ermunterndes und bei Mißerfolg tröstendes Erziehungsverhalten bevorzugt wird, und andere, in denen negative Sanktionen, Ablehnung und Strafen im Vordergrund stehen (vgl. MUNROE / MUNROE 1975). Sofern sich in jeder der beiden Gruppen auch Kulturen mit unterschiedlichen (aber der Art nach vergleichbaren) Erziehungszielen fänden, wäre hier in erster Annäherung durchaus eine Erforschung des Zusammenhangs von Erziehungszielen und der Persönlichkeitsentwicklung des Kindes möglich; die intermittierende Variable Erziehungsmethode könnte hier sozusagen als konstant betrachtet werden.

Zum anderen ist die oben erwähnte direkte Wirkung von Erziehungszielen auf die Persönlichkeitsentwicklung zu bedenken, daß also die mit Erziehungszielen zugleich von den Eltern vertretenen Werte unmittelbar die Entwicklung des Wertsystems des Kindes beeinflussen. In westlichen Kulturen ist das vielfach belegt, zum Beispiel im Bereich der Aggressionsentwicklung (BANDURA 1973; LEFKOWITZ et al. 1977; NEAPOLITAN 1981) oder für die Entwicklung von Bildungs- und Berufszielen (ANDERSON 1980). Auch kulturvergleichend gibt es empirische Daten, die zumindest indirekt in diese Richtung weisen. LEBRA (1974), SEARS (1975) und DALTON (1982) konnten zum Beispiel zeigen, daß die politischen Einstellungen von Eltern und Kindern in bestimmter Weise ähnlich sind. Geht man davon aus, daß Wertschätzungen, wie sie sich in politischen Einstellungen niederschlagen, auch Erziehungsziele mit umfassen, so kann dies als ein zumindest indirekter Hinweis auf die Wirkung von Erziehungszielen gesehen werden.

Schließlich ist noch ein dritter Aspekt hervorzuheben: Wie oben erwähnt, kann das gleiche Erziehungsziel (zum Beispiel Gehorsam oder Achtung vor Autoritäten) in verschiedenen Kulturen offenbar unterschiedlich akzeptiert werden; und unsere Daten legen die Annahme nahe, daß dementsprechend

auch das Erziehungsverhalten unterschiedlich akzeptiert wird. Man kann in diesem Sinne leicht noch einen Schritt weitergehen und annehmen, daß es vielleicht überhaupt weniger auf das Erziehungsverhalten selber ankommt, sondern darauf, ob die Ziele, denen es dienen soll, vom Kind (und der sozialen Umgebung) akzeptiert werden oder nicht. Die bisherige Erziehungsstil-Forschung geht im Grunde von der Annahme aus, daß die Erziehungsmethoden aufgrund individueller Gesetzmäßigkeiten (zum Beispiel im Sinne der lerntheoretischen Deutung von positiven und negativen Sanktionen, etwa Gebotsorientierung versus Verbotsorientierung, vgl. STAPP et al. 1972), bestimmte eindeutige Folgen für die Persönlichkeitsentwicklung haben. Hier läßt sich nun modifizierend annehmen, daß die Erziehungsziele, je nachdem, wie sie vom Kind verstanden und akzeptiert werden, eine wichtige Moderatorvariable darstellen. Es kann durchaus sein, daß recht verschiedene Erziehungsmethoden, wenn sie vom Kind als einem akzeptierten Erziehungsziel dienend gedeutet werden, in weiten Grenzen gleiche Effekte haben. Umgekehrt ist wahrscheinlich, daß die gleiche Erziehungsmethode sehr verschiedene Effekte haben wird, je nachdem, ob das Kind das mit ihr verfolgte Ziel als seinem Wohlergehen dienend oder nur im egoistischen Interesse der Eltern liegend oder gar schlicht auf Mangel an Verständnis oder Wohlwollen beruhend empfindet, was gerade kulturvergleichend untersucht werden könnte.

