

1. Einleitung

Jede Kultur ist gekennzeichnet durch bestimmte, von ihren Mitgliedern mehr oder weniger geteilte Werthaltungen und bevorzugte Praktiken, die sich über die Zeit entwickelt haben und den Kern einer Kultur ausmachen. Die Weitergabe dieses kulturellen Erbes von einer Generation zur nächsten ist für den Fortbestand einer Kultur und für die Gesellschaft von großer Bedeutung, denn sie ermöglicht es, einmal erlangtes Wissen und verankerte Überzeugungen über Generationen hinweg zu erhalten, und sie erleichtert die Kommunikation der verschiedenen Generationen miteinander. Die Familie als primäre Sozialisationsinstanz leistet einen wichtigen Beitrag zur Transmission von Kultur und zur Sicherung der Kontinuität von Werthaltungen. Sieht man einmal von der ohnehin gegebenen genetischen Ähnlichkeit zwischen leiblichen Eltern und ihren Kindern ab, so beeinflussen Eltern ihre Kinder allgemein auch dadurch, dass sie versuchen, von Geburt an erzieherisch auf sie einzuwirken. Zudem stellen Eltern im tagtäglichen Zusammenleben wichtige Verhaltens- und Rollenmodelle für ihre Kinder zur Verfügung. Dies führt zu der Annahme, dass Eltern einen prägenden Einfluss auf ihre Kinder haben und Kinder ihren Eltern in Aspekten wie Persönlichkeit und Verhaltensweisen sowie in ihren Wertvorstellungen ähnlich sind. Dass diese Ansicht weit verbreitet ist, spiegelt sich auch in volkstümlichen Redensarten wie „Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm“ wider.

Die Weitergabe von Werthaltungen ist aber keineswegs so selbstverständlich. Gerade in modernen Kulturen mit ihren pluralisierten Wertesystemen können Heranwachsende relativ frei aus einem großen Angebot an Modellen auswählen. Diese verschiedenen Sozialisationsagenten teilen nicht unbedingt dieselben Werthaltungen und Ziele. Im Zuge des gesellschaftlichen Wandels sehen sich jüngere Generationen zudem mit neuen Anforderungen und neuen gesellschaftlichen Werten konfrontiert. Gerade diese neuen Anforderungen, an die sich Individuen anpassen müssen, um ihr Leben erfolgreich zu meistern, verdeutlichen allerdings, dass eine Übernahme von Werten von einer Generation zur nächsten ohne jegliche Veränderung für die Gesellschaft genauso schlecht wäre wie das völlige Versagen der Transmission (Schönpflug, 2001). Eine vollständige Transmission von Werthaltungen ist keinesfalls immer wünschenswert und die alleinige Konzentrierung auf das Ergebnis der Transmission ohne Berücksichtigung des Prozesses würde zu kurz greifen (Trommsdorff, in press). Wenn heute in modernen Kulturen also verschiedenste Sozialisationsagenten auf die Werthaltungen von Heranwachsenden Einfluss nehmen, wie stark gibt dann die Familie welche Werthaltungen tatsächlich an die nächste Generation weiter, welche Bedingungen begünstigen die intergenerationale Wertetransmission innerhalb der Familie und wie vollzieht sie sich konkret, d.h. über welche Wege werden die Werte weitergegeben?

In der bisherigen Forschung zur Transmission von Werten konnte ein (wenn auch meist nur moderater) Zusammenhang diverser Werthaltungen von Eltern und Kindern im Jugend- und (jungen) Erwachsenenalter nachgewiesen werden (z.B. Boehnke, 2001; Georgas, 1991; Knafo & Schwartz, 2001, 2003; Phalet & Schönpflug, 2001; Pinquart & Silbereisen, 2004; Schönpflug, 2001). Ein Einfluss weiterer Sozialisationsagenten, wie beispielsweise Mitgliedern der erweiterten Familie, insbesondere der Großeltern, sowie von Lehrern wird ebenfalls häufig angenommen, jedoch seltener tatsächlich empirisch untersucht (z.B. Cherlin & Furstenberg, 1986; Knafo, 2005, July). Einige Studien befassen sich mit den Bedingungsfaktoren, den so genannten Transmissionsriemen, die für eine gelungene Transmission bedeutsam sind (z.B. Schönpflug, 2001). Allerdings besteht weiterhin Unklarheit darüber, welche spezifischen Faktoren bei welchen Inhalten zur Übertragung besonders wichtig sind und über welche Pfade die Übertragung einzelner Werte verläuft.

Überall auf der Welt werden Werte über Generationen hinweg weitergegeben, doch können sich Stärke, Inhalte und Prozesse der Transmission kulturspezifisch unterscheiden, denn jede Kultur bietet Heranwachsenden spezifische Entwicklungsnischen und hält bestimmte Praktiken zur Weitergabe von Werthaltungen bereit. Die Betrachtung des kulturellen Kontexts ist bei der Erforschung von Transmissionsprozessen deshalb unerlässlich. Nur die vergleichende Untersuchung von Transmissionsprozessen in verschiedenen Sozialisationskontexten kann Aufschluss über universell gültige und kulturspezifische Inhalte und Prozesse der Transmission geben. Studien, die verschiedene Sozialisationskontexte miteinander vergleichen, sind aber bislang eher selten und beziehen sich meist auf Migranten in verschiedenen Kontexten und im Vergleich zur Herkunftskultur (z.B. Phalet & Schönplflug, 2001; Schönplflug, 2001).

