

Juliane Groß/Gunda Wößner

Kultur, Erziehung, Tradierung – Die Vermittlung kulturell geprägter Erziehungsinhalte

1 Einleitung

Je mehr der Begriff „Migrationshintergrund“ zu einem Modewort gedieh, desto intensiver wurde auch die Bedeutung kultureller Werte- und Erziehungsvorstellungen diskutiert. Dabei wurde lange Zeit implizit angenommen, dass es integrationsförderlich sei, wenn die kulturellen Werte der Aufnahmegesellschaft von der Zuwanderungsbevölkerung assimiliert werden. Hier besteht jedoch die Gefahr, dass die Identität der Menschen mit Migrationshintergrund verloren geht, passen sich diese zu sehr an die Mehrheitsgesellschaft an. Mittlerweile spricht man von Integration, wenn eine gegenseitige kulturelle Beeinflussung der Zuwanderungsgesellschaften und der Aufnahmegesellschaft stattfindet. Es werden kulturelle Veränderungen auf beiden Seiten angenommen.¹ Diese „Akkulturation“ unterliegt dabei einem Paradoxon, denn einerseits wird die Tradierung durch konkurrierende kulturelle Gepflogenheiten erschwert; andererseits kommt der kulturellen *Transmission*² auch ein besonderer Stellenwert zu, da die Motivation zur Transmission kultureller Werte unter Familien mit Migrationshintergrund stärker ausgeprägt ist als bei nichtgewanderten oder einheimischen Familien.³

Der folgende Beitrag setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit kulturell geprägte Erziehungsinhalte und -muster über Generationen hinweg vermittelt werden. Dabei befassen wir uns einerseits mit grundlegenden Fragen dieses Prozesses der Tradierung und geben einen kurzen Überblick über aktuelle Themen der Tradierungsforschung. Andererseits wollen wir uns auf dem Hintergrund der aktuellen Migrationsdiskussion auch damit zusammenhängenden Fragen widmen. Welchen Einfluss hat Kultur allgemein auf Tradierung? Wie findet die Vermittlung von kulturell geprägten Erziehungsinhalten generell, aber auch in multikulturellen Gesellschaften statt? Welche Bedeutung haben kulturell geprägte Erziehungsmuster und -inhalte in einer multikulturellen Gesellschaft?

Kultur wird dabei als ein Sammelbegriff für erlernte Verhaltensweisen, Einstellungen und Denkmuster, die kennzeichnend für eine spezifische Gesellschaft oder Population sind, verstanden.⁴ Dieses kulturelle Gefüge besteht in der Regel über mehrere Generationen hinweg, auch

1 Berry, J.W., *Cross-cultural Psychology*, Cambridge 2002.

2 Transmission bezeichnet die Weitergabe von Merkmalen der Elterngeneration auf die Kindgeneration.

3 Phalet, K./Schönpflug, U., Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 186 f.

4 Zu den Denkmustern gehören auch Sprache, Geschichte und Religion, wobei hier nicht der herkömmliche Kulturbegriff der so genannten Hochkultur (Theater, Oper, Literatur, Bildende Künste etc.) verstanden wird; vgl. hierzu Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie), Göttingen 1994, S. 135 und Saal, B., Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität, in: Mae, M./Saal, B. (Hrsg.), *Transkulturelle Genderforschung*, Wiesbaden 2007, S. 22.

wenn es sich natürlich innerhalb einer Gesellschaft ändern kann, ja sogar ändern muss. Durch die Prozesse der Sozialisation und Erziehung werden diese kulturellen Strukturen übermittelt.⁵

Der kulturelle Hintergrund determiniert dabei nicht jedweden beliebigen Erziehungsinhalt. Anthropologische und psychologische Forschungsergebnisse zeigen, dass es in der frühen Kindheit einige Merkmale gibt, die über verschiedene Kulturen hinweg universal zu sein scheinen. Hierzu gehören z.B. Interaktionsmuster zwischen Kind und Pflegeperson in der frühkindlichen Entwicklungsphase: Die allmähliche Zunahme der face-to-face Position über das Halten und Herumtragen hinaus sowie die überhöhte Sprechstimmlage der Erwachsenen in der frühkindlichen Eltern-Kind-Interaktion sind Exempel für globale, kulturübergreifende Erziehungsmuster, wenn man diese Formen der Interaktion als solche bezeichnen möchte. Das Bindungsverhalten gilt ebenso als kulturübergreifend universell. Auch wenn es sich bei diesem Verhalten um eine vom Kind gezeigte Reaktion handelt, so sind doch gleichwohl die Eltern bzw. primären Bezugspersonen für die Ausbildung der Reaktionsmuster mit verantwortlich. Allerdings muss – bei der Feststellung der beschriebenen Universalien – berücksichtigt werden, dass die Kulturvergleiche methodisch nicht unproblematisch sind. Oerter⁶ betont beispielsweise, dass gleiche Interaktionsmuster in unterschiedlichen kulturellen Kontexten Verschiedenes bedeuten und bewirken können, unterschiedliche Interaktionsmuster aber durchaus dem gleichen Sozialisationszweck dienen können.

Im Folgenden werden nach einem Überblick über den Prozess der Tradierung und aktuelle Forschungsparadigmen Forschungsergebnisse zur Bedeutung kulturell geprägter Vorstellungen über ausgewählte Aspekte der Erziehung bzw. Entwicklung dargestellt, um abschließend diese Befunde zusammenfassend und auf dem einleitenden Gedanken der Migrationsforschung zu diskutieren.

2 Der Prozess der Tradierung

In der Forschung werden die unterschiedlichsten Blickwinkel gewählt, um ein Bild von den strukturellen Bedingungen des Tradierungsvorganges zu bekommen, diese darzustellen und unsichtbare Prozesse zu verdeutlichen. Die Komponenten des Tradierungsprozesses stellen keine voneinander separierten Erklärungsmodelle dar; vielmehr greifen sie ineinander und bauen aufeinander auf. Hierzu gehören das *Setting* (wo finden Tradierungsprozesse statt?), die konkreten *Inhalte* des Tradierungsvorganges, die übermittelnden Personen (*Carriers*⁷) und nicht zuletzt die Frage nach dem *Prozess* an sich; *wie* läuft die Tradierung kultureller Erziehungsinhalte ab?

2.1 Wo findet Tradierung kulturell geprägter Erziehungsmuster statt („Setting“)?

Die Tradierung kulturell geprägter Erziehungsmuster findet immer in einer bestimmten Umgebung statt. Meistens sind es geographische Kriterien wie Ländergrenzen, die einen kulturellen

5 Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie)*, Göttingen 1994, S. 135.

6 Vgl. Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie)*, Göttingen 1994, S. 145 ff.

7 Schönplflug, U., Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 174–185.

Kontext definieren, oder auch verschiedene ethnische Gruppierungen innerhalb eines Landes (z.B. Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund). Ein Blick auf die Literatur zeigt, dass seit einigen Jahren verstärkt die Schichtzugehörigkeit innerhalb einer Gesellschaft als Kontext für kulturelle Tradierung fokussiert wird (siehe hierzu weiter unten).

Kulturelle Einflüsse auf die Erziehung und Sozialisation sollten im theoretischen Gesamtrahmen des Verhältnisses von Kultur und Entwicklung gesehen werden. Es geht weniger um punktuelle Wirkungen der Kultur auf bestimmte Erziehungshaltungen und Sozialisationspraktiken, sondern um deren Stellenwert im Gesamtzusammenhang.⁸

„The culture in which a child grows up has a major impact in shaping the child’s personality, including central dimensions of his/her social development such as empathy, prosocial behaviour and competition or cooperation.“⁹

Bronfenbrenner¹⁰ sieht das Setting, in dem ein Kind aufwächst, als maßgeblichen Einflussfaktor auf die Entwicklung einer Person. Der sich entwickelnde Mensch steht dabei im Zentrum vieler verschiedener Umweltsysteme: Dem *Mikrosystem*, bestehend aus der engeren, unmittelbaren Familie oder Umwelt; dem *Mesosystem*, das sich aus mindestens zwei Mikrosystemen zusammensetzt (z.B. Familie, Kindergarten und Nachbarskindern), dem *Exosystem*, dem das Kind nicht direkt angehört, sondern von dem es über Umwege beeinflusst wird (z.B. der Arbeitsplatz der Eltern). Der kulturelle Kontext, wie Subkulturen, soziale Schicht, Werte und Normen, kommt durch das *Makrosystem* ins Spiel, in das die übrigen drei Systeme eingebettet sind.¹¹ Das Makrosystem beeinflusst in erheblichem Maße alle übrigen Systeme. Weiter unten wird zu sehen sein, wie z.B. das Mikrosystem durch kulturell geprägte Erziehungspraktiken entscheidend beeinflusst wird.

