

Cloer, Ernst

Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik

Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 49-57. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 17)



Quellenangabe/ Reference:

Cloer, Ernst: Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik - In: Heid, Helmut [Hrsg.]; Mollenhauer, Klaus [Hrsg.]; Parmentier, Michael [Hrsg.]; Thiersch, Hans [Hrsg.]: *Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft. Beiträge vom 7. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 17.-19. März 1980 in der Universität Göttingen.* Weinheim ; Basel : Beltz 1981, S. 49-57 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-229295 - DOI: 10.25656/01:22929

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-229295>

<https://doi.org/10.25656/01:22929>

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

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

17. Beiheft

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft

Beiträge vom 7. Kongreß der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
vom 17.–19. März 1980 in der Universität Göttingen

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von
Helmut Heid, Klaus Mollenhauer, Michael Parmentier, Hans Thiersch

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1981

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek

Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft : vom 17. - 19. März 1980 in d. Univ. Göttingen / im Auftr. d. Vorstandes hrsg. von Helmut Heid . . . - Weinheim ; Basel : Beltz, 1981.

(Beiträge vom . . . Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 7)

(Zeitschrift für Pädagogik : Beih. ; 17)

ISBN 3-407-41117-0

NE: Heid, Helmut [Hrsg.]; Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge vom . . . Kongress . . . ; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleibt vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1981 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Gesamtherstellung: Beltz, Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3 407 41117 0

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
-------------------	---

I. Pädagogik und Politik

JÜRGEN SCHMUDE Das politische Interesse an der Erziehung	13
---	----

WERNER REMMERS Wider die Überverwaltung in der Erziehung	21
---	----

HANS THIERSCH Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft	27
--	----

IVAN ILLICH Erziehung am Ausgang des Industriezeitalters	41
---	----

ERNST CLOER Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik	49
--	----

II. Zur Theorie pädagogischer Praxis

HELMUT PEUKERT Pädagogik – Ethik – Politik. Normative Implikationen pädagogischer Interaktion . .	61
--	----

DIETER GEULEN Ursachen und Risiken einer Alltagswende in der Pädagogik	71
---	----

BERND DEWE / HANS-UWE OTTO Die symbolische Funktion institutionalisierter Problemdeutungen im sozialpoliti- schen Handlungsfeld	81
---	----

VOLKER BRIESE / BERNHARD CLAUSSEN / WILHELM HEITMEYER / ARNO KLÖNNE/ KLAUS PETER WALLRAVEN Zum gesellschaftlichen Kontext der Werte- und Moralerziehung. Kritische Anmerkungen zu einem Konzept der politischen Bildung	91
--	----

III. Thesen zur Jugendarbeitslosigkeit

HELLMUT LESSING / MANFRED LIEBEL

Jugendarbeitslosigkeit zwischen pädagogischer Befriedigung und Selbstorganisation 101

THOMAS OLK

Jugendarbeitslosigkeit im Umbruch der Werte. Vom Ausschluß aus der „Arbeitsgesellschaft“ zur Befreiung für einen schöpferischen Lebensstil 103

WOLFGANG NAHRSTEDT

Lernziel „Arbeitslosigkeit“. Organisierte Langeweile oder Demokratisierung der Gesamtzeit? 107

KLAUS HEINEMANN

Arbeitslosigkeit und Sport 111

IV. Schule und Lehrer

JÖRG SCHLÖMERKEMPER

Gesamtschule und Politik. Grundlagen und Perspektiven für die Weiterentwicklung der Schulreform 121

ALFRED K. TREML / HANS-JÜRGEN SCHLIEWERT / ROSWITH VÄTH-SZUSDZIARA / GERHARD GLÜCK

Latente Lernprozesse 133

JOHANNES WILDT

Der Stellenwert schulpraktischer Studien für eine professionalisierte Lehrerausbildung 147

WERNER SACHER

Lehrerfortbildung in Bayern (1972–1980). Eine Auswertung des Datenmaterials mit Hilfe quantitativer Verfahren 155

WILFRIED BREYVOGEL / HEINZ-ELMAR TENORTH

Lehrerschaft und Faschismus 169

V. Zehn Jahre Vorschulerziehung in der bildungspolitischen Diskussion

LINE KOSSOLAPOW

Versuch einer historisch-sozialen Standortbestimmung der Vorschulerziehung . . . 185

RUDI BRIEL

Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung im Rahmen von Modellversuchen im Elementarbereich 189

ERICH RAAB / HERMANN RADEMACKER	
Modellversuche als Mittel der Reform im Elementarbereich	197
DORIS KNAB	
Erfahrungen aus dem CIEL-Förderprogramm	199
WOLFGANG TIETZE	
Evaluationsphasen im Kontext bildungsreformerischer Maßnahmen	203
URSULA PEUKERT	
Bemerkungen zur Notwendigkeit einer Theorie der Vorschulerziehung	205
Die Mitarbeiter dieses Heftes	207

