

Tippelt, Rudolf

Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen

Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 621-640



Quellenangabe/ Reference:

Tippelt, Rudolf: Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen - In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 5, S. 621-640 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-144917 - DOI: 10.25656/01:14491

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-144917>

<https://doi.org/10.25656/01:14491>

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

Jahrgang 34 – Heft 5 – September 1988

I. Thema: Erziehung und Bildung als öffentliche Aufgabe

Öffentliche Vorträge zum Thema des 11. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

JÜRGEN OELKERS Öffentlichkeit und Bildung: Ein künftiges Mißverhältnis? 579

VOLKER KRUMM Wie offen ist die öffentliche Schule? Über die Zusammenarbeit der Lehrer mit den Eltern 601

RUDOLF TIPPELT Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen 621

LUISE WAGNER-
WINTERHAGER Erziehung durch Alleinerziehende. Der Wandel der Familienstrukturen und seine Folgen für die Erziehung und Bildung 641

LUDWIG KÖTTER Empirische Erkenntnis und bildungspolitische Entscheidung 657

II. Diskussion

UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN Die Situation des wissenschaftlichen Nachwuchses im Fach Erziehungswissenschaft (II) 673

III. Literaturbericht

ULRICH SCHIEFELE Motivationale Bedingungen des Textverstehens 687

VI. Rezensionen

MARTHA
FRIEDENTHAL-HAASE

ENNO SCHMITZ/HANS TIETGENS (Hrsg.): Erwachsenenbildung. (Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 11) 709

KARLHEINZ FINGERLE

HELGA THOMAS/GERT ELSTERMANN (Hrsg.): Bildung und Beruf. Soziale und ökonomische Aspekte 716

KARLHEINZ FINGERLE

RUDOLF LASSAHN/BIRGIT OFFENBACH (Hrsg.): Arbeits-, Berufs- und Wirtschaftspädagogik im Übergang 716

MARTINA LIEBE

BERND DEWE/WILFRIED FERCHHOFF/
FRIEDHELM PETERS/GERD STÜWE: Professionalisierung – Kritik – Deutung. Soziale Dienste zwischen Verwissenschaftlichung und Wohlfahrtskrise 720

MARTINA LIEBE

THOMAS OLK: Abschied vom Experten. Sozialarbeit auf dem Weg zu einer alternativen Professionalität 720

MARTINA LIEBE

BURKHARD MÜLLER: Die Last der großen Hoffnungen. Methodisches Handeln und Selbstkontrolle in sozialen Berufen 720

V. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 727

Contents

I. Topic: Public Response for Education

Public Lectures – 11th Congress of the German Society for Educational Research (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft)

- JÜRGEN OELKERS Education and the Public Sphere 579
- VOLKER KRUMM How Open is the Public School? On the Cooperation of Teachers and Parents 601
- RUDOLF TIPPELT Tensions Between Different Domains of Socialization 621
- LUISE WAGNER-
WINTERHAGER Single Parenting. Changes in Family Structures and their Impact on Education 641
- LUDWIG KÖTTER Empirical Findings and Educational Policies 657

II. Discussion

- UDO KUCKARTZ/
DIETER LENZEN The Situation of Junior Staff in the Field of Educational Science (II) 673

III. Review Article

- ULRICH SCHIEFELE Motivational Factors of Text Comprehension 687

IV. Book Reviews 709

V. Documentation

- New Books 727

Kinder und Jugendliche im Spannungsfeld zwischen der Familie und anderen Sozialisationsinstanzen*

Zusammenfassung

In den letzten Jahrzehnten ist es für Kinder und Jugendliche schwieriger geworden, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden: Die soziale Integration und der Aufbau gemeinsamer kultureller Orientierungen sind nicht mehr dadurch zu bewerkstelligen, daß sie in präzise umrissene, von den Eltern vorgegebene und vorgelebte Positionen eingeführt werden. Die Sozialisationsbereiche haben sich ausdifferenziert, so daß man eine private, eine öffentliche und eine kommerzielle Kindheit und Jugend unterscheiden kann. Zwischen den Sozialisationsbereichen bestehen Spannungen, Widersprüche und Abstimmungsschwierigkeiten. Kinder und Jugendliche müssen daher heute lernen, sich auf kontrastierende Anforderungen und vielfältige Rollen individuell zu beziehen. Auf die Sozialisationsaufgaben der Familie – und unter Familie sind heute sehr verschiedene intime Beziehungssysteme zu verstehen – wird besonders eingegangen.

1. Einleitung

Vergleicht jeder von uns seine eigene Sozialisation mit jener der heutigen Kinder und Jugendlichen, so wird er bereits bei den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen erhebliche Veränderungen feststellen: Die Verstädterung und die Verdichtung des Straßenverkehrs sind fortgeschritten. Kinder spielen in künstlichen durchgestalteten Reservaten. Der technologische Wandel brachte Radio, Fernsehen, Video, Telespiele, Kassettenrecorder und Heimcomputer ins Kinderzimmer. Die weitere Institutionalisierung von Erziehung und Intervention begünstigte eine immer „sensiblere“ Beobachtung von kindlichen und jugendlichen Verhaltensweisen. Eine Reihe von Sozialindikatoren bringt weitere gravierende Wandlungsprozesse zum Ausdruck: Der durchschnittliche Lebensstandard und die -ansprüche von Familien sind gestiegen. Kinder sind mit Massenartikeln und Spielwaren ausgestattet. Familien sind regional und sozial mobil. Frauen und Mütter sind häufiger berufstätig. Viele Kinder erwerben höhere Bildungsabschlüsse als ihre Eltern.

Um den Wandel familialer Sozialisation abzuschätzen, wären innerfamiliäre Interaktionsprozesse zu analysieren, der Außeneinfluß anderer Sozialisationsinstanzen zu untersuchen und die Auswirkungen der veränderten gesellschaftlichen Makrostruktur (des kulturellen, ökonomischen und politischen Systems) zu klären. Dabei wäre zugleich die Wirksamkeit von schichtspezifischen Lebenslagen bzw. milieu- und regionspezifischen Unterschieden der Sozialisationsbedingungen in Beziehung zu setzen (vgl. HRADIL 1987; TIPPELT u. a. 1986). Würde man dann noch Altersgruppen und Kohorten berücksich-

* Öffentlicher Vortrag beim DGfE-Kongreß in Saarbrücken am 22. 3.1988

tigen, liefe dies im Ergebnis auf eine Gesamtanalyse kindlicher bzw. jugendlicher Sozialisation hinaus, – die hier selbstverständlich nicht geleistet werden kann. So wird es sich im folgenden nur um eine *Skizze* handeln, die *selektiv* einige der unter differenzierungstheoretischen und sozialökologischen Gesichtspunkten zu beachtende Zusammenhänge von Sozialisationsprozessen aufgreift. Dabei geht es mir nicht um die Suche nach universellem Bedingungswissen, sondern lediglich um eine *theoretisch und empirisch gestützte Zeitdiagnose*. Eine epochal typisierende Charakterisierung „der“ Kindheit oder „der“ Jugend ist bei dieser Herangehensweise selbstverständlich nicht wünschenswert. Im folgenden werde ich nach einer kurzen Deutung des oben angesprochenen Wandels von Sozialisationsbedingungen in der modernen Gesellschaft grob gliedernd auf drei verschiedene Bereiche eingehen, die „unsere Kinder und Jugendlichen“ – in milieuspezifischer Differenzierung – erleben: den privaten, den öffentlichen und den kommerziellen Sozialisationsbereich (vgl. LILJESTRÖM 1983, S. 124f.).

In der soziologischen Literatur wurden die zentralen Veränderungen moderner Industriegesellschaften mit den Begriffen „Pluralisierung“ und „Individualisierung“ bezeichnet (vgl. BERGER u. a. 1975; BECK 1986). Die *Pluralisierung von Lebensverhältnissen* zeigt sich darin, daß sich die Bundesrepublik regional, sozial und kulturell so ausdifferenziert hat, daß eine einheitliche Beschreibung der Lebensverhältnisse nicht möglich ist. Mit dieser Pluralisierung der Lebensverhältnisse ist auch eine Pluralität familialer Lebensformen verbunden.

Die *Individualisierung der Lebensverläufe* wird u. a. auf die Auflösung der Bindungen des einzelnen an seine angestammten sozialmoralischen Milieus zurückgeführt (vgl. MOOSER 1983, S. 306). In der pädagogischen Jugendforschung wurde festgestellt, daß entsprechende Wandlungstendenzen auch die fortschreitende Individualisierung von Heranwachsenden begünstige. Individualisierung wurde dabei als positive Entwicklung beschrieben, weil Kindern und Jugendlichen in den Schulen, den Familien und insbesondere in der Freizeit Spielräume für ihre „Selbstsozialisation“ und ihre eigene Lebensgestaltung zukommen (vgl. FUCHS 1983; JUGENDWERK 1981). Es wurden aber auch die mit der Individualisierung verbundenen sozialen Risiken, die Entsolidarisierungsprozesse und die fortschreitende Atomisierung gesellschaftlicher Anforderungen kritisiert (vgl. BILDEN/DIEZINGER 1984; HARGREAVES 1982).