Eine eng an Bronfenbrenner angelehnte theoretische Basis, die die soziokulturelle Entwicklung des Menschen darstellt und es gleichzeitig erlaubt, universell für alle Kulturen zu gelten, findet sich in Super und Harkness’ Konzept der *Entwicklungsnische*¹². Sie integriert Befunde von Ethnologen und Psychologen.¹³

„The developmental niche has been presented as a framework for examining the way cultures structure the micro-environments of infants and children.“¹⁴

Drei Untersysteme charakterisieren und bilden gemeinsam die Entwicklungsnische:

1. materielle und soziale Gegebenheiten, in denen ein Kind lebt,
2. die von der jeweiligen Kultur abhängigen Erziehungs- und Betreuungspraktiken und

8 Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K. A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie)*, Göttingen 1994, S. 159.

9 Kienbaum, J./Trommsdorff, G., Social Development of Young Children in Different Cultural Systems, in: *International Journal of Early Years Education* 7 (3), 1999, S. 241–248.

10 Bronfenbrenner, U., *The Ecology of Human Development*, Cambridge 1979.

11 Vgl. Shaffer, D.R., *Developmental Psychology: Childhood and Adolescence*, Belmont 2001, S. 59 ff.

12 Super, C./Harkness, S., The Developmental Niche: A Conceptualization at the Interface of Society and the Individual, in: *International Journal of Behavioral Development* 9, 1986, S. 545–570.

13 Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie)*, Göttingen 1994, S. 138.

14 Super, C., Activity, Energy Expenditure and Energy Requirements of Infants and Children, in: Schürch, B./Scrimshaw, N.S. (Hrsg.), *International Dietary Energy Consultancy Group Proceedings of an I/D/E/C/G Workshop held in Cambridge, USA, 1989.*

3. psychologische Merkmale der Betreuungspersonen.

Die Entwicklungsnische kann sich mit fortschreitender Entwicklung schnell wandeln; zentrale Werte einer Kultur sorgen dennoch für Kontinuität über den ökologischen Wechsel hinweg.¹⁵ So haben sich beispielsweise die Betreuungspraktiken von Kleinkindern in westlichen Kulturen innerhalb der letzten Jahre stark verändert, indem die Fremdbetreuung zunahm, andererseits blieben zentrale Werte westlicher Kulturen wie beispielsweise Leistung¹⁶ über Generationen hinweg bis heute unverändert.

2.2 An der Tradierung kulturell geprägter Erziehungsmuster Beteiligte („Carrier“)

Eine weitgehend anerkannte und verbreitete Einteilung der verschiedenen „Kanäle“, die an der Transmission von kulturellen Mustern beteiligt sind, ist die Dreiteilung in *vertikale*, *horizontale* und *diagonale* Transmission.¹⁷ Vertikale Transmission geschieht zwischen Eltern bzw. der Primärgruppe und Kindern, während sich die horizontale Transmission innerhalb der Peergruppe abspielt. Die dritte Übertragungsbahn ist die diagonale Transmission durch andere erwachsene Personen (z.B. Lehrer). Es wird angenommen, dass vertikale Transmission im Gegensatz zur horizontalen dazu dient, komplexere kulturelle Inhalte zu vermitteln, wohingegen horizontal vermittelte Eigenschaften sich in schnell verändernden, heterogenen Umwelten als vorteilhaft erweisen.¹⁸ Kulturabhängig haben die verschiedenen Übertragungskanäle unterschiedliches Gewicht. Es ist beispielsweise anzunehmen, dass horizontale und diagonale Transmission in Gesellschaften forciert werden, in denen Kinder Ganztageschulen besuchen.

2.3 Die Inhalte der Tradierung kulturell geprägter Erziehungsmuster

Schönpflug¹⁹ beschreibt eine Vielzahl an Inhalten, die den verschiedenen (oder auch mehreren) Transmissionskanälen zugeordnet werden können:

- Durch vertikale Transmission werden folgende Bereiche via kulturell geprägter Erziehungs-inhalte beeinflusst: Persönlichkeitseigenschaften, kognitive Entwicklung, Einstellungen, Kenntnisse, Ausbildungs- und Berufsstatus, Aufstiegs- und Abstiegsmöglichkeiten, Sozialisationsmuster, Geschlechtsrollenkonzepte, Sexualität, Einstellung zur Stellung der Frau, politische Überzeugungen und Aktivitäten, Religiosität, Ernährungsgewohnheiten, legaler und illegaler Substanzmittelmissbrauch, Ängste, Selbstwert, Sprache und Sprachgebrauch.
- Horizontale und diagonale Transmissionsprozesse prägen hingegen hauptsächlich Einstellungen, berufliche und soziale Mobilität, Sehnsüchte, Geschlechtsrollen und Sexualverhalten, Verhalten in der Adoleszenz, aggressives und altruistisches Verhalten, Konformität, Sprache

15 Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie), Göttingen 1994, S. 139.

16 Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie), Göttingen 1994, S. 139.

17 Berry, J.W./Cavalli-Sforza, L.L., Cultural and Genetic Influences on Inuit Art, zitiert nach Oerter, R./Montada, L., (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie*, München 1986, S. 90–92.

18 Schönpflug, U., Introduction: Cultural Transmission – A Multidisciplinary Research Field, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 131–134.

19 Schönpflug, U., Introduction: Cultural Transmission – A Multidisciplinary Research Field, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 131–134.

und Dialekt, technische Neuheiten, Kleidungsstil, Verbraucherverhalten, Kinderspiele, Rituale, Geschichten und Reime.

Da der Begriff „Kultur“ als solcher zu unscharf ist und sich die Operationalisierung des Kulturbegriffs als schwierig erweist, wird in fast allen Studien, die sich global mit der Weitergabe von Kultur befassen, der Versuch unternommen, Kultur über verschiedene andere Konstrukte handhabbar zu machen. Gemeinhin werden Werte als harter Kern der Kultur gesehen.²⁰ Die sich daraus entwickelnde Forschung widmet sich Fragestellungen wie z.B. welche Werte über verschiedene Generationen vermittelt werden, ob sich bestimmte Werte bzw. Erziehungsziele zwischen Generationen oder Kulturen unterscheiden. Diese sind kulturabhängig. „Was würden Sie Ihren Kindern am liebsten durch Ihre Familie weitergeben?“ „Welche Werte sollten Ihrer Meinung nach gepflegt werden oder sollten innerhalb der Familien heutzutage gepflegt werden?“ „Denken Sie, Kinder sollten heute so großgezogen werden, wie noch Ihre Generation erzogen wurde?“ So oder ähnlich lauten die Fragen, durch die versucht wird, in empirischen Studien den Wertebegriff zu operationalisieren. Die Antworten einer polnischen Stichprobe beispielsweise ließen sich zu vier „Wertekategorien“ zusammenfassen. An erster Stelle standen „Familienwerte“, also Werte, die sich auf das Zusammenleben bezogen (Verständnis, Unterstützung; private Traditionen und die Kenntnis der Familiengeschichte). Danach wurden moralische und prosoziale Werte genannt, die für die Organisation sozialer Kontakte außerhalb der Familie förderlich sind (z.B. Hilfsbereitschaft); patriotische Werte (z.B. das Vermitteln/Kennntnis von historischen Ereignissen) und Werte, die die Arbeitsmoral betrafen (Fleiß, Zuverlässigkeit), folgten.²¹

Es ist kaum möglich, konkrete Inhalte der Tradierung festzumachen, zu groß und vielfältig ist das Spektrum der Werte, Erziehungsziele, Verhaltensweisen, die durch die Familie und andere Sozialisationskontexte vermittelt werden können. So entstehen mehr oder weniger lose Zusammenfassungen der tradierten Inhalte. Halstead²² beschreibt moralische Werte, die durch die Familie als erster Sozialisationsinstanz weitergegeben werden, und betont dabei den Einfluss einer außerordentlichen Vielfältigkeit, die nicht nur durch Religion, ethnischen Hintergrund, Schicht, Kultur oder Geschlecht bestimmt ist, sondern gleichfalls durch persönliche Einstellungen, Überzeugungen und Neigungen aller beteiligten Personen:

„The diversity in the nature of the family inevitably influences both the role of the family in developing children's values and the nature of the values themselves.“

Obwohl es kulturunabhängige Verhaltensmuster (z.B. Bindungsverhalten) vor allem bei der frühen Eltern-Kind-Interaktion gibt, lassen sich Unterschiede zwischen den Kulturen feststellen. Wie ein kleines Kind behandelt und gepflegt werden sollte, was ihm mit auf den Weg gegeben werden muss, davon haben Eltern in der ganzen Welt oft sehr genaue und dabei divergierende Vorstellungen. Für eine Nso-Mutter aus Kamerun ist die Grundversorgung des Babys, Körperkontakt und frühe motorische Anregung des Kindes wesentlich. Zeigte man den afrikanischen Frauen Filme von Interaktionen deutscher Mütter mit ihren Kindern, äußerten sie sich unter anderem besorgt über die mangelnde Hygiene (die Mütter auf den Videofilmen säuberten den Mund des Kindes mit der Hand und nicht mit einem Tuch), den Mangel an körperlicher und emotionaler

20 *Phalet, K./Schönpflug, U.*, Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts: The Case of Turkish Families in Germany and Turkish and Moroccan Families in the Netherlands, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 186–201.

21 *Bojar, H.*, Family Values from the Parental Perspective, in: *Polish Sociological Review* 3, 2005, S. 281–290.

