

Ditton, Hartmut

Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft

ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 3, S. 268-281



Quellenangabe/ Reference:

Ditton, Hartmut: Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft - In: ZSE : Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 26 (2006) 3, S. 268-281 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-56535 - DOI: 10.25656/01:5653

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-56535>

<https://doi.org/10.25656/01:5653>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

ZSE Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation Journal for Sociology of Education and Socialization

26. Jahrgang / Heft 3/2006

Schwerpunkt/Main Topic

Urie Bronfenbrenner und die Sozialökologie der menschlichen Entwicklung

Urie Bronfenbrenner and the Ecology of Human Development

Matthias Grundmann

Zur Einführung in den Themenschwerpunkt: Urie Bronfenbrenner und die Sozialökologie der menschlichen Entwicklung

Introductory Remarks to this Issue's Focus: Urie Bronfenbrenner and the Ecology of Human Development 227

Kurt Lüscher

Urie Bronfenbrenner 1917 – 2005 – Facetten eines persönlichen Porträts

Urie Bronfenbrenner 1917 – 2005 – Facings of a personal portrait .. 232

Phyllis Moen

Bronfenbrenner in Context and in Motion

Bronfenbrenner – Foschung und Entwicklung im Kontext 247

Rainer K. Silbereisen

Zur Bedeutung Urie Bronfenbrenners für die Psychologie

The Influence Urie Bronfenbrenners on Psychology 262

Hartmut Ditton

Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft

Urie Bronfenbrenners Contribution to Educational Science 268

Beiträge

Rosemarie Nave-Herz

Geschwister – ausgewählte Aspekte ihrer möglichen gesamtgesellschaftlichen Bedeutung

Siblings – Selected Aspects and their Societal Importance 282

Anna Sidor, Achim Knebel, Inge Seiffge-Krenke

Ich-Entwicklung und frühere Partnerschaftserfahrungen als Determinanten des Intimitätsstatus

Ego-development and Prior Experiences with Partnership as Determinants of Intimacy Status 295

Rezensionen/Book Reviews

Einzelbesprechungen

H. Scheithauer über L. Ahnert „Frühe Bindung“	311
D. Dravenau über C. Hopf „Frühe Bindungen und Sozialisation“	312
R. Rhein über M. Holodynski „Emotionen – Entwicklung und Regulation“	314
A. Hinz über D. Herzog „Die Politisierung der Lust“	316
P. Richert über „Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien – eine Einführung“	317

Sammelbesprechung

K. Schäfer über S. Chamberlain und C. Mulack „Was haben junge Frauen mit Hitler zu tun?“	318
--	-----

Aus der Profession/Inside the Profession

Veranstaltungskalender

Condrobs: Prävention & Suchthilfe: „Grenzgänge – 20 Jahre Frauen-Sucht-Arbeit“	321
--	-----

International Academy for the Humanization of Education (IAHE): „Die Qualität von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen“	321
---	-----

Universität Bielefeld und das Online-Journal Social Work & Society: „Warum Soziale Arbeit?“ – Gesellschaftliche Perspektiven öffentlicher Wohlfahrt“	322
--	-----

Frühjahrstagung der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS): Soziodemografischer Wandel – soziale und kulturelle Konsequenzen für Jugendliche	323
--	-----

Tagungsberichte

Bericht der Herbsttagung 2005 „Bildung, Arbeit und Identität im Jugendalter“ der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie	324
---	-----

Bericht der Frühjahrstagung 2006 „Arbeit, Politik und Vergnügen in Jugendkulturen“ der Sektion Jugendsoziologie der Deutschen Gesellschaft für Soziologie	328
---	-----

Bericht über den Fachtag „Grenzgänge – 20 Jahre Frauen-Sucht-Arbeit“ von Condrobs „Sucht ist ein Sein auf der Grenze“	335
---	-----

Hartmut Ditton

Der Beitrag Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft

Urie Bronfenbrenners Contribution to Educational Science

Urie Bronfenbrenners Programm einer Ökologie der menschlichen Entwicklung ist für die Erziehungswissenschaft von tiefgreifender und nachhaltiger Bedeutung. In Grundzügen wird auf die Bedeutung bezüglich einiger Grundlagen des Faches sowie des Forschungsprogramms eingegangen. Es lässt sich zeigen, dass die Erforschung von Entwicklung im Kontext zu einem nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des Systems der modernen Erziehungswissenschaft geworden ist.

Schlüsselwörter: Bildung, Erziehung, Mehrebenenmodell

Urie Bronfenbrenners ecology of human development is of considerable and lasting importance for educational science. The importance of his work concerning foundations of the discipline as well as research in education are briefly outlined. It can be shown, that his program of research on development in context has become an indispensable component in the system of today's educational science.

Keywords: education, multilevelanalysis, development in context

1. Einleitung

Mit Urie Bronfenbrenner ist am 25. September 2005 ein international höchst renommierter Wissenschaftler verstorben. Seinen Beitrag für die Erziehungswissenschaft zu würdigen ist eine Herausforderung, die auf unterschiedliche Art und Weise in Angriff genommen werden kann. Dabei ist offensichtlich, dass das von Bronfenbrenner (1981) begründete Programm einer Ökologie der menschlichen Entwicklung eine sehr große Verbreitung gefunden und die Forschungslandschaft nachhaltig beeinflusst hat. Ohne großen Aufwand belegen lässt sich das schon mit einer oberflächlichen Recherche im *Web of Science*. Der für Bronfenbrenner zu ermittelnde „*Citation Index*“ ist herausragend. Es sind jedoch begründete Zweifel erlaubt, ob der Erfolg in einem Benchmarking, das sich auf die Verbreitung seiner Arbeiten in der Scientific Community beschränkt, Bronfenbrenner zufrieden gestellt hätte. Seinem Werk und dessen Wirkung würde man mit einem ausschließlich auf die Wissenschaftslandschaft fokussierten Blick nicht vollständig gerecht werden können.

Als eine seiner wichtigsten Erfahrungen nennt Bronfenbrenner den Rat seines ersten universitären Mentors (W.E. Dearborn): „Bronfenbrenner, wenn Sie irgendetwas begreifen wollen, müssen Sie versuchen, es zu ändern.“ (Bronfenbrenner, 1976, S. 199) Da Entwicklung und Veränderungen im Kontext stattfinden, muss die Wissenschaft also den ökologischen Kontext, d.h. die reale Lebenswelt, zum Gegenstand der Forschung machen, statt „... fremdartiges Verhalten von Kindern in fremden Situationen mit fremden Erwachsenen in kürzestmöglichen Zeitabschnitten ...“ zu untersuchen (Bronfenbrenner, 1978, S.