Ein wichtiger Teilaspekt der *Individualisierung* besteht darin, daß Individuen in modernen Gesellschaften zu *Rollenträgern* werden, die je nach dem Teilbereich, in dem sie sich gerade befinden, mit äußerst verschiedenen Anforderungen, Erwartungen und Normen konfrontiert werden. Aus differenzierungstheoretischer Sicht und unter dem Blickwinkel „pädagogischer Arbeitsteilung“ kommt den familialen Beziehungen in dieser Situation besondere Bedeutung zu. Der einzelne erwirbt Zuneigung, Anteilnahme, Unterstützung und emotionale Rückendeckung nicht erst durch Leistung, sondern dies ist ihm dauerhaft, aufgrund der bloßen Zugehörigkeit zu seiner Familie zugesichert (vgl. TYRELL 1987, S. 116; NEIDHARDT 1970, S. 148f.). Das

entspricht jedenfalls dem *normativen* Anspruch in unserer Gesellschaft. Im Kontrast hierzu stehen die Anforderungen an die Schülerrolle: Damit der Übergang von den partikularistisch-persönlichen, privaten und emotionalen Beziehungen der Familie hin zu den universalistischen Orientierungen, erworbenen Positionen und emotional neutralen Beziehungen der öffentlichen Sphäre gelingt, müssen die Sozialisationspotentiale der Schulklassen und der freizeitkulturellen peer-groups genutzt werden (vgl. EISENSTADT 1967; DREEBEN 1980; PARSONS 1964, S. 129f.).

Mit Recht haben bereits die traditionelle funktionalistische Sozialisationstheorie DREEBENS und die Jugendtheorie EISENSTADTS diese gegensätzlichen Verhaltensorientierungen des familialen privaten und des öffentlichen Bereiches beispielhaft für eine frühere Phase des gesellschaftlichen Entwicklungsprozesses in den Mittelpunkt gerückt. Aber die Situation hat sich heute erheblich zugespitzt: Die Pädagoik, die lange Zeit am Leitbild einer eigenständigen, pädagogisch arrangierten Kinder- und Jugendwelt festhielt, mußte in den letzten Jahren feststellen, daß Kindern und Jugendlichen ein „ganzheitliches“ soziales Verhalten ohne rollenspezifische Aufsplitterung zunehmend verwehrt ist. Nicht nur Jugendliche, auch Kinder stehen vor der heute erschwerten Aufgabe, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden.

2. Zur privaten Kindheit und Jugend

Die wichtigsten Sozialisations- und Erziehungsinstanzen des *privaten Bereichs* von Kindern und Jugendlichen sind die *Kernfamilien* und die *Freundschafts- bzw. peer-Gruppen*. Die Situation der Familie hat sich in vieler Hinsicht geändert. Angesichts der vielfältigen Belastungen der Familie hat sich diese gesellschaftliche Institution als erstaunlich elastisch erwiesen. Eine ganze Reihe von soziodemographischen Fakten und Trends belegen einen in den letzten zwei Jahrzehnten anhaltenden *strukturellen Wandel der Familie*, wobei es sich überwiegend um Veränderungen der *Ehe bzw. der Partnerbeziehungen* handelt, die sich auf die Sozialisation von Kindern und Jugendlichen auswirken. In unserem thematischen Zusammenhang gehören zu den wichtigsten Veränderungen,

- daß die *Kinderzahl* pro Ehe in diesem Jahrhundert von fast vier auf unter zwei Kinder gesunken ist (vgl. BMJFFG 1986b, S. 19). Der Anteil der *Ein-Kind-Familien* hat zugenommen (auf derzeit ca. 18%), der Anteil der Familien mit drei und mehr Kindern hat in den letzten zwanzig Jahren stark abgenommen (auf 17%) und die *Zwei-Kinder-Familie* ist ungefähr gleich geblieben (38%);
- daß die *Heiratsneigung* in den letzten zwei Jahrzehnten absank. Zugleich hat die Anzahl der *nichtehelichen Lebensgemeinschaften mit und ohne Kinder* stark zugenommen, insbesondere in der jüngeren Altersgruppe zwischen 18 und 35 Jahren (BMJFFG 1986a, S. 11);
- daß sich die *Scheidungs-ziffer* seit 1960 etwa verdoppelt hat und derzeit weiter ansteigt. Zugleich kommt es immer häufiger zur *Wiederverheiratung* eines

Elternteils und daher haben heute mehr Kinder die ehemals so diskriminierte „Stiefmutter“ bzw. den „Stiefvater“ (vgl. FTHENAKIS u. a. 1982);

– daß die *Großeltern* als zunehmend „junggebliebene Alte“ eine regelmäßige Betreuung von Enkeln nicht selten ablehnen;

– daß die Zahl der *Ein-Kind-Familien* stark angestiegen ist, wobei es sich überwiegend um *Mutter-Kind-Familien* handelt;

– daß die *Erwerbstätigkeit der Frauen und Mütter* stark zugenommen hat und generell von einem rapiden Wandel der weiblichen Normalbiographie und damit eng verbunden einem Wandel des traditionellen Familienzyklus zu sprechen ist (vgl. IMHOFF 1981).

– daß sich vor dem Hintergrund dieser Veränderungen *neue Partnerschaftsmodelle* – zumindest auf der Einstellungsebene – ausbreiten und zwar von der funktionalen zur gleichartigen Aufgabenverteilung (vgl. SINUS 1985, S. 30f.).

Allein schon die Auflistung dieser Veränderungen zeigt, daß der Begriff „Familie“ neu definiert werden muß, weil er sehr *verschiedene intime Beziehungssysteme* des gemeinsamen Lebensvollzugs beinhaltet. Es gibt heute vielfältige Familienformen, die gesellschaftlich anerkannt als *intimer Schutzbereich* für ihre Mitglieder wirken. Die traditionelle Norm, wonach der Vater nach Arbeitsschluß in der Familie versorgt sein möchte und die Frau in der Eheschließung und der Kindererziehung ihr wichtigstes Lebensziel sah, das ihr Selbst- und Fremddachtung einbrachte, gilt heute nur noch selten ungebrochen (vgl. CONZE 1978, S. 15).

Wichtige Indikatoren für das Verhältnis der Eltern zu ihren Kindern stellen die angestrebten *Erziehungsziele* dar. Längere Zeitreihendaten des Emnid-Instituts lassen erkennen, daß seit den 60er Jahren die Erziehungswerte „Gehorsam und Unterordnung“ an Bedeutung verlieren und zugleich eher *individualistische Erziehungswerte* stark zunehmen. Seit Ende der 60er Jahre ist die Förderung von „Selbständigkeit und freiem Willen“ in der Bundesrepublik das dominante Erziehungsziel, das sogar die traditionell-bürgerlichen Erziehungswerte „Ordnungsliebe und Fleiß“ zurückdrängt (vgl. JUGENDWERK 1985, S. 208). Je höher die Schul- und Hochschulbildung von Eltern ist, desto mehr setzen sie auf Kompetenzen ihrer Kinder und bewerten Ziele wie Kritikfähigkeit, Toleranz, autonome Leistungsorientierung, Selbstvertrauen und Prosozialität sehr hoch (vgl. BARGEL 1979, S. 172). Die herausragende Bedeutung des Bildungsniveaus von Eltern bzw. künftigen Eltern für ihre Erziehungswertpräferenzen ist durch weitere empirische Studien gut bestätigt (vgl. NOELLE-NEUMANN/PIEL 1983). Seit den 80er Jahren sind autonome und liberale Erziehungswerte auch in den unteren Bildungsgruppen breiter anzutreffen (vgl. ALLERBECK/HOAG 1985, S. 65).

Mit Recht haben pädagogische Werteforscher darauf aufmerksam gemacht, daß zwar am *Wertehimmel* Selbstbestimmung, Kritik- und Urteilsfähigkeit, Autonomie und Prosozialität zunehmend gegenüber autoritärem Konventionalismus in Familien dominieren, daß aber die erzieherische Alltagspraxis von den Werteprioritäten ganz erheblich abweichen kann (vgl. JUGENDWERK 1985,

S. 239). Diese Unstimmigkeiten werden in einer Eltern-Kind-Studie (STEINKAMP/STIEF 1978) deutlich, die nachweist, daß sich die Erziehung der Eltern aus der Perspektive der Kinder deutlich konventioneller darstellt als aus der Sicht der Eltern. Noch krasser weisen Befunde über körperliche Bestrafung auf eine *Diskrepanz zwischen Einstellungen und Verhalten* hin: Noch immer ohrfeigen und schlagen ungefähr 50% der Väter und 68% der Mütter ihre Kinder, wobei 8% bzw. 10% dazu manchmal einen Gegenstand benutzen (vgl. SCHNEEWIND u. a. 1983, S. 60).

Dennoch: Partnerschaftliche Beziehungsmodelle zwischen Eltern und Kindern, bei denen man sich wechselseitig um Beziehungen bemüht (vgl. RERRICH 1983), bei denen Kindern Selbständigkeit, gleiche Rechte und Kritik zuerkannt werden und bei denen die Erwartung herrscht, daß Rollen nicht zugewiesen, sondern zwischen Eltern und Kindern ausgehandelt werden, haben unter dem Einfluß der zurückliegenden Bildungsexpansion stark an Bedeutung gewonnen. Es läßt sich also feststellen, daß die Geburtenzahlen zwar zurückgehen bzw. stagnieren, die individuelle Bedeutung jedes einzelnen Kindes in der Familie dagegen weiter ansteigt.