22 *Halstead, J.M.*, Moral Education in Family Life, in: *Journal of Moral Education* 28 (3), 1999, S. 272.

Zuwendung (hierbei insbesondere über die Position der über das auf dem Rücken liegende Kind gebeugten Mutter) und fehlende körperliche Anregung (Nso-Frauen hoben ihr Kind vergleichsweise oft hinauf und hinunter, um die motorischen Fähigkeiten der Kinder zu fördern). Eine deutsche Mutter legte bei der Interaktion mit ihrem Kind hingegen unter anderem mehr Wert auf Blickkontakt, verbale Zuwendung und die sofortige Reaktion auf den kindlichen Blick oder das Lächeln des Babys. Sie erachtete die ungeteilte Aufmerksamkeit für das Kind als essentiell. Auch deutsche Mütter reagierten irritiert auf Videoaufnahmen der Interaktion von Nso-Müttern mit ihren Kindern. Sie empfanden die motorischen Stimulationen der Kinder als zu intensives „Schütteln“ und bemängelten den fehlenden Blickkontakt zwischen den Müttern und ihrem Kind.²³

Jede Kultur besitzt eigene, oft von anderen Kulturen abweichende Überzeugungen über die Erziehung. Auch die Annahmen darüber, welche Rolle diese bei der Entwicklung des Kindes spielen, variieren stark. Kulturelles Wissen und kulturspezifische Überzeugungen werden als *Ethnotheorien*²⁴ bezeichnet. Die Ethnotheorien sind den Eltern in den verschiedenen Kulturen bewusst und können daher abgefragt werden. Keller²⁵ definiert Ethnotheorien als *normativ orientierte Skripts* und verweist darauf, dass es „insbesondere in kulturellen Kontexten, in denen die Entwicklungsstimulation zentrales Anliegen elterlichen Verhaltens ist, [...] verbindliche ‚Ethnotheorien‘ [gibt], deren Einhaltung durchaus von der Gemeinschaft überwacht wird.“

Miller, Wang, Sandel und Cho²⁶ verglichen Ethnotheorien US-amerikanischer und taiwanesischer Mütter in Bezug auf die Wichtigkeit der Vermittlung von Selbstwert und Selbstbewusstsein an ihre Kinder. Im Gegensatz zu den amerikanischen Müttern äußerten sich taiwanesischen Mütter skeptisch über die explizite Vermittlung von Selbstbewusstsein an die Kinder. Ihrer Ansicht nach würde dies bei den Kindern eher Frustrationen, Dickköpfigkeit und Widerwillen zu gehorchen oder sich korrekt zu verhalten fördern. Die nordamerikanischen Mütter hingegen betonten die Wichtigkeit der Förderung eines guten Selbstbewusstseins der Kinder und sahen darin eine psychologische Stärke der Kinder. Die Kernvorstellung taiwanesischer Mütter von einer guten Erziehung war, das Kind möglichst „natürlich“ aufwachsen zu lassen und dabei ein Auge auf das Kind zu haben, so dass es gegebenenfalls zur Disziplin gerufen werden kann.

Javo, Alapack, Heyerdahl und Rønning²⁷ untersuchten die Ethnotheorien der Sami, einer Volksgruppe im Norden Skandinaviens. Sie befragten samische Eltern zur Erziehung ihrer Kinder. Wesentlich für Erziehung und Weitergabe erschienen den Sami vor allem eigenständiges Handeln und Verantwortungsbereitschaft, Widerstandsfähigkeit und Stresstoleranz, Autonomie, Nähe und Liebe zu ihren Kindern, das Erlernen der samischen Sprache, die Weitergabe samischer Traditionen und der Kontakt zum weiteren Familienverband. Die letzteren Punkte (Sprache und Traditionen) spiegeln kontextuelle Faktoren wider, die die Aufrechterhaltung der ethnischen Identität fördern, wobei es sich bei den zuvor aufgeführten Aspekten um Erziehungswerte im engeren Sinne han-

23 Keller, H./Voelker, S./Yovsi, R.D., Conceptions of Parenting in Different Cultural Communities: The Case of West African Nso and Northern German Women, in: *Social Development* 14, 2005, S. 158–180.

24 Oerter, R., Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation* (Enzyklopädie der Psychologie), Göttingen 1994, S. 150 ff.

25 Keller, H., Frühkindliche Sozialisationskontexte: Ein Vorschlag zur Spezifikation elterlicher Investitionen in ihre Kinder. Ein Beitrag aus Sicht der evolutionären Entwicklungspsychologie, [Electronic Version] aus: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienforschung/s_324.html. (2001).

26 Miller, P./Wang, S./Sandel, T./Cho, G.E., Self-Esteem as Folk Theory: A Comparison of European American and Taiwanese Mothers' Beliefs, in: *Parenting Science and Practice* 2 (3), 2002, S. 209–239.

27 Javo, C./Alapack, R./Heyerdahl, S./Rønning, J.A., Parental Values and Ethnic Identity in Indigenous Sami Families: A Qualitative Study, in: *Family Process* 42 (1), 2003, S. 151–164.

delt. Die Umsetzung solcher Werte kann dabei ganz unterschiedlich sein. So wenden samische Eltern beispielsweise gezielt Sticheleien an, um das Kind „abzuhärten“ und so auf das spätere Leben vorzubereiten.

2.4 Der Prozess der Tradierung kulturell geprägter Erziehungsmuster

Als globale Prozesse, die bei der Tradierung von Werthaltungen eine Rolle spielen, werden *Sozialisation* und *Enkulturation*²⁸ betrachtet. Der Prozess, „durch welchen das Individuum vermittelt der aktiven Auseinandersetzung mit seiner menschlichen und dinglichen Umwelt eine persönliche und soziale Identität ausbildet und Handlungsfähigkeit erwirbt“²⁹, wird als *Sozialisation* verstanden. Als wichtigste Orte des Lernprozesses gelten die Familie, die Bildungsinstitutionen sowie Arbeit und Beruf. *Enkulturation* stellt dabei eine besondere Sichtweise von Sozialisation dar und meint, dass im Verlauf der Sozialisation bestimmte Regeln und Symbole sowie Denk- und Verhaltensmuster vermittelt werden, die für eine Kultur kennzeichnend sind. Das Ergebnis des Sozialisationsprozesses ist eine „modale“ Persönlichkeit, die sich in ihren Merkmalen von der Persönlichkeit in anderen Kulturen deutlich unterscheidet.³⁰ Die Definitionen sind sehr weit gefasst und lassen Spielraum. Sie geben daher relativ wenig Auskunft über konkret ablaufende Prozesse. Die Transmission von Werten kann ganz offenkundig geschehen, bewusst und intentional; sie geschieht aber im gleichen Zuge auch versteckt und unbeabsichtigt. Kinder lernen durch Anleitungen und Instruktionen von Erwachsenen; sie lernen durch Beobachtung und Teilnahme an deren Alltag.³¹ Dabei werden bei der Tradierung auch ganz basale „Methoden“ elterlicher Erziehung wirksam: anregen, zeigen, vormachen, in-Gang-halten, belohnen, loben, kommentieren sind ganz alltägliche Erziehungsmechanismen, anhand derer Kinder von den Eltern gesetzte Ziele und Werte verinnerlichen sollen.³²

Für die Beschreibung des Tradierungsprozesses liegen diverse Konzepte vor. So wird Tradierung mitunter als zweistufiger Prozess dargestellt. In einer ersten Stufe stünde dabei das Bewusstwerden einer zu vermittelnden Information auf Seiten des Kindes, die zweite Stufe wäre dann deren Akzeptanz bzw. Ablehnung.³³ Dieses Modell funktioniert da, wo eine Wahl zwischen Akzeptieren und Nicht-Akzeptieren möglich ist.³⁴ Das ist allerdings oft nicht der Fall. Kuczynski, Marshall und Schell³⁵ halten Externalisierungsbestrebungen auf Seiten des Übermittlers und In-

28 *Schönpflug, U.*, Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 174–185.

29 *Liegle, L.*, Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1980, S. 198.

30 *Liegle, L.*, Kulturvergleichende Ansätze in der Sozialisationsforschung, in: Hurrelmann, K./Ulich, D. (Hrsg.), *Handbuch der Sozialisationsforschung*, Weinheim 1980, S. 207.

31 *Rogoff, B./Mistry, J./Goncu, A./Mosier, C.*, Guided Participation in Cultural Activity by Toddlers and Caregivers, in: *Monographs of the Society for Research in Child Development* 236, 1993, zitiert nach *Halstead, J.M.*, *Moral Education in Family Life*, in: *Journal of Moral Education* 28 (3), 1999, S. 267.

32 *Schneewind, K.A.*, Kinder und elterliche Erziehung, in: Lange, A./Lauterbach, W. (Hrsg.), *Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21sten Jahrhunderts*, Stuttgart 2000, S. 187–208.

33 *Grusec, J.E./Goodnow, J.J.*, Impact of Parental Discipline Methods on the Child's Internalization of Values: A Reconceptualization of Current Points of View, in: *Developmental Psychology* 30, 1994, S. 4–19, zitiert nach *Knafo, A./Schwartz, S.H.*, Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values, in: *Child Development* 74 (2), 2003, S. 595.