33). Und noch ein weiteres Grundanliegen durchzieht die Schriften von Bronfenbrenner wie ein roter Faden: sein Engagement für eine engere Verbindung von (Entwicklungs-)Forschung und (Sozial-)Politik (z.B. Bronfenbrenner, 1986, S. 287). Die Herausforderung an die Wissenschaft besteht somit darin, Ideen in Forschungspläne umzusetzen und aus der Forschung Erkenntnisse für eine effektive Sozialpolitik zu gewinnen. Wissenschaft darf daher auch nicht bei der Erklärung dessen stehen bleiben, *was ist*, sondern muss danach fragen, *was noch nicht ist* bzw. was noch besser möglich wäre. Diese Leitlinien begründen ein anspruchsvolles Programm mit zahlreichen Herausforderungen, denen sich Bronfenbrenner zeitlebens gestellt hat. Die hohe Anerkennung, die er international genießt, ist insofern auf die Verbindung von zwei Elementen seiner Arbeit zurückzuführen: wissenschaftlich höchstes Niveau gepaart mit sozialem Engagement. Gerade in einer Zeit, in der wir in Deutschland Erziehung und Bildung, das Aufwachsen und Fördern von Kindern in den Familien und Schulen wieder als Zukunftsthemen entdeckt haben, wo allerorten Schulentwicklung betrieben werden soll und Reformansätze gefordert sind, verspricht es Gewinn, dies vor dem Hintergrund des sozialökologischen Ansatzes zu betrachten.

Im vorliegenden Beitrag geht es um eine Würdigung des Werks von Urie Bronfenbrenner aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. Weder beabsichtigt noch annähernd vollständig möglich ist dabei eine Aufzählung von Forschungsarbeiten in der Erziehungswissenschaft, die sein Modell verwenden oder sich darauf beziehen. Der Aufbau des Beitrags ist vielmehr folgender: Im ersten Abschnitt wird auf den Beitrag des sozialökologischen Ansatzes zu Grundfragen der Erziehungswissenschaft eingegangen und ein Bezug zum aktuellen Forschungskontext hergestellt. Dem schließen sich im zweiten Abschnitt Fragen zu einem am sozialökologischen Modell orientierten Forschungsprogramm an. Den Abschluss bildet ein kurzer Ausblick.

2. Grundlagen

Jede Disziplin bedarf einer systematischen Begründung ihrer Grundlagen¹ und Grundbegriffe, einer Bestimmung ihres Gegenstandsbereiches sowie einer Klärung des Verhältnisses zu den adressierten Handlungsfeldern. Einher geht damit auch eine Positionsbestimmung im Verhältnis zu anderen Disziplinen.

Einen umfassenden Versuch einer solchen Grundlegung hat Josef Derbolav (1987) als *Grundriss einer Gesamtpädagogik* vorgelegt. Als Ausgangspunkt wählt Derbolav die pädagogische Leitfrage: *Wer erzieht wen, wozu, woran, womit, wie und unter welchen Umständen?* Daraus ergibt sich eine Gliederung in unterschiedliche Theorie- und Gegenstandsbereiche (Pädagogische Ethik und Anthropologie, Theorie der Erziehung und Bildung, Theorie der Institutionen und des Curriculums, Pädagogische Soziologie, Bildungspolitik). Verdeutlicht werden die Bezüge der Bereiche von Derbolav in einer Systematik, die unübersehbare Übereinstimmungen mit dem *Mehrebenenmodell* von Bronfenbrenner hat. Im Mittelpunkt des Derbolav-Systems steht das so genannte *pädagogische Dreieck* mit

1 anthropologisch, gesellschafts-, erkenntnis- und wissenschaftstheoretisch, methodologisch

den drei Elementen: Erzieher, Educand und Aufgabe². Nach wie vor den Mittelpunkt für die Pädagogik bildet damit die Frage nach der Entwicklung des Individuums unter dem Einfluss von Erziehung. Nun ist Erziehung aber nicht im luftleeren Raum lokalisiert, sondern findet in Erziehungsinstitutionen statt, die ihrerseits in einen gesellschaftlichen Rahmen eingebettet sind und von daher einer „bildungspolitischen Normierung“ (dem „politischen Ordnungswillen“) unterliegen (Derbolav, 1987, S. 17). Dezidiert arbeitet Derbolav heraus, dass die pädagogische Praxis *eine* spezifische Praxis im Kontext der Vielheit und Gesamtheit der menschlichen Praktiken ist. Diese Praktiken entfalten sich von einem zunächst naturwüchsigen Praktizieren zu einem Selbst- und Ordnungsverständnis, das von „regulativen Ideen“ geleitet wird. Als regulative Ideen nennt er die *Wohlversorgtheit* in der Ökonomie, die *Gesundheit* in der Medizin, den *Frieden* in der Wehrpraxis, die *Rechtssicherheit* in der Juristik sowie die *Gerechtigkeit* und das *Gemeinwohl* in der Politik. Die regulative Idee der Pädagogik ist in diesem System das Prinzip der *Mündigkeit* des Menschen. Die Einzelpraxen gehen „durcheinander hindurch“, jede durch jede andere. Sie konstituieren sich insofern wechselseitig und jede Praxis hat Dimensionen jeder anderen. So finden sich z.B. in allen Praxisfeldern Machtstrukturen und sind Aufgaben der Gesundheit und Tradierung zu erfüllen. Die Pädagogik kann aus dem Insgesamt der Praktiken nicht herausgelöst werden, ohne sie substanzlos zu machen. Die regulative Idee der *Mündigkeit*, „den Educanden ins Stadium der *Erwachsenheit* zu überführen“ (Derbolav, 1987, S. 26), ist sozusagen zurückverwiesen auf den Kontext der menschlichen Gesamtpraxis. Ebenso sind die anderen Praxen zurückverwiesen auf die Pädagogik und das Prinzip der *Mündigkeit*. Bemerkenswert ist somit nicht nur die Parallelität hinsichtlich der Mehrebenensichtweise, die sich sowohl bei Derbolav als auch bei Bronfenbrenner findet, sondern auch die übereinstimmende Betonung der Notwendigkeit, unterschiedliche Perspektiven aufeinander zu beziehen, um menschliche Praxis adäquat abbilden zu können. Für die Pädagogik kann darüber eine Positionsbestimmung im Rahmen der Wissenschaft und Gesellschaft vorgenommen werden. Ihr Gegenstand ist *Bildung*, das Mündigwerden des Individuums unter dem Einfluss von Erziehung und im Rahmen von Sozialisationsprozessen. Dabei beinhaltet der Bildungsbegriff schon immer, dass das Individuum als Subjekt aktiv an diesem Prozess teilhat, d.h. nicht nur Rezipient, sondern auch Produzent von (sozialer) Realität ist. Diese Gegenstandsbestimmung liefert eine Klärung der Aufgaben und des Auftrags der Pädagogik im Verhältnis zu und in Kooperation mit anderen Disziplinen, statt in Abgrenzung oder gar Konfrontation zu ihnen.