Thesen zum Verhältnis von Pädagogik und Familienpolitik

Das im Thema angesprochene Beziehungsverhältnis enthält mehrere Fragestellungen: (1) Zuerst einmal könnten die beiden Begriffe als Wissenschaftsdiziplinen im Sinne von pädagogischer Wissenschaft und Familienpolitik-Lehre interpretiert werden; es könnte dann nach den Beziehungen zwischen diesen beiden Disziplinen gefragt werden. (2) Es könnten die beiden Begriffe interpretiert werden im Sinne von pädagogischem und (familien-)politischem Handeln; es könnte dann nach der Deckungsgleichheit bzw. nach den Spezifika der jeweiligen Handlungsstrukturen gefragt werden. (3) Im Kontext eines Pädagogik-Verständnisses, das entgegen strukturell-funktionalen Erklärungsmustern das Augenmerk besonders auf die Gesellschaft als Funktion der Erziehung richtet, könnte nach den Möglichkeiten gefragt werden, wie die Pädagogik auf die Familienpolitik mitberatend und mitentscheidend Einfluß gewinnen kann. Hier kommt die Frage nach den Aufgaben, Möglichkeiten und Grenzen wissenschaftlicher Politikberatung in den Blick. (4) Gewissermaßen als Umkehrung der Blickrichtung könnte schließlich danach gefragt werden, ob – und wenn, auf welche Weise – familienpolitische Probleme die Fragestellungen und Forschungsschwerpunkte der Pädagogik in bestimmten Epochen beeinflusst haben. Hier werden wir auf wissenssoziologische und wissenschaftsgeschichtliche Zusammenhänge verwiesen. Die wissenssoziologische und wissenschaftsgeschichtliche Untersuchung kann zur Klärung der konkreten Verhältnisbestimmung von Pädagogik und Familien- und Bildungspolitik entscheidend beitragen. Sie hat in unserem Zusammenhang eine analytische Funktion.

Im folgenden soll mit besonderem Gewicht dem vierten Komplex, der wissenschaftsgeschichtlichen Rekonstruktion nachgegangen werden. Zuvor jedoch sollen wenigstens skizzenhaft einige für die nachfolgenden Überlegungen wichtige Bestimmungsmomente des Verhältnisses von Pädagogik und Politik und des Verhältnisses von pädagogischem und politischem Handeln aufgesucht werden. Die wissenssoziologische und wissenschaftsgeschichtliche Rekonstruktion der Aktualität der Familienerziehung wird – das Ergebnis vorwegnehmend – für eine lange Periode die Dominanz einer an den Bezugswissenschaften Soziologie und Psychologie orientierten schichtspezifischen Sozialisationsforschung ermitteln. Es soll der diesem Ansatz zugrunde liegenden Anthropologie und Lerntheorie nachgegangen werden, um damit zugleich zu verdeutlichen, welche Beratungsimpulse von einem solchen Ansatz auf die Familienpolitik ausgegangen sind. – Die empirische Sozialisationsforschung und jüngere demographische sozial-strukturelle Untersuchungen zum generativen Verhalten und zum Problem des Geburtenrückgangs haben tendenziell ihre Fragestellungen aus den Ansprüchen des gesellschaftlichen und ökonomischen Systems und aus der Bedürfnisperspektive der Erwachsenen in dieser Gesellschaft gewonnen. Im letzten Abschnitt soll – an einigen Beispielen – gezeigt werden, wie sich Fragestellungen wandeln bzw. ganz neue Fragestellungen hinzutreten unter der leitenden Frage nach den Rechten und Bedürfnissen des Kindes.

Wenn man von der analytischen Erziehungswissenschaft absieht, so besteht in allen anderen Ansätzen der Pädagogik ein Konsens darin, daß Pädagogik und Politik miteinander zusammenhängen; beide beziehen sich – wenn auch mit unterschiedlichen regulativen Prinzipien und unterschiedlichen Handlungsstrukturen in bestimmten Veränderungsintentionen – auf denselben gesellschaftlichen Lebenszusammenhang. Gegenstand der Pädagogik (auch der Familienpädagogik) ist die Bildung des Menschen in individueller und sozialer Hinsicht unter dem regulativen Prinzip der Mündigkeit; Gegenstand der Politikwissenschaft ist die „Gestaltung und Regelung des menschlichen Zusammenlebens“ unter dem regulativen Prinzip der Gleichheit (im Sinne von Entfaltungschancengleichheit; vgl. hierzu detaillierter CLOER 1978). Obgleich auf der Theorieebene die Zusammenhänge deutlich erkennbar sind, muß doch nachdrücklich auf die unterschiedlichen Handlungsstrukturen hingewiesen werden, die dem pädagogischen bzw. politischen Handeln zugrunde liegen. Ich schließe mich hier eng an die von MOLLENHAUER (1972, S. 12–16) begonnene und von STEIN (1979, S. 60–72) weitergeführte Differenzierung an (vgl. auch RUHLOFF 1980, S. 122 ff., 146 ff.): (1) Pädagogisches und politisches Handeln sind in unserer Demokratie unterschiedlich legitimiert. Die durch Bildung begründete Mündigkeit (vgl. CLOER 1979) soll Mitsprache ermöglichen; Partizipation soll Chancengleichheit im staatlichen und gesellschaftlichen Lebenszusammenhang fördern und so Mit-Entscheidung gewährleisten. (2) Politisches und pädagogisches Handeln lassen sich weiterhin in den Gegenüberstellungen Aktion vs. Reflexion, „positionelles“ vs. „dialogisches Denken“ sowie „Macht und Herrschaft“ vs. „Macht des besseren Arguments“ unterscheiden. (3) Pädagogisches Handeln kann unter den Vorgaben des regulativen Prinzips der Mündigkeit (die ja ihrerseits nur durch umfassende Information und die fortdauernde Gewährleistung eines vielseitig gleichschwebenden Interesses konstituiert wird) das politische Handeln nicht prä-determinieren; Erziehung und Unterricht sollen ausschließlich die Bedingungen für politisches Handeln im Individuum schaffen.