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag zur Erforschung der Transmission von Werten leisten, indem sie an bereits vorhandene Studien anknüpft und Defizite bisheriger Studien und ungelöste Fragen aufgreift. Dabei konzentriert sie sich auf die innerfamiliäre Wertetransmission in Deutschland und Frankreich, um Informationen zu erlangen über die Prozesse, die über moderne, westliche Sozialisationskontexte hinweg bei der Wertetransmission ablaufen, und darüber, welche Aspekte spezifisch für die jeweilige Kultur gelten.

Die Arbeit entstand im Rahmen des von der Deutschen Forschungsgemeinschaft geförderten Projekts „Value of Children und Intergenerationenbeziehungen“ (TR 169/9-1-3) unter der Leitung von Prof. G. Trommsdorff (Universität Konstanz) und Prof. B. Nauck (Universität Chemnitz). Dieses kulturvergleichende und interdisziplinäre Projekt befasst sich mit allgemeinen und bereichsspezifischen Werthaltungen in drei verwandtschaftlich miteinander verbundenen Generationen sowie einer zusätzlichen, davon unabhängigen Stichprobe von jungen Müttern (Trommsdorff & Nauck, 2001). Ziele sind zum einen, zu erfassen, welche Gründe Menschen darin sehen, Kinder zu haben oder nicht, womit die unterschiedliche Fertilität in verschiedenen Ländern erklärt werden soll und die in den 1970er Jahren initiierten Value-of-Children Studien des East-West Population Institute, Honolulu, aufgegriffen werden (z.B. Arnold et al., 1975). Darüber hinaus werden die Studien aus den 1970er Jahren mit dem aktuellen Projekt dahingehend erweitert, dass Generationenbeziehungen, ihre Rolle für die Weitergabe von Werthaltungen sowie die innerfamiliäre Unterstützung zwischen den Generationen in verschiedenen Kulturen erforscht werden. Die vorliegende Dissertation greift als Themenbereich innerhalb dieses Projekts die Frage der innerfamiliären Transmission allgemeiner und bereichsspezifischer Werthaltungen auf und fokussiert hierbei insbesondere auf die beiden westlichen Kulturen Deutschland und Frankreich.

Ziele der vorliegenden Arbeit

Hier wird empirisch der Frage nachgegangen, ob und in welcher Weise allgemeine und bereichsspezifische Wertorientierungen innerhalb von Familien in Deutschland und Frankreich von einer Generation an die nächste weitergegeben werden und unter welchen Bedingungen die Weitergabe stärker oder schwächer ist. Die Arbeit verfolgt dabei mehrere Ziele.

Zunächst sollen die Zusammenhänge der Werthaltungen dreier Generationen, und zwar Jungendlicher, ihrer Mütter und Großmütter mütterlicherseits betrachtet werden. Die Betrachtung dieser Zusammenhänge soll Aufschluss darüber geben, ob alle untersuchten Werte innerhalb der Familie weitergegeben werden oder Transmission selektiv erfolgt. Außerdem soll unter gleichzeitiger Betrachtung der mittleren Einschätzung der Wichtigkeit von Werthaltungen untersucht werden, ob die Transmission absolut oder relativ erfolgt, ob also Werte in der nächsten Generation genau reproduziert werden oder sich ihre Wichtigkeit ändert, auch wenn Familienmitglieder im Vergleich zu anderen Personen diese Werthaltungen immer noch rela-

tiv hoch oder niedrig bewerten (d.h. trotz Zusammenhängen bestehen Unterschiede in der mittleren Einschätzung der Wichtigkeit von Werthaltungen zwischen den Generationen). Im Hinblick auf die Nachhaltigkeit der Übertragung von Werthaltungen wird nicht nur die Transmission zwischen Müttern und Jugendlichen beleuchtet, sondern auch überprüft, inwieweit sich erwachsene Mütter-Töchter-Dyaden, hier Großmütter und Mütter, in ihren Werthaltungen ähnlich sind. Und schließlich wird gefragt, ob Werte nur über angrenzende Generationen oder auch über nicht angrenzende Generationen innerhalb der Familie, also hier zwischen Großmüttern und Jugendlichen, übertragen werden.

Zweitens sollen die Bedingungsfaktoren der Transmission über angrenzende Generationen sowie über nicht angrenzende Generationen näher erforscht werden. Den Fokus der Betrachtung bilden dabei die Jugendlichen, deren Wertorientierungen in Bezug zu den Wertorientierungen ihrer Mütter (als angrenzende Generation und Teil der Kernfamilie) sowie in Bezug zu den Wertorientierungen ihrer Großmütter mütterlicherseits (als nicht angrenzende Generation und Teil der erweiterten Familie) gesetzt werden. Die Jugendlichen werden als „Empfänger“ der Werthaltungen fokussiert, da das Jugendalter eine besondere Phase der Sozialisation und Wertebildung darstellt, in der der Prozess der Wertetransmission sowie Faktoren, die den Transmissionserfolg beeinflussen, vermutlich besonders deutlich beobachtbar sind. Genauer gesagt wird überprüft, inwieweit Aspekte der Beziehung von Jugendlichen zu ihren Müttern und zu ihren Großmüttern als Moderator beziehungsweise Transmissionsriemen die Transmission von Werten verstärken oder verringern.