34 *Schönpflug, U.*, Introduction: Cultural Transmission – A Multidisciplinary Research Field, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 133.

35 *Kuczynski, L./Marshall, S./Schell, K.*, Value Socialization in Bidirectional Context, in: Kuczynski, L./Grusec, J.E. (Hrsg.), *Parenting and Children's Internalization of Values*, New York 1997, S. 23–50, zitiert nach *Schönpflug, U.*

ternalisierung auf Seiten des Empfängers für die beiden Hauptmechanismen des Transmissionsprozesses. Aus einer konstruktivistischen Sichtweise sind Wissen und Werte nicht feststehende Inhalte, die den Kindern vermittelt werden müssen; auch würde Lernen nicht als einfaches Aufnehmen von Wahrheiten gesehen werden. Viel eher würden Wissen und Werte von den Kindern mit Hilfe ihres bereits vorhandenen Wissens, ihrer existierenden Werte und der Erfahrungen und Ideen, die sie in der Familie und der Schule antreffen, selbst konstruiert.³⁶ Doch trotz vielfältiger Forschung ist das Wissen über die Prozesse, die während der Tradierung ablaufen und die Transmissionsdynamik steuern, rudimentär.³⁷

Im Folgenden werden aktuelle Fragestellungen der Tradierungsforschung dargestellt. Schwerpunktartig werden einzelne Parameter, die den Transmissionsprozess steuern, beschrieben. Ein weiteres Hauptgewicht liegt auf der Bedeutung kultureller Modelle und ihrem Einfluss auf die Erziehungsinhalte sowie der Integration verschiedener vorgestellter Ansätze.

3 Aktuelle Fragestellungen und Paradigmen in der Tradierungsforschung

3.1 Transmission Belts – Transmissionsriemen

Ein aktueller Schwerpunkt der Forschung zur Transmission von Kultur und Werten liegt auf den Faktoren, die auf die Transmission einwirken. Der Prozess der Transmission führt dabei in keinem Fall zu einer exakten Replikation der Kultur der jeweiligen Vorgängergeneration. Vielmehr fällt das Ausmaß der Transmission in ein recht breites Spektrum zwischen exakter Transmission (kaum Unterschiede zwischen Eltern und Kindern) und einem kompletten Fehlschlagen der Transmission (kaum Ähnlichkeit zwischen den Generationen). Faktoren, die den Transmissionsprozess fördern, werden als *Transmissionsriemen* oder *Transmission Belts*³⁸ bezeichnet. Transmissionsriemen können relationalen Charakters sein (wie z.B. empathischer bzw. autoritärer Erziehungsstil oder eine positive Einstellung zu den Familienverhältnissen) oder soziale bzw. ressourcenähnliche Eigenschaften besitzen (z.B. Bildung des Vaters, Alter oder Entwicklungsstand). Transmissionsriemen scheinen mitunter universell zu gelten: Sowohl bei einer Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund als auch in einer deutschen Gruppe wurde die Wertevermittlung durch dieselben Bedingungen gefördert.³⁹ In einer israelischen Stichprobe waren die Einflussgrößen, die die größte Übereinstimmung zwischen Eltern und ihren Kindern vorhersagten, das Ausmaß der Konsistenz bei der Vermittlung von Werten, Wärme und Responsivität und der Grad der Wertübereinstimmung mit den Eltern. Als Faktoren, die die Weitergabe von Werten hingegen behin-

Introduction: Cultural Transmission – A Multidisciplinary Research Field, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 133.

36 *Kitzinger, S./Kitzinger, C.*, Talking with Children About Things that Matter, London 1989, zitiert nach *Halstead, J.M.*, Moral Education in Family Life, in: *Journal of Moral Education* 28 (3), 1999, S. 273.

37 *Schönpflug, U.*, Introduction: Cultural Transmission – A Multidisciplinary Research Field, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 133.

38 *Schönpflug, U.*, Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 174 ff.

39 *Schönpflug, U.*, Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32 (2), 2001, S. 174 ff.

erten, erwiesen sich inkonsistent vermittelte Botschaften über Werte, Wertekonflikte zwischen den Eltern, zu autoritärer oder indifferenter Erziehungsstil und Liebesentzug.⁴⁰

Neben Transmissionsriemen könnten des Weiteren *Transmissionsstrategien* existieren: Transmission scheint in Familien, in denen die Eltern nur sehr geringes oder kein Ausbildungsniveau haben, nicht stattzufinden. Eine gewisse Kompetenz auf Seiten der Eltern muss vorausgesetzt werden, damit Transmission funktioniert (z.B. ein empathischer Erziehungsstil bei steigender Bildung der Erziehungspersonen).⁴¹

3.2 Kollektivismus/Individualismus; Independence/Interdependence

Die Forschung fokussiert in den letzten Jahren zunehmend auf die Zweiteilung verschiedener Kulturen in *kollektivistische* und *individualistische* Kulturen.⁴² Individualistische Kulturen (meist westliche Industriegesellschaften wie z.B. Deutschland, USA, Großbritannien, Schweden) legen bei der Erziehung überwiegend Wert auf die Vermittlung von Selbstvertrauen und einem unabhängigen Selbstkonzept, auf die Realisierung persönlicher Ziele und materiellen Besitz; die Kinder denken in „Ich-Begriffen“. Kollektivistische Kulturen (z.B. Thailand, China, Peru) fördern hingegen hauptsächlich Beziehungen und Verbundenheit zu anderen Menschen (vernetztes Selbstkonzept) sowie Gehorsam und Unterordnung der eigenen Ziele unter die Bedürfnisse der Gemeinschaft. Kinder in kollektivistischen Gesellschaften denken tendenziell in „Wir-Begriffen“. Triandis, Leung, Villareal und Clack⁴³ fanden einen Zusammenhang zwischen externaler Kontrollüberzeugung, hohem Autoritarismus und kollektivistischer Orientierung.

Kollektivismus und Individualismus sollten nicht als zwei Pole auf einer Dimension gesehen werden. Sie schließen sich gegenseitig nicht aus. Vielmehr können Kollektivismus und Individualismus als zwei unabhängige Dimensionen betrachtet werden. Eine Kultur wird erst dann als „individualistische Kultur“ bezeichnet, wenn sie hohe Werte auf der Individualismus-Dimension und niedrige Werte auf der Kollektivismus-Dimension aufweist.⁴⁴

Göregenli⁴⁵ versuchte in einer Studie, die Türkei mithilfe eines von Hui und Triandis⁴⁶ entwickelten Individualismus-Kollektivismus-Fragebogens auf den beiden Dimensionen zu lokalisieren. Obwohl also angenommen wird, dass sich die türkische Kultur durch hohe kollektivistische Anteile charakterisieren lässt, fand Göregenli⁴⁷ bereits 1997, dass die türkische Kultur sich nicht in allen Bereichen eindeutig auf den Dimensionen Kollektivismus/Individualismus verorten ließ.

40 Knafo, A./Schwartz, S.H., Parenting and Adolescents' Accuracy in Perceiving Parental Values, in: Child Development, 74 (2), 2003, S. 595–611.

41 Schönplüg, U., Intergenerational Transmission of Values: The Role of Transmission Belts, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 32 (2), 2001, S. 184.

42 Triandis, H.C., Individualism and Collectivism, San Francisco 1995.

43 Triandis, H.C./Leung, K./Villareal, M.J./Clack, F.L., Allocentric Versus Idiocentric Tendencies: Convergent and Discriminant Validation, in: Journal of Research in Personality 19, 1985, S. 395–415, zitiert nach Göregenli, M., Individualist-Collectivist Tendencies in a Turkish Sample, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 28 (6), 1997, S. 787–794.

44 Triandis, H.C., Individualism and Collectivism, San Francisco 1995.

45 Göregenli, M., Individualist-Collectivist Tendencies in a Turkish Sample, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 28 (6), 1997, S. 787–794.

46 Hui, H.C./Triandis, H.C., Individualism-collectivism: A study of cross-cultural researchers, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 17, 1986, S. 225–248.

47 Göregenli, M., Individualist-Collectivist Tendencies in a Turkish Sample, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 28 (6), 1997, S. 787–794.

Die politischen Veränderungen in der Türkei in Form der Annäherung an die Europäische Union bringen vermutlich auch kulturelle Veränderungen mit sich. Zunehmend scheinen sich dort also individualistische Tendenzen zu manifestieren.