Endlich muß auch noch betont werden, daß – im ganzen mehr als wir das hier konnten – viele Sachverhalte gleichzeitig berücksichtigt werden müßten. Wenn zum Beispiel Erziehungsziele für ein bestimmtes Alter zwischen verschiedenen Kulturen unterschiedlich sind, so muß beachtet werden, daß diese Erziehungsziele in einer unter Umständen kulturspezifischen Entwicklungssequenz stehen können bzw. in eine naive Entwicklungstheorie eingebettet sind. Unterschiede in den Erziehungszielen für beispielsweise 6jährige Kinder brauchen zum Beispiel nicht Unterschiede in den Zielen für die erwachsene Persönlichkeit anzuzeigen. Sie können auch lediglich unterschiedliche Zwischenziele für gleiche Endziele darstellen, die in verschiedenen, unter Umständen kulturspezifischen Entwicklungsvorstellungen verankert sind (frühe Selbständigkeit versus Gehorsam als Mittel, in späterem Alter selbständig und selbstverantwortlich zu werden).

Ähnlich muß ein für Jungen geltendes Erziehungsziel im Zusammenhang mit dem allgemeinen Maskulinitätsbild gesehen werden, das in der betreffenden Kultur herrscht: Auch die Konzepte von Männlichkeit und Weiblichkeit sind zum Beispiel in Japan anders als in westlichen Kulturen (TROMMSDORFF 1981).

Im ganzen muß also darauf hingewiesen werden, daß wir bei Anlage und Interpretation von Einzeluntersuchungen immer im Auge behalten müssen, daß Erziehungsziele in einem (Deutungs-)Zusammenhang untereinander stehen und darüber hinaus im jeweiligen *kulturellen Kontext* verstanden werden müssen.

V. Methodische Probleme

1. Ein unmittelbares methodisches Problem ist die Erfassung von Erziehungszielen (vgl. II. 1.). Eine besonders naheliegende Methode, die sich auch kulturvergleichend (scheinbar) leicht anwenden läßt, ist die direkte Befragung mit Fragebögen. Das Problem liegt hier (wie allgemein bei vielen Fragebögen) darin, daß letztlich immer vom Probanden eine Selbstauskunft verlangt wird, die nicht nur die Bereitschaft zur Auskunft unter den gegebenen Kontext-Bedingungen der Untersuchung voraussetzt, sondern auch die Fähigkeit dazu; das heißt, daß dem Probanden die erfragten Ziele hinreichend klar und präsent sein müssen. Sehr vieles, was an undeutlichen, halbbewußten oder vielleicht nicht eingestandenen Zielen im Verhalten wirksam wird, kann man auf diese Weise nicht erfassen. Im Kulturvergleich kommt (neben üblichen methodischen Problemen des Kulturvergleichs) erschwerend hinzu, daß diese Unklarheiten und Vorbehalte von Kultur zu Kultur ebenso verschieden sein werden wie die Bedeutung von Erziehungszielen im kulturellen Kontext (vgl. GOODNOW 1979).

Eine wesentlich ergiebiger Methode wäre es, aus direkt beobachtetem oder (zum Beispiel im Interview berichteten) konkretem Verhalten die Ziele zu erschließen. Es ließe sich festhalten und interpretieren, worauf der Erzieher achtet und reagiert, in welcher Weise er reagiert, was ihm in welcher Weise wichtig ist, und welche Konsequenzen er in Betracht zieht, vielleicht auch erwähnt. Die Aufgabe, daraus auf die zugrunde liegenden Ziele zu schließen, wäre in diesem Fall nicht (allein) den Probanden aufgebürdet, sondern vom Forscher selber übernommen. Diese Methode hätte noch den besonderen Vorteil, nicht von Fragen ausgehen zu müssen, die der Untersucher vorab formuliert hat, was er ja immer nur aufgrund seiner Hypothesen und Vorkenntnisse tun kann, die natürlich kulturbedingt sind. Es könnten vielmehr neue Phänomene erkannt und Hypothesen generiert werden. Leider aber ist diese Methode derart aufwendig, daß sie vorerst kaum Verwendung finden dürfte.

2. Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Tatsache, daß Erziehungsziele in sich ein System bilden, das in gewisser Weise hierarchisch geordnet ist (gleichgültig wie stabil und widerspruchsfrei). Es gibt übergeordnete Ziele und untergeordnete, die Teilziel-Charakter haben oder weniger wichtig sind. So kann die Erziehung zu Wahrhaftigkeit und Hilfsbereitschaft durchaus ein wichtiges Erziehungsziel sein, das letztlich jedoch dem der Fähigkeit zur Selbstbehauptung oder der Verteidigung eigener Interessen untergeordnet ist. Beiden übergeordnet könnte das Erziehungsziel „Selbstachtung bewahren“ sein, und es mag verschieden sein, in welchem Verhältnis die beiden vorgenannten Ziele zu diesem stehen (vgl. BOESCH 1980).

Die methodische Konsequenz aus dieser Überlegung ist, daß es immer nur sehr vorläufige Ergebnisse erbringen kann, wenn man einzelne Erziehungsziele herausgreift und diese etwa zwischen Kulturen vergleicht. Eigentlich

steht man vor der schwierigen Aufgabe, immer das ganze System betrachten zu müssen, das mit Sicherheit von Kultur zu Kultur variiert.

3. Ein anderer Aspekt dieses Hierarchieproblems ist, daß Erziehungsziele auch in bezug auf die sich entwickelnde kindliche Persönlichkeit eine zeitliche Hierarchie haben werden, wie am Ende von Abschnitt IV. schon kurz erwähnt.

Manche Erziehungsziele sind relativ kurzfristig auf einen bestimmten Altersabschnitt bezogen, andere viel weiterreichend auf die erwachsene Persönlichkeit, und zwischen beiden wird es eine mehr oder weniger explizite Beziehung geben.

In den von uns erwähnten Beispielen ist etwa „Gehorsam“ ein Erziehungsziel, von dem in der Regel weder der Status innerhalb dieser Entwicklungshierarchie festgestellt ist, noch die entsprechenden Vorstellungen der Eltern über die Stellung im Gesamtsystem, noch die tatsächliche funktionelle Bedeutung in der Persönlichkeitsentwicklung bekannt ist. „Gehorsam“ kann einerseits als vorübergehendes Erziehungs-Zwischenziel verstanden werden, mit dem man dem Kind Sicherheit geben und zur Entwicklung übergeordneter Ziele wie Selbstdisziplin und Kontrolle, Verzichtsbereitschaft und Fähigkeit zur Einordnung in eine Gemeinschaft beitragen möchte, obwohl für die erwachsene Persönlichkeit „Gehorsam“ kein Ziel mehr ist. Es kann natürlich auch verstanden werden als frühzeitige Verwirklichung eines Erziehungsziels, zu dem gerade die erwachsene Persönlichkeit erzogen werden soll.

Ähnliches läßt sich auch im Bereich der Aggressivitäts-Entwicklung wiederfinden: Ein Erziehungsziel für ein 3- bis 6jähriges Kind „Es soll fähig sein, seine Aggressionen auszudrücken (auszuleben)“ kann verstanden werden als Teilziel, das dem übergeordneten Erziehungsziel dienen soll, „ein Erwachsener soll sich durchsetzen, kämpferisch behaupten können oder ein guter Krieger sein“. Es kann genauso gut auch als vorübergehendes Zwischenziel gesehen werden, das man glaubt in diesem Alter verfolgen zu müssen, um später gerade das Ziel einer nicht-aggressiven Persönlichkeit verwirklichen zu können.

Es ist deutlich, daß hier mehrere Probleme zugleich angesprochen sind:

- die Stellung eines Erziehungsziels im entwicklungsbezogenen System oder in der Hierarchie der Ziele;
- die naive Erziehungs- und Entwicklungs-Theorie, auf der diese Hierarchie beruht und die sicher kulturbedingt, wahrscheinlich kulturspezifisch ist;
- die tatsächliche funktionelle Bedeutung derartiger Ziele und Erziehungsmaßnahmen im Prozeß der Persönlichkeitsentwicklung.