Drittens wird der Prozess der Transmission innerhalb der Mütter-Jugendlichen-Dyade anhand des mütterlichen Erziehungsverhaltens als Mediator beziehungsweise Transmissionspfad untersucht. Die Konzentration auf die Mütter-Jugendlichen-Dyade für diese Fragestellung basiert auf der Annahme, dass im Allgemeinen Mütter und Jugendliche eine hohe Interaktionshäufigkeit aufweisen und Mütter in besonderem Maße (und stärker als beispielsweise Großmütter) durch ihr Erziehungsverhalten Einfluss auf Jugendliche nehmen (und nehmen wollen).

Der Kulturvergleich anhand der Untersuchung einer deutschen und einer französischen Stichprobe ermöglicht in der vorliegenden Arbeit die Variation der soziokulturellen und psychologischen Rahmenbedingungen für die Weitergabe von Werten und soll dem besseren Verständnis von Universalien und Kulturspezifika der Transmission dienen.

Auswahl der Kulturen

Bornstein, Tamis-LeMonda, Pêcheux und Rahn (1991) empfehlen, neben sehr unterschiedlichen Kulturen auch solche mit ähnlichen Lebensbedingungen miteinander zu vergleichen. Grund dafür ist, dass in kulturvergleichenden Studien oft Länder mit beträchtlichen Unterschieden hinsichtlich klimatischer Bedingungen, industrieller Entwicklung, Bildungsniveau und Lebensstandard miteinander verglichen werden, deren Unterschiede in untersuchten Merkmalen auch durch die ungleichen Lebensbedingungen zustande kommen können. Ein Vergleich verschiedener westlicher Kulturen erscheint zudem sinnvoll, da auch zwischen verschiedenen westlichen Kulturen Unterschiede in den Erziehungsvorstellungen und -zielen von Eltern bestehen (Harkness, Super & Van Tijen, 2000). Für ein besseres Verständnis der in die Wertetransmission involvierten Prozesse ist es daher aufschlussreich, zwei westliche Kulturen miteinander zu vergleichen. Deutschland und Frankreich als moderne, eher individualistische Kulturen bieten sich in dieser Hinsicht für eine Untersuchung aus folgenden Gründen an: Deutschland und Frankreich sind direkte Nachbarländer, verfügen über ein gemeinsames europäisches, abendländisches Erbe und weisen eine vergleichbare Wirtschaftskraft auf. Doch

obwohl beide Kulturen sich in vielen Aspekten ähnlich sind, bieten sie Kindern und Jugendlichen unterschiedliche Entwicklungskontexte. Die institutionellen Rahmenbedingungen unterscheiden sich hinsichtlich der außerfamiliären Kinderbetreuungsangebote sowie in der Ausgestaltung des Schulalltages (Alsaker & Flammer, 1999; Fagnani, 2002; Große, 2000) und auf der Ebene der Werthaltungen und Erziehungseinstellungen zeigen sich ebenfalls Besonderheiten. Während die deutsche Bevölkerung meist als individualistisch orientiert charakterisiert wird, ist für Frankreich eine Koexistenz individualistischer und kollektivistischer Werthaltungen festgestellt worden (Hofstede, 2001; Suizzo, 2004). Dies manifestiert sich auch in der stärkeren Präferenz deutscher Eltern, ihre Kinder zu Unabhängigkeit zu erziehen und in der stärkeren Betonung von Gehorsam und Autorität durch französische Eltern. Der Vergleich einer deutschen und einer französischen Stichprobe kann also Aufschluss über beiden Kulturen gemeinsame und spezifische intergenerationale Transmissionsverläufe und über die Transmission fördernde Faktoren in westlichen Sozialisationskontexten geben.

Überblick über die Kapitel

Der für die vorliegende Arbeit zentrale Begriff ist das Konzept der kulturellen Transmission. Transmission von Werten wird hier als Teilprozess der Sozialisation im weiteren Sinne verstanden. Da viele Aspekte von Sozialisation auch auf die Transmission im Besonderen zutreffen (obwohl zwischen beiden Begriffen getrennt werden muss), wird im ersten Abschnitt des Theorieteils (Kapitel 2.1) ein Überblick über relevante Aspekte der Sozialisation aus entwicklungspsychologischer Sicht und über Grundannahmen wie die kontextuelle Einbettung von Entwicklung, das Zusammenspiel von Anlage und Umwelt sowie die Bidirektionalität von Eltern-Kind-Einflüssen gegeben und Besonderheiten des Jugendalters werden eingeführt. Es folgt ein Kapitel zum Transmissionsbegriff mit Fokus auf die Transmission innerhalb der Familie (Kapitel 2.2). Dabei werden zunächst die verschiedenen Arten von Transmission, ihre Selektivität sowie relative im Vergleich zu absoluter Transmission angesprochen. Anschließend werden der Prozess der Internalisierung von Werten sowie die so genannten Transmissionsriemen, die die Weitergabe von Werten verstärken können, erläutert. Im dritten Kapitel des Theorieteils (Kapitel 2.3) werden die hier untersuchten Inhalte der Transmission, allgemeine und bereichsspezifische Werthaltungen, eingeführt. Da sich die Arbeit mit der Transmission von Werten innerhalb der Familie und über drei Generationen beschäftigt, folgt mit dem Kapitel 2.4 ein Überblick über Eltern-Kind-Beziehungen über die Lebensspanne sowie zu Großeltern-Enkel-Beziehungen; es wird erörtert, warum die Qualität der Beziehungen zwischen den Familienmitgliedern als Transmissionsriemen gefasst werden kann. Danach werden in Kapitel 2.5 Aspekte des elterlichen Erziehungsverhaltens behandelt, die in ihrer Funktion als Transmissionspfad untersucht werden sollen. Eine Einführung in relevante Merkmale der Kulturen Deutschlands und Frankreichs, aus denen die untersuchten Stichproben stammen, erfolgt am Ende des Theorieteils in Kapitel 2.6. Nach der theoretischen Einführung werden im dritten Kapitel die Fragestellungen und Hypothesen der Arbeit dargestellt, danach folgt der empirische Teil mit den Methoden (Kapitel 4) und Ergebnissen (Kapitel 5). Zunächst werden hier Unterschiede, die sich bezüglich der Werthaltungen und der Ausgestaltung der Familienbeziehungen zwischen den beiden Kulturen und Generationen ergeben, berichtet. Danach folgen einfache Zusammenhangsanalysen zur Überprüfung der direkten Transmission von Werthaltungen über die drei Generationen hinweg. Moderator- und Mediatoranalysen dienen schließlich der genaueren Analyse des Transmissionsprozesses im Hinblick auf Transmissionsriemen und -pfade. Schließlich folgen im letzten Kapitel eine Zusammenfassung der Arbeit und ihrer Ergebnisse sowie deren Diskussion unter der Berücksichtigung genereller und kulturspezifischer Aspekte von Transmission, Erziehung und Generationenbeziehungen.