Da die Begriffe Kollektivismus/Individualismus in den diversen Studien aber oftmals ganz unterschiedlich operationalisiert werden, gibt es bezüglich der konkreten Bedeutung der Forschungsergebnisse zu Individualismus und Kollektivismus keinen sich daraus ableitenden Konsens.⁴⁸

Eng mit dem Konzept Individualismus und Kollektivismus verwandt sind die Konzepte *Independence* und *Interdependence*. Diese Terminologie stellt den Menschen und dessen Verhalten in den Mittelpunkt, weniger die Kultur, in die er hineingeboren wird. Obwohl diese Begriffe denen des Kollektivismus und Individualismus beinahe äquivalent sind, wird im Bereich der Transmission von Werten, Erziehungsverhalten und Erziehungszielen mit den Begriffen Independence und Interdependence gearbeitet und diesbezüglich mit Inhalt gefüllt (s.u.). Als Äquivalent zum Individualismus gilt das Independence-Konzept mit Autonomie und Unabhängigkeit als kennzeichnenden Eigenschaften, die in modernen und postmodernen Informationsgesellschaften als notwendige Attribute gesehen werden, um erfolgreich zu sein. Fremdbestimmtheit und Verbundenheit hingegen sind bezeichnende Eigenschaften für Interdependence bzw. Kollektivismus und stellen gute Anpassungseigenschaften in Agrarstaaten bzw. Selbstversorgungsgemeinschaften dar, in denen Kooperation der Einzelnen überlebensnotwendig ist.⁴⁹ Auch hier wird angenommen, dass Independence und Interdependence zwei unabhängige Dimensionen bilden.⁵⁰

Die Auswirkungen von Individualismus und Kollektivismus auf das Sozialverhalten wurde bei 5-jährigen Jungen und Mädchen und deren Müttern in Russland und Deutschland untersucht. Deutschland diente als Beispiel für eine individualistisch geprägte Kultur, Russland als eine kollektivistische Kultur. Die Kinder wurden bei ihrer Interaktion mit einem scheinbar traurigen Spielkameraden gefilmt, die Mütter zu diesem Verhalten und weiteren Aspekten (z.B. andere Konfliktsituationen mit ihrem Kind, Erziehungsziele) interviewt. In dieser Studie zeigten kleine Mädchen aus Deutschland das qualitativ höchste prosoziale Verhalten verglichen mit deutschen Jungen und russischen Mädchen. Russische Jungen wiesen zumindest quantitativ mehr soziales Verhalten auf als russische Mädchen. Dabei beschrieben die russischen Mütter ihre Beziehung und Interaktion mit ihren Kindern generell als harmonischer als deutsche Mütter. Im Hinblick auf diese kulturell fundierten, unterschiedlichen Erziehungsstile scheint es so, als fördere die in individualistischen Kulturen vorherrschenden Bestrebungen der Mütter, in Konfliktsituationen Kompromisse mit ihren Kindern zu schließen, die Entwicklung von prosozialem Verhalten. Die eher an Normen und Gehorsam orientierte Erziehung in kollektivistischen Kulturen könnte die Entwicklung eines Selbstwirksamkeitskonzeptes erschweren und somit aktives Verhalten in neuen Situationen blockieren, da das Kind nicht erwartet, durch eigenes Verhalten dem Anderen

48 Phalet, K./Schönpflug, U., Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts: The Case of Turkish Families in Germany and Turkish and Moroccan Families in the Netherlands, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 32, 2001, S. 187.

49 Keller, H./Lohaus, A./Kuensemueller, P./Abels, M./Yovsi, R.D./Voelker, S., et al., The Bio-Culture of Parenting: Evidence from Five Cultural Communities, in: Parenting Science and Practice 4 (1), 2004, S. 25–50.

50 Kagitcibasi, C., Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Family, Parenting, and Human Development, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 36 (4), 2005, S. 408 ff.

helfen zu können bzw. auch nicht erkennt, durch welches eigene Verhalten dem Gegenüber geholfen werden kann.⁵¹

Hingegen kam eine Studie, die Eltern aus einer russischen und einer US-amerikanischen Gemeinde bezüglich der Kindererziehung (insbesondere hinsichtlich der dabei vermittelten Werte) befragte, zu anderen Ergebnissen: Allein auf Grundlage der Zuordnung der beiden Stichproben zu kollektivistischen bzw. individualistischen Gesellschaften ließen sich keine Aussagen über Unterschiede bei den durch die Eltern vermittelten Werte treffen. Die ursprüngliche Annahme, russische Eltern würden Konformität und Gehorsam vermitteln, amerikanische Eltern hingegen eher Autonomie, konnte nicht bestätigt werden. Es stellte sich heraus, dass die Schichtzugehörigkeit hier der ausschlaggebende Faktor war. Die der so genannten Mittelschicht angehörenden Eltern beider Kulturen vermittelten mit einer großen Wahrscheinlichkeit Selbstständigkeit und glaubten, dass Kinder in einer möglichst friedlichen Umgebung aufwachsen müssten. Russische und amerikanische Eltern, die einer unteren Schicht angehörten, glaubten hingegen, dass Kinder sich in erster Linie normkonform verhalten müssen.⁵²

3.3 Die Verknüpfung verschiedener Ansätze

Erziehungs- und Sozialisationsziele von Eltern sind eingebettet in elterliche Ethnotheorien. Die Ethnotheorien wiederum werden maßgeblich durch die kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen und Umwelten bestimmt. Kagitcibasi⁵³ beschreibt, wie Kollektivismus und Individualismus sich in elterlichen Erziehungszielen widerspiegeln: Erziehungsstile lassen sich durch die beiden Dimensionen Independence und Interdependence differenzieren. Als *proximaler* Stil wird ein Erziehungsstil bezeichnet, der eng mit Interdependence bzw. kollektivistischen Kulturmodellen verbunden ist; der *distale* Stil bezieht sich auf Independence oder individualistische Kulturen.⁵⁴ Körperkontakt und Stimulation der kindlichen Motorik als proximales elterliches Erziehungsverhalten fördern die Entwicklung eines Selbstkonzeptes, das Interdependence-Konzepten entspricht; wohingegen ein distales Erziehungsmuster, das vornehmlich aus Verständigung zwischen Eltern und Kind über Augenkontakt und Stimulation der Kinder mit Gegenständen besteht, ein Selbstkonzept fördert, das dem Independence-Konzept gleicht.⁵⁵

Eltern in eher kollektivistischen Kulturen legen bei der Erziehung Wert auf Konformität, Gehorsam und Respekt; die Erziehungsziele von Eltern aus individualistischen Ländern betonen die Autonomie des Kindes (z.B. eigenständiges Denken).⁵⁶ Es sei diesbezüglich auf das oben angeführte Beispiel des Kulturvergleichs der Nso-Frauen mit deutschen Müttern verwiesen: Die Nso,

51 Kienbaum, J./Trommsdorff, G., Social Development of Young Children in Different Cultural Systems, in: International Journal of Early Years Education 7 (3), 1999, S. 241–248.

52 Tudge, J.R.H./Hogan, D.M./Snezhkova, I.A./Kulakova, N.N./Etz, K.E., Parents' Child-Rearing Values and Beliefs in the United States and Russia: The Impact of Culture and Social Class, in: Infant and Child Development 9, 2000, S. 105–121.

53 Kagitcibasi, C., Autonomy and Relatedness in Cultural Context: Implications for Family, Parenting, and Human Development, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 36 (4), 2005, S. 403–422.

54 Keller, H./Lohaus, A./Kuensemueller, P./Abels, M./Yovsi, R.D./Voelker, S., et al., The Bio-Culture of Parenting: Evidence from Five Cultural Communities, in: Parenting Science and Practice 4 (1), 2004, S. 41.

55 Keller, H./Lohaus, A./Kuensemueller, P./Abels, M./Yovsi, R.D./Voelker, S., et al., The Bio-Culture of Parenting: Evidence from Five Cultural Communities, in: Parenting Science and Practice 4 (1), 2004, S. 25–50.

56 Phalet, K./Schönplflug, U., Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts: The Case of Turkish Families in Germany and Turkish and Moroccan Families in the Netherlands, in: Journal of Cross-Cultural Psychology 32, 2001, S. 186–201.

als einer kollektivistischen Kultur angehörend, fördern früh die motorische Selbstständigkeit der Kinder und legen Wert auf Körperkontakt. Deutsche Mütter, als einer individualistischen Kultur angehörend, präferieren den Augenkontakt mit ihrem Kind.