Immer wieder wurde behauptet, daß sich die Kinder- und Jugendgeneration von der Elterngeneration entfremdet, daß sich durch Spaltung eine kaum noch überbrückbare *Generationskluft* zu den Eltern auftue. Aber, um den zentralen Befund empirischer Studien vorwegzunehmen, die Konflikte zwischen den Generationen scheinen viel geringer zu sein als jene zwischen den verschiedenen Gruppen innerhalb der Erwachsenengesellschaft. Insbesondere die emotionale Beziehung zwischen den Eltern und ihren Kindern erweist sich zumindest nach den Ergebnissen repräsentativer Jugendstudien als sehr positiv (vgl. SINUS 1985, TIPPELT u. a. 1986, S. 196f.; BERTRAM 1987, S. 11). Fragt man nach den epochalen Veränderungen der Eltern-Kind-Beziehungen, wird aus den Ergebnissen der wenigen Längsschnitt- bzw. Replikationsstudien in der Bundesrepublik deutlich, daß das Verhältnis in den 80er Jahren gegenüber den 60er Jahren von beiden Seiten als *konfliktreicher* beschrieben wird. Es muß aber offenbar eine *Versachlichung des Dissensbereichs* zwischen Eltern und Kindern eingetreten sein, wenn gleichzeitig die Eltern – und zwar Vater und Mutter – in den 80er Jahren sogar positiver eingeschätzt werden als in den 60er Jahren (vgl. ALLERBECK/HOAG 1985; ZINNECKER 1987).

Auffallend ist, daß das Verhältnis zu beiden Elternteilen von Kindern zunehmend differenzierter gesehen wird. Von diesem Trend scheint insbesondere die Vater-Kind-Beziehung zu profitieren. Es spricht einiges dafür, daß der epochale Wandel in der Vater-Kind-Beziehung, der von SCHMIDT-DENTER (1984) für Klein- und Vorschulkinder nachgewiesen werden konnte, auch die Beziehung von Jugendlichen zu ihren Vätern erfaßt hat. Was 1962 jedenfalls noch nahezu ausgeschlossen war, galt 1983 für immerhin zehn Prozent der 16–18jährigen: Die Beziehung zum Vater wird als positiver eingeschätzt als die zur Mutter (vgl. ALLERBECK/HOAG 1985, S. 62). Die Vermutung, daß dies durch die zunehmende Berufstätigkeit der Mütter erklärt werden kann, bestätigt sich nicht (vgl. SCHMIDT-DENTER 1988, S. 127). Berufstätige Mütter werden genauso oft wie nicht berufstätige Mütter als wichtigste Vertrauens-

person genannt, mit der man über ein sehr persönliches Problem spricht (vgl. Tippelt u. a. 1986). Nur muß sich dieses Vertrauensverhältnis heute in Konkurrenz zu anderen Beziehungen, z. B. zum Vater, aber auch zu den peers bewähren (vgl. ZINNECKER 1987, S. 350).

Die soziale Gesellungsform der informellen Freundschaftsgruppen hat bekanntlich in den letzten Jahrzehnten dramatisch an Bedeutung gewonnen (ALLERBECK/HOAG 1985, S. 40). Es kommt jedoch zu starken regionalen Unterschieden. Eine eigene regionenvergleichende Studie zeigt, daß sich die 14–19jährigen aus dem Dorf zu 50%, aus der Arbeitersiedlung zu 55% und aus der Trabantensiedlung zu 57% intensiv auf Cliques beziehen, in denen sie einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen. Auch Mädchen sind heute in Cliques stark vertreten. Bei den Jugendlichen aus einem Viertel des gehobenen Besitz- und Bildungsbürgertums ist die kollektive Form der Freundschaft – die sich regelmäßig treffende Clique – dagegen wenig üblich, denn dort werden zu starke Konformitätsanforderungen an einen Gruppenkodex und ein starker Gruppendruck befürchtet. Bildungsbürgerliche Jugendliche bevorzugen die individualisierten Kontakte zu verschiedenen Freunden in einem lockeren Freundeskreis. Altersspezifische Unterscheidungen sind bei den 14–19jährigen noch nicht festzustellen, weil der Rückzug aus der Clique und die stärkere Hinwendung zum einzelnen Partner und lockeren Freundeskreis durchschnittlich erst nach dem 19. Lebensjahr erfolgt (vgl. SINUS 1985).

Als Grund für die gewachsene Bedeutung von informellen Cliques ist primär die längere Verweildauer im Bildungssystem zu nennen. Mit der längeren Schulzeit ergibt sich zwar allgemein keine neue postadoleszente Lebensphase (vgl. SINUS 1983, S. 74; BAETHGE u. a. 1983), aber doch ein *längeres psychosoziales Moratorium*. Peer-Gruppen unterstützen dabei die notwendige Ablösung von den Eltern, weil sie moralische Stabilisierungen, körpernahe und erotische Erfahrungen ermöglichen (vgl. AUSUBEL 1976, S. 308).

In der Vergangenheit wurde die Befürchtung geäußert, daß sich die Gleichaltrigen (besser: Cliques, denn peer-Gruppen sind selten altershomogen) gesellschaftlich isoliert hätten, nicht mehr ein Durchgangsstadium, sondern ein Dauerzustand seien. Die Erziehungswirkungen des Elternhauses und der Schule seien in Frage gestellt, weil der Einfluß der Gleichaltrigen heute überhandnehme (vgl. GIESECKE 1985, COLEMAN 1961). Diese Auffassungen über die Wirkungen von peer-Gruppen stehen zwar in Einklang mit der *Subkulturthese* im Sinne von TENBRUCK (1962, S. 26), sind durch empirische Ergebnisse aber nicht gedeckt (vgl. JURKOVIC/ULRICI 1985, S. 215f.). Sicher ist es zutreffend, daß Heranwachsende sehr früh einen eigenen Geschmack, sei es in Musik-, Kleidungs- oder Einrichtungsfragen, entwickeln (vgl. ZINNECKER 1987). Aber Behauptungen, daß die jugendlichen Freundschaftsgruppen und Teilkulturen die Persönlichkeitsentwicklung *dominant* bestimmten und daß das Leben der europäischen Jugend als eine bloße gegenwartsorientierte Folge von Ereignissen erscheine, haben sich als nicht haltbar erwiesen. Bei entsprechenden kulturpessimistischen Annahmen werden lediglich einige Rollenanforderungen des kommerziellen Freizeit- und Konsumbereichs thematisiert; es

wird aber verkannt, daß die Zunahme der peer-Kontakte vor allem dem Wunsch nach geselligen, *persönlich gestalteten Sozialerfahrungen* entspringt.

Man kann auch nicht behaupten, daß sich Cliquenbindungen und Elternbindungen ausschließen: Eine positive Bewertung der peers ist nicht an eine Abwertung der Familie gebunden (vgl. SINUS 1985; TIPPELT u. a. 1986). Wahrscheinlich unterschätzt die *These von der Generationenkluft* den Veränderungsdruck, den der soziale Wandel auch auf die Eltern ausübt. Es wird immer deutlicher, daß ein *wechselseitiger Einfluß zwischen den Generationen* stattfindet und daß die klassische Richtung des Sozialisationseinflusses von den Eltern auf die Kinder nur einen Aspekt der Beziehung darstellt. Die Meinungen und Orientierungen der Eltern sind in den 80er Jahren in vieler Hinsicht jenen der heutigen Jugendgeneration näher als die Meinungen und Orientierungen, die die Eltern zu ihrer eigenen Jugendzeit vertraten (vgl. FUCHS/ZINNECKER 1985, S. 25). Die erwähnten Wechselwirkungen haben dabei auch den emotionalen Bereich erfaßt, denn nicht nur Eltern sind für ihre Kinder ein Unterstützungssystem, auch die Kinder tragen – manchmal bis zur Überforderung – zur emotionalen Stabilisierung von Erwachsenen erheblich bei (vgl. SCHMIDT-DENTER 1988, S. 130).

Die starken emotionalen Bindungen zwischen Kindern und Eltern dürfen nicht den Blick dafür verstellen, daß ein großer Teil der Heranwachsenden in Abgrenzung von der Meinung und den Normen Erwachsener unabhängige Orientierungen anstrebt und den Ratschlägen und Forderungen der „Welt der Erwachsenen“ mißtrauisch gegenübersteht (vgl. JUGENDWERK 1981; SINUS 1983; TIPPELT 1985 a, S. 11). Eine entsprechende *distanzierte Haltung* trifft allerdings weniger die familiäre „Nahwelt“, sondern in erster Linie anonym, kalt und übermächtig erlebte Institutionen der *öffentlichen „Fernwelt“*, wie beispielsweise politische Organisationen und abgeschwächt die Schule.

3. Zur öffentlichen Kindheit und Jugend

Mit der steten *Verlagerung von Bildungs- und Sozialisationsaufgaben* aus der Familie in Einrichtungen des Schul- und Berufsausbildungssystems, der Jugendarbeit und Jugendhilfe hat der Einfluß außerfamiliärer öffentlicher Erziehungs- und Sozialisationsinstanzen sowohl zeitlich als auch inhaltlich weiter zugenommen (vgl. BMJFFG 1985 a, S. 22). Bereits 4-6jährige müssen sich heute auf die Gegebenheiten verschiedener Institutionen einstellen. Obwohl erhebliche regionale Engpässe auftreten, scheint der Kindergartenbesuch in den 80er Jahren weitgehend selbstverständlich geworden zu sein. Der Besuch öffentlicher Bildungs- und Sozialisationseinrichtungen hat nicht nur im frühen Kindesalter, sondern auch in der späten Adoleszenz in den letzten zwanzig Jahren enorm zugenommen. Der Grund dafür liegt sowohl im Ausbau der Bildungseinrichtungen selbst als auch im bereits erwähnten Geburtenrückgang: Eltern sind bei geringer Kinderzahl stärker an der Schule interessiert und wollen darüberhinaus die Entscheidung über den Bildungsweg ihrer Kinder beeinflussen. Die Chance eines Einzelkindes und eines Kindes aus einer Zweikinderfamilie, eine weiterführende Schule besuchen zu können, ist u. a.

aufgrund erweiterter finanzieller Spielräume doppelt so groß wie bei Kindern aus größeren Familien (vgl. BMJFG 1979, S. 90).