2. Theorie

2.1 Sozialisation

Durch die Sozialisation bringt die Gesellschaft ihren Mitgliedern bei, welche Fähigkeiten, Werte und Verhaltensweisen erwünscht sind und behindert gleichzeitig unerwünschtes Verhalten (Gardiner, Mutter & Kosmitzky, 1998; Hurrelmann & Ulich, 1998; Maccoby, 1992). Sie dient damit der Eingliederung des Individuums in die Gesellschaft. Wichtige Aspekte sind beispielsweise Impulskontrolle und Belohnungsaufschub in der Kindheit, später dann die Entwicklung der Moral und des Gewissens, sowie die Bildung von Überzeugungen, Normen und Werten besonders im Jugendalter und die Übernahme bestimmter Rollen (z.B. Geschlechtsrollen, die Elternrolle, usw.) über die gesamte Lebensspanne (Arnett, 1995; Gardiner et al., 1998; Maccoby, 1992; Maccoby & Martin, 1983). Sozialisation erfolgt durch eine Vielzahl von Prozessen wie beispielsweise Anleitung und Anforderung, Nachahmung von Vorbildern, Bestrafung und Belohnung, Lehren, Identifikation, Spracherwerb, anhand von Medien sowie durch eigene Erfahrungen des Individuums (Boyd & Richerson, 1985; Camilleri & Maleswska-Peyre, 1997; Montada, 1995).

Eng verbunden mit dem Begriff der Sozialisation und dennoch von ihm abzugrenzen sind neben dem Begriff der Transmission im Sinne der Übertragung von Werthaltungen, Wissen und Praktiken von einer Generation auf die nächste (Schönpflug, 2001; Trommsdorff, in press) auch die Konzepte der Enkulturation, Akkulturation und Erziehung. Enkulturation bezeichnet dabei jene Prozesse, durch die Individuen die Kultur erlangen, die für die Gesellschaft, in der sie leben, spezifisch ist (Camilleri & Maleswska-Peyre, 1997). Akkulturation geschieht dann, wenn einer Person, die bereits eine kulturelle Identität ausgebildet hat, Inhalte und Normen einer anderen Kultur vermittelt werden (Oerter, 1995), was häufig dann der Fall ist, wenn Mitglieder verschiedener kultureller Gruppen aufeinander treffen, wie beispielsweise im Migrationskontext (Berry, 1990). Erziehung unterscheidet sich nach Schneewind und Pekrun (1994) darin von Sozialisation, dass sie intentional erfolgt und dabei Erfahrungs- und Verhaltensmuster erworben werden, die zumindest der Erziehende für wünschenswert hält. Erziehung bezeichnet also einen zielgerichteten Beeinflussungsversuch einer Person auf eine andere in einem bestimmten Bereich, beispielsweise auf Wissensstrukturen, Einstellungen und Verhaltensweisen (Prenzel & Schiefele, 1993; Weidenmann & Krapp, 1993). Dieser Prozess wird von manchen Autoren allerdings auch als spezifische Sozialisation bezeichnet (z.B. Oerter, 1995).

2.1.1 Historischer Überblick

Die Wurzeln der heute vorherrschenden Sozialisationstheorien liegen zum Teil in den bereits aus dem 17. und 18. Jahrhundert stammenden philosophischen Überlegungen zur Natur des Menschen. Hierbei sind vor allem drei Richtungen zu unterscheiden (vgl. Überblicksartikel von Grusec, 1997). Hobbes (1651/1969) vertrat die Auffassung, dass der Mensch von Grund auf schlecht sei. Eine erfolgreiche Sozialisation sei deshalb nur mittels Bestrafung durch die Eltern und Forderung von Respekt und Gehorsam zu erreichen. Die Gegenposition hierzu vertrat Rousseau (1762/1964), der in der Gesellschaft einen verderbenden Einfluss auf das von Natur aus gute Kind sah. Er schlug deshalb eine Erziehung vor, die das Kind von negativen Einflüssen fernhielt und die ihm die Entfaltung seiner prinzipiell guten Anlagen ermöglichte. Schließlich stammt von Locke (1693/1964) die Ansicht, der Mensch sei bei seiner Geburt weder gut noch böse, sondern eine „Tabula Rasa“ und er werde erst durch Erfahrungen geprägt und geformt. Seine Empfehlungen für die Erziehung waren, reifes Verhalten mittels

Lob und Anerkennung zu fördern und auf harte Bestrafungen zu verzichten. Dennoch sollten elterliche Autorität sowie Respekt und Achtung vor den Eltern bestehen.