Wie bereits erwähnt, sehen sich Eltern, die aus kollektivistischen Ländern in individualistische Kulturen migrieren, vor der Herausforderung, mit konkurrierenden kulturellen Gepflogenheiten umzugehen. Je „kollektivistischer“ die Einstellungen türkischstämmiger Mitbürger in Deutschland waren, desto mehr kollektivistische Werte übertrugen sie nachweislich auf ihre Kinder. Deutsche türkischer Herkunft übertrugen ebenfalls effektiv akademische Bestrebungen: Je anspruchsvoller die Eltern bezüglich akademischer Leistungen waren, desto ehrgeiziger waren deren Kinder. Dabei kann angenommen werden, dass die Erziehungsziele der Eltern im Sinne von Transmissionsriemen wirken: Kollektivistischere Eltern legen mehr Wert auf Vermittlung kollektivistischer Werte an ihre Kinder.⁵⁷ Solche Ansätze und Überlegungen verknüpfen einzelne Aspekte der diversen Modelle: Es zeigt sich, dass kollektivistische bzw. individualistische Einstellungen und Inhalte nicht in Reinform existieren, und dass Eltern die von ihnen gewünschten „Endpunkte“ der Entwicklung über Sozialisationsziele vermitteln, welche wiederum in Ethnotheorien eingebettet sind. Die kulturellen Modelle beinhalten und mitteln also die Sozialisationsziele, und vermutlich definieren sie auch Vorstellungen über Kindererziehung im Sinne von Ethnotheorien der Kindererziehung.⁵⁸

4 Die Bedeutung kulturell geprägter Erziehungsmuster für ausgewählte Entwicklungsbereiche

4.1 Geschlechtsrollenentwicklung als Ergebnis kulturell geprägter Erziehung?

Ein Blick auf die Geschlechtsrollenidentität und deren kulturelle Prägung lohnt sich, weil danach zu fragen ist, wie sich die Geschlechtsrollenentwicklung mit der zunehmenden Globalisierung „und der damit verbundenen Transformation von Nation und Kultur“⁵⁹ verändert; gerade auch hinsichtlich kulturell geprägter Erziehungsinhalte und Gendervorstellungen. Jungen in westlichen Industriekulturen sollen sportlich, gebildet, musisch begabt sein, zunehmend auch so genannte androgyne Merkmale in sich vereinen; wohingegen das Jungenbild in Zuwanderungsbölvölkerungen nach wie vor meist dem Ideal eines dominanten, starken Mannes entspricht, der einmal als Familienoberhaupt für die Ehre der Familie und deren Leitung zuständig sein wird oder zumindest sein soll.⁶⁰ Wie passt das zusammen?

Es zeigt sich zunächst einmal, dass Kultur und Erziehung allenfalls marginal Einfluss nehmen können auf bestimmte geschlechtsspezifische Persönlichkeitsmerkmale. Nicht nur Bindungsverhalten oder frühkindliche Eltern-Kind-Interaktionen scheinen kulturübergreifenden Mustern zu

57 *Phalet, K./Schönpflug, U.*, Intergenerational Transmission of Collectivism and Achievement Values in Two Acculturation Contexts: The Case of Turkish Families in Germany and Turkish and Moroccan Families in the Netherlands, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32, 2001, S. 186–201.

58 *Keller, H./Lamm, B./Abels, M./Yovsi, R.D./Borke, J./Jensen, H., et al.*, Cultural Models, Socialization Goals, and Parenting Ethnotheories: A Multicultural Analysis, in: *Journal of Cross-Cultural Psychology* 37, 2006, S. 157.

59 *Mae, M.*, Auf dem Weg zu einer transkulturellen Genderforschung, in: *Mae, M./Saal, B.* (Hrsg.), *Transkulturelle Genderforschung*, Wiesbaden 2007, S. 37.

60 *Mertol, B.*, Männlichkeitskonzepte von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund, in: *von Wensierski, H.-J./Lübcke, C.* (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen & Farmington Hills 2007, S. 173–194.

folgen. Über verschiedene Kulturen hinweg lassen sich auch ganz ähnliche Geschlechtsunterschiede auffinden. Zwar ist innerhalb der Geschlechter eine große Variationsbreite des entsprechenden Verhaltens vorhanden, doch zeigt sich, dass Männer transkulturell evident stärker als Frauen sexuelle Aktivitäten initiieren, mehr körperliche Aggressivität zeigen sowie Frauen gegenüber ein gewisses Maß an Dominanz aufweisen, und weibliche Personen hingegen in größerem Maße als männliche Personen zu Konformität, Fügsamkeit, Gefälligkeit und Unterordnung neigen.⁶¹ Dies mag angesichts der Debatte um „nurture or nature“ der Geschlechterfrage, genauer der Gender-Frage⁶², eher anachronistisch anmuten. Denn nach der Gendertheorie ist das, was gemeinhin als typisch männlich und typisch weiblich gesehen wird, rein durch kulturelle und soziale Prozesse bedingt. Kritiker der Gendertheorie stellen eine Aufweichung der (bipolaren) Geschlechterordnung fest, was zur Folge habe, dass jedem eine schier endlose Menge an Nuancen zwischen Mann und Frau zur Verfügung stehe, aus der nach Belieben gewählt werden könne.⁶³ Diese Kritik verdeutlicht, welches Problem dieses „Alles geht“-Prinzip⁶⁴ mit sich bringt, welchen Herausforderungen vor allem Jungs ausgesetzt sind, diese Geschlechtervielfalt zu bedienen und vormals als traditionell weibliche Eigenschaften attribuierte Merkmale zu internalisieren. Hier zeigt sich, wie gesellschaftliche Veränderungen den Tradierungsprozess beeinflussen. Zum einen entsteht eine Erziehungshaltung, die Jungs schon von Anbeginn ihrer Entwicklung an Verhaltensweisen vermitteln soll, die von traditionellen, starren und stereotypen Rollenvorstellungen losgelöst sind. In westlichen Industriegesellschaften heranwachsende Jungs befinden sich zudem dadurch in einem weiteren Spannungsverhältnis, dass körperliches Agieren gegeneinander kaum (noch) zugelassen wird. Aggressives Verhalten ist nicht mehr legitim; „da aber legitimierte (Gewalt-, Anm. der Verf.) Rituale fehlen, werden dabei wesentliche Spielregeln traditioneller Kampfrituale nicht eingehalten.“⁶⁵ Dies kann in brutalerer Gewaltausübung, Pathologisierung von „normalen“ Handgreiflichkeiten oder schlicht in Verunsicherung oder Überforderung der Jungen münden.⁶⁶

Eine Studie von Mertol⁶⁷ zeigte, dass es auch bei Jungen mit türkischem Migrationshintergrund in Deutschland zu der Übernahme solch veränderter Geschlechtsrollenmuster kommen kann. Neben traditionellen Orientierungen und Leitbildern zu Männlichkeit konnte dieser Autor anhand einer qualitativen Untersuchung von fünf türkischen Jungen bei diesen auch moderne Geschlechterkonzepte identifizieren. Insbesondere aus dem Mechanismus der Reflexion über traditionelle Geschlechtsrollenbilder resultierten egalitäre Berufsbilder für Mann und Frau sowie die Vorstellung einer weniger patriarchalischen Erziehungshaltung den eigenen Kindern gegenüber.

61 Vgl. *Oerter, R.*, Kultur – Erziehung – Sozialisation, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), *Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie)*, Göttingen 1994, S. 157 f.

62 „Gender“ bezeichnet gemeinhin das soziale Geschlecht und bezieht sich auf eine eher soziale Klassifikation in maskulin und feminin; „Sex“ bezeichnet das biologische Geschlecht und bezieht sich auf die biologischen Differenzen zwischen männlich und weiblich; vgl. hierzu *Kerner, I.*, Konstruktion und Dekonstruktion von Geschlecht. Perspektiven für einen neuen Feminismus, in: www.gender-politik-online.de, 2007 (http://web.fuberlin.de/gpo/ina_kerner.htm).

63 Vgl. hierzu *Krienen, T.*, Pro Status quo! Ein Plädoyer gegen die Aufweichung und Karnevalisierung der bipolaren Geschlechterordnung, *TAZ* vom 22./23.09.2007, S. V.

64 *Krienen, T.*, Pro Status quo! Ein Plädoyer gegen die Aufweichung und Karnevalisierung der bipolaren Geschlechterordnung, *TAZ* vom 22./23.09.2007, S. V.

65 *Schweitzer, J./von Schlippe, A.*, *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung II*, Göttingen 2006, S. 323.

66 Diese kritische Betrachtung soll aber keineswegs den Blick vor solchen Forschungsergebnissen verschließen, die zeigen konnten, dass Kinder und Jugendliche ohne stereotype und traditionell starre Rollenvorstellungen bessere Lebensbewältigungsstrategien besitzen als solche, die in stereotypen und traditionell starren Rollenmodellen von Frau und Mann verhaftet sind; vgl. hierzu *Beuster, F.*, *Die Jungen-Katastrophe*, Hamburg 2006, S. 96 f.

67 *Mertol, B.*, Männlichkeitskonzepte von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund, in: von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen & Farmington Hills 2007, S. 173–194.

Mertol kam zu dem Schluss, „dass diese Jungen – im Vergleich zu ihren Vätern – bereits kulturell in der deutschen Gesellschaft angekommen sind und auch Veränderungen in den Geschlechterrollen aktiv angehen“⁶⁸. Gleichwohl herrschen kulturell geprägte Erziehungsvorstellungen wie Virginitätsideal und das Ehrkonzept, die wiederum auch die türkischen Jungs stark verunsichern, vor und fort. Diese Verunsicherung dürfte andererseits auch den Effekt mit sich bringen, dass aus Gründen der Stabilisierung an den Konzepten der Einwanderungskultur mitunter verstärkt und besonders starr festgehalten wird.