4. Als letztes methodisches Problem sei nochmals kurz auf die schon mehrfach angedeutete Einbettung von Erziehungszielen in den kulturellen Kontext von Werten, Überzeugungen und Gepflogenheiten, auch Mythen und Riten hingewiesen (vgl. auch BOESCH in diesem Band). Von ihr hängt es ab, welche Bedeutung ein bestimmtes Erziehungsziel hat, in welchem Maße es von den Kindern akzeptiert wird, und welche Wirkungen angenommen werden können.

Methodisch folgt daraus noch einmal die unbequeme Forderung, daß Erziehungsziele nicht einzeln, sondern sowohl in ihrer Einbettung in die jeweilige Ziel-Hierarchie und in das entwicklungsbezogene System von Ziel-Mittel- und Zwischenziel-Relationen wie im jeweiligen kulturellen Kontext untersucht werden müssen.

VI. Schlußbemerkung und Zusammenfassung

Wir haben uns auf eine genauere Betrachtung der Rolle von Erziehungszielen im kulturellen Kontext und im wesentlichen auf die exemplarische Darlegung von Unterschieden von Erziehungszielen und Erziehungsmethoden beschränkt. Über die eigentlich interessante Frage des Zusammenhanges von Erziehungszielen und Persönlichkeitsentwicklung konnten wir noch keine empirischen Ergebnisse berichten. Statt dessen haben wir uns mit einer knappen theoretischen Analyse der Zusammenhänge und der Möglichkeiten, die der Kulturvergleich hier bietet, begnügt. Schließlich sind wir auf methodische Fragen eingegangen, deren Hauptergebnis darin besteht, daß einzelne Erziehungsziele für sich kaum sinnvoll in ihrer Wirkungsweise untersucht werden können, sondern daß immer das System der Ziele und der kulturelle Kontext mit beachtet werden müssen.

Wenn also auch über die tatsächliche Funktion von Erziehungszielen in der Persönlichkeitsentwicklung noch keine empirisch gesicherten Ergebnisse mitgeteilt werden konnten, so haben wir doch versucht, einige wichtige Sachverhalte herauszuarbeiten: Einmal, wie unterschiedlich Erziehungsziele in verschiedenen Kulturen sein können, was auch zu einer gewissen Distanz von den für uns geltenden Selbstverständlichkeiten beitragen mag; zum anderen, daß Erziehungsziele auch unmittelbar Wertvorstellungen in bezug auf Persönlichkeitsmerkmale vermitteln und so die Wertorientierung beeinflussen können; weiterhin, daß einzelne Erziehungsziele immer in ihrem Kontext zu sehen sind und schließlich, daß die Untersuchung des Einflusses von Erziehungsmethoden auf die Persönlichkeitsentwicklung in Zukunft Erziehungsziele als wichtige Moderatorvariable zu berücksichtigen hat.

Literaturverzeichnis

- Abbott, K.: The first three years of child development: A theoretical consideration of change in Chinese societies, in: Hong Kong Psychological Society Bulletin 4 (1980), 19 – 32
- Anderson, K. L.: Educational goals of male and female adolescents. The effects of parental characteristics and attitudes, in: Youth and Society 12 (1980), 173 – 188
- Aoi, K. / Morioka, K. / Tamura, K. / Yuzawa, Y. / Shinohara, T.: Comparative study of home-discipline: Rural-urban, sex and age differences, in: Hill, R. / König, R. (Hrsg.): Families in East and West, Paris 1970
- Armstrong, H. E. / Eng, K. T.: Body-image barrier perception as a function of assimilation within the Malaysian aborigines, in: Journal of Social Psychology 105 (1978) 165 – 173