Als eine der großen Theorien im Rahmen der psychologischen Sozialisationsforschung gilt die Psychoanalyse, die zu Beginn des 20. Jahrhunderts erstmals eine formale theoretische Analyse der Disziplinierung von Kindern und Internalisierung von Werten lieferte (vgl. Grusec, 1997; Maccoby, 1992). Freud (1892/1966) ging davon aus, dass der Mensch von der Geburt an mit primitiven Impulsen ausgestattet ist, die sozial kontrolliert werden müssen. Eltern beschränken den freien Willen ihrer Kinder und das Ausleben ihrer Triebe dadurch, dass sie bestimmte Grenzen setzen. Dies führt seitens der Kinder zu Aggression, die sie aus Angst vor Bestrafung oder vor dem Verlassenwerden unterdrücken. Stattdessen internalisieren sie die Wertvorstellungen und Regeln ihrer Eltern, d.h. sie identifizieren sich mit ihnen (meist mit dem gleichgeschlechtlichen Elternteil) und es bildet sich eine interne Repräsentation der Eltern in Form des Überichs beziehungsweise Gewissens heraus, das nun die Regelverstöße mit Schuldgefühlen bestraft. Die Internalisierung gesellschaftlicher Werte geschieht hiernach also zur Vermeidung von Bestrafung und Schuldgefühlen und die elterlichen Werte werden absolut, also ohne Veränderungen von den Kindern übernommen, wie Grusec (1997) in ihrem Überblicksartikel herausstellt. In dieser Theorie wird die Kindheit als wichtigste Lebensphase für die Sozialisation angesehen; hier finden Veränderungen statt, die später nur schwer reversibel sind.

Während der Mensch in der psychoanalytischen Tradition ähnlich wie von Hobbes eher als von Grund auf schlecht angesehen wird, fasst die behavioristische Lerntheorie (z.B. Skinner, 1953; Watson, 1913), die Anfang bis Mitte des letzten Jahrhunderts stark dominierte, den Menschen als Tabula Rasa. Die Sozialisation von Kindern wurde hier als Lernprozess im Sinne der klassischen und instrumentellen Konditionierung verstanden. Demnach bringen Eltern ihre Kinder durch Belohnung und Bestrafung dazu, erwünschtes Verhalten zu zeigen und unerwünschtes zu unterdrücken. Einmal erlernte Verhaltensweisen können nach dieser Auffassung auch wieder gelöscht werden, wenn sie nicht mehr verstärkt werden. Die Lerntheorie sieht die Sozialisation nicht auf die Kindheit beschränkt, denn Lernprozesse können prinzipiell in jedem Alter stattfinden. Kindheit und Jugend unterscheiden sich von den späteren Lebensphasen aber darin, dass das Repertoire an Verhaltensweisen noch geringer ist und somit mehr gelernt werden muss als später (Maccoby, 1992). Die behavioristische Lerntheorie geht wie die Psychoanalyse davon aus, dass die Eltern eine zentrale Rolle in der Sozialisation und der Weitergabe der Kultur an die nächste Generation spielen (Maccoby, 1992).

Eine bedeutende Erweiterung der Lerntheorie besteht in der Theorie des Modelllernens von Bandura (1977), in der angenommen wird, dass Kinder auch allein durch Beobachtung das Verhalten von Modellen übernehmen können. Nach Bandura werden Verhaltensstandards aber nicht passiv von Kindern übernommen, sondern Kinder wählen aus den vielen ihnen dargebotenen Modellen und Verhaltensweisen aus. Bandura hat sich dabei nicht nur mit Konfliktsituationen beschäftigt, sondern auch damit, wie Kinder sich mit Eltern auch außerhalb von Konfliktsituationen identifizieren (Grusec, 1997). Nach der sozial-kognitiven Lerntheorie wird das Beobachtungslernen durch vier Teilprozesse gesteuert. Erstens sind Aufmerksamkeitsprozesse grundlegend für das Lernen am Modell, da der Beobachter seine Umwelt selektiv wahrnimmt. Es werden besonders solche Modelle ausgewählt, die attraktiv für den Beobachter sind, beispielsweise da sie dem Beobachter ähnlich sind, einen hohen sozialen Status haben oder eine emotionale Verbindung zum Modell besteht. Des Weiteren sind Behaltensprozesse erforderlich, damit das Verhalten auch später noch erinnert werden kann. Auch motorische Reproduktionsprozesse sind involviert, d.h. man muss fähig sein, das beobachtete Verhalten auch auszuführen. Schließlich muss der Beobachter in irgendeiner Weise motiviert

sein, das beobachtete Verhalten tatsächlich nachzuahmen. Es wird angenommen, dass der Beobachter eher motiviert ist, ein Verhalten auszuführen, das positive Konsequenzen nach sich zieht (Bandura, 1977). Die Theorie unterscheidet also zwischen Erwerb und Ausführung. Auch die kognitive Entwicklungstheorie von Piaget (z.B. 1932/1954, 1947/1966) und insbesondere die Überlegungen zur Moralentwicklung, die von Kohlberg (z.B. 1969) weitergeführt wurden, sollten hier kurz erwähnt werden. Gemäß Grusec (1997) kann man diese Theorie in die Tradition Rousseaus einordnen, der den Einfluss der Gesellschaft eher als Störfaktor in einer naturgemäß gut verlaufenden Entwicklung des Menschen sah. Der Schwerpunkt von Piagets Theorie lag allerdings eher auf der logisch-mathematischen Entwicklung. Stärker als die Rolle der Eltern betonte er die Wichtigkeit der Interaktion mit Gleichaltrigen.