Gleichwohl gibt es neben den zuvor aufgezeigten Unterschieden in der Handlungsstruktur auch eine enge Wechselbeziehung, die auf unseren spezifischen Gegenstand angewendet werden soll: Familienpolitisches Handeln wird durch familienpädagogisches Handeln ermöglicht und mitbestimmt. Familienpolitische Maßnahmen zum Abbau der Entfaltungschancen-Ungleichheit müssen erfolglos bleiben ohne entsprechende familienpädagogische Anstrengungen zum Abbau von Unmündigkeit. Es gilt auch die Umkehrung: Familienpädagogisches Handeln wird durch familienpolitisches Handeln in seinen Möglichkeiten und Grenzen entscheidend mitbestimmt. Familienpädagogische Anstrengungen zur Entfaltung von Mündigkeit bedürfen flankierender Maßnahmen durch Kooperation mehrerer Fachpolitiken (Bildungs-, Gesundheits-, Wohnungs-, Familienpolitik).

Im Rahmen der Bildungspolitik-Beratung sind bislang drei Modelle mit unterschiedlicher Reichweite diskutiert worden: (1) Eine erste Position unterscheidet strikt zwischen Konzept- und Entscheidungsplanung und weist der Wissenschaft allein im Bereich der Konzeptplanung eine Rolle zu (so z.B. die Position J. MUTHS im DEUTSCHEN BILDUNGSRAT). (2) Die an S. B. ROBINSOHN anknüpfende Position H. BECKERS intendiert die Zusammenführung von „Politik und Verwaltung, wissenschaftlichem Sachverstand und Öffentlichkeit in einem gemeinsamen Entscheidungsprozeß“. (3) Die am weitesten gehende Konzeption L. FROESES (1977, S. 252 f.) fordert die Einwirkung des

wissenschaftlichen Sachverstands auf die politischen Entscheidungsprozesse in der Phase der Entscheidungsvorbereitung, Entscheidungsfindung und Entscheidungskontrolle.

Angesichts des oben bereits beschriebenen Handlungsdrucks, des „Entscheidungsdrucks im Ja- und Nein-Sagen“, unter dem das politische Handeln steht, angesichts des unterschiedlichen „Reduktionsdrucks“ und der unterschiedlichen „Moralprobleme des Handelns“ (der Politiker ist dem Machbaren und dem Kompromiß-Finden verpflichtet), scheint ein so weitgehendes Beratungsverständnis wie dasjenige FROESES nicht ganz unproblematisch. Die Mitglieder der interdisziplinär ausgerichteten Beratungsgruppe „Frühkindliche Sozialisation“ haben daher mit Blick auf die Dignität wissenschaftlicher Arbeit zu großer Behutsamkeit in der wissenschaftlichen Politikberatung gemahnt (vgl. NEIDHARDT 1975b; HASSENSTEIN 1975, S. 112; SCHMALOHR 1975, S. 192). Gleichwohl soll festgehalten werden: Wenn in der Verhältnisbestimmung von Erziehung und Gesellschaft die Gesellschaft (auch) als eine Funktion der Erziehung definiert wird (und ein solches Pädagogik-Verständnis wird hier vorausgesetzt), dann ist die pädagogisch-wissenschaftliche Politikberatung ein entscheidender Transmissionsriemen für die Umsetzung solcher in der Wissenschaft als bedeutsam erkannten Zusammenhänge in politische Praxis. Dabei ist dann allerdings nicht nur FROESES Frage von Interesse, inwieweit die Politik zur Partizipation der Wissenschaft bereit sei und inwieweit diese ihre Chance wahrnehme. Viel entscheidender scheinen mir die folgenden weitergehenden Fragen zu sein: Welche Bezugswissenschaften haben im Zusammenhang eines politisch zu lösenden Problems Zugang zur Beratung? Welche Wissenschaftlergemeinschaften mit welchen Paradigmen setzen sich in einem solchen Beratungsprozeß aufgrund welcher Bedingungen durch?

II

Die in der Periode von 1965 bis 1975 sich entwickelnde „Bildungsforschung“ war primär empirisch-sozialwissenschaftliche Forschung (vgl. MÜLLER/TENORTH 1979; ROTH 1969). Sie wurde im wesentlichen getragen von den Nachbarwissenschaften Soziologie und Psychologie und entfaltete sich vor allem als schichtspezifische Sozialisationsforschung (Beitrag der Soziologie) und familiäre Erziehungsstilforschung (Beitrag der Psychologie). Probleme des Bildungsprozesses wurden auf „Fragen nach dem Sozialisationsprozeß reduziert“ (MOLLENHAUER 1979, S. 241; LÜSCHER/FISCH 1977, S. 3f.). Dieser Forschungsansatz erfaßte die Familie als „gesellschaftliche Institution“, die Eltern als „Sozialisationsagenten“ und „Sozialisatoren“, die Kinder entsprechend als „Sozialisanden“, und er definierte die Forschungsintention als „Einblick in die Gesetzmäßigkeiten innerfamiliärer Sozialbeziehungen ... als Grundlage für erziehungstechnologische Anweisungen“ (hier in der Formulierung von SCHNEEWIND/LUKESCH 1978, S. 11–13). Das Kind wurde in diesem Ansatz primär als „Produkt“ erfaßt, dessen „Individualität“ sich in Reaktion auf schichtspezifische elterliche Stimuli entwickelt (vgl. ABRAHAMS/SOMMERKORN 1976, S. 81; HEINZ 1976, S. 91; BEICHT et al. 1976, S. 116). Entsprechend wurde die Bedeutung der Mutter für das Kind auf die „sensorische Reizvermittlung“ reduziert (LEHR 1973). Deren leichte Ersetzbarkeit wurde zu einem Schlüsselargument für die Entproblematisierung frühkindlicher Ersatzbetreuung (vgl. zur Kritik SCHMALOHR 1975, S. 195f.; GROSSMANN 1977, S. 848).