Während in der Erziehungswissenschaft sehr häufig auf Bronfenbrenner Bezug genommen wird, findet der Ansatz von Derbolav kaum einmal Erwähnung. Das dürfte mit daran liegen, dass Derbolav zwar eine Systematik des Faches erarbeitet hat, diese aber im Gegensatz zu Bronfenbrenner nicht unbedingt auf ein empirisch kontrolliertes *Forschungsprogramm* hin angelegt ist. Für die moderne Erziehungswissenschaft liegt der Rückgriff auf das sozialökologische Konzept daher näher. Das trifft in ähnlicher Weise auf die Begründung des emanzipatorischen Anspruchs der Disziplin zu. Derbolav kennzeichnet den Auftrag

2 Aufgabe beinhaltet dabei: Bildungsziel, Bildungsinhalt, Bildungsmittel sowie Bildungsmethode.

der Pädagogik durch das regulative Prinzip der *Mündigkeit*, das die Pädagogik wie ein roter Faden von der Aufklärung bis in die Gegenwart durchzieht – allerdings mit recht unterschiedlichen Konnotationen in den verschiedenen Richtungen der Erziehungswissenschaft. So steht bei Fachvertretern in der Tradition der kritischen Theorie der *gesellschaftliche* Aspekt mit dem Ziel des Abbaus von Herrschaft und ungerechtfertigten Machtstrukturen im Vordergrund (Mollenhauer, 1972). Bei Vertretern, die der Tradition der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zugeordnet werden können, handelt es sich dagegen in erster Linie um eine auf das *Individuum* zentrierte Parteinahme für das Kind, um eine so genannte „reflexion engagé“, die Schutz vor gesellschaftlicher Vereinnahmung und kindungemäßen Erwartungen bedeuten soll (Nohl, 1935). Für Vertreter einer kritisch-rationalen Erziehungswissenschaft schien es geboten, sich werturteilsfrei jeglicher Stellungnahme zu enthalten und Fragen der gesellschaftlichen und politischen Bedeutung oder Anwendung ganz aus dem System der Wissenschaft zu verbannen (Brezinka, 1971). Schon der Positivismusstreit der 1960er und die breite, öffentlichkeits- und politikwirksame Rezeption der internationalen Vergleichsstudien seit Mitte der 1990er Jahre (TIMSS, PISA, PIRLS/IGLU) zeigen jedoch, dass dies so einfach gar nicht geht. Zu den damit verbundenen wissenschaftstheoretischen Grundsatzkontroversen liefert Bronfenbrenner zwar nicht die definitive Lösung. Er hat aber gangbare Wege aufgezeigt und sozusagen „nebenbei“ das Forschungsprogramm einer gleichwohl empirisch fundierten wie auch sozial engagierten Wissenschaft entworfen. Sein Werk lässt sich als Vorschlag für einen Ansatz verstehen, der traditionelle Ansprüche der Erziehungswissenschaft wahrt und sie zugleich in die gegenwärtige Forschungslandschaft einordenbar macht.

Das Konzept der *Entwicklung im Kontext* liefert die Grundlage zur Untersuchung von Entwicklung innerhalb der hierarchischen Struktur des Mikro-, Meso-, Exo- und Makrosystems. Traditionell hatte sich die Erziehungswissenschaft vorrangig mit dem Verhältnis von Erzieher und „Educand“ beschäftigt, also mit der Interaktionsebene als spezifischem Ausschnitt des Mikrosystems. Dies geschah nicht selten ohne eine ausreichende Berücksichtigung der institutionell-gesellschaftlichen Einbettung der Interaktionsprozesse und manchmal auf einer eher schwachen „Datenbasis“. Das hat sich mittlerweile deutlich geändert. Allerdings ist es der Erziehungswissenschaft dadurch, dass sie sich erst vergleichsweise spät den Herausforderungen einer modernen Sozialwissenschaft gestellt hat, nicht gut gelungen, in zentralen Feldern der Bildungs- und Sozialisationsforschung maßgeblich vertreten zu sein. So wurde beispielsweise die Schulqualitätsdiskussion und Schuleffektivitätsforschung, die international ein breites Forschungsfeld bildet, in der deutschen Erziehungswissenschaft wohl zur Kenntnis genommen und sogar vergleichsweise breit diskutiert. Umfangreichere Forschungsarbeiten im eigenen Land wurden dadurch jedoch nicht initiiert. Somit gab es zwar schon einige Zeit „vor TIMSS und PISA“ eine intensiviertere Diskussion um die Qualität des Schul- und Bildungswesens. Erst danach kam es aber dazu, dass sich die schon in den 1970er Jahren geforderte „realistische Wendung in der pädagogischen Forschung“ (Roth, 1967), die bis dahin recht zögerlich verlaufen war, zu einer tatsächlichen „empirischen Wende“ mauserte.

Ebenfalls erst im Nachtrag zu PISA wurde Chancengleichheit wieder zu einem breiter behandelten Thema. Gegenwärtig steht die Bildungspolitik unter den Leitlinien, höhere schulische Leistungen zu erreichen, mehr Chancengleichheit, eine

bessere Förderung von sozial Schwächeren und die Vermeidung von Schulver-sagen zu gewährleisten. Zwischen den Bundesländern, die im PISA-Vergleich sehr unterschiedliche Ergebnisse erzielt haben, zeichnet sich – zumindest vor-erst – eine Einigung über Bildungsstandards ab. Nüchterne Kontrollen und Über-prüfungen der Qualitätsentwicklung sollen zukünftig eine Selbstverständlichkeit sein und die Steuerung des Bildungssystems auf eine neue Basis stellen. Im Sog dieser Trendwende gewinnt auch die Frühpädagogik und Frühförderung wieder an Stellenwert. Im Vordergrund steht dabei die sprachliche Förderung, mit vertieftem Blick auf die Kinder aus sozial schwächeren Familien und mit Migrationshintergrund. Es geht hierbei auch immer um das heikle Thema des Ausgleichs von Defiziten, sei es bei Zurückstellungen von der Einschulung, bei Klassenwiederholungen, Schulabbrüchen usw. Bei all dem erscheint das Tempo, das nun an den Tag gelegt wird, einerseits erfreulich. Auf der anderen Seite ist jedoch erstaunlich, woher nun bekannt ist, was mit Aussicht auf Erfolg genau zu tun oder in die Wege zu leiten ist. An Bronfenbrenners Ansprüchen gemessen (1986) wären TIMSS, PISA und PIRLS/IGLU, auf die man sich in aller Regel bezieht, als interessante Studie zu bezeichnen, aber nicht als Unter-suchungen, die es erlauben würden, weitreichende Schlussfolgerungen zu zie-hen und politische Empfehlungen abzuleiten. Warnen müsste man auch vor der Erwartung, versäumte Entwicklungen nun aus dem Stand nachholen zu könn-en. Schulen und Bildungssysteme sind in ihrer Entwicklung ebenso behäbig wie andere soziale Systeme. Vor allem ist ihre Wirksamkeit aber auf das zurück-verwiesen, was außerhalb und in der Gesellschaft insgesamt geschieht. Kin-dergärten und Schulen können nicht einfach das ausgleichen, was in den Her-kunftsfamilien und im alltäglichen Lebensumfeld der Kinder und Jugendlichen versäumt wird. In dieser Hinsicht gibt es eindeutig erkennbare Übereinstim-mungen in den Arbeiten von James S. Coleman (1966), Christopher Jencks (1973), Basil Bernstein (1972) und Urie Bronfenbrenner (1974). Vor allem Bron-fenbrenner hätte aber zugleich darauf hingewiesen, dass die Aufgabe der Wis-senschaft sich nicht auf die Feststellung des Ist-Zustands beschränkt. Sie hat sich vielmehr auch der Frage zu stellen, *was möglich wäre*. Dazu empfiehlt es sich in aller Regel über die Grenzen des eigenen nationalen und kulturellen Sys-tems hinauszuschauen, weil das den Blick für mögliche Veränderungen öffnen kann. Im Hinblick auf den in Deutschland entstandenen Veränderungsdruck müs-s-te dem sozialökologischen Ansatz folgend in einer international vergleichenden Analyse die Situation der Familien, der sozialen Netzwerke, der Sozialpoli-tik sowie der Zusammenhang der Teilsysteme ebenso viel Beachtung finden wie der Vergleich erzielter schulischer Leistungen.