- Bandura, A.:** Aggression, a social learning analysis, Englewood Cliffs 1973
- Baldwin, A. L.:** Theories of child development, New York 1967
- Barry, H. / Child, I. L. / Bacon, M. K.:** Relation of childtraining to subsistence economy, in: *American Anthropologist* 61 (1959), 51 – 63
- Boesch, E. E.:** Kultur und Handlung, Bern 1980
– Von der Handlungstheorie zur Kulturpsychologie. Abschiedsvorlesung vor der Philosophischen Fakultät der Universität des Saarlandes, gehalten am 28. Juni 1982
- Boggs, C. J.:** Train up a parent: A review of the research in child rearing literature, in: *Child Study Journal* 10 (1981), 261 – 284
- Bourguignon, A.:** Early child care and the family and social future of the individual, in: *Perspectives Psychiatriques* 55 (1976), 28 – 31
- Bozhovich, L. L.:** Education as a goal-directed development of the child's personality, in: *Voprosy Psikhologii* 20 (1974), 33 – 39, in: *Psychological Abstracts* 52 (1974), 5832
- Breiner, S.:** Early child development in China, in: *Child Psychiatry & Human Development* 11 (1980), 87 – 95
- Brezinka, W.:** Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg, 2. Aufl. München / Basel 1981
- Briggs, J. L.:** The origins of nonviolence: Inuit management of aggression (Canadian Arctic), in: Montague, A. (Hrsg.): *Learning non-aggression: The experience of non-literate societies*, New York 1978
- Brislin, R. W. / Lonner, W. J. / Thorndike, R. M.:** Cross-cultural research methods, New York / London 1973
- Bronfenbrenner, U.:** Socialization and social class through time and space, in: Maccoby, E. E. / Newcomb, F. M. / Hartley, E. L. (Hrsg.): *Readings in social psychology*, New York 1958
– The ecology of human development, Harvard 1978
- Bundesminister für Jugend, Familie und Gesundheit:** Zweiter Familienbericht, Bonn-Bad Godesberg 1975
- Caudill, W. / Scarr, H. A.:** Japanese value orientations and culture change, in: Lebra, T. S. / Lebra, W. P. (Hrsg.): *Japanese culture and behavior. Selected readings*. Honolulu 1974
- Dalton, R. J.:** The pathways of parental socialization, in: *American Politics Quarterly* 10 (1982), 139 – 157
- Denis, M.:** Religious education among North American Indian peoples, in: *Religious Education* 69 (1974), 343 – 354
- Devereux, E. C. / Bronfenbrenner, U. / Suci, G. J.:** Patterns of parent behavior in the United States of America and in the Federal Republic of Germany: A cross-national comparison, in: *International Social Science Journal* 14 (1962), 488 – 506
- Doi, T. L.:** Amae: A key concept for understanding Japanese personality structure, in: Smith, R. J. / Beardsley, R. K. (Hrsg.): *Japanese culture: Its development and characteristics*, Chicago 1962
- Eckensberger, L. H.:** Methodological issues of cross-cultural research in development psychology, in: Nesselroade, J. R. / Reese, H. W. (Hrsg.): *Life-span developmental psychology*, New York 1973
- Ehlers, Th. / Afflerbach, M. L. / Moch, M.:** Zur Veränderung von Mütteransichten über die Selbständigkeitserziehung in den letzten 20 Jahren, in: *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (1979), 91 – 100
- Ellis, G. J. / Lee, G. R. / Peterson, L. R.:** Supervision and conformity: a cross-cultural analysis of parental socialization values, in: *American Journal of Sociology* 84 (1978), 386 – 403
- EMNID-Institut:** EMNID-Information, in: EMNID 1, 2 Bielefeld 1972
- Goodnow, J. J.:** „Conventional wisdom“: Everyday models of cognitive development, in: Eckensberger, C. / Lonner, W. J. / Poortinga, J. H. (Hrsg.): *Cross-cultural contributions to psychology*, Lisse 1979, 55 – 68
- Harding, C.:** East meets West: A conflict of values, in: *Hong Kong Psychological Society Bulletin* 5 (1980), 35 – 43