Auch bei den Mädchen prägen kulturelle Erziehungsvorstellungen maßgeblich deren Rollenbild. Vor allem am Beispiel muslimischer Mädchen wird deutlich, dass kulturelle Konzepte aus der Einwanderungsgesellschaft quasi mitgebracht und hier weitergelebt werden. Ist die Jungfräulichkeit in westlichen Kulturen eine höchst individuelle Angelegenheit, zu der man sich hier in den letzten Jahrzehnten zunehmend liberal positioniert hat, so ist die Virginität vor allem in der türkischen Zuwanderungsbevölkerung nach wie vor eine Frage der Familienehre. Sie wird zur „öffentlichen Angelegenheit“⁶⁹, was mit strenger sozialer Kontrolle einhergeht. Virginität und Ehrkonzept der „älteren“ Generation werden übernommen und haben einen starken Einfluss auf die Geschlechtsrollenentwicklung und Geschlechtsrollenidentität. Während Aufklärung und 68er-Bewegung in Deutschland im Verlaufe der Jahre offensichtlich traditionelle Vorstellungen zur Rolle der Frau in Familie, Beruf und Partnerschaft aufgelöst haben, prägen strenge kulturelle Vorstellungen nach wie vor die Entwicklung der Vorstellungen, wie ein z.B. türkisches Mädchen zu sein hat. Abschottung von der Mehrheitsgesellschaft, eine „(über)solidarische“ Bindung zwischen Tochter und Mutter sowie ein starkes Fürsorgeethos ausländischer Mütter wird beobachtet.⁷⁰ Ob solche Strukturen wiederum als Transmissionsriemen fungieren oder aber eher zu einer Ablehnung von Internalisierungsprozessen führen können, und unter welchen Bedingungen der eine oder andere Mechanismus wirksam wird, darüber kann nur spekuliert werden. Veränderungen in diesen Tradierungsprozessen können insbesondere dadurch in Gang gesetzt werden, dass die Kollision der traditionellen Rollenkonzepte mit denen der moderneren Mehrheitsgesellschaft zu einer Auseinandersetzung mit diesen Widersprüchen führt.

4.2 Bildung zwischen Erziehung, kultureller und sozialer Herkunft

Die Bildungsforschung versteht Bildung zunehmend als einen Prozess, der zu den biografischen Erfahrungen eines Individuums zählt. Die empirische Bildungsforschung belegt wiederholt, dass Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg maßgeblich durch die Herkunftsfamilie beeinflusst wird. Somit kommt der Familie bei der Vermittlung und Aneignung von Bildung ein zentraler Stellenwert zu. Nachfolgende Generationen erwerben Bildungsfähigkeiten und -bereitschaften durch bildungsbezogene, familiäre Vermittlungsprozesse: Übergeordnete Verhaltensmuster, Einstellungen und Werte, aber auch die Transmission von konkreten Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten prägen den intergenerationalen Vermittlungsprozess bildungsrelevanter Merkmale.⁷¹ Nach Zinnecker⁷² zeichnen sich diese kulturellen Transferbeziehungen durch alle sozialen Hand-

68 Mertol, B., Männlichkeitskonzepte von Jungen mit türkischem Migrationshintergrund, in: von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen & Farmington Hills 2007, S. 192.

69 Schäfer, F./Schwarz, M., Zwischen Tabu und Liberalisierung – Zur Sexualität junger Muslime, in: von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (Hrsg.), *Junge Muslime in Deutschland*, Opladen & Farmington Hills 2007, S. 255.

70 Wronska, L., Willenlose Geschöpfe und Freiheitsräuber?, in: profamilia Magazin 02, 2007, S. 19.

71 Vgl. Brake, A./Büchner, P., Bildungsort Familie, in: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 6 (4), 2003, S. 623.

72 Zusammenfassend in Stecher, L., Bildungssehnsucht der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder, in: Silbereisen, R.K./Zinnecker, J. (Hrsg.), *Entwicklung im sozialen Wandel*, Weinheim 1999, S. 337–356.

lungen innerhalb einer Familie aus, in denen Fähigkeiten, Werte, Güter oder Dienstleistungen mit kultureller Bedeutung ausgetauscht werden. Dies schließt auch das von der älteren Generation der jüngeren Generation zur Verfügung gestellte Bildungsmoratorium ein, also der Zeitraum, den die Eltern den Kindern gewähren, um sich bildungsrelevante Institutionen und kulturell relevante Lernumwelten zu erschließen.

Doch nicht nur die implizite Weitergabe durch die ältere Generation und die unbewusste Aufnahme kultureller und bildungsrelevanter Aspekte gehören zu diesen Transmissionsprozessen, die dafür verantwortlich sind, ob die nachfolgende Generation positiven oder negativen Zugang zu Bildung erhält. Auch die Vermittlung der Fähigkeit zur Selbstregulation und Selbstgestaltung zählt zu einer Basiskompetenz, die zu den innerfamiliär erworbenen und tradierten Bildungsprozessen gehören.⁷³ Dazu bedarf es natürlich auch der Bereitstellung geeigneter Strukturen. Familien, die ihren Kindern eine spielerische Zweckfreiheit und raumzeitliche Unabhängigkeit gewähren, begünstigen die Herausbildung einer allgemein gehaltenen Orientierung, die sich von einer traditionellen und kulturellen Ortsgebundenheit loslösen kann.⁷⁴ Der Mensch wird dadurch nicht einfach auf ein passives, assimilierendes Wesen reduziert, sondern zu einem aktiv aufnehmenden und gestaltenden Individuum – sofern er diese Fähigkeit aufgrund der Einstellungen und Werte, die ihm innerfamiliär vermittelt werden, als ein wesentliches Konzept internalisieren kann. Dies beinhaltet natürlich die Vermittlung einer gewissen Offenheit, welche nicht nur für Familien aus Zuwanderungskulturen, sondern durchaus auch für Einheimische eine gewisse Bedrohung und Verunsicherung mit sich bringen kann. Diese gefühlte Bedrohung kann im Versuch münden, die eigene kulturelle Tradition zu sichern, was nicht alleine kulturelle Rituale der Herkunftsfamilie betreffen muss, sondern auch die Offenheit und Aufgeschlossenheit gegenüber gesellschaftlichen Wissensbeständen und Einstellungen der Mehrheitsgesellschaft – gerade dann, wenn eine Ablehnung der eigenen kulturellen Praxis im Zuwanderungsland erlebt wird. Doch gerade diese Offenheit und Aufgeschlossenheit sind wichtige Voraussetzungen für Bildungserwerb.

Ein interessantes Ergebnis zu bildungsbezogenen Transmissionsprozessen stammt von Stecher⁷⁵. Anhand einer Untersuchung von über 500 ost- und westdeutschen Elternpaaren 10- bis 13-jähriger Kinder konnte der Autor Folgendes zeigen: Die in der Studie identifizierten Cluster unterschiedlicher bildungsbezogener Habitusformen der Elternpaare ließen Unterschiede in den Elterneigenschaften erkennen, die davon abhängig waren, ob die Eltern eher über ökonomisches oder kulturelles Bildungskapital verfügten. Dabei gelang es beiden Elterngruppen, ihren sozialen Status durch die Tradierungsprozesse zu reproduzieren. Das heißt, die nachfolgende Generation konnte den schulischen Status erfolgreich nachahmen. Dabei transferierte die Generation der kulturbetonten Gruppe dieselbe Kapitalsorte, wie es der Autor ausdrückt, nämlich die der Bildung. Der Gruppe der ökonomisch orientierten Eltern gelang die schulische Statusreproduktion der Kinder ebenfalls, aber es schien zu einer Transformation des elterlichen ökonomischen Kapitals in kulturell betontes Bildungskapital in der nachfolgenden Generation gekommen zu sein.

73 Vgl. zusammenfassend Brake, A./Büchner, P., Bildungsort Familie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (4), 2003, S. 624.

74 Vgl. zusammenfassend: Stecher, L., Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder, in: Silberstein, R.K./Zinnecker, J. (Hrsg.), Entwicklung im sozialen Wandel, Weinheim 1999, S. 337–356.

75 Stecher, L., Bildungsehrgeiz der Eltern, soziale Lage und Schulbesuch der Kinder, in: Silberstein, R.K./Zinnecker, J. (Hrsg.), Entwicklung im sozialen Wandel, Weinheim 1999, S. 337–356; vgl. auch Sozialkapital-Ansatz von Bourdieu bzw. Coleman.

Kohn⁷⁶ konnte in mehreren in den USA, Italien, Polen und Japan durchgeführten Studien zeigen, dass die soziale Herkunft bzw. Schicht für die von den Eltern vermittelten Erziehungswerte bedeutsamer war als Herkunft und religiöser Hintergrund der Eltern. Besser gestellte Eltern der so genannten „middle class“ legten mehr Wert auf autonomes und selbstgesteuertes Verhalten als Eltern aus unteren Gesellschaftsschichten („working class“), für die Werte wie konformes Verhalten und Gehorsam wichtiger waren.