Wenn sich Mitte der 80er Jahre aufgrund der Bildungsexpansion über die Hälfte der 16jährigen im schulischen Erfahrungsbereich befinden, heißt dies, daß für Jugendliche in der Bundesrepublik eine folgenreiche Umstrukturierung eines herausragenden Sozialisations- und Erfahrungsbereiches stattgefunden hat. Diese *Umstrukturierung* verlief von einer *früher unmittelbar arbeitsintegrierten* zu einer *heute vornehmlich schulisch* bestimmten Sozialisations- und Qualifikationsform. Trotz schwieriger gewordener Verwertungsmöglichkeiten für hohe Bildungsabschlüsse, trotz attestierter Schulmüdigkeit und Lernunlust von Schülern ist die Entwicklung der institutionellen formalen Bildung bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt von einer kontinuierlichen Nachfragesteigerung nach qualifizierten Abschlüssen geprägt. Mit der Bildungsexpansion haben sich auch die Bildungsansprüche der Eltern für ihre Kinder fortentwickelt. Wenn heute über die Hälfte von befragten Eltern das Abitur für ihre Kinder anstreben, dann ist davon auszugehen, daß die Aufwertung der schulisch bestimmten Sozialisations- und Qualifikationsform im Jugendalter eine bleibende Entwicklung darstellt (vgl. ROLFF u. a. 1986; KLEMM u. a. 1985; FEND 1988, S. 146). Dadurch wird sowohl die jugendliche Statuspassage neu strukturiert, als auch die Schülerrolle aufgewertet. Zum einen ist mit der verlängerten Schulzeit die Eigenverantwortung für die materielle Existenzsicherung aufgeschoben und ein intensiverer Bezug auf besondere jugendkulturelle Lebensbereiche und -inseln erst möglich geworden (vgl. BAETHGE u. a. 1983; JUGENDWERK 1981; FUCHS 1983; TIPPELT/BECKER 1984; SINUS 1983). Zum anderen ist die moderne öffentliche Schule als Sozialisationsinstanz noch wichtiger geworden.

Die Schule ist sicher kein umfassender Sozialisationsbereich, keine totale Institution, die alle Lebensäußerungen ihrer Mitglieder mechanisch kontrolliert. Mit ihrer Konzentration auf die *fachspezifischen Inhalte* des Unterrichts, ihren *emotional neutralen Umgangsformen* und der Durchsetzung einer vergleichenden *Leistungsbewertung* betont sie nur *einen* Schwerpunkt der Rollenerwartungen, die insgesamt an Kinder und Jugendliche gerichtet sind. In der Familie werden beispielsweise andere Normen und Erwartungen wirksam. Aus der Sicht der familialen Sozialisationsforschung wurde immer wieder darauf hingewiesen, daß sich die *Familie* in den letzten Jahrzehnten zu einem *funktionalen Stützsystem der Schule* entwickelt hat. Dies ist auch notwendig, weil das expandierte Bildungssystem „auf eigene, selbsterzeugte Motivgrundlagen nicht ausreichend zurückgreifen kann“ (vgl. TYRELL 1987, S. 113).

Die starke Abhängigkeit der Schule von der „Dauerbezuschussung durch die Familien“ (ebd.) entsteht durch die Strukturen der modernen Schule selbst. Sie hat sich – folgt man dem amerikanischen Modernisierungsforscher und Schulkritiker J. COLEMAN (1982) – zu einer die junge Generation in einer künstlichen Welt isolierenden und auch bürokratischen Bildungsanstalt entwickelt. Kinder und Jugendliche werden in pädagogisch durchgestalteten Räumen betreut und versorgt, belehrt und dirigiert. Die Erwachsenen bauen dort zu Kindern kaum noch persönliche Beziehungen auf, sondern treten ihnen

in professionellen Rollen gegenüber. „Asymmetrisch“ nennt COLEMAN eine Gesellschaft, in der die Angehörigen verschiedener Generationen im öffentlichen Bereich nicht mehr in persönlich gefärbten Austauschbeziehungen stehen. Stattdessen werden die Jüngeren aus der engen Bindung an altersgemischte Gruppen entlassen und in stundengeregelten, fortwährend bewertenden und weitgehend praxisfernen Institutionen ausgebildet. Eine behördenartig wirksame Form der Schule, die in Gefahr steht, nur noch ein verengtes Fachmenschentum zu fördern (vgl. LENHART 1986; LENHARDT 1984, S. 183f.; HUSEN 1979), sei kein Ort der Generationenbegegnung und sei auch immer weniger eine Vorbereitung auf das Leben außerhalb der Schule, weil die innere Tendenz der Heranwachsenden zur Separierung durch das Institutionensystem, d. h. durch äußere Absonderung und Ausgliederung aus dem Leben der Gesellschaft verstärkt wird (vgl. FLITNER 1987, S. 208).

Die moderne Ausweitung des öffentlichen Bildungssystems und insbesondere die daran gekoppelte Professionalisierung der Erziehungsberufe drängt persönliche Beziehungen in altersgemischten Gruppen zurück und begünstigt asymmetrische Kontakte zwischen Personen (Kindern) und Positionsinhabern (Lehrern, Sozialpädagogen etc.). Erscheinen in COLEMANS Konzept die symmetrischen Beziehungen zwischen Personen, aber auch die symmetrischen Beziehungen zwischen Positionsinhabern im öffentlichen Bereich (Politik, Beruf, Markt etc.) weitgehend unproblematisch, so müssen insbesondere die neuartigen und für institutionelle Sozialisationsprozesse in öffentlichen Einrichtungen typischen *asymmetrischen Beziehungen* zwischen an persönlichen Beziehungen interessierten Kindern und an professionellen Kontakten interessierten Pädagogen kritisch eingeschätzt werden. Der professionelle Pädagoge hat – wie bereits R. DREEBEN hervorhebt – als Positionsinhaber nur mehr einen eingeschränkten Zugang zu Kindern: Emotional neutral, an spezifischen Leistungen seiner Zielgruppe interessiert und auf die formale Gleichheit der vielen ihm anvertrauten Kinder achtend, kann er sich – trotz deutlich anderer subjektiver Ansprüche (vgl. FEND 1988, S. 153) – kaum noch auf das Besondere jedes einzelnen Schülers beziehen. Er selbst ist durch andere Positionsinteressenten relativ leicht zu ersetzen und hält eine unpersönliche Distanz zu den Kindern und Jugendlichen aufrecht.

„Society became egalitarian to a degree that had never existed in the Middle Ages; but it also became a less personal society. As authority of one person over another lessened, personal interest lessened as well. It became a colder society as it became more egalitarian and as freedom increased.“ (COLEMAN 1982, S. 121)

Es entspricht COLEMANNs jugendtheoretischer Subkulturthese (vgl. COLEMAN 1961), wenn er annimmt, daß das entstehende Beziehungsvakuum in modernen Gesellschaften von der Gruppe der Gleichaltrigen ausgefüllt wird. Empirische Jugendstudien zeigen zwar, daß traditionelle Autoritätsverhältnisse auch in der Schule an Bedeutung verloren haben, und parallel dazu eine auf partnerschaftliche Beziehungen ausgerichtete humane und demokratische Erziehungskultur gestärkt wurde, aber zugleich rückten eben auch instrumentalisierte und leistungsorientierte Beziehungskonstellationen zwischen Schülern und Lehrern in den Vordergrund (vgl. FEND 1988, S. 142).

In der charakterisierten Situation kommen der *familialen Privatsphäre wichtige*

ausgleichende Funktionen zu. Von den Lehrer- und Elternverbänden werden mehr Kooperation und Annäherung zwischen Lehrern und Eltern, schulische Elternarbeit und wirkungsvolle Elternmitwirkung, Partnerschaft und Nachbarschaftsschulen gefordert. Darin kommt zum Ausdruck, daß die soziale Distanz zwischen Schule und Familie noch immer als zu groß eingeschätzt wird (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 1984).

Es ist offensichtlich, daß schulische Sozialisation ohne die *permanenten „Vorbereitungs- Begleit- und Stützleistungen“* (vgl. LUHMANN/SCHORR 1979, S. 199) der Familie heute nicht denkbar ist. Was die Familie leistet, um die Kinder in ihren *Schülerrollen* zu stützen, sei an wenigen Beispielen illustriert (vgl. TYRELL 1987, S. 110f.):

- Eltern sorgen z. B. bei den *Hausaufgaben* für günstige Arbeitsbedingungen und moralische Unterstützung (vgl. KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFT 1984, S. 229).
- Der Solidarcharakter der Eltern-Kind-Beziehungen kann gewährleisten, daß die vielfältigen *Frustrationen und Probleme*, die von der Schule ausgehen, aufgefangen und kompensiert werden.
- Eltern bringen den Kindern bei, daß der *Schulbesuch* unvermeidbar ist, „daß man unabhängig von Lust oder Unlust, Lernfreude oder Lehreraversion ‚zur Schule muß‘“ (vgl. TYRELL 1987, S. 110). Das Schulschwänzen ist daher kein Massenphänomen und wird in der Regel nur dann zum Problem, wenn diese elementaren (primär mütterlichen) Vorbereitungsleistungen ausbleiben.
- Insbesondere für jugendliche Schüler bieten sich eine Fülle attraktiver Rollenalternativen – beispielsweise im Freizeitbereich –, hinter denen die eher leistungsbezogenen Verpflichtungen der Schülerrolle verblassen. Die Eltern haben meist die schulische Gesamtkarriere deutlicher im Blick und verstärken im günstigen Fall die Motivation ihrer Kinder in den heute tendenziell immer längeren Schulkarrieren (vgl. ebd., S. 112).