Dieser Forschungsansatz spiegelt zugleich die technologische Wende der Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Er bestätigt für den speziellen Bereich der familialen Sozialisationsforschung, daß Forschung im Zeitraum 1965–1975 der neuen Erwartung der Bildungs-

und Familienpolitik zu entsprechen versucht hat, nicht nur Informationswissen, sondern zunehmend Planungs-, Konstruktions- und Kontrollwissen zur Verfügung zu stellen. Auch inhaltlich hat dieser Forschungsansatz sich ganz an den Erwartungen des gesellschaftlichen und ökonomischen Systems orientiert: Untersuchungsschwerpunkte waren die kognitiv-sprachlichen und leistungsmotivationalen Aspekte der familialen Sozialisation (vgl. die Nachweise bei BEICHT et al. 1976, S. 104; BAUER 1978, S. 201; NEIDHARDT 1975c, S. 162; *Zweiter Familienbericht* 1975, S. 15).

Seit Mitte der 70er Jahre läßt sich ein deutlicher Wandel erkennen. Er läßt sich beschreiben als ein Abrücken vom Konzept einer Funktionsentlastung der Familie in ihrer erzieherischen Aufgabe. An seine Stelle tritt ein familienpolitisches Konzept, das durch materielle und immaterielle Hilfe die Familie zur Erfüllung ihrer Aufgaben befähigen will. Vor diesem Hintergrund erhält die Elternbildung bereits in mehreren Bundesländern ein so hohes Gewicht, daß LÜSCHER jüngst die Vermutung geäußert hat, daß der Bereich der Elternbildung „zu einem Schwerpunkt bildungspolitischer Reformbemühungen“ der nächsten Jahre werde (LÜSCHER/FISCH 1977, S. 5). Mit anderen Worten, je weniger sich die euphorischen Erwartungen der frühen 70er Jahre an die kompensatorische Potenz schulischer Lernprozesse bestätigt haben, desto stärker hat sich das Interesse – nicht zuletzt auch der interdisziplinär angelegten Forschungen zur frühkindlichen Entwicklung und Sozialisation – auf die Familie und ihren Beitrag zur Entwicklung des Kindes konzentriert. Aufgrund der interdisziplinär bestätigten Bedeutung der Frühphase der Kindheit für Individuation und Sozialisation hat sich das Interesse der Forschung und der Politik auf einen Zeitabschnitt menschlicher Entwicklung verlagert, für den nicht mehr die Bildungs-, sondern die Familienpolitik zuständig ist. Diese Entwicklung dürfte zugleich eine Erklärung dafür liefern, daß die von MÜLLER/TENORTH (1979) getroffene Feststellung, seit 1975 zeige die Bildungspolitik kein Interesse mehr an wissenschaftlicher Politikberatung, für die Familienpolitik gerade nicht zutrifft. Die für die Erarbeitung insbesondere des *Zweiten* (1975) und *Dritten Familienberichts* (1979) berufenen Sachverständigenkommissionen (sowie die in ihrer Verantwortung vergebenen Expertisen) können als ein Beleg gelten.

Diese neue Periode der Familienpolitik geht mit folgenden wissenschaftsgeschichtlich relevanten Entwicklungen einher: Der groß angelegte Rechenschaftsbericht BRONFENBRENNERS (1974 in deutscher Übersetzung erschienen) über die kompensatorischen Erziehungsbemühungen in den USA konnte die Unwirksamkeit solcher Modelle nachweisen, die das Kind ohne Einbeziehung der Eltern zu fördern gesucht hatten. Die Rezeption dieser Arbeit hat nachweislich auch in der Bundesrepublik zum Abbau euphorischer Erwartungen beigetragen. In der Folge einer rasch ansteigenden Erwerbstätigkeit von Müttern zwischen 1970 und 1974 (DRITTER FAMILIENBERICHT 1979, S. 22–33), aufgrund der problematischen Polarisierungen bei U. LEHR (sensorische Stimulation vs. Mutterliebe) und J. L. GEWIRTZ (Bindung vs. Abhängigkeit) (GROSSMANN 1977, S. 848) und aufgrund des durch die Bundesregierung zeitweise stark propagierten „Tagesmütter-Projekts“ (vgl. *Zweiter Familienbericht* 1975, S. XVII) kam es zu einer deutlichen Ausweitung der Wissenschaftsdisziplinen, die auf die aktuellen familienpolitischen Probleme aus ihrer jeweiligen Fachdisziplin-Kompetenz Antwort zu geben versuchten: Kinderpsychiatrie, Sozialpädiatrie, Verhaltensbiologie, Psychoanalyse und Pädagogik. Die beiden Disziplinen, die bis dahin vorrangig Einfluß in der wissenschaftlichen Bildungs- und Familienpolitikberatung gewonnen hatten, die Soziologie und die Psychologie, entwickelten ihrerseits neue Forschungsansätze bzw. erweiterten ihren Forschungsgegenstand. Familiensoziologen wie z. B. LÜSCHER gelangten durch Rezeption BRONFENBRENNERS zu einer Kritik des bis in die Mitte der 70er Jahre unbefragten schichtspezifischen Forschungsansatzes und verhalfen dem inzwischen auch in der Bundesrepublik ausführlich diskutierten ökologischen Ansatz (vgl. WALTER/OERTER 1979) zu einer raschen Verbreitung. Psychologen wie z. B. BRUNER (1977, S. 844) und GROSSMANN (1977, S. 848 u. ö.) versuchten Aspekte der frühkindlichen Sprach- und Sozialentwicklung durch Einbeziehung psychoanalytisch begründeter Theoreme („Bindung“, „Mutter-Kind-Paar“) zu erklären. Biologen wie HASENSTEIN gingen mit Hilfe ethologischer und psychoanalytischer Kategorien dem Zusammenhang zwischen Aktivität, Neugier- und Erkundungsverhalten (als grundlegenden Bedingungen für die kognitive Entwicklung) und der frühkindlichen Erfahrung von Bindungs-Sicherheit bzw. Bindungs-Unsicherheit (Angst) nach.