In der Soziologie sind grundlegende Theorien zur Sozialisation der symbolische Interaktionismus von Mead und die Theorie der sozialen Konstruktion von Parsons. Mead (1934) ging davon aus, dass der Mensch sich indirekt aus der Sicht anderer, die zur gleichen gesellschaftlichen Gruppe gehören, erfährt, und das Selbst sich erst in Interaktion mit anderen Menschen ausbildet. Dabei kommt das Individuum im Laufe seiner Entwicklung mit verschiedenen Interessen und Werthaltungen der Gesellschaft in Berührung und übernimmt schließlich gegenüber sich selbst die Haltung eines generalisierten Anderen. Für Parsons (1981) besteht Sozialisation darin, dass die Bedürfnisbefriedigung des Individuums mit den Normen des sozialen und kulturellen Systems in Einklang gebracht wird, indem das Individuum Rollenmuster verinnerlicht und differenziert. Das gesamte soziale und kulturelle System wird schließlich in das Persönlichkeitssystem des einzelnen integriert und durch die Persönlichkeit gespiegelt. Die Familie spielt auch nach dieser Theorie eine besondere Rolle bei der Verinnerlichung von Rollen.

2.1.2 Der Begriff der Kultur

Die Kultur stellt sowohl einen Rahmen für die Sozialisation im Sinne einer Einflussgröße auf die menschliche Entwicklung dar als auch den Inhalt, der von einer Generation zur nächsten weitergegeben wird (Trommsdorff, 1989; Trommsdorff, in press). Die Kultur beeinflusst dabei die Entwicklung, wird aber auch durch ihre Mitglieder wiederum selbst beeinflusst (Trommsdorff, 1989).

In der Literatur findet man eine Vielzahl von Definitionen von Kultur. Im Folgenden sollen nur einige ausgewählte, für die vorliegende Arbeit besonders relevante Definitionen betrachtet werden; einen Überblick über den Begriff der Kultur und seine Geschichte gibt Jahoda (2007). Nach der klassischen Definition von Kroeber und Kluckhohn (1952) besteht Kultur aus expliziten und impliziten Verhaltensmustern, die in Form von Symbolen erworben und weitergegeben werden. In einer neueren Definition fasst Matsumoto (1996) Kultur als Reihe von Haltungen, Werten, Überzeugungen und Verhalten, die einer Gruppe von Menschen gemeinsam sind, die sich aber doch in jedem Individuum einigermaßen unterscheiden und die von einer Generation zur nächsten übertragen werden. Greenfield, Keller, Fuligni und Maynard (2003) fassen Kultur als sozial interaktiven Prozess der Bildung von geteilter Aktivität (kulturelle Praktiken) und geteilter Bedeutung (kulturelle Interpretation), der sich zwischen und innerhalb von Generationen abspielt. Sie weisen darauf hin, dass die beiden Komponenten sich über die Lebensspanne und über die historische Zeit zwischen Generationen verändern.

Zusammenfassend werden in der vorliegenden Arbeit die Denk-, Bewertungs- und Verhaltensmuster, die einer Gruppe von Menschen gemeinsam sind sowie der Aspekt der Übertra-

gung dieser Muster von einer Generation zur nächsten (aber auch zwischen Mitgliedern derselben Generation) als zentrale Elemente einer Definition von Kultur angesehen.

Jahoda (2007) gibt zu Bedenken, dass kulturvergleichende Psychologen häufig nicht zwischen Kulturen und Nationen unterscheiden, sondern als Untersuchungseinheiten meist verschiedene Länder miteinander vergleichen, obwohl dies mit Problemen einhergeht, da Nationen oft kulturell heterogen sind. Schweigler (1973) unterscheidet drei Formen von Nationen, zum einen die Staatsnation, deren Grenzen durch die Grenzen der Macht des Staates bestimmt werden und nicht unbedingt kulturell oder geographisch festgelegt sind, zum anderen die Kulturnation, in der eine Gruppe von Personen kulturelle Eigenschaften wie Geschichte, Sprache und Verhaltensweisen gemeinsam hat und schließlich die „Bewusstseinsnation“, in der eine Gruppe von Menschen sich kulturell einander zugehörig fühlt. In den beiden in der vorliegenden Studie untersuchten Ländern, Deutschland und Frankreich, gibt es zwar auch jeweils regional unterschiedliche Gruppen, die ihre regionale Identität oder auch die Existenz einer eigenen Sprache betonen, jedoch kann man davon ausgehen, dass im Allgemeinen die jeweilige Geschichte und Landessprache von der Bevölkerung als gemeinsame Basis angesehen werden und ein gewisses Zugehörigkeitsgefühl zu der jeweiligen Kultur besteht. In diesem Fall überschneiden sich Kultur und Nation. Außerdem wurden in jedem Land Stichproben aus drei verschiedenen Teilen erhoben, sodass jeweils verschiedene Regionen repräsentiert sind. Deshalb scheint es gerechtfertigt, im Folgenden von Deutschland und Frankreich als Kulturen zu sprechen.