Der professionell erbrachten, fachlichen und uneigennütigen Dienstleistung der Lehrer stehen also aus der familialen Binnensolidarität erwachsende, an das Kind adressierte und vom Schulbetrieb notwendig konsumierte *Dienstleistungen der Eltern* – meist der Mütter – gegenüber. Aus einer solchen Sicht der familialen Stützfunktion rücken zwei gravierende Probleme in der Vordergrund:

Wenn die Prognose von der „*Deinstitutionalisierung der Familie*“ zutrifft und künftig hochmobile berufsbezogene Erwachsene für Familienaufgaben kaum noch abkömmlich sein sollten, könnten auch kaum noch elterliche Dienstleistungen für die Schule erbracht werden. Beispielsweise würde die sogenannte „Spagatfamilie“ als Stützsystem und Motivationslieferant der Schule ausfallen (vgl. TYRELL 1987, S. 113), denn dann fehlt die *Zeit für Kinder* zunehmend und ein stabiles Zusammenleben von Erwachsenen und Kindern wäre gefährdet.

Als zweites Problem erweist sich im Gegensatz hierzu die *Überanpassung der Familie* an die Schule. Von Überanpassung ist dort zu sprechen, wo *Schulehrgeiz* die Eltern dazu treibt, nicht mehr das Kind selbst anzuerkennen, sondern ihre Zuneigung von Erfolgen der Kinder abhängig zu machen (vgl. BMJFG

1979, S. 87f.) Die vieldiskutierte Schulangst hängt nicht immer mit schulischen Sanktionen zusammen, sondern wurzelt auch in der Angst der Kinder, aufgrund schlechter Schulleistungen die Eltern zu enttäuschen (vgl. JACOBS/TRITTMATTER 1979). Gerät das private Familienleben, das affektive Zuwendung und persönliche Aufmerksamkeit vorbehaltlos garantieren soll, zu stark in den Bannkreis der öffentlichen Schule, verliert es für das Kind die Eigenthematik und Kontrastqualität, so daß „ein zentrales normatives Element ‚unserer Familienkultur‘ ... mit pathologischen Folgen in Mitleidenschaft gezogen wird“ (vgl. TYRELL 1987, S. 116).

Es muß davon ausgegangen werden, daß besonders schulische Übergangsphasen, insbesondere der Übergang zu weiterführenden Schulen, den elterlichen Schulehrgeiz stark stimulieren und daß besonders die mittleren, stark *aufstiegsorientierten Milieus* den Gefahren einer „*Verschulung des Familienlebens*“ ausgesetzt sind. Dort, wo der Bildungsmarkt als ein Hauptschlachtfeld im Kampf der sozialen Milieus und Gruppen um den Zugang zu begehrten, aber knappen Ressourcen und Privilegien wahrgenommen wird, ist es am wahrscheinlichsten, daß Eltern Druck auf ihre Kinder ausüben, damit diese – teilweise im Modus der Delegation – *Bildungstitel* erwerben.

Unabhängig von jedem übertriebenen Schulehrgeiz der Eltern ist ein starkes Engagement der Eltern für eine möglichst gute Ausbildung heute allerdings notwendig, wenn man seine soziale Position in der Gesellschaft erhalten oder verbessern will. Paradoxerweise ist gerade in der aktuellen Phase der Bildungskonjunktur, in der Bildungstitel einer inflationären Entwertung ausgesetzt sind (vgl. BOURDIEU 1982), in der der Verdrängungswettbewerb zwischen hierarchisch gegliederten Bildungsgruppen in vollem Gange ist (vgl. BLOSSFELD 1985) und in der zudem für die Alterskohorte der zwischen 1960 und 1975 Geborenen demographische Entwicklungen ungünstig sind (vgl. BERTRAM 1987), schulischer Erfolg besonders wichtig. Der Erfolg im öffentlichen Bildungs- und Sozialisationsbereich ist zur notwendigen, wenngleich häufig nicht hinreichenden Bedingung für einen geglückten Übergang in das Lebenschancen verteilende Beschäftigungssystem geworden.

4. Zur kommerziellen Kindheit und Jugend

Sozialhistoriker heben zwei allgemeine Familientypen hervor: den alten, an der produktiven Hauswirtschaft und den modernen, am individualisierten Verbraucherhaushalt orientierten Familientypus (vgl. CONZE 1978, S. 19). Ein eigener kommerzieller Bereich kindlicher und jugendlicher Sozialisation konnte sich erst durch die wachsende Dominanz des neuen, am Verbraucherhaushalt orientierten Familientypus etablieren.

Heute wird dieser Bereich von den Massenmedien – allen voran dem Fernsehen – und dem Konsummarkt bestimmt. Der kommerzielle Bereich wird also durch die Erwartungen an die *Konsumentenrolle* geprägt, d. h. daß Kinder und Jugendliche hier – im Gegensatz zu den betreuenden öffentlichen Sozialisationsbereichen – von der Erwachsenenwelt *nicht* ausgegrenzt sind. Die

in den letzten Jahren immer deutlichere „Frühinklusion“ von Kindern in den Einflußbereich von Markt und Massenmedien zeigt sich in der Umwerbung der Kinder und Jugendlichen als eigene Käufer- und Jugendkultur. Auf das Familienleben hat dies beträchtliche Auswirkungen. Vor und parallel zum Einfluß der öffentlichen Schule, habitualisieren Heranwachsende im Rahmen des Familien- und Freizeitbereichs ihre Rollen als Rezipienten der Massenmedien und der geldausgebenden Konsumenten auf dem Markt. Die erstaunlich hohe *Nebenerwerbsquote* von über 14jährigen Schülern (30,3%), die sogar weit über der von Studenten liegt, signalisiert, daß besonders jugendliche Schüler, über das elterliche Taschengeld hinaus, finanzielle Spielräume und Konsumkraft besitzen (vgl. MERZ/WOLFF 1986).

Der kommerzielle Bereich avancierte zu einem zeitintensiven, kulturell vereinheitlichenden und pädagogisch kaum kontrollierten Sozialisationsbereich. Die Effekte dieser erweiterten Partizipation der Kinder und Jugendlichen an der kommerziellen Massenkultur sind aber umstritten: *Kritiker* heben hervor,

- daß die Kreationen der Massenkultur selbst negativen Charakter haben, weil die massenproduzierten Waren unter rein profitorientierten Erfolgsgesichtspunkten skrupellos auf den Markt geworfen werden, ohne daß ästhetische oder pädagogische Gesichtspunkte geprüft werden;
- daß sich die Massenkultur auf die Hochkultur negativ auswirkt, weil sie Kinder und Jugendliche der Hochkultur entfremdet;
- daß Massenkultur die Konsumenten primitivisiert, Gefühle desensibilisiert, Phantasie und kreative Eigenaktivität verhindert und insbesondere bei Kindern und Jugendlichen zu früher Verrohung und Realitätsverlust beitragen kann (vgl. GANS 1974, S. 19).

Einige Kritiker gehen hypothetisch davon aus, daß die *Massenkultur und der Massenkonsum* das Lebensgefühl steigern und nachhaltig *hedonistische Orientierungen* und Verhaltensmuster stimulieren, weil im Konsumbereich die *grenzenlose Selbsterfüllung und Selbstverwirklichung* progagiert und durch aufwendige Werbemaßnahmen gefördert werden (z. B. BELL 1979).

Offensichtlich ist, daß der kommerzielle Bereich Kindern und Jugendlichen Lebensziele wie *Genuß, Heiterkeit, Fröhlichkeit, Lust, Spaß und eine am Hier-und-Jetzt orientierte Konsumbereitschaft* vor Augen führt, die sich von den Erwartungen im öffentlichen Schul- und Leistungsbereich deutlich unterscheiden. Es kann aber bezweifelt werden, daß sich diese Erwartungen unmittelbar auf die Einstellungen und das Verhalten von Kindern und Jugendlichen auswirken. Weder der Medienrezipient noch der Konsument sind lediglich passive Empfänger, die auf Reize reagieren. Dieses einfache Reiz-Reaktions-Modell erwies sich in jeder Hinsicht als zu simpel. Empirisch gesichert wissen wir noch wenig über das „hidden curriculum“ und die realen Einflüsse des kommerziellen Bereichs (vgl. ROTH 1983). Trotz erheblicher Forschungslücken und erstaunlich widersprüchlicher empirischer Ergebnisse liegen in der Fernsehwirkungsforschung noch die sichersten Befunde vor. Um beurteilen zu können, welche Wirkungen vom weltweiten und milieuübergreifenden „Dorfplatz des Fernsehens“ (BECK) als dem wichtigsten Instrument des kommerziel-

len Sozialisationsbereichs tatsächlich ausgehen, sind die Fragen nach der Nutzungszeit sowie der Aufmerksamkeit von Kindern zu beantworten, und es müssen die Möglichkeiten der emotionalen, der kognitiven und der sozialen Beeinflussung abgeschätzt werden.