3. Forschungsprogramm

Die Ökologie der menschlichen Entwicklung beschreibt keine geschlossene oder abgeschlossene Theorie, sondern ein ambitioniertes, auf Weiterentwick-lung angelegtes Forschungsprogramm. Der Entwicklungsaspekt und die Ebenenunterscheidung (Mikro-, Meso-, Exo- und Makroebene) bilden den Bezugsrahmen und sprechen den Gegenstandsbereich von Theorien unter-schiedlicher disziplinärer Herkunft an. Es handelt sich also um eine integrati-ve Grundkonzeption, die ein zentrales Anliegen beinhaltet, das Heinrich Roth in seiner Pädagogischen Anthropologie ähnlich herausgearbeitet hat (Roth, 1971). Der Pädagogischen Anthropologie fällt nach Heinrich Roth die Aufga-

be zu, als *Integrationswissenschaft* die Beiträge anderer Disziplinen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Frage der Erziehung aufzuarbeiten und für die erziehungswissenschaftliche Forschung nutzbar zu machen. Ohne dieses Fundament und die sich daraus ergebenden interdisziplinären Bezüge besteht die Gefahr, an der Realität vorbeizugehen. Für die Erziehungswissenschaft als einer traditionell auf Praxis hin angelegten Disziplin sind Theorie und Forschung jedoch kein Selbstzweck. Theorie und Forschung müssen sich bezüglich ihrer Anwendbarkeit und praktischen Wirksamkeit ebenso bewähren wie bezüglich ihrer wissenschaftlichen Tragfähigkeit. Die Erziehungswissenschaft ist insofern noch mehr als andere Disziplinen auf ein zukunftsoffenes Programm verwiesen, das in die Praxisfelder hineinwirkt. Diesbezüglich erweist sich das sozialökologische Modell als ein hervorragend geeigneter Bezugspunkt.

Auch wenn das Mehrebenenmodell das vielleicht augenfälligste Element der Sozialökologie ist, bildet doch die Frage nach der *Entwicklung* ihr eigentliches Zentrum. Im Mittelpunkt des Forschungsprogramms steht die Frage der Veränderung, somit auch der *Veränderbarkeit*, und nach den Faktoren, die Einfluss auf Veränderung haben. In Zeiten der Genforschung, der Neurodidaktik und angesichts einer zunehmenden Verbreitung konstruktivistischer Erklärungsansätze in den Sozialwissenschaften sind diese Fragen von einer besonders hohen Aktualität und Brisanz. Es könnte daher sinnvoll sein, vor einer zu frühen Begeisterung für neue Paradigmen sowie vor einem Zurückfallen hinter Bronfenbrenner zu warnen. Auch wenn das Individuum als eigenaktiver Konstrukteur der Wirklichkeit gesehen wird (eine nicht wirklich *neue* Erkenntnis!), bleibt doch die eigentlich spannende Frage, *wie* konstruiert wird und wovon die Konstruktionen denn abhängig sind. So ist z.B. die unterschiedliche gesellschaftliche Teilhabe sozialer Gruppen schwerlich als Resultat divergenter Konstruktionen auf der individuellen Ebene zu erklären, sondern erfordert die Einbeziehung der gesellschaftlich sozialen Bezüge. Damit kommen Rahmenbedingungen ins Spiel, die beeinflussbar und änderbar sind. Ähnlich kann die Messung von Hirnströmen und der Ausschüttung eines Neurotransmitters (Dopamin) vielleicht zu einer besser fundierten Erklärung für Lernvorgänge führen. Dies schließt aber nicht per se – und nicht einmal überhaupt zwingend – die Notwendigkeit ein, auf diesem Weg irgendwann einmal zu verwertbaren Hinweisen für die Optimierung von Lernsituationen im realen Leben zu kommen. Überhaupt verspricht eher das Suchen nach Differenz und Kontextabhängigkeit als das Aufspüren von Einheitlichkeit Aussicht auf einen beschleunigten Erkenntnisfortschritt in der erziehungswissenschaftlichen Forschung. Erziehungswissenschaftliche Forschung setzt einen begründeten und gut begründbaren pädagogischen Optimismus voraus, von dem ausgehend die Untersuchung der *Bedingungen* zur bestmöglichen Ausschöpfung von Entwicklungspotenzialen leitend bleibt und nicht die Fixierung auf eventuell vorhandene Begrenzungen. In diesem Zusammenhang noch heute lesenswert ist diesbezüglich die Argumentation Bronfenbrenners (1976) zu den von Arthur Jensen publizierten Arbeiten. Unter einer umfassend zu verstehenden Entwicklungsperspektive richtet sich die Aufmerksamkeit der Forschung auf Veränderbarkeit und dabei nicht vorrangig auf mikroskopische Detailanalysen, sondern auf Lebenskontexte und die Komplexität von menschlichen Lebensläufen. Wichtige Komponenten sind normative und nichtnormative Übergänge, bedeutsame Statuspassagen und die Kumulation von Effekten zwischen den

Lebensbereichen und in der Lebensspanne. Die Hauptwerkzeuge einer solchen Forschung sind nicht CT und MRT. Dringlicher Bedarf besteht vielmehr nach wie vor an Analysen zu Entwicklungen im Kontext, dabei ganz besonders an Längsschnitt- und durchgängigen Lebensverlaufsstudien, die bedauerlicherweise für Deutschland fehlen, in anderen Ländern dagegen vorhanden bzw. sogar die Regel sind (Kristen, Römmer, Müller & Kalter, 2005).

Den Ausgangspunkt für Erklärungen von Entwicklung im Rahmen des sozial-ökologischen Ansatzes bilden die situativen Bedingungen, Tätigkeiten, Aktivitäten, Rollen und Interaktionen des Individuums innerhalb der Mikrosysteme, an denen es teilhat. Das Augenmerk liegt hierbei nicht in erster Linie auf den dyadischen Beziehungen, sondern den Beziehungskonstellationen innerhalb der Settings (Triaden, Effekte zweiter Ordnung). Untersuchungsfragen auf der Mikroebene können sich beispielsweise auf Wirkungen von Familienkonstellationen oder Effekte der Zusammensetzung von Lerngruppen (leistungsmäßige, soziale Homogenität) beziehen. Studien im schulischen Bereich belegen z.B., dass bei einer hohen Konzentration von Schülern mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in einer Schulklasse oder Schule mit schlechteren schulischen Leistungen zu rechnen ist als es allein aufgrund der Individualmerkmale der Schüler der Fall ist. Die Zusammensetzung von Lerngruppen hat also Effekte über die Individualmerkmale hinaus (Schümer, 2004; Thrupp, Lauder & Robinson, 2002). Aufschlussreich für die Forschung dürften dabei wiederum besonders Analysen zu Veränderungen und Übergängen sein sowohl im Familiensystem (Scheidung/Trennung, Wiederheirat/neue Partnerschaft; Wechsel von Beschäftigung in Arbeitslosigkeit; Passagen der Armut) als auch in schulischen Lernkontexten (Klassenwiederholungen, Vorrücken, Lehrerwechsel, Wechsel in Lerngruppen). Die Bedeutung von Veränderungen im familialen System ist inzwischen ein recht breit behandeltes Thema (Hofer, Wild & Noack, 2002; Walper & Schwarz, 2002), für den schulischen Bereich sind solche Studien dagegen eher selten (vgl. Luyten & Snijders, 1996; Teddlie & Reynolds, 2000).