2.1.3 Theoretische Grundannahmen zur Sozialisation

Im Folgenden sollen einige Aspekte, die bei der Erforschung von Sozialisations- und Transmissionsprozessen eine Rolle spielen, näher erläutert werden.

2.1.3.1 Entwicklung im Kontext

Eine Grundannahme ist, dass sich Entwicklung im soziokulturellen Kontext vollzieht (Goodnow, 1997). Nach Berry, Poortinga, Segall und Dasen (2002) passen sich Populationen an den sie umgebenden öko-kulturellen Kontext an; individuelle psychologische Merkmale entwickeln sich in Abhängigkeit von ökologischen, kulturellen und biologischen Bedingungen der Population. Einflüsse auf die individuelle Entwicklung können sowohl direkt durch ökologische Bedingungen zustande kommen als auch vermittelt über kulturelle und biologische Faktoren.

Nach Bronfenbrenner (1979) steht das Individuum im Mittelpunkt verschiedener ineinander geschachtelter und miteinander interagierender Systeme. Das Mikrosystem umfasst die unmittelbare Umwelt des Individuums, also seine Familie sowie physikalische und materielle Bedingungen. Das Mesosystem umfasst die Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen, wobei sich einzelne Mikrosysteme gegenseitig unterstützen oder auch widersprechen können. Das Exosystem besteht aus dem Umfeld der Eltern und direkten Kontaktpersonen, wie beispielsweise dem Arbeitsplatz der Eltern oder der Schule der Geschwister, in das das Individuum also nicht direkt integriert ist, das aber einen indirekten Einfluss hat. Das Makrosystem schließlich stellt die kulturellen Werthaltungen, Traditionen und Rahmenbedingungen dar, die den anderen Systemen zugrunde liegen und die das Individuum und die anderen Systeme beeinflussen. Schließlich ist das Ganze eingebettet in das Chronosystem, also die Zeitspanne, in der das Individuum lebt.

Eine weitere einflussreiche Konzeptualisierung der Entwicklung im soziokulturellen Kontext stellt die Entwicklungsnische nach Super und Harkness (1986, 1997) dar. In diesem integrativen Ansatz, der vor allem von Anthropologie und Entwicklungspsychologie beeinflusst wurde, werden Umwelt und Individuum als offene Systeme angesehen, die im strukturierten Austausch mit äußeren Systemen stehen. Im Zentrum des Modells steht wie bei Bronfenbrenner das Individuum. Umgeben wird es von drei Subsystemen der Entwicklungsnische, die sich auch gegenseitig beeinflussen und ihrerseits von der äußeren Umwelt beeinflusst werden. Das erste Subsystem stellt das physikalische und soziale Setting dar, in dem das Kind lebt. Ein weiteres Subsystem besteht aus kulturell bestimmten Traditionen, Bräuchen und Erziehungspraktiken im Umgang mit Kindern, also bestimmten Verhaltenssequenzen, aber auch institutionellen Gegebenheiten, die von den Mitgliedern der Gesellschaft genutzt werden, ohne dass sie darüber besonders nachdenken. Schließlich stellt das dritte Subsystem die Psychologie der Betreuungsperson einschließlich elterlicher Ethnotheorien der Entwicklung und affektiver Orientierungen dar. Die drei Subsysteme dienen als Mediator zwischen den individuellen Entwicklungserfahrungen des Kindes und der weiteren kulturellen Umwelt. Das Individuum passt sich im Laufe der Entwicklung an die Entwicklungsnische an, diese passt sich aber auch in Teilen oder als Ganzes dem Individuum an.

Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake und Weisz (2000) sowie Greenfield et al. (2003) haben außerdem Entwicklungspfade beschrieben, die in unterschiedlichen Kulturen vorherrschen. In der Terminologie von Rothbaum et al. (2000) sind dies der Pfad der symbiotischen Harmonie, der beispielsweise in Japan überwiegt gegenüber dem Pfad der generativen Spannung, der in westlichen Kulturen wie den USA dominiert. Greenfield und Kollegen unterscheiden zwischen den kulturspezifischen Entwicklungspfaden der Interdependenz und der Independenz. Während in Kulturen des erstgenannten Entwicklungspfades die Stabilität der Beziehungen über die Entwicklung hinweg betont wird, beinhaltet der zweite Pfad die Aushandlung von Autonomie und Verbundenheit und die Betonung der individuellen Entwicklung jedes Einzelnen. Diese Entwicklungspfade sind Teil eines größeren soziokulturellen Systems, dem kollektivistischen oder dem individualistischen. Erziehungsziele, Werthaltungen und Sozialisationspraktiken unterscheiden sich demzufolge zwischen Kulturen mit ungleichen Entwicklungspfaden.

Arnett (1995) schließlich trennt in seiner Theorie, die psychologische, soziologische und anthropologische Perspektiven integriert, zwischen enger und weiter Sozialisation. In Kulturen mit enger Sozialisation werden sowohl in der Sozialisation innerhalb der Familie als auch außerhalb (beispielsweise in Institutionen), Gehorsam und Konformität gefördert, und Verhaltensweisen, die von den Normen abweichen, werden unterdrückt. Hingegen werden in Kulturen, die durch weite Sozialisation gekennzeichnet sind, Individualismus, Unabhängigkeit und Selbstaussdruck unterstützt. Erziehungspraktiken innerhalb der Familie werden von der Kultur als Ganzes beeinflusst. In Kontexten mit enger Sozialisation besteht daher nach Arnett (1995) ein größerer Druck auf die Eltern, bei ihren Kindern Gehorsam und Konformität zu fördern, während Eltern in weiten Sozialisationskontexten größeren Spielraum haben und persönlichen Präferenzen nachgehen können.