Die Dauer des täglichen Fernsehens in der Bundesrepublik ist zwischen 1964 bis 1974 kontinuierlich angestiegen, um allerdings seither zu stagnieren. 3–7jährige sehen wochentags im Durchschnitt etwas über eine Stunde und samstags/sonntags jeweils knapp 2 Stunden fern. Bei 8–13jährigen liegt der durchschnittliche tägliche Fernsehkonsum in der Bundesrepublik etwas unter diesen Werten (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 45). Für die 16–24jährigen wurde in einer anderen Studie ein durchschnittlicher täglicher Fernsehkonsum von ca. 1,5 Stunden errechnet (vgl. BONFADELLI u. a. 1986, S. 143). Die amerikanischen Vergleichszahlen liegen etwa viermal so hoch. Durch die Einführung des Kabelfernsehens verstärkt sich die Kommerzialisierung der Medien, aber an der durchschnittlichen Sehdauer scheint sich nichts Gravierendes zu ändern. Allerdings gibt es auch unter kindlichen Fernsehrezipienten Extremgruppen wie die sogenannten „Vielseher“, die täglich durchschnittlich ca. 2,5 Stunden fernsehen. Diese problematische Gruppe der Vielseher macht immerhin 28% der 3–13jährigen TV-Zuschauer aus (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986). Für alle quantitativen Angaben gilt, daß der fortwährende Bilder-, Ereignis- und Informationsstrom des Fernsehens vom einzelnen nur durch *selektive* Aufmerksamkeit ertragen werden kann. Fernsehen ist häufig eine ungeplante und andere Aktivitäten begleitende Sekundärtätigkeit; dem Bildschirm gilt nicht immer die volle Konzentration.

Es verwundert kaum, daß kindliche Vielseher fast immer Eltern haben, die selbst viel und ungezielt fernsehen. Mit steigendem Bildungsniveau nehmen der Fernsehkonsum und die Dominanz des Mediums Fernsehen gegenüber anderen Medien deutlich ab (vgl. BONFADELLI u. a. 1986, S. 89). Bei einem zurückhaltenderen Umgang der Eltern mit dem Gerät und bei einem hohen ökologischen Anregungsgehalt der häuslichen Umgebung sinkt erwartungsgemäß der kindliche Fernsehkonsum stark ab (vgl. SCHNEEWIND u. a. 1983, S. 123f.). In manchen Familien ist – so traurig dies ist – der Anregungsgehalt des Fernsehens aber höher einzuschätzen als der Anregungsgehalt der familialen Umgebung selbst.

Ein Spezialfeld der Fernsehwirkungsforschung, das zur Beurteilung des kommerziellen Sozialisationsbereichs wichtig ist, bildet die Analyse der *Wirkungen der Werbung auf das soziale Verhalten und die Einstellungen* von Kindern. Sicher machen Werbespots ein beträchtliches Quantum des kindlichen Fernsehkonsums aus (ca. 3000 Werbespots pro Jahr durchschnittlich). Aus Inhaltsanalysen ist unschwer abzulesen, daß Werbespots ein „unentwirrbares, suggestiv-attraktives Amalgam aus Pseudorealität, Warenfetischismus, Prestigeideologie und ewiger Gaudi“ (HOLZER) sind. Allerdings kann von Inhaltsanalysen nicht auf die tatsächlichen Wirkungen des Werbefernsehens auf Kinder und Jugendliche geschlossen werden. Zwischen der Rezeption der Werbung und dem eigentlichen Kaufwunsch werden zahlreiche Einflüsse wirksam, von denen der große Einfluß der Mutter am sichersten scheint: Eine kritische Konsumhaltung von Müttern wird von den Kindern übernommen (GREENFIELD 1987). Im Jugendalter prägen die peers den Konsumstil stärker als noch so raffinierte Werbespots (vgl. ROTH 1983, S. 248f.).

Damit soll aber nicht die Bedeutungslosigkeit der Werbung oder gar des

Fernsehens behauptet werden. Selbst wenn man zugesteht, daß Vorschulkinder aufgrund ihrer geringeren Aufmerksamkeit und dem geringeren Verständnis von Werbebotschaften und anderen Inhalten des Fernsehens und Schulkinder und Jugendliche aufgrund der wachsenden Einsicht in die Beeinflussungsfunktion von Werbung gegen Manipulation geschützt sind (vgl. BERGLER/SIX 1979, S. 260; BONFADELLI u. a. 1986, 186f.), kann von einer Ohnmacht der Medien nicht ausgegangen werden. Es ist nämlich nicht nur die vordergründige Beeinflussung von Kaufpräferenzen und anderen Einstellungen zu thematisieren, sondern die in medienpädagogischen Darlegungen hervorgehobene Beeinflussung von Wahrnehmungspräferenzen (hierzu POSTMAN 1985).

Das Fernsehen ist ein bildorientiertes Medium, das seine Attraktivität aus der „analogen Codierung“ gewinnt. Die bewegten Bilder sprechen eher die affektiven Bedürfnisse an: Visuelle Spezialeffekte rücken in den Vordergrund, Handlung wird zur action, alles spielt sich in hohem Tempo ab, Wiederholungen werden wichtig, eingängige Musikuntermalung und Toneffekte, „jingles“ und dauernder Szenenwechsel, häufiger Sprecherwechsel und ungewöhnliche Stimmen werden unabdingbar, wenn eine Sendung Erfolg haben und die Aufmerksamkeit steigern soll. Das kognitive Lernen von Begriffen und Zusammenhängen, der Umgang mit Argumenten, Hypothesen und Widerlegungen bilden sicher nicht den besonderen Reiz des Fernsehens (vgl. BONFADELLI u. a. 1986, S. 149).

Die amerikanische Medienforscherin P. GREENFIELD (1987, S. 53f.) kann allerdings aufzeigen, daß ein *multimedialer Alltag*, in dem das Fernsehen seine Stellung gegen andere Medien – Radio, Videospiele, Bilderbücher, Comics, Schulbücher, Computer und Kassettenrecorder – behaupten muß, doch zur kognitiven Stimulierung und zur Verbesserung der visuellen, sensomotorischen und prosozialen Fähigkeiten von Kindern beitragen kann. Das Ausmaß und die Wirkungen des viel *realistischeren multimedialen Alltags* von Kindern und Jugendlichen sollten daher in der Medienforschung verstärkt berücksichtigt werden (wie z. B. für die 12–29jährigen: BONFADELLI u. a. 1986). Unbestritten ist, daß *Medien* (wie das Fernsehen) kognitiv anregen und sich beispielsweise auf Wortschatz und Lesehäufigkeit positiv auswirken, wenn sie *gezielt* genutzt werden (vgl. WINTERHOFF-SPURK 1986, S. 74f.).

Der in unserem Zusammenhang zentrale Befund zu den emotionalen und kognitiven Wirkungen von Medien (insbesondere des Fernsehens) besagt, daß weniger der Inhalt von Programmen und Sendungen selbst als vielmehr das Ausmaß der elterlichen Zuwendung die Verarbeitung der durch Medien immer neu aufgeworfenen Lebens- und Alltagsfragen beeinflussen (GREENFIELD 1987, S. 53). Eltern müssen – zieht man Konsequenzen aus den Ergebnissen der Medienforschung – eine *innerfamiliäre Kommunikationskultur* pflegen, wenn sie die dauernd wechselnden massenkulturellen Standardisierungen bewerten und die durch Medien stark erweiterten innerfamiliären Kommunikationsthemen reflektieren wollen. Medien haben großen Anteil daran, daß auch ehemalige gesellschaftliche *Tabubereiche* wie Politik, Erziehung und Sexualität heute der „verhäuslichten“ Bearbeitung zugewiesen sind (vgl. ZINNECKER

1987, S. 352). Die den Eltern damit auferlegte „Informationsarbeit“ hat mit zur *Pädagogisierung der Elternrolle* beigetragen (vgl. RERRICH 1983, S. 420f.): Je ungenierter der kommerzielle Bereich auf Kinder und Jugendliche zugreift, desto größer die Forderung an aufgeklärte Eltern, sich zu den Verhaltenszu-mutungen des kommerziellen Bereichs eine eigene Meinung zu bilden.

5. Schlußfolgerung: Reflexivität und allgemeine Bildung

Es ist nun abschließend zu fragen, was die verdeutlichten Spezialisierungen, Differenzierungen und – denkt man auch an die diversen Freizeitclubs, Musik- und Sportgruppen (vgl. BERTRAM/BORRMANN-MÜLLER 1988, S. 18f.) – „Verinselungen“ der Anforderungen in arbeitsteilig organisierten Gesellschaften für die Heranwachsenden bedeuten und welche allgemeinen Konsequenzen für die in pädagogischer Verantwortung gestalteten Handlungsbereiche (insbesondere Familie und Schule) zu ziehen sind? Typischerweise treten zwischen sozialisierenden Teilbereichen, wie z. B. der Familie, der Schule, den peer-groups, den Medien Spannungen, Widersprüche und Abstimmungsschwierigkeiten auf. Kinder und Jugendliche müssen heute daher in der Lage sein, sich auf kontrastierende Anforderungen und Teilrollen zu beziehen. Nimmt man in die Hypothesenbildung noch die modernen Grunderfahrungen der sozialen und räumlichen Mobilität, der zeitlich vergänglichen Gefühlsbindungen und der erweiterten individuellen Entscheidungsspielräume auf (vgl. NUNNER-WINKLER 1985, S. 468; SHORTER 1977), so kann gefolgert werden, daß sich die Trends des sozialen Wandels auf die Identitätsbildung der Kinder und Jugendlichen auswirken.