Für beide hier unterschiedene Perioden wissenschaftlicher Familienpolitik-Beratung gilt, daß Beratung, und zum überwiegenden Teil auch Forschung, eine „nachgehende“

gewesen ist. Das soll heißen: Aktuelle gesellschaftliche Probleme (vgl. im *Zweiten Familienbericht* die partielle Mutterentbehrung bei ganztätiger Berufstätigkeit oder im *Dritten Familienbericht* das Problem des Geburtenrückgangs) setzten häufig überhaupt erst die Forschung in Gang (vgl. SCHMALOHR 1975, S. 188–192). Für beide Perioden gilt damit auch, daß die an der Erforschung der Familienerziehung und der familialen Sozialisation beteiligten Wissenschaften stets nur Teilaspekte der Familienerziehung (und zwar die jeweils aktuell gesellschaftlich vermittelten) erforscht und für eine Entscheidungshilfe zur Verfügung gestellt haben. Die beiden Perioden unterscheiden sich durch die Anzahl der an der Forschung beteiligten Disziplinen und die Ausdifferenzierung der Forschungsansätze. Dies hat, bezogen auf die Forschungsergebnisse, zu einer zunehmenden Komplexitätssteigerung geführt; diese steht notwendig in einem deutlichen Spannungsverhältnis zu einer jeden auf größtmögliche Komplexitätsreduktion angewiesenen Familienpolitik. Ob dies langfristig auch bei den familienpolitisch Verantwortlichen zu einem Abbau des Interesses an wissenschaftlicher Politikberatung führen wird, muß abgewartet werden.

III

In diesem letzten Abschnitt soll versucht werden, das Thema mit Hilfe von Kategorien, die den Theorieansätzen der Pädagogischen Anthropologie und der Anthropologie des Kindes entnommen sind, zu beleuchten. Damit sind die Ergebnisse einer kritisch-sozialwissenschaftlich begründeten Erziehungswissenschaft, die die Rahmenbedingungen aller edukativen (= aus Unmündigkeit herausführenden) Institutionen untersucht, keineswegs als irrelevant zurückgewiesen. Allerdings vernachlässigen diese die mikro-soziale Ebene der interpersonalen Beeinflussung und der intrapersonalen Selbstbildungs-Prozesse. Aber gerade in diesem Bereich behält die „Pädagogik einen eigenen Stand, einen eigenen Einsatz und eine eigene Verantwortlichkeit in diesem Gefüge von Ansprüchen und Abhängigkeiten“ (SCHULZE 1979, S. 549). Pädagogische Anthropologie wird hier als ein integrativer Ansatz verstanden, der die Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften vom Menschen für konstitutiv hält, der aber darüber hinaus durch Interpretation, Reflexion und weiterführende Spekulation die pädagogisch-einheimische Frage verfolgt, was diese Ergebnisse der Erfahrungswissenschaften vom Menschen (wie auch die Beiträge der philosophischen Anthropologie) über die Bedingungen und Freiräume möglicher Mündigkeit aussagen (ROTH 1968). – Das Vorhaben soll an zwei Beispielen verdeutlicht werden, die dem Zusammenhang des *Dritten Familienberichts* entnommen werden: am Beispiel der Plazierung als familialer und gesellschaftlicher Aufgabe sowie am Beispiel des hohen Grades von Erwerbstätigkeit von Frauen mit Kindern.

Beispiel 1: Der Dritte Familienbericht, in dem die Aufgabenbestimmung der Familie im programmatischen Einleitungskapitel von einem Volkswirt und einem Bevölkerungswissenschaftler vorgenommen wird, unterscheidet fünf Funktionen, die die Familie in unserer Gesellschaft zu erfüllen habe: die generative, die Sozialisationsfunktion, die Plazierungsfunktion, die regenerative Funktion und die Haushaltsfunktion. Innerhalb der Sachverständigenkommission zeichnet die Pädagogin (R. SÜSMUTH) verantwortlich für den Abschnitt über die Plazierungsfunktion. Die Bedeutung der Analyse der tatsächlichen Leistungen der Familie und der Schule in bezug auf Plazierung und Allokation soll hier keineswegs in Frage gestellt werden; die Erhellung dieser Zusammenhänge bleibt wichtig für jeden, der an dem regulativen Prinzip der Chancengleichheit bzw. größerer Chancengerechtigkeit festhält. Als problematisch muß es jedoch angesehen werden, daß unter den vielen pädagogischen Aufgaben, die die Familie zu erfüllen hat, die Plazierung in einem Familienbericht isoliert und in dieser Weise gewichtet wird. Familie kommt ferner in dieser Aufgabenzuschreibung wieder überdeutlich als Funktion der Gesellschaft in den Blick. Ihr wird diese gesellschaftlich so wichtige

Aufgabe zugewiesen. Diese besondere Hervorhebung der Plazierungsfunktion hat eine deutliche Parallele zur reduzierten Funktionsbestimmung der Schule, die in den letzten Jahren ebenfalls insbesondere in ihrer Qualifikations- und Selektionsfunktion erfaßt worden ist. Die mit dieser Funktion „konstruierte Wirklichkeit“ erfaßt die Kinder in der Familie als zu Plazierende. Kinder und Kinder-System werden damit als im wesentlichen linear abhängig von der Plazierungserwartung und den Plazierungsleistungen der Erwachsenen/Eltern definiert. Besteht damit nicht die Gefahr, daß das Kind zum Objekt des elterlichen Plazierungs-Willens degradiert wird?