Mittlerweile konnte die soziologische Forschung hinreichend belegen, dass kulturelle Homogenität von Menschen derselben Herkunft und damit der Einfluss der Kultur an sich auf die Bildung der Kinder überbewertet wurde und wird. Es gibt Familien mit Migrationshintergrund, die aus einer positiv selektierten Bevölkerungsgruppe ihres Herkunftslandes stammen und eine hohe Bildungsaspiration und Bildungsfähigkeit auf die nachfolgende Generation überliefern; und es gibt Familien, bei denen ein diametraler Selektionseffekt wirksam wird; die also bereits von vorneherein aus einer benachteiligten Bevölkerungsgruppe ihres Herkunftslandes stammen und eine niedrige Bildungsaspiration aufweisen und überliefern.⁷⁷

Auch in Deutschland wurde jüngst in der Diskussion um die Ergebnisse der PISA-Studie deutlich, dass die Bedeutung der Herkunftsfamilie für den Bildungserfolg der nachfolgenden Generation vor allem über die Schichtzugehörigkeit Auswirkungen hat. So belegt die PISA-Studie für Deutschland einen „straffen Zusammenhang zwischen Sozialschichtzugehörigkeit und erworbenen Kompetenzen über alle Domänen hinweg“⁷⁸.

6 Konklusion

Der vorliegende Beitrag sollte einerseits einen Überblick über Tradierung und Transmissionsprozesse im Allgemeinen liefern; andererseits sollten auch aktuelle Fragen aufgegriffen werden, die sich etwa im Zusammenhang mit dem viel diskutierten Phänomen der Migration entwickelt haben. Die Weitergabe und Vermittlung kultureller Erziehungsinhalte ist aber auch innerhalb einer Mehrheitsgesellschaft nur scheinbar durch Homogenität gekennzeichnet. Auch diese ist an sich schon heterogen und unterliegt Wandlungen. Dies gilt für die Bundesrepublik nicht erst seit diese ein Zuwanderungsland ist. Gleichwohl verändert Integration beide Seiten, die Mehrheitsgesellschaft und die Zuwanderungsgesellschaft. Dass in Deutschland der Blick auf die „größtenteils friedliche Entwicklung in den Städten oft verstellt“⁷⁹ wird, spiegelt nicht wider, dass Integrationsprozesse mehrheitlich erfolgreich verlaufen, und Generationen von Zuwanderern den Spagat schaffen zwischen Anpassung an die Kultur der Einheimischen und Aufrechterhaltung der eigenen Identität, die durch die Kultur des Herkunftslandes geprägt ist. Der Tradierungsprozess ist bei diesem Spagat eine Herausforderung, die meist erfolgreich bewältigt wird. Die Panikse-

76 Kohn, M.L., Social Structure and Personality Through Time and Space, in: Moen, P./Elder, G.H./Lüscher, H. (Hrsg.), Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development, Washington D.C. 1995, S. 141–168; Kohn, M.L./Slomczynski, K.M. Social Structure and Self-direction: A Comparative Analysis of the United States and Poland, Oxford 1990.

77 Zusammenfassend vgl. Diefenbach, H., Stichwort: Familienstruktur und Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3 (2), 2000, S. 169–187.

78 Baumert, J. et al., in: PISA 2000, Opladen 2000, S. 372.

79 Bade, K.J., Migration, Integration und kulturelle Vielfalt: Historische Erfahrungen und aktuelle Herausforderungen, Köln 2007, S. 2.

mantik der Mehrheitsgesellschaft diene, so Bade⁸⁰, vorzugsweise dazu, die eigenen Vorteile zu bestätigen. Mit dem Begriff der Kultur wird somit eine Homogenität innerhalb der Mehrheitsgesellschaft suggeriert, die der Abgrenzung dienen soll.⁸¹

Unzureichend erforscht ist bisher die Frage, welche Tradierungsprozesse auf Seiten der Mehrheitsgesellschaft dadurch initiiert werden oder stattfinden, dass verschiedene Zuwanderungsgruppen auf die einheimische Kultur treffen. Ähnlich wie religiöse Muster für junge Muslime zu einem „identity marker“⁸² werden können, ist nicht nur von einer Öffnung der deutschen Kultur auszugehen, sondern auch hier von einem Festhalten an typisch deutschen Werten und Denk- und Verhaltensmustern, wie wir es in Extremform in der rechten Szene wiederfinden. Ein effektiver Akkulturationsprozess besteht dabei darin, dass auch Elemente der eigenen Kultur jeweils aufgegeben bzw. mindestens hinterfragt werden, und dass dieser Prozess als einer gesellschaftlichen wie individuellen Weiterentwicklung inhärent angesehen wird.⁸³

Für ganze Bereiche kulturell geprägter Erziehungsinhalte fehlen indes empirische Ergebnisse der Tradierungsforschung. Man kann beispielsweise davon ausgehen, dass auch die emotionale Entwicklung eines Individuums maßgeblich von kulturell geprägten Vorstellungen beeinflusst wird. Gefühle werden je nach Kultur unterschiedlich wahrgenommen, bewertet und gezeigt bzw. gelebt⁸⁴ und bestimmen darüber hinaus menschliches Verhalten und Erleben. Gleichwohl wird emotionalen Phänomenen in der Tradierungsforschung – bislang – so gut wie keine Beachtung geschenkt.

Auch wenn die Bedeutung von Kultur, Erziehung und Tradierungsprozessen für solch wegweisende und maßgebliche Bereiche wie Bildung und Geschlechtsrollenidentität mittlerweile erkannt wurde, so sollte doch deutlich geworden sein, dass es noch immer an empirisch fundierten Erkenntnissen zu den Wirkprozessen und Wirkungsmechanismen fehlt.

Wie genau beispielsweise bildungsrelevante kulturelle Einstellungen vermittelt werden, bedarf noch weiterer Forschung. Brake & Büchner⁸⁵ fordern hierfür die differenzierte Analyse familiärer Bildungswelten, die an Austausch- und Aushandlungsprozessen zwischen den Generationen einer Familie ansetzen.

Der hier präsentierte Überblick verdeutlicht aber auch eines: Übergreifende Konzepte wie Kollektivismus bzw. Individualismus oder kulturelle Aspekte alleine erklären zwar ansatzweise Inhalte und Prozesse der Tradierung. Sie sind aber dennoch zu globale und gleichzeitig simplifizierende Aspekte. Schichtzugehörigkeit kann hier viel mehr erklären, als lange Zeit angenommen. Das heißt, dass auch innerhalb einer Kultur, sei es nun die der Mehrheitsgesellschaft oder

80 Bade, K.J., Migration, Integration und kulturelle Vielfalt: Historische Erfahrungen und aktuelle Herausforderungen, Köln 2007, S. 6.

81 Saal, B., Zur Begrifflichkeit von Transkulturalität, in: Mae, M./Saal, B. (Hrsg.), Transkulturelle Genderforschung, Wiesbaden 2007, S. 22.

82 Küçükcan 2006, zitiert in Bukow, W.-D., Junge Muslime in Schule und Bildung, in: von Wensierski, H.-J./Lübcke, C. (Hrsg.), Junge Muslime in Deutschland, Opladen & Farmington Hill 2007, S. 228.

83 Fuhrer, U./Uslucan, H.-H., Immigration und Akkulturation als ein intergenerationales Familienprojekt: Eine Einleitung, in: Fuhrer, U./Uslucan, H.-H. (Hrsg.), Familie, Akkulturation und Erziehung, Stuttgart 2005, S. 10.

84 In manchen Kulturen werden depressive Verstimmungen nicht primär in Form von Traurigkeit oder Schuldgefühlen erlebt und geäußert, sondern eher in Form von Kopfschmerzen, Schwäche und – je nach Kultur – anderen körperlichen Symptomen zum Ausdruck gebracht; vgl. hierzu Saß, H./Wittchen, H.-U./Zaudig, M./Houben, I., Diagnostisches und Statistisches Manual Psychischer Störungen – Textrevision – DSM-IV-TR, Göttingen 2003.

85 Brake, A./Büchner, P., Bildungsort Familie, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (4), 2003, S. 625.

die der Einwanderungsgesellschaft, Mechanismen und Merkmale wirksam werden, die für eine differenzierte Weitergabe (intra-)kultureller Werte verantwortlich sind.

Dabei steht das Verständnis für die Bedeutung der Weitergabe und Vermittlung von Werten, Einstellungen und Verhaltensmustern auch wissenschaftlich in einem Spannungsfeld, denn sowohl Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie können sich neben anderen Disziplinen den hiermit verbundenen Fragestellungen annehmen. Hieraus ergibt sich aber zwangsläufig eine „wissenschaftsbetriebliche Getrenntheit“⁸⁶, die häufig schon innerhalb einer Disziplin zu finden ist. Eine innovative und für die Praxis förderliche Theorienbildung muss aber diese Getrenntheit überwinden, will sie dem Komplex Tradierung gerecht werden.

Verf.: Juliane Groß, Abteilung Kriminologie, Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht, Günterstalstraße 73, 79100 Freiburg

Dr. Gunda Wößner, Diplom-Psychologin, Projektleiterin & Pressereferentin – Abteilung Kriminologie, Max-Planck-Institut für ausländisches und internationales Strafrecht, Günterstalstraße 73, 79100 Freiburg, E-Mail: g.woessner@mpic.de

86 Vgl. Schneewind, K.A./Pekrun, R., Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie, in: Schneewind, K.A. (Hrsg.), Psychologie der Erziehung und Sozialisation (Enzyklopädie der Psychologie), Göttingen 1994, S. 29.