2.1.3.2 Anlage-Umwelt-Einflüsse

Wenn man sich mit der Ähnlichkeit zwischen Kindern und ihren leiblichen Eltern befasst, muss auch ihr gemeinsames genetisches Erbe in Betracht gezogen werden. Während die Sozialisationstheorie Zusammenhänge zwischen Eltern- und Kindvariablen traditionellerweise auf die Wirkung zurückführt, die das elterliche Verhalten auf Kinder hat (Hofer, 2002a, 2002b),

vertreten Verhaltensgenetiker den Standpunkt, dass Ähnlichkeiten von Fähigkeiten, Persönlichkeitseigenschaften und auch Werthaltungen zwischen Eltern und ihren Kindern eine Folge der Wirkung gemeinsamer Gene sind (z.B. Rowe, 1994/1997; Scarr, 1993). Sie kritisieren, dass in der Sozialisationsforschung Zusammenhänge zwischen Elternvariablen und Kindvariablen im Sinne eines erzieherischen Einflusses interpretiert werden und genetische Ähnlichkeiten, die mit den Umwelteinflüssen konfundiert sind, nicht in Betracht gezogen werden (Rowe, 1994/1997). Die klassische Anlage-Umwelt-Debatte wird heute durch die Annahme überwunden, dass Gene und Umwelt zusammenwirken, wobei man verschiedene Arten dieser Genotyp-Umwelt-Korrelationen unterscheidet (Plomin, DeFries & Loehlin, 1977). Die passive Genotyp-Umwelt-Korrelation entsteht, da Eltern ihre Gene an ihre Kinder weitergeben und gleichzeitig ihren Kindern eine Umwelt bieten, die diesen Genen entspricht. Die evokative Genotyp-Umwelt-Korrelation entsteht dadurch, dass das Kind aufgrund seiner genetisch determinierten Eigenschaften bestimmte Verhaltensweisen und Reaktionen seiner Umwelt hervorruft. Schließlich wählen Kinder im Sinne der aktiven Genotyp-Umwelt-Korrelation aus ihrer Umwelt jene Angebote aus, die ihrem genetischen Pool am besten entsprechen. Da das Individuum mit zunehmendem Alter mehr Spielraum und Wahlmöglichkeiten hat, geht nach Scarr und McCartney (1983) die passive Genotyp-Umwelt-Korrelation zurück, die evokative bleibt gleich und die aktive nimmt zu.

Viele Autoren (z.B. Maccoby, 2000) sind heute der Meinung, dass genetische und Umwelteinflüsse eng verknüpft sind und in ihrem gemeinsamen Beitrag betrachtet werden müssen. Trotz genetischer Determiniertheit kann ein Merkmal durch Umwelteinflüsse innerhalb eines bestimmten Spielraums verändert werden (Hofer, Wild & Noack, 2002).

2.1.3.3 Bidirektionalität

Während in den frühen Theorien weitgehend von einem unidirektionalen Einfluss der Eltern auf ihre Kinder ausgegangen wurde, stellte schon Bell (1968, 1979) fest, dass auch Kinder das Verhalten ihrer Eltern beeinflussen. Dies wurde auch in zahlreichen nachfolgenden Studien bestätigt. So fanden Anderson, Lytton und Romney (1986) in einer Beobachtungsstudie, dass Kinder mit Verhaltensstörung bei Müttern negative Verhaltensweisen hervorriefen, wohingegen die Mütter sich gegenüber Kindern ohne Verhaltensstörung positiver verhielten (vgl. auch Lytton, 1990). Es zeigte sich hier außerdem eine transaktionale Wirkung früherer Beziehungserfahrungen, indem Mütter bei ihren eigenen Kindern mit Verhaltensstörung strenger reagierten als bei anderen Kindern. Auch Cook (2001) fand in einer empirischen Untersuchung, dass es in Familienbeziehungen sowohl Effekte der verschiedenen Akteure, als auch Interaktionseffekte und Transaktionseffekte gibt. Heute wird von vielen Forschern angemahnt, die gegenseitigen Einflüsse von Eltern und Kindern zu beachten (Kreppner, 1993; Maccoby, 1999; Schneewind, 1999). Dabei wird die Bidirektionalität im Laufe der Entwicklung stärker, da sich die ungleichen Machtverhältnisse (also die Asymmetrie der Eltern-Kind-Beziehung) verändern und Kinder zunehmend kommunikative Kompetenzen erlangen, durch die sie die Interaktion mit den Eltern stärker beeinflussen können (Stern, 1977). Allerdings weisen auch einige Autoren darauf hin, dass die Beziehung zwischen Eltern und Jugendlichen weiterhin asymmetrisch ist und eine Machtungleichheit zugunsten der Eltern bestehen bleibt, da sie auch über weit mehr Wissen als ihre Kinder verfügen (z.B. Maccoby, 1992).

Kulturspezifisch kann es Unterschiede in dem bidirektionalen Einfluss zwischen Eltern und Kindern geben, was auch wiederum eng mit dem je nach Kultur unterschiedlichen Grad an Symmetrie in den Eltern-Kind-Beziehungen zusammenhängt (Trommsdorff & Kornadt, 2003).