Mit dem sozialökologischen Modell verbindet sich außerdem der Anspruch auf der Mesoebene, die Wechselwirkungen zwischen den Mikrosystemen zu berücksichtigen. Dabei kann schnell eine hohe Komplexität erreicht werden und die Abgrenzungen bzw. Überschneidungen der Settings sind nicht immer völlig eindeutig zu bestimmen. In der Forschungspraxis ist daher eine Auswahl und Konzentration auf die Kontexte, von denen die bedeutsamsten Effekte zu erwarten sind, in aller Regel nicht zu vermeiden. Nicht von ungefähr ist das Zusammenwirken bzw. die Wechselwirkung von Familie und Schule ein zentrales und hochaktuelles Forschungsfeld (Ditton, 2005). Hinreichend Aufmerksamkeit erfährt inzwischen wieder die in Deutschland besonders enge Kopplung des Erfolgs im schulischen System an Merkmale der familialen Herkunft. Trotzdem liegt noch wenig an aktueller Forschung vor, die diesen Zusammenhang differenzierter als in der Vergangenheit untersucht (vgl. bereits Bertram, 1981). Zu den wirksam werdenden Mechanismen und Verläufen besteht auch heute noch ein erheblicher Forschungsbedarf. In erster Linie müssen hierbei die Bildungslaufbahnen betrachtet werden, vorrangig die Übergänge im schulischen System, ebenso aber die Statuspassagen beim Eintritt in das Schulsystem und beim Übergang vom Schul- in das tertiäre oder berufliche System (Schumacher, 2004). Mehr beachtet werden müssten bezüglich der Bildungsverläufe die Wechsel und Anschlüsse (bzw. Ausschlüsse) zwischen den Systemen, wofür

sich nicht zuletzt auch differenzierte Analysen unüblicher Bildungskarrieren anbieten (Schmeiser, 2003). Von Interesse ist es in diesem Forschungskontext nicht zuletzt, die Perspektive zu wechseln, und nicht nur nach dem Einfluss der Familie auf schulisches Lernen zu schauen. Bisher befassen sich eher wenige Studien damit, wie weit Schule Einfluss auf die Familie nimmt (Ulich, 1989). Diese Fragestellung dürfte jedoch zunehmend an Bedeutung gewinnen, da gegenwärtige Schulentwicklungsprogramme fast durchgängig auch darauf abzielen, eine größere Teilhabe der Eltern an Schule zu ermöglichen, den Informationsfluss zu verbessern und Eltern verstärkt in relevante schulische Entscheidungen einzubeziehen. Zu den Voraussetzungen und Wirkungen der damit intendierten Öffnung von Schule, die noch weiter gefasst als Versuch einer engeren Vernetzung mit außerschulischen Feldern (Verbände, außerschulische Jugendbildung, Wirtschaft) überhaupt gesehen werden kann, sind keine Untersuchungen mit belastbaren Daten vorhanden.

Das Beispiel aktueller Ansätze der Schulentwicklung verweist bereits darauf, dass die für das Individuum relevanten Kontexte nicht unbedingt nur diejenigen sind, an denen es selbst unmittelbar teilhat. Zu behandeln sind folglich auch Fragestellungen, die in der Systematik von Bronfenbrenner auf der Exoebene angesiedelt sind. Bis heute beachtenswert und schon mehrfach untersucht ist hierbei das Zusammenwirken von Familie und Arbeitswelt der Eltern. Im Sinne der so genannten Zirkelhypothese (Rolff, 1997) geht es dabei primär um die Bedeutung von elterlichen (i. d. R. väterlichen) Erfahrungen am Arbeitsplatz für die Sozialisations- bzw. Erziehungspraktiken in der Familie, von denen ihrerseits anzunehmen ist, dass sie für die Bildungsmotivation und den Bildungserfolg von Bedeutung sind (Steinkamp, 1982). Die vorliegenden Befunde deuten zwar in diese Richtung, können allerdings kaum als überzeugende Bestätigung der erwarteten engen Beziehungskette angesehen werden. Andererseits ist unbestritten, dass neben dem Bildungsstatus der Herkunftsfamilie und dem kulturellen Kapital auch die Zugehörigkeit zu Berufsgruppen (oder EGP-Klasse) sowie das berufliche Prestige bedeutsame Faktoren für den Erfolg im Bildungswesen sind (Ditton, Krüskens & Schauenberg, 2005). Insofern scheint es weiterhin lohnend, differenziert nach Wirkmechanismen zu suchen und dabei Faktoren der umfassenderen Zukunftsperspektive bzw. Lebensplanung der Eltern für ihr Kind mit einzubeziehen (Meulemann, 1985).

Zukunftsperspektiven und Lebensplanung orientieren sich nicht nur am derzeitigen Status oder an beruflichen Erfahrungen, sondern an den Opportunitäten im räumlich-geografischen Kontext. Um so bedauerlicher ist es, dass Studien, die einen Raumbezug aufweisen, eine eher seltene Ausnahme sind. Dabei sind die Differenzen zwischen Regionen, Bezirken, Städten und Gemeinden sowie zwischen den Stadtteilen bzw. Wohnbezirken innerhalb der Städte in vielfacher Hinsicht gravierend (Korcak, 1995). Als Grundlage für regional differenzierende Studien gäbe es Erfolg versprechende Forschungstraditionen, an die aktuelle Studien wieder anschließen könnten (Walter, 1981), etwa den Soziotopen-Ansatz (Bargel, Gloy, Heinke, Presch & Walter, 1973). Regionale Differenzen in der Bildungsbeteiligung haben u. a. bereits Eirnbter (1982) sowie Meulemann und Weishaupt (1977) untersucht. Ebenso ist mit aktuellen Daten leicht zu zeigen, dass die Bildungslandschaft regional sehr unterschiedlich ist, was das Bildungsangebot und die Bildungsnachfrage betrifft (Institut für Länderkunde, 2002). Belegt ist, dass die erreichten schulischen Leistungen bereits

in der Grundschulzeit erheblich zwischen den Schul- und Stadtbezirken innerhalb der Städte aufgrund der sozialen Disparitäten in den Einzugsgebieten der Einzelschulen variieren (Ditton & Krüsen, 2006). In Folge davon verlaufen auch die weiteren Bildungsverläufe stark unterschiedlich (Lehmann, Gänsfuß & Peek, 1999; Lehmann & Peek, 1997). Auch wenn dies am deutlichsten für die Bezirke in den Metropolen und Großstädten zu zeigen ist, bestehen vergleichbare Disparitäten auch zwischen den Regionen innerhalb der Flächenstaaten (Bargel & Kuthe, 1992).