Die These von der Familie als der „eigentlichen“ Plazierungsinstanz bleibt letztlich noch dem Modell des zirkulären Verlaufs des Sozialisationsprozesses verpflichtet. Darin ist ein Bild von der Wirklichkeit entworfen, das die Familie in ihrer Gleichartigkeit erfaßt. MOLLENHAUERS interaktionstheoretischer Ansatz der Sozialisationsforschung aber weist der Pädagogik die Aufgabe zu, die Aufmerksamkeit gerade auf die Ungleichartigkeiten zu richten und nach den emanzipatorischen, den Zirkel aufbrechenden Möglichkeiten zu fragen. MOLLENHAUER sieht diese Möglichkeiten vor allem in den Geschwister-Beziehungen. Unter den Kindern in einer Familie entsteht – wie alle Eltern schon erfahren haben – ein durchaus eigenständiges „Subsystem“ mit eigenen Kommunikationsstrukturen und -inhalten, die durchaus häufig den Charakter einer „kindlichen“ bzw. „jugendlichen Gegenwelt“ tragen (MOLLENHAUER et al. 1975, S. 77–87). Vor diesem Hintergrund – ein von MOLLENHAUER noch nicht weiterverfolgter, aber naheliegender Gedanke – muß der eklatante Geburtenrückgang in der Bundesrepublik und der Trend zur Ein-Kind-Ehe (fast ein Drittel aller Ehen hatten 1975 nach 20 Ehejahren nur ein Kind) unter ganz anderen Aspekten gesehen werden, als dies die Volkswirtschaft und die Demographie tun. Die Legitimation und Aktualität der von MOLLENHAUER aufgeworfenen pädagogischen Fragen ergibt sich auch aufgrund neuerer Untersuchungen zur Mobilität, die zwar Beziehungen, aber keine lineare Abhängigkeit zwischen sozialer Herkunft und der beruflichen Zukunft der Folgegeneration nachweisen konnten (ABRAHAMS/SOMMERKORN 1976). Die Berechtigung der von MOLLENHAUER aufgeworfenen Frage wird durch die verhaltens-anthropologische und die genetische Lerntheorie gestützt; diese betonen gleicherweise den individuellen Prozeß der Wahrnehmung, des Denkens und der Bildung. Die gleiche soziale Umwelt (die Ethologie spricht von der „ökologischen Nische“) bzw. sehr ähnliche familiäre Lebenswelten werden aufgrund der individuellen Bedingungen des Wahrnehmens und Denkens von jedem Kind unterschiedlich interpretiert (LASSAHN 1977, S. 156–160). Der Familienpolitik erwächst zusammen mit der Wohnungs-, Siedlungs- und Verkehrspolitik die Aufgabe, dafür zu sorgen, daß – um im Bilde zu bleiben – die ökologische Nische für niemanden zu eng wird. Ein ausreichendes Wohnungsangebot (WINGEN 1979), die durch Siedlungs- und Verkehrspolitik zu sichernden Möglichkeiten einer gefahrlosen Erkundung der Umgebung und neuer Möglichkeiten der „Straßensozialisation“ (ZINNECKER 1979) gehören in diesen Zusammenhang.

Die Schule ist in den letzten Jahren bereits zur „Exekutive des Leistungsprinzips“ geworden. Besteht hier nicht die Gefahr, daß durch die „offizielle“ Zuweisung der Plazierungsaufgabe an die Familie jene Tendenzen massiv verstärkt werden, die durch den NC, den Lehrstellenmangel ohnehin bereits ihren Einfluß in den Familien haben? SÜSSMUTH (1978, S. 329) selbst hat darauf hingewiesen, daß die elterliche Erziehungskompetenz keineswegs durch umfassendes Wissen über kindliche Entwicklung zureichend bestimmt sei, sondern daß diese Kompetenz entscheidend von bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen der Eltern abhängig sei, z. B. von Aufrichtigkeit, Einfühlungsvermögen, Verlässlichkeit, Offenheit, Gelassenheit, Humor. Muß aber nicht begründet angenommen

werden, daß die sehr bewußt wahrgenommene Plazierungsaufgabe durch die Eltern in einem geradezu unlösbaren Spannungsverhältnis zu den zuvor genannten Persönlichkeitsmerkmalen stehen wird?

Beispiel 2: Über die möglichen positiven Wirkungen der Berufstätigkeit der Frau und Mutter, aber auch über die Rollenkonflikte der erwerbstätigen Mütter, gibt es eine kaum noch überschaubare Literatur. Der Anspruch der Mutter auf berufliche Selbstverwirklichung wird hier unterstützt. Aber gemäß der oben ausgesprochenen Selbstbeschränkung soll das hier nicht thematisiert werden. Im übrigen liegen inzwischen von WINGEN (1979, S. 233–237) sehr differenzierte familienpolitische Vorschläge zur Lösung der Rollenkonflikte der erwerbstätigen Frau vor; einige dieser Vorschläge versuchen die Rechte des Kindes und die Rechte der Mütter/Väter in ein ausgewogenes Verhältnis zu bringen. Für unseren Zusammenhang gilt es, zunächst einige empirische Daten festzuhalten: Die Erwerbstätigkeit der Mütter hat in den letzten 20 Jahren in der Bundesrepublik stark zugenommen; allein im Zeitraum 1970 bis 1975 ist die Erwerbstätigkeitsquote der Mütter mit Kindern unter 15 Jahren von 35 auf 40% gestiegen. Während die Erwerbstätigkeit bei alleinstehenden Müttern kontinuierlich abgenommen hat (gleichwohl lag sie 1976 noch bei 60%), ist sie insbesondere bei Müttern mit Einzelkindern ständig angewachsen. Die Erwerbstätigkeit erfolgt zunehmend außer Haus (Rückgang des landwirtschaftlichen Sektors). 1974 gab es (außerhalb der Landwirtschaft) ca. 1,5 Mill. Kinder unter 15 Jahren, ca. 500 000 Kinder unter 6 Jahren und ca. 250 000 Kinder unter 3 Jahren, deren Mütter einer Erwerbstätigkeit mit wöchentlich 40 oder mehr Stunden nachgingen (vgl. *Dritter Familienbericht* 1979, S. 20–25, 187). Die ganztägige Berufstätigkeit beider Eltern (oder alleinerziehender Mütter und Väter) wird den Pädagogen immer erneut zu der Forderung bewegen, einige Zusammenhänge wissenschaftlich immer gründlicherer Klärung zuzuführen und die entsprechenden familienpolitischen Konsequenzen zu ziehen.