Selbstverständlich muß auch die Antwort auf die schwierige, aber pädagogisch zentrale Frage nach der Identitätsbildung hypothetisch und thesenartig erfolgen. Folgt man der Darstellung von D. RIESMAN (1950), so wäre nicht mehr die stabile „innengeleitete“ Persönlichkeit, die verinnerlichte Prinzipien ausbildet, sondern der chamäleonartige Opportunist, die sogenannte „außengeleitete“ Persönlichkeit, die sich den wechselnden sozialen Bezugsgruppen der privaten, öffentlichen und kommerziellen Welt situationsbezogen anpaßt, zum Leitbild der modernen Individualitätsentwicklung geworden (vgl. auch BECK 1986, S. 212). An die Stelle eines relativ stabilen, früh verinnerlichten Über-Ichs tritt nach RIESMAN gleichsam ein Radarsystem, das beliebige Rollenerwartungen verschiedener sozialer Teilbereiche und Bezugspersonen auslotet, um diesen durch eigenes Rollenverhalten zu entsprechen. Man könnte meinen, daß ein solches Verhalten eine logische Reaktion auf die Tatsache darstellt, daß Kinder und noch eher Jugendliche feststellen, daß sich ihr Leben in relativ unverbundenen Institutionen abspielt. Dieser pessimistischen Interpretation steht jedoch die Einsicht gegenüber, daß weder die frühe Festlegung von Lebensplänen und die stabile und endgültige Internalisierung von Rollenerwartungen eines bestimmten Milieus, noch das richtungs- und identitätslose Oszillieren des situationsbezogenen Anpassungsvirtuosens die einzigen Alternativen für den individualisierten Heranwachsenden in der heutigen modernen Gesellschaft sind (vgl. SCHIMANK 1985). Denn solange es

dem einzelnen gelingt, die fortwährenden Veränderungen der Rollenerwartungen nicht einfach passiv zu erleiden, sondern konstruktiv zu integrieren, ist Identitätslosigkeit und -verwirrung nicht zu befürchten. *Selbstreflexive Prozesse* können – so wissen wir aus der rollentheoretischen Diskussion – Distanz zu angesonnenen Rollenerwartungen auslösen, können aber auch durch das Behaupten eigener Absichten und Vorstellungen auf die Erwartungen anderer rückwirken. Jeder einzelne Heranwachsende hat mit mannigfachen, teilweise widersprüchlichen Rollenzumutungen zu tun und jeder muß *individuell* versuchen, diese verschiedenen Erwartungen zu gewichten und zu koordinieren.

Es mag paradox erscheinen, daß in dieser Situation, in der es zu einer deutlichen Verlagerung von Bildungs- und Sozialisationsaufgaben aus der Familie kommt, in der die außerfamilialen Rollen zeitlich und inhaltlich an Bedeutung zunehmen, die *Sozialisationsleistung der Familie aufgewertet* wird. Ergebnisse der Sozialisationsforschung zeigen, daß sich der besondere Anregeungsgehalt der verschiedenen Erfahrungsbereiche und der potentielle Freiheits- und Erfahrungszuwachs nur dann ausschöpfen lassen, wenn Barrieren zwischen der Familie und außerfamilialen Sozialisationsinstanzen abgebaut und diese bewußter und systematischer als bisher üblich miteinander verknüpft werden (vgl. BRONFENBRENNER 1981). Elterliches Engagement und Interesse, das *gemeinsame* Durcharbeiten von außerfamilialen Anregungen wird zum Angelpunkt dieser Verknüpfung. Diese einfache pädagogische Schlußfolgerung hat ihrerseits weitreichende sozial- und familienpolitische Konsequenzen, denn viele Eltern bedürfen verbesserter öffentlicher Angebote, um einerseits familiäre und andererseits berufliche Interessen miteinander verbinden zu können (Stichworte: Arbeitszeitpolitik, Aufwertung der Teilzeitarbeit, Erziehungszeiten nicht nur im Kleinkindalter, Unterstützung der Nachbarschaftshilfe u. a.). Das in Artikel 6 des Grundgesetzes verbrieft natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht auf Pflege und Erziehung der Kinder läßt sich nur verwirklichen, wenn die besonders knappe Ressource „Zeit für Kinder“ in allen eingangs erwähnten Familienformen jede erdenkliche familienpolitische Unterstützung erhält. Die Familienpolitik ist gefordert, wenn sich Bindung, Wärme, Geborgenheit, Zuwendung, d. h. letztlich Liebe in der Familie als gewünschter Ausgleich zu den funktional zweckdienlichen Beziehungen „draußen“ erhalten soll. Für die öffentlichen Bildungs- und Sozialisationseinrichtungen empfiehlt sich in dieser Situation, die Orientierung an den Prinzipien der allgemeinen Bildung zu verstärken (vgl. KLAFFKI 1985). Dadurch kann sowohl die Individualität des einzelnen als auch die von E. DURKHEIM analysierte „organische Solidarität“ in differenzierten Gesellschaften unterstützt werden:

- Individuen lernen selbstbestimmt zu handeln, weil sie Rollenerwartungen interpretieren und biographisch folgenreiche Entscheidungen treffen müssen.
- Sie lernen Verantwortung zu übernehmen und demokratisch mitzubestimmen, weil arbeitsteilige Gesellschaften auf Kooperation basieren.
- Sie lernen über den privaten intimen Lebensbereich hinaus, auch im öffentlichen Lebensbereich *solidarische Wir-Bezüge* zu entwickeln.

Literatur

- ALLERBECK, K./HOAG, W.: *Jugend ohne Zukunft?* München 1985.
- AUSUBEL, D.: *Das Jugendalter. Fakten, Probleme, Theorie.* München 1976.
- BAETHGE, M./SCHOMBURG, H./VOSKAMP, U.: *Jugend und Krise – Krise aktueller Jugendforschung.* Frankfurt/New York 1983.
- BARGEL, T.: *Überlegungen und Materialien zu Wertdisparitäten und Wertwandel in der Bundesrepublik Deutschland.* In: KLAGES H./KMIĘCIAK, P. (Hrsg.): *Wertwandel und gesellschaftlicher Wandel.* Frankfurt 1979, S. 147–184.
- BECK, U.: *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne.* Frankfurt 1986.
- BECK-GERNSHEIM, E.: *Vom „Dasein für andere“ zum Anspruch auf ein Stück „eigenes Leben“.* Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: *Soziale Welt* 34 (1983), S. 307–340.
- BELL, D.: *Die Zukunft der westlichen Welt. Kultur und Technik im Widerstreit.* Frankfurt 1979.
- BERGER, P.L./BERGER, B.: *In Verteidigung der bürgerlichen Familie.* Frankfurt 1984.
- BERGER, P.L./BERGER, B./KELLNER, H.: *Das Unbehagen in der Modernität.* Frankfurt/New York 1975.
- BERGLER, R./SIX, U.: *Psychologie des Fernsehens. Wirkungsmodelle und Wirkungseffekte unter besonderer Berücksichtigung der Wirkung auf Kinder und Jugendliche.* Bern 1979.
- BERTRAM, H.: *Jugend heute. Die Einstellungen der Jugend zu Familie, Beruf und Gesellschaft.* München 1987.
- BERTRAM, H./BORRMANN-MÜLLER, R.: *Individualisierung und Pluralisierung familialer Lebensformen.* In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* B13/88, S. 14–23.
- BILDEN, H./DIEZINGER, A.: *Individualisierte Jugendbiographie? Zur Diskrepanz von Anforderungen, Ansprüchen und Möglichkeiten.* In: *Zeitschrift für Pädagogik* 30 (1984), S. 191–207.
- BLOSSFELD, P.: *Bildungsexpansion und Berufschancen. Empirische Analysen zur Lage der Berufsanfänger in der Bundesrepublik.* Frankfurt/New York 1985.
- BONFADELLI, H. u. a.: *Jugend und Medien. Eine Studie der ARD/ZDF-Medienkommission und der Bertelsmann-Stiftung. Media Perspektiven* 6. Frankfurt 1986.
- BOURDIEU, P.: *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft.* Frankfurt 1982.
- BRONFENBRENNER, U.: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung.* Stuttgart 1981.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE UND GESUNDHEIT (Hrsg.): *Dritter Familienbericht. Die Lage der Familien in der Bundesrepublik Deutschland.* Bonn 1979.
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (Hrsg.): *Siebter Jugendbericht. Jugendhilfe und Familie – die Entwicklung familienunterstützender Leistungen der Jugendhilfe und ihre Perspektiven.* Bonn 1986. (a)
- BUNDESMINISTER FÜR JUGEND, FAMILIE, FRAUEN UND GESUNDHEIT (Hrsg.): *Vierter Familienbericht. Die Situation der älteren Menschen in der Familie.* Bonn 1986. (b)
- COLEMAN, J.: *The Adoscent Society. The Social Life of the Teenager and its Impact on Education.* New York: The Free Press 1961.
- COLEMAN, J.: *The Asymmetrik Society.* New York: Syracuse University Press 1982.
- CONZE, W.: *Der Strukturwandel der Familie im industriellen Modernisierungsprozeß – Historische Begründung einer aktuellen Frage.* Dortmund 1978.
- DREEBEN, R.: *Was wir in der Schule lernen.* Frankfurt a. M. 1980.
- EISENSTADT, S.: *Altersgruppen und Sozialstruktur.* In: FRIEDBURG, L.v. (Hrsg.): *Jugend in der modernen Gesellschaft.* Köln 1967, S. 49–81.