Das Potenzial von Theorien der Stadt- und Siedlungssoziologie (Atteslander & Hamm, 1974; Friedrichs, 1977) ist für die Erziehungswissenschaft nur unzureichend erschlossen. Dabei ist die hohe Bedeutung von Segmentierung und Segregation für die weitere Entwicklung des Bildungswesens ein geradezu klassisches Forschungsthema (Peisert, 1967). Offenbar bedurfte es jedoch zuerst des offenen Briefs (bzw. Insolvenzantrags) einer Hauptschule in Berlin, um zumindest aktuell wieder eine größere Aufmerksamkeit der Politik und breiten Öffentlichkeit für die bestehenden gesellschaftlichen Herausforderungen zu provozieren. Wenig Erfolg versprechend ist es, nun in hektische Betriebsamkeit zu verfallen und aus dem Bauch gewonnene „Ad-hoc-Lösungen“ für komplexe gesellschaftliche Schieflagen zu präsentieren. Stattdessen ginge es darum, den Zusammenhang von Bildungs-, Sozial-, Familien- und regionaler (Stadt-)Entwicklungspolitik doch endlich Ernst zu nehmen. Empfehlenswert wäre dies schon deshalb, weil dann vielleicht doch noch eine andere und effektivere Struktur des derzeitigen Gewirrs von Kompetenzen und (Nicht-)Zuständigkeiten der beteiligten Instanzen in Angriff genommen werden könnte. Dies bedeutet keineswegs, völliges Neuland betreten zu müssen. Vielmehr ließe sich an mehrere Konzepte anschließen: auf einer noch allgemeiner gehaltenen Ebene an den so genannten Ressourcenansatz (Kaufmann, Herlth & Strohmeier, 1980), ebenso aber an die Konzepte einer differenziert angelegten regionalen Schulentwicklungsplanung (Derenbach, 1983; Rolff, Klemm & Hansen, 1974). Allein schon aufgrund der seit längerer Zeit abnehmenden Schülerzahlen wird eine als angemessen empfundene, flächendeckende Versorgung mit schulischen Angeboten nur bei einer entsprechend vorausschauenden Planung zu gewährleisten sein.

Mit den vorstehenden Hinweisen auf die notwendige Verknüpfung unterschiedlicher Gesellschafts- und Politikbereiche deutet sich schon an, dass es auf der übergeordneten Ebene des Makrosystems schließlich um gemeinsam als verbindlich anerkannte Werte geht, um die Gemeinsamkeiten innerhalb einer Kultur, sozusagen um das, was das Gesamtsystem zusammenhält und für seine Funktionsfähigkeit sorgt. Nur auf der Basis von Pluralität, Diversifikation und Individualisierung kann keine Gesellschaft Bestand haben. Nicht von ungefähr taucht derzeit vermehrt in ganz unterschiedlichen Zusammenhängen die Frage auf, in welcher Gesellschaft wir denn eigentlich leben wollen. Welche Reaktionen auf die mit PISA wieder deutlich gemachten Herausforderungen tatsächlich folgen werden, hängt davon ab, wie wir uns zu Fragen der Gerechtigkeit, Chancengleichheit und bezüglich der Visionen oder Zukunftsperspektiven des künftigen Zusammenlebens positionieren werden. Eine bestmögliche Förderung aller Kinder zu erreichen ist nicht nur eine Aufgabe der Bildungspolitik, vielmehr geht es um das Zusammenspiel der „regulativen Prinzipien“ Gesundheit, Wohlversorgtheit, Gerechtigkeit und Mündigkeit (Derbolav). Wechselseitige Schuldzuweisungen greifen hier zu kurz und führen nicht

weiter. Das Beziehungsgefüge und Zusammenspiel der Institutionen und Ebenen ist entscheidend, d.h. letztlich: die „Stimmigkeit“ des Gesamtsystems. Möglicherweise wäre hier nach den Wurzeln für die Überlegenheit der Siegerländer in PISA zu suchen. In jedem Fall lohnt es, sich bei international vergleichenden Studien von Bildungssystemen nicht zu sehr nur auf die Rangreihen erzielter fachlicher Leistungen zu beziehen (Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2003).

Der sozialökologische Ansatz bietet eine breite Palette an Einsichten, die zugleich auch erhebliche Herausforderungen bedeuten. Diesbezüglich ist noch kurz auf den bisher ausgesparten Aspekt der Anforderungen an die benötigten statistischen Analyseverfahren einzugehen. Um hierarchisch geschichtete Ebenenstrukturen mit komplexen Wechselbeziehungen zwischen den Variablen abbilden zu können, sind elaborierte statistische Verfahren nötig. Diesbezüglich hat sich seit den 1980er Jahren sehr viel getan. Mithilfe von Strukturgleichungsmodellen können komplexe Operationalisierungen von Konstrukten vorgenommen und zugleich indirekte Beziehungen zwischen Variablen(blöcken) abgebildet werden. Verfahren wie LISREL, EQS oder AMOS gehören inzwischen fast schon zu den Standardstatistikverfahren in der empirischen Sozialforschung. Sehr rasant verlaufen ist ebenfalls die Entwicklung von Verfahren zur Mehrebenenanalyse empirischer Daten. Während Mehrebenenanalysen früher mit einem nahezu unvermeidbaren Aufwand verbunden waren (Saldern, 1986), sind inzwischen Programme verfügbar, die schon weitgehend benutzerfreundlich und gut handhabbar sind (Bryk & Raudenbush, 1992; Ditton, 1998; Engel, 1998; Rasbash et al., 2000). Derzeit liegen außerdem schon erste Verfahren vor, mit denen die Vorzüge beider Analyseverfahren in einem statistischen Ansatz kombiniert werden können (Muthén & Muthén, 2005). Ebenfalls eine Rolle spielt bei Untersuchungen mit komplexen Designs das Handling von Missings in den Daten, gerade bei Längsschnitterhebungen, wo fehlende Werte praktisch nicht zu vermeiden sind. Verfahren, wie z.B. die multiple Ersetzung fehlender Werte (Rubin, 1987), bei denen die nicht eindeutige Bestimmbarkeit der zu ersetzenden Werte durch eine Mehrfachschätzung zu kontrollieren versucht wird, liegen vor. Hinsichtlich der methodisch-statistischen Bedingungen bzw. des „Handwerkszeugs“ einer quantitativ orientierten sozialökologischen Forschung verläuft die Entwicklung sehr rasant. Es wird inzwischen zunehmend schwierig, mit neuen Programmen und deren „Updates“ Schritt zu halten, um halbwegs auf dem aktuellen Stand zu bleiben. Unter Umständen kann das ein gewisses Gefühl der Unsicherheit erzeugen, ob man als Forscher das, was an Analysen möglich wäre, auch wirklich kennt und überhaupt noch ausreichend durchschaut.