Psychoanalytische Beiträge zur Moralentwicklung behaupten einen engen Zusammenhang zwischen Norm- und Wertvermittlung und einer intakten, auf Sicherheit begründeten Beziehung zwischen einem Kind und festen Bezugspersonen (SUSSMUTH 1978, S. 236f.). *Verhaltensbiologische* und *psychologische* Beiträge über die Bedingungen selbständigen Lernens haben bereits eine sehr breite empirische Absicherung gefunden. Danach gibt es fünf biologisch begründete Strategien des Erfahrungserwerbs (Erkunden, Wißbegierde, Spielen, Nachahmen und schöpferisches Erfinden), die sich ihrerseits alle nur in „entspanntem Feld“ entfalten. Diese für den Aufbau kognitiver Strukturen und das Sammeln von Erfahrungen grundlegenden Aktivitäten sind extrem anfällig gegen Angst. Mit anderen Worten, die Tendenzen zum Erkunden, Spielen usw. sind leicht unterdrückbar. Besonders stark werden sie unterdrückt durch Betreuungs- und Bindungsmängel. Für den Aufbau des Bindungsprozesses zu einer bleibenden Hauptbezugsperson hat sich die Zeit zwischen dem 2./3. und dem 24. Lebensmonat erwiesen (HASSENSTEIN 1979, S. 52–57). Ein schon älterer pädagogischer Beitrag liefert in dem hier zu bedenkenden Zusammenhang eine Reihe von bleibenden Fragen: RANG (1967) fragte nach der anthropologischen und sozialen Dimension des Eltern-Kind-Verhältnisses. Er leitete seine sozial-phänomenologische Analyse mit einer Behauptung ein, die inzwischen vielfältig empirisch abgesichert ist, mit dem Hinweis nämlich, daß die Bereitschaft von Müttern und Vätern zu verantwortlicher Pflege, Fürsorge und Erziehung keineswegs von selbst vorhanden, daß sie kein Instinkt sei (vgl. HASSENSTEIN 1975, S. 89f.; SCHMALOHR 1975, S. 200f., 225). „Sind wir die Liebenden und das Kind das Geliebte“, entfaltet RANG diesen Gedanken weiter, „so entspringt diese Liebesbeziehung gerade nicht so sehr unserer Liebesbereitschaft und -fähigkeit als des Kindes Liebesbedürftigkeit und seinem Offensein für unsere Liebe“. Die kindliche Liebesbedürftigkeit ist ein „sozialer Kontakturf“, wie es in moderner verhaltensbiologischer Ausdrucksweise heißt. Sie liefert dem Erwachsenen ein konkretes Anwendungsfeld zur „Läuterung“ seiner Egoismen. Das scheinbar eigensüchtige Kind kann somit die real existierende Eigensucht des Erwachsenen läutern; die Eigensucht des Kindes hat eine soziale Funktion (S. 151). Sicherheit und

Urvertrauen auf seiten des Kindes und Fürsorge auf seiten der Eltern sind keine Naturkonstanten. Sie entwickeln sich in Wechselbeziehung miteinander. Die Unselbständigkeit und Liebesbedürftigkeit des Kindes sind notwendige Voraussetzungen zum Aufbau der elterlichen Fürsorgebereitschaft. Und die Entstehung der kindlichen Sicherheit ist von der elterlichen Fürsorge abhängig. Auch und gerade vor diesem Hintergrund wird das zeitliche Beieinander von Mutter/Vater (selbstverständlich in einem weiteren Verständnis von bleibender Hauptbezugsperson) und Kind so wichtig. Auf diesem Hintergrund erweist sich die andere in den letzten Jahren sehr weit verbreitete Polarisierung von Qualität gegenüber Quantität der Zuwendung als höchst problematisch.

An diesen zwei Problemzusammenhängen aus dem *Dritten Familienbericht* sollte aufgezeigt werden, wie sich mit Hilfe pädagogisch-anthropologischer Kategorien neue Fragestellungen gewinnen lassen. Ein wichtiges Ziel wäre erreicht, wenn deutlich geworden wäre, daß solche Fragestellungen nicht einfach nur ein (u. U. verzichtbares) *Additum* zu empirisch-sozialwissenschaftlichen Erklärungsmodellen sind. Kontinuierliche Aufgabe der Pädagogik müßte es sein, die den familienpolitischen Alternativlösungen zugrunde liegende Anthropologie explizit zu machen. Die Pädagogik hat im Zuge ihrer „soziologischen“ und „technologischen Wendung“ die zuvor benannte Aufgabe mit Blick auf eine wissenschaftliche Familienpolitik-Beratung bislang kaum wahrgenommen.