- ELIAS, N.: Die Gesellschaft der Individuen, Frankfurt 1987.
- FEND, H.: Sozialgeschichte des Aufwachsens. Bedingungen des Aufwachsens und Jugendgestalten im zwanzigsten Jahrhundert. Frankfurt 1988.
- FLITNER, A.: Für das Leben – oder für die Schule? Pädagogische und politische Essays. Weinheim/Basel 1987.
- FTHENAKIS, W. E./NIESEL, R./KUNZE, H.-R.: Ehescheidung. Konsequenzen für Eltern und Kinder, München 1982.
- FUCHS, W.: „Jugendliche Statuspassage oder individualisierte Jugendbiographie?“ In: Soziale Welt 34 (1983), S. 341–371.
- FUCHS, W./ZINNECKER, J.: Nachkriegsjugend und Jugend heute. Werkstattbericht aus einer laufenden Studie. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 5 (1985), S. 5–28.
- GANS, H. J.: Popular Culture and High Culture. An Analysis and Evaluation of Taste. New York: Basic Books, Inc. 1974.
- GIESECKE, H.: Das Ende der Erziehung. Neue Chancen für Familie und Schule. Stuttgart 1985.
- GREENFIELD, P. M.: Kinder und neue Medien. Die Wirkungen von Fernsehen, Videospiele und Computern. München/Weinheim 1987.
- HARGREAVES, D.: The Challenge for the Comprehensive School. Culture, Curriculum and Community. London/New York: Routledge & Kegan Paul 1982.
- HORNSTEIN, W.: Die Erziehung und das Verhältnis der Generationen heute. In: Zeitschrift für Pädagogik 18. Beiheft (1983), S. 59–79.
- HOFFMANN-NOWOTNY, H.-J.: Ehe und Familie in der modernen Gesellschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte B13/88, S. 3–13.
- HRADIL, S.: Sozialstrukturanalyse in einer fortgeschrittenen Gesellschaft. Opladen 1987.
- HUSEN, T.: The School in Question. A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies. Oxford 1979.
- IMHOFF, A. E.: Die gewonnenen Jahre. München 1981.
- JACOBS, B./STRITTMATTER, P.: Der schulängstliche Schüler. Eine empirische Untersuchung über mögliche Ursachen und Konsequenzen der Schulangst. München 1979.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugend '81. Lebensentwürfe, Alltagskulturen, Zukunftsbilder, Bd. 1–3. Hamburg 1981.
- JUGENDWERK DER DEUTSCHEN SHELL (Hrsg.): Jugendliche und Erwachsene '85: Generation im Vergleich. Bd. 1–5. Opladen 1985.
- JURKOWIC, G. J./ULRICI, D.: Empirical Perspectives on Adolescents and Their Families. In: L'ABATE, L. (Hrsg.): The Handbook of Family Psychology and Therapie. Vol. I. Homewood, Ill. The Dorsey Press 1985, S. 215–257.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (Hrsg.): Das Kind dazwischen. Ein Bericht über die Beziehungen zwischen Schule und Familie in den Mitgliedstaaten der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel/Luxemburg 1984.
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik. Weinheim 1985.
- KLAGES, H.: Die Jugend im gesellschaftlichen Wertwandel. Eine gesamtgesellschaftliche Analyse akuter Problemlagen. In: RAABE, H. (Hrsg.): Jugend. Beiträge zum Verständnis und zur Bewertung des Jugendproblems. Konstanz 1984, S. 95–106.
- KLEMM, K./ROLFF, H.-G./TILLMANN, K.-J.: Bildung für das Jahr 2000. Bilanz der Reform, Zukunft der Erziehung. Reinbek 1985.
- LENHARDT, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt 1984.
- LENHART, V.: Allgemeine und fachliche Bildung bei Max Weber. In: Zeitschrift für Pädagogik 32 (1986), S. 529–541.

- LEMP, R.: Familie im Umbruch. München 1986.
- LILJESTRÖM, R.: The Public Child, the Commercial Child and our Child. In: KESSEL, F./SIEGEL, A. (Hrsg.): The Child and other Cultural Inventions. New York: Praeger 1983. S. 124–152.
- LUHMANN, N./SCHORR, K.E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart 1979.
- LUKES, S.: Individualism. Oxford 1973.
- MERZ, J./WOLFF, K.: Eigenarbeit und Erwerbsarbeit in Haupt- und Nebenerwerb. Ergebnisse der SFB 3 – Nebenerwerbstätigkeitsumfrage. Mannheim 1986.
- MITTERAUER, M.: Sozialgeschichte der Jugend. Frankfurt 1986.
- MOOSER, J.: Auflösung der proletarischen Milieus. Klassenbindung und Individualisierung in der Arbeiterschaft vom Kaiserreich bis in die Bundesrepublik Deutschland. In: Soziale Welt 34 (1983), S. 270–306.
- NEIDHARDT, F.: Strukturbedingungen und Probleme familialer Sozialisation. In: LÜSCHEN, G./LUPPRI, E. (Hrsg.): Soziologie der Familie. Sonderheft 14 der KZfSS 1970, S. 144–168.
- NOELLE-NEUMANN, E./PIEL, E. (Hrsg.): Eine Generation später. Bundesrepublik Deutschland 1953–1979. München 1983.
- NUNNER-WINKLER, G.: Identität und Individualität. In: Soziale Welt 36 (1985), S. 466–482.
- OLK, T.: Jugend und gesellschaftliche Differenzierung – Zur Entstrukturierung der Jugendphase. In: Zeitschrift für Pädagogik 19. Beiheft (1985), S. 290–301.
- PARSONS, T.: Social Structure and Personality. New York/London 1964.
- POSTMAN, N.: Wir amüsieren uns zu Tode. Urteilsbildung im Zeitalter der Unterhaltungsindustrie. Frankfurt 1985.
- RERRICH, M.S.: Veränderte Elternschaft. Entwicklungen in der familiären Arbeit mit Kindern seit 1950. In: Soziale Welt 34 (1983), S. 420–449.
- RIESMAN, D.: The Lonely Crowd. A Study of the Changing American Character. New Haven 1950.
- ROLFF, H.G./HANSEN, G./KLEMM, K./TILLMANN, K.J. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Weinheim 1986.
- ROTH, R.: Die Sozialisation des Konsumenten. Einflüsse von Familie, Schule, Gleichaltrigen und Massenmedien auf das Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt 1983.
- SCHIMANK, U.: Funktionale Differenzierung und reflexiver Subjektivismus. Zum Entsprechungsverhältnis von Gesellschafts- und Identitätsform. In: Soziale Welt 36 (1985), S. 447–465.
- SCHMIDT-DENTER, U.: Die soziale Umwelt des Kindes. Eine ökopyschologische Analyse. Berlin 1984.
- SCHMIDT-DENTER, U.: Soziale Entwicklung. Ein Lehrbuch über soziale Beziehungen im Laufe des menschlichen Lebens. München/Weinheim 1988.
- SCHNEEWIND, K.A./BECKMANN, M./ENGFER, A.: Eltern und Kinder. Umwelteinflüsse auf das familiäre Verhalten. Stuttgart 1983.
- SHORTER, E.: Die Geburt der modernen Familie. Hamburg 1977.
- SINUS (Hrsg.): Die verunsicherte Generation. Jugend und Wertewandel. Opladen 1983.
- SINUS (Hrsg.): Jugend privat. Opladen 1985.
- STEINKAMP, G./STIEF, W.H.: Lebensbedingungen und Sozialisation. Opladen 1978.
- TENBRUCK, F.H.: Jugend und Gesellschaft. Soziologische Perspektiven. Freiburg 1962.
- TIPPELT, R.: Jugend und Region. Sozialleben, Freizeit und Politik auf dem Lande und

- in großstädtischen Wohngebieten. In: *Ans Politik und Zeitgeschichte* B38/85, S. 3–15. (a)
- TIPPELT, R.: Kinder der Bildungsexpansion und der Wirtschaftskrise – soziale und psychische Probleme beim Übergang von der Ausbildung in den Beruf. In: BRAUN, H./KNAPP, I. (Hrsg.): *Jugend in Österreich – Realität und Perspektive*. Wien 1985, S. 56–69. (b)
- TIPPELT, R.: *Bildung und Erziehung im Rahmen gesellschaftlicher Modernisierungsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland seit 1950*. Heidelberg 1988. (Manuskript.)
- TIPPELT, R./BECKER, U.: *Jugendforschung in der Bundesrepublik*. Ein Bericht des Sinus-Instituts im Auftrag des Bundesministeriums für Jugend, Familie und Gesundheit. Opladen 1984.
- TIPPELT, R./KRAUSS, J./BARON, S.: *Jugend und Umwelt. Soziale Orientierungen und soziale Basisprozesse im regionalen Vergleich*. Weinheim/Basel 1986.
- TYRELL, H.: Die „Anpassung“ der Familie an die Schule. In: OELKERS, J./TENORTH, H.-E. (Hrsg.): *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie*. Weinheim/Basel 1987, S. 102–124.
- WINTERHOFF-SPURK, P.: *Fernsehen. Psychologische Befunde zur Medienwirkung*. Bern 1986.
- ZINNECKER, J.: *Jugendkultur 1940–1985*. Opladen 1987.

*Abstract**Tensions Between Different Domains of Socialization*

Over the past decades it has become more and more difficult for children and adolescents to find their place in society. Their social integration and the acquisition of shared cultural beliefs can no longer be obtained in the traditional way: Formerly, they were introduced into precisely defined positions as already held and modelled by their parents. The domains of socialisation have become more differentiated so that a private, a public, and a commercial childhood and adolescence may be distinguished. Moreover, tensions, contradictions and incoherences exist between the different domains of socialisation. Children and adolescents are required to respond as individuals to contrasting demands and multiple roles. Special attention is given to the process of socialisation in the family – and the concept of family now includes varying forms of intimate relationship systems.

Anschrift des Autors:

Dr. Rudolf Tippelt, Landfriedstr. 8, 6900 Heidelberg.