Die Umsetzung des sozialökologischen Forschungsprogramms stößt also auch an gewisse Grenzen. Das nicht nur im Bereich der statistischen Analyseverfahren, sondern auch bezüglich der Planung und Organisation von Erhebungen. Der Erreichbarkeit und Belastbarkeit von Probanden sind Grenzen gesetzt, ebenso der Durchführbarkeit (und Finanzierbarkeit) von Forschungsprojekten. Auch für die Zukunft ist damit zu rechnen, dass keine Studien vorliegen werden, die alle wünschenswerten Kriterien einer sozialökologischen Forschung vollständig erfüllen werden (Bertram, 1982; Ries, 1982; Vaskovics, 1982). Es geht daher eher um zunehmend differenziertere Erklärungen und genauere Prüfungen der bestehenden Einflussfaktoren auf die individuelle Entwicklung. Dabei lässt sich die hohe Bedeutung, die Bronfenbrenner der Familie beimisst, im Sinne eines

Primats der Bedeutung proximaler Faktoren verallgemeinern. Es würde eine Lücke im Erklärungsanspruch bedeuten, wenn erwartet würde, dass Bedingungen und Entscheidungen auf höheren Aggregatebenen die individuelle Entwicklung direkt und unmittelbar beeinflussen. Bei der Herleitung von Effekten müssen also in jedem Fall Verbindungen plausibel annehmbar und nachweisbar sein, sodass die Wirkungskette nachvollziehbar ist und ersichtlich wird, auf welchen Wegen Entscheidungen, Vorgaben, Planungen und Bedingungen auf übergeordneten Ebenen auf das Individuum einwirken. Nur dann ergeben sich auch bessere Ansatzpunkte bezüglich der Mittel und Wege zur Veränderung des Status quo. Aktuell von einer besonderen Bedeutung ist hierbei die Frage nach der Wirksamkeit *kompensatorischer Erziehung*. Nicht selten wird derzeit generalisierend und resignierend von einem Scheitern kompensatorischer Programme gesprochen. Als Generalaussage ist das jedoch nicht zutreffend und liest sich bei Bronfenbrenner (1974) auch deutlich anders. In der Tat nicht oder nur wenig wirksam sind isolierte und kurzatmige Förderprogramme, die nur punktuell einsetzen, isoliert bleiben und nicht kontinuierlich in ausreichender Breite über die Grenzen der Teilsysteme hinweg weitergeführt werden. Auf dieser Folie wäre zu reflektieren, ob die Programme der Länder, die nach PISA vor allem zur Förderung der Schwächeren auf den Weg gebracht worden sind, ausreichende Aussicht auf Erfolg haben können. Berücksichtigt man, dass die Leistungsverbesserung von PISA 2000 zu 2003 sich auf die höheren Schulformen und die Gruppe der leistungsstärkeren und sozial privilegierteren Schüler bezieht, scheint das noch nicht der Fall zu sein.

4. Perspektiven

Der vorliegende Beitrag sollte in Grundzügen die Bedeutung Urie Bronfenbrenners für die Erziehungswissenschaft verdeutlichen. Dabei sollte nicht nur das Werk des international renommierten und einflussreichen Wissenschaftlers, sondern auch das des engagierten Demokraten und „Anwalts des Kindes“ (Kurt Lüscher) gewürdigt werden.

Für die Erziehungswissenschaft liefert das Werk Bronfenbrenners eine Fülle an Impulsen und Anregungen auf unterschiedlichen „Ebenen“. Einmal im Hinblick auf fachliche Grundlagen, die Elemente für ein System der Erziehungswissenschaft abgeben, das sie nicht von anderen Disziplinen abzugrenzen versucht, sondern in ein produktives Verhältnis zu ihnen setzt. Zum anderen sind die Forschungsperspektiven mit ihren Bezügen in die pädagogische (und gesellschaftliche) Praxis gerade für die Erziehungswissenschaft zentral. Eine empirisch fundierte, dabei kritisch reflektierende und engagierte Wissenschaft, das ist das, wofür Bronfenbrenner eingetreten ist und was seine Arbeiten mit der Tradition der Erziehungswissenschaft verbindet. Der sozialökologische Ansatz liefert diesbezüglich auch einen guten Grundstock, um aktuelle Bemühungen um Reformen im Bildungsbereich durch Forschung begleiten und basierend auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beraten zu können. Viele seiner Arbeiten beinhalten wichtige Ergebnisse, auf deren Basis die Angemessenheit von Reformmaßnahmen schon im Vorfeld ein- und ihre Erfolgsaussicht näherungsweise abgeschätzt werden kann.

Das sozialökologische System schützt auch vor überzogenen Erwartungen, die gegenwärtig zum Teil an eine Forschung geknüpft werden, die „Entwicklung

ohne Bezug zum Kontext“ analysiert. Der Königsweg zur Erforschung besserer Bedingungen des Lehrens und Lernens, des Unterrichts, besserer Schulen und eines besseren Bildungssystems kann aus Sicht der Sozialökologie nicht ausschließlich und nicht einmal in erster Linie in mikroskopischen Detailanalysen bestehen. Sicherlich kann umgekehrt zurückgefragt werden, ob das sozialökologische Modell von Bronfenbrenner nicht ein zu großes, zu weit vernetztes und letztlich gar nicht bearbeitbares Programm beschreibt. Will die Sozialökologie also möglicherweise zu viel? Wenn mit dem Modell der verabsolutierte Anspruch einherginge, eine vollständige Abbildung der gesellschaftlichen „Totalität“ leisten zu können, würde die Kritik treffen. Aber als Denkmodell und Zugangsraster verstanden, ist der sozialökologische Ansatz eine unschätzbare Hilfe zur systematischen Einordnung und Zuordnung von Befunden der empirischen Sozialforschung. Der Ansatz ermöglicht es, Befunde in den übergeordneten Gesamtrahmen einzubinden. Dadurch sind auf der einen Seite Querbezüge und auf der anderen Seite noch bestehende Forschungslücken aufweisbar (Bronfenbrenner, 1986, S. 304f.). Am besten ist das Konzept als ein ständig weiter zu denkendes und weiter zu entwickelndes Forschungsnetzwerk zu verstehen.

Mit dem sozialökologischen Ansatz hat Bronfenbrenner den Bezugsrahmen für *Forschung zu Entwicklung* sowie für *Forschung in Entwicklung* erstellt. Seine und die von seinem Denkansatz inspirierte Forschung bietet einen Fundus, um zur Verbesserung der Lebens- und Entwicklungsbedingungen von Kindern beizutragen. Daher ist es alles andere als ein Wunder, dass sein nur auf den ersten Blick einfach scheinendes Konzept der Entwicklung im Kontext zu einem nicht mehr wegzudenkenden Bestandteil des Systems der Erziehungswissenschaft geworden ist.

Literatur

- Atteslander, P. & Hamm, B. (Hrsg.) (1974). *Materialien zur Siedlungssoziologie*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Bargel, T., Gloy, K., Heinke, U., Presch, G. & Walter, H. (1973). *Bildungschancen und Umwelt I. (Deutscher Bildungsrat, Materialien zur Bildungsplanung, Heft 3)*. Braunschweig: Westermann.
- Bargel, T. & Kuthe, M. (1992). Regionale Disparitäten und Ungleichheiten im Schulwesen. In P. Zedler (Hrsg.), *Strukturprobleme, Disparitäten, Grundbildung in der Sekundarstufe I* (S. 41-105). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Bernstein, B. (1972). *Studien zur sprachlichen Sozialisation*. Düsseldorf: Schwann.
- Bertram, H. (1981). *Sozialstruktur und Sozialisation*. Darmstadt: Luchterhand.
- Bertram, H. (1982). Von der schichtspezifischen zur sozialökologischen Sozialisationsforschung. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*. (Band 6, S. 25-54). Stuttgart: Enke.
- Brezinka, W. (1971). *Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Bronfenbrenner, U. (1974). *Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung?* Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1976). *Ökologische Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1978). Ansätze zu einer experimentellen Ökologie menschlicher Entwicklung. In R. Oerter (Hrsg.), *Entwicklung als lebenslanger Prozeß* (S. 33-65). Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.