Literatur

- ABRAHAMS, F. F./SOMMERKORN, I.: Arbeitswelt, Familienstruktur und Sozialisation. In: HURRELMANN 1976, S. 70–89.
- BAUER, I. M.: Die Familie als Adressat pädagogischer Bemühungen. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 54 (1978), S. 197–213.
- BEICHT, W., et al.: Familiäre Kommunikationsstrukturen. Zwischenbericht einer Untersuchung. In: HURRELMANN 1976, S. 104–126.
- BRONFENBRENNER, U.: Wie wirksam ist kompensatorische Erziehung? Stuttgart 1974.
- BRUNER, J. S.: Wie das Kind lernt, sich sprachlich zu verständigen. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 829–846.
- CLOER, E.: Bildungspolitik im Zeichen des Geburtenrückgangs. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 54 (1978), S. 280–302.
- CLOER, E.: Zum Grundwert Mündigkeit. In: LEDER, G. (Hrsg.): Zur Sache: Grundwerte. Hildesheim/New York 1979, S. 69–94. (a)
- CLOER, E. (Hrsg.): Familienerziehung. Bad Heilbrunn 1979. (b)
- Dritter Familienbericht*: Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Sachverständigenkommission der Bundesregierung. Bonn 1979.
- FROESE, L.: Von welchen Prämissen aus entwirft sich Bildungspolitik? Zur Theorie und Praxis der Politikberatung. In: DERBOLAV, J. (Hrsg.): Grundlagen und Probleme der Bildungspolitik. München 1977, S. 250–261.
- GROSSMANN, K.: Frühe Einflüsse auf die soziale und intellektuelle Entwicklung des Kleinkindes. In: Z.f.Päd. 23 (1977), S. 847–880.
- HASSENSTEIN, B.: Bedingungen für die Sozialisation des Kindes in der Sicht der Verhaltensbiologie. In: NEIDHARDT 1975a, S. 76–113.
- HASSENSTEIN, B.: Tagesmutterkinder in Gefahr. In: CLOER 1979b, S. 51–67.
- HEINZ, W. R.: Gesellschaftsstruktur, familiäre Sozialisation und gesellschaftliches Bewußtsein. In: HURRELMANN 1976, S. 90–103.
- HURRELMANN, K. (Hrsg.): Sozialisation und Lebenslauf. Reinbek 1976.
- LASSAHN, R.: Grundriß einer Allgemeinen Pädagogik. Heidelberg 1977.
- LEHR, U.: Die Bedeutung der Familie im Sozialisationsprozeß. Bonn 1973.
- LÜSCHER, K./FISCH, R.: Das Sozialisationswissen junger Eltern. Konstanz 1977.
- MOLLENHAUER, K.: Theorien zum Erziehungsprozeß. München 1972.
- MOLLENHAUER, K., et al.: Die Familienerziehung. München 1975.

- MOLLENHAUER, K.: Aspekte einer strukturellen Interaktionsanalyse. Methodologische Hypothesen zur gesellschaftlichen Formierung von Bildungsverläufen. In: RÖHRS, H. (Hrsg.): Die Erziehungswissenschaft und die Pluralität ihrer Konzepte. Wiesbaden 1979, S. 241–252.
- MÜLLER, S. F./TENORTH, H.-E.: Erkenntnisfortschritt und Wissenschaftspraxis in der Erziehungswissenschaft. Zum Prozeß der Theorie des Bildungssystems seit der „realistischen Wendung“. In: Z.f.Päd 25 (1979), S. 853–881.
- NEIDHARDT, F. (Hrsg.): Frühkindliche Sozialisation. Stuttgart 1975. (a)
- NEIDHARDT, F.: Sozialisationsforschung und Politikberatung. In: NEIDHARDT 1975 a, S. 1–6. (b)
- NEIDHARDT, F.: Systemtheoretische Analysen zur Sozialisationsfähigkeit der Familie. In: NEIDHARDT 1975 a, S. 161–187. (c)
- RANG, M.: Erwachsener und Kind. In: BECKER, H. H. (Hrsg.): Anthropologie und Pädagogik. Bad Heilbrunn 1967, S. 139–152.
- ROTH, H.: Notwendiges Vorwort zur zweiten Auflage. In: ROTH, H.: Pädagogische Anthropologie. Band I. Hannover 1968.
- ROTH, H.: Einleitung und Überblick. In: ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen. Stuttgart 1969, S. 17–68.
- RUHLOFF, J.: Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Heidelberg 1980.
- SCHMALOHR, E.: „Mutter“-Entbehrung in der Frühsozialisation. In: NEIDHARDT 1975 a, S. 188–229.
- SCHNEEWIND, K./LUKESCH, H. (Hrsg.): Familiäre Sozialisation. Stuttgart 1978.
- SCHULZE, TH.: „Der Sinn des Lebens liegt im Leben selbst ...“. Ein neugieriger Rückblick auf die geisteswissenschaftliche Pädagogik zum 100. Geburtstag von HERMAN NOHL. In: Neue Sammlung 19 (1978), S. 542–564.
- STEIN, G.: Immer Ärger mit den Schulbüchern. Ein Beitrag zum Verhältnis zwischen Pädagogik und Politik. Stuttgart 1979.
- SÜSSMUTH, R.: Familiäre Kompetenz – Eine vernachlässigte Dimension der Familienerziehung. In: Vjschr. f. wiss. Päd. 54 (1978), S. 220–244.
- WALTER, H./OERTER, R. (Hrsg.): Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht. Donauwörth 1979.
- WINGEN, M.: Wirtschaftliche Bedingungen und Leistungen und Leistungsbehinderungen der Familien. In: PROSS, H.: (Hrsg.): Familie wohin? Reinbek 1979.
- ZINNECKER, J.: Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren. In: Z.f.Päd. 25 (1979), S. 727–746.
- Zweiter Familienbericht: Familie und Sozialisation – Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich der Erziehungs- und Bildungsprozesse der jungen Generation.* Bonn 1975.