- Hayashi, C. / Nishira, S. / Suzuki, T. / Mizuno, K. / Sakamoto, Y.:** Changing Japanese values – statistical surveys and analyses. Research Committee on the Study of the Japanese National Character, Tokyo 1977
- Heckhausen, H.:** Diskussion zu Eyferth „Methoden zur Erfassung von Erziehungszielen“, in: Hermann, Th. (Hrsg.): *Psychologie der Erziehungsstile*, Göttingen 1966, 49 – 50
– Die Interaktion der Sozialisationsvariablen in der Genese des Leistungsmotivs, in: Graumann, C. F. (Hrsg.): *Handbuch der Psychologie*, Bd. 7, 2. Halbband Sozialpsychologie, Göttingen 1972, 955 – 1019
- Hoff, E. H. / Grüneisen, V.:** Arbeitserfahrungen, Erziehungseinstellungen und Erziehungsverhalten von Eltern, in: Schneewind, K. A. / Lukesch, H. (Hrsg.): *Familiäre Sozialisation. Probleme, Ergebnisse, Perspektiven*, Stuttgart 1978, 65 – 89
- Hofstätter, P. R.:** Psychologie, Frankfurt a. M. 1957
- Holtbrügge, H.:** Türkische Familien in der Bundesrepublik. Erziehungsvorstellungen und familiäre Rollen- und Autoritätsstrukturen, Duisburg 1975
- Inkeles, A. / Diamond, L.:** Personal Development and national development: a cross-national perspective, in: Szalai, A. / Andrew, F. M. (Hrsg.): *The quality of life. Comparative studies*, Beverly Hills 1980
- Institut für angewandte Sozialwissenschaft GmbH (INFAS):** Report für die Presse 0203/8288: Erziehungsziele: Ordnungsliebe und Fleiß besonders gefragt, Bonn-Bad Godesberg 1977
- Kemmler, L.:** Erziehungshaltungen von Müttern 14jähriger Jungen, in: *Psychologische Rundschau* 11 (1960), 197 – 218
- Kemmler, L. / Heckhausen, H.:** Mütteransichten über Erziehungsfragen, in: *Psychologische Rundschau* 10 (1959), 82 – 93
- Kluckhohn, F. R. / Strodtbeck, F. L.:** Variations in value orientations, Evanston, Ill. 1961
- Kohn, M. L.:** Class and conformity. A study in values, Homewood 1969
- Kornadt, H.-J.:** Erziehung und Aggression im Kulturvergleich. Bericht für die Volkswagenstiftung, Saarbrücken 1983
- Kornadt, H.-J. / Eckensberger, L. M. / Emminghaus, W. B.:** Cross-cultural research on motivation and its contribution to a general theory of motivation, in: Triandis, H. C. / Berry, J. W. (Hrsg.): *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 2 Methodology, Boston / London / Sydney / Toronto 1980
- Lebra, T. S.:** Intergenerational continuity and discontinuity in moral values among Japanese, in: Lebra, T. S. / Lebra, W. P. (Hrsg.): *Japanese culture and behavior. Selected readings*, Honolulu 1974
- Lefkowitz, M. M. / Eron, L. D. / Walder, L. P. / Huesmann, L. R.:** Growing up to be violent, New York 1977
- Lerner, D.:** Modernization, in: *International Encyclopedia of the Social Sciences*, Vol. 10, New York 1974, 385 – 393
- LeVine, E. / Bartz, K. W.:** Comparative child-rearing attitudes among Chicago, Anglo, and Black parents, in: *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 1 (1979), 165 bis 178
- LeVine, R. A.:** Culture, behavior and personality, London 1973
– Parental goals: A cross-cultural view, in: Leichter, H. J. (Hrsg.): *The family as educator*, New York 1974
- Lonner, W. J.:** The search for psychological universals, in: Triandis, H. C. / Lambert, W. W. (Hrsg.): *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 1 Perspectives, Boston / London / Sydney / Toronto 1980, 143 – 204
- Loof, W. R.:** Conception of human nature, educational practice and individual development, in: *Human Development* 16 (1973), 21 – 32
- Lukesch, H.:** Elterliche Erziehungsstile. Psychologische und soziologische Bedingungen, Stuttgart 1976
- Munroe, R. L. / Munroe, R. H.:** Cross-cultural human development, Monterey, Californien 1975