- Bronfenbrenner, U. (1986). Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development. In R. K. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Hrsg.), *Development as Action in Context*. Heidelberg Berlin: Springer-Verlag.
- Bryk, A. S. & Raudenbush, S. W. (1992). *Hierarchical Linear Models: Applications and Data Analysis Methods*. Newbury Park: Sage.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2003). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bonn.
- Coleman, J. S. u. a. (1966). *Equality of educational Opportunity*. Washington, D.C.: US Dept. of Health, Education and Welfare.
- Derbolav, J. (1987). *Grundriß einer Gesamtpädagogik*. Frankfurt: Diesterweg.
- Derenbach, R. (1983). Die Problemregionen der beruflichen Bildung als Untersuchungsgegenstand der regionalen Bildungsforschung. In H. Weishaupt (Hrsg.), *Sozialraum-analyse und regionale Bildungsplanung* (S. 253-294). Baden-Baden: Nomos.
- Ditton, H. (1998). *Mehrebenenanalyse. Grundlagen und Anwendungen des Hierarchisch Linearen Modells*. Weinheim und München: Juventa.
- Ditton, H. (2005). Der Beitrag von Familie und Schule zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In H. G. Holtappels & K. Höhmann (Hrsg.), *Schulentwicklung und Schulkirksamkeit* (S. 121-130). Weinheim und München: Juventa.
- Ditton, H. & Krüsken, J. (2006). Sozialer Kontext und schulische Leistungen – zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26, 1-22.
- Ditton, H., Krüsken, J. & Schauenberg, M. (2005). Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8, 285-304.
- Eirmbter, W. H. (1982). Bildungsaspirationen und sozialökologischer Kontext. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familialer Sozialisation* (Band 6, S. 237-254). Stuttgart: Enke.
- Engel, U. (1998). *Einführung in die Mehrebenenanalyse*. Opladen, Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Friedrichs, J. (1977). *Stadtanalyse. Soziale und räumliche Organisation der Gesellschaft*. Reinbek: Rowohlt.
- Hofer, M., Wild, E. & Noack, P. (Hrsg.) (2002). *Lehrbuch Familienbeziehungen. Eltern und Kinder in der Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Institut für Länderkunde (Hrsg.) (2002). *Nationalatlas Bundesrepublik Deutschland. Band 6: Bildung und Kultur*. Heidelberg: Spektrum.
- Jencks, C. u. a. (1973). *Chancengleichheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Kaufmann, F.-X., Herlth, A. & Strohmeier, K. P. (1980). *Sozialpolitik und familiale Sozialisation. Zur Wirkungsweise öffentlicher Sozialleistungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Korczak, D. (1995). *Lebensqualität-Atlas*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Kristen, C., Römmer, A., Müller, W. & Kalter, F. (2005). *Längsschnittstudien für die Bildungsberichterstattung – Beispiele aus Europa und Nordamerika. Gutachten im Auftrag des BMBF*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Lehmann, R., Gänsfuß, R. & Peek, R. (1999). *Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1998*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.
- Lehmann, R. H. & Peek, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996*. Berlin: Humboldt Universität.
- Luyten, H. & Sniijders, A. B. (1996). School Effects and Teacher Effects in Dutch Elementary Education. *Educational Research and Evaluation*, 2, 1-24.
- Meulemann, H. (1985). *Bildung und Lebensplanung. Die Sozialbeziehung zwischen Elternhaus und Schule*. Frankfurt: Campus.
- Meulemann, H. & Weishaupt, H. (1977). Sozialstatistische Profile von Stadtbezirken mit unterschiedlicher Bildungsnachfrage. In H. J. Hoffmann-Nowotny (Hrsg.), *Politisches Klima und Planung* (S. 155-194). Frankfurt: Campus.

- Mollenhauer, K. (1972). *Theorien zum Erziehungsprozess*. München: Juventa.
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (2005). *Mplus User's Guide. Statistical Analysis with Latent Variables*. Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Nohl, H. (1935). *Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie*. Frankfurt: Klostermann.
- Peisert, H. (1967). *Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland*. München: Piper.
- Rasbash, J., Browne, W., Goldstein, H., Yang, M., Plewis, I. & Healy, M. (2000). *Woodhouse, G.; Draper, D.; Langford, I.; Lewis, T. A user's guide to MLwiN. Version 2.1*. London: Multilevel Models Project.
- Ries, H. A. (1982). Fünf Forderungen zur Konzeptionalisierung familiärer Umwelt aus der Sicht ökologischer Sozialisationsforschung. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation* (S. 96-119). Stuttgart: Enke.
- Rolff, H.-G. (1997). *Sozialisation und Auslese durch die Schule*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Rolff, H.-G., Klemm, K. & Hansen, G. (1974). *Die Stufenschule. Ein Leitfaden zur kommunalen Schulentwicklungsplanung*. Stuttgart: Klett.
- Roth, H. (1967). Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In H. Röhrs (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft und Erziehungswirklichkeit*. Frankfurt: Akademische Verlagsgesellschaft.
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie. Band I: Bildsamkeit und Bestimmung*. Hannover: Schroedel.
- Rubin, D. B. (1987). *Multiple Imputation for Nonresponse in Surveys*. New York, Chichester, Brisbane, Toronto, Singapore: John Wiley & Sons.
- Saldern, M. v. (Hrsg.) (1986). *Mehrebenenanalyse. Beiträge zur Erfassung hierarchisch strukturierter Realität*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Schmeiser, M. (2003). „Missratene“ Söhne und Töchter. *Verlaufsformen des sozialen Abstiegs in Akademikerfamilien*. Konstanz: UVK.
- Schumacher, E. (Hrsg.) (2004). „Übergänge“ in Bildung und Ausbildung – pädagogische, subjektive und gesellschaftliche Relevanzen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schümer, G. (2004). Zur doppelten Benachteiligung von Schülern aus unterprivilegierten Gesellschaftsschichten im deutschen Schulwesen. In G. Schümer, K.-J. Tillman & M. Weiß (Hrsg.), *Die Institution Schule und die Lebenswelt der Schüler. Vertiefende Analysen der PISA-2000-Daten zum Kontext von Schülerleistungen* (S. 73-117). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Steinkamp, G. (1982). Arbeitsplatz Erfahrungen und familiäre Sozialisation. Ergebnisse und Probleme einer empirischen Untersuchung an Eltern und Kindern. In L. A. Vaskovics (Hrsg.), *Raumbezogenheit sozialer Probleme* (S. 120-142). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The International Handbook of School Effectiveness Research*. New York: Falmer Press.
- Thrupp, M., Lauder, H. & Robinson, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37, 483-504.
- Ulich, K. (1989). *Schule als Familienproblem*. Frankfurt: Athenäum.
- Vaskovics, L. A. (Hrsg.) (1982). *Umweltbedingungen familiärer Sozialisation. Beiträge zur sozialökologischen Sozialisationsforschung*. Stuttgart: Enke.
- Walper, S. & Schwarz, B. (2002). *Was wird aus den Kindern? Chancen und Risiken für die Entwicklung von Kindern aus Trennungs- und Stieffamilien* (2. Auflage). Juventa: Weinheim.
- Walter, H. (Hrsg.) (1981). *Region und Sozialisation. 2 Bde*. Stuttgart: Frommann-Holzboog.

Prof. Dr. Hartmut Ditton, Institut für Pädagogik, Bildungs- und Sozialisationsforschung, Ludwig-Maximilians-Universität München, Leopoldstraße 13, 80802 München, E-Mail: ditton@lmu.de