- Neapolitan, J.*: Parental influence on aggressive behavior: A social learning approach, in: *Adolescence* 16 (1981), 831 – 840
- Neumann, U.*: Erziehung ausländischer Kinder. Erziehungsziele und Bildungsvorstellungen in türkischen Arbeiterfamilien, Düsseldorf 1980
- Ninio, A.*: The naive theory of the infant and other maternal attitudes in two sub-groups in Israel, in: *Child Development* 50 (1979), 976 – 980
- Ogbu, J. U.*: Origins of human competence: A cultural-ecological perspective, in: *Child Development* 52 (1981), 413 – 429
- Pareto, V.*: *Pareto's System der allgemeinen Soziologie* (herausgegeben und eingeleitet von G. Eisermann), Stuttgart 1962
- Pulver, U.*: Erziehungsauffassungen bei Schweizer Müttern, in: *Schweizer Zeitschrift für Psychologie und ihre Anwendung* 21 (1961), 97 – 112
- Rohner, P. R.*: Parental acceptance-rejection and personality development: A universalist approach to behavioral science, in: Brislin, R. W. / Bochner, S. / Lonner, W. J. (Hrsg.): *Cross-cultural perspectives on learning*, Beverly Hills, Californien 1975
- Rosen, B. C.*: Race, ethnicity and the achievement syndrome, in: *American Sociological Review* 24 (1959), 47 – 60
- Sears, D.*: Political socialization, in: Greenstein, F. / Polsby, N. (Hrsg.): *Handbook of political science*, Vol. 2, Reading, MA 1975
- Shigaki, I. S.*: Child care practices in Japan and the United States: How do they reflect cultural values in young children?, in: *Young Children* 5 (1983), 13 – 24
- Spranger, E.*: *Das Gesetz der ungewollten Nebenwirkungen in der Erziehung*, Heidelberg 1962
- Stapf, K. H. / Herrmann, Th. / Stapf, A. / Stäcker, K.*: *Psychologie des elterlichen Erziehungsstils. Komponenten der Bekräftigung in der Erziehung*, Bern / Stuttgart 1972
- Tapp, J.*: Studying personality development, in: Triandis, C. / Heron, A. (Hrsg.): *Handbook of cross-cultural psychology*, Vol. 4 *Developmental psychology*, Boston / London / Sydney / Toronto 1981
- Trommsdorff, G.*: Möglichkeiten und Probleme des Kulturvergleichs dargestellt am Beispiel einer Aggressionsstudie, in: *Kölner Zeitschrift für Soziologie* 2 (1978), 361 – 381
- Vergleich von Sozialisationsbedingungen in Japan und der Bundesrepublik. Referat gehalten auf der Tagung für Familiensoziologie, Arnoldshain 1981
 - Value change in Japan, in: *Journal of Intercultural Relations* 7 (1983), 337 – 360
 - Familiäre Sozialisation aus der Sicht japanischer und deutscher Jugendlicher, in: *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* (1984), im Druck
- Vassiliou, V. G. / Vassiliou, G.*: The implicative meaning of the Greek concept of *philotimo*, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 4 (1973), 326 – 341
- Weiss, W.*: Determinanten der Einstellung von Eltern zum selbständigen Verhalten der Kinder, in: *Zeitschrift für Soziologie* 2 (1975), 165 – 182
- Wesley, F. / Karr, C.*: Vergleiche von Ansichten und Erziehungshaltungen deutscher und amerikanischer Mütter, in: *Psychologische Rundschau* 19 (1968), 35 – 46
- Whiting, B. B. / Whiting, J. W. M.*: *Children of six cultures. A psycho-cultural analysis*, Cambridge 1975
- Winterbottom, M. R.*: The relation of need for achievement to learning experiences in independence and mastery, in: Atkinson, J. W. (Hrsg.): *Motives in fantasy, action, and society: A method of assessment and study*, Princeton 1958, 453 – 478