

Klaus Feldmann

## **Die Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen**

Institut f. Psychologie und Soziologie in den Erziehungswissenschaften, Univ. Hannover,  
2002.

### *Inhaltsverzeichnis*

<b>Vorwort</b>	<b>2</b>
<b>1. Einleitung</b>	<b>2</b>
<b>2. Theoretische Ansätze von Piaget</b>	<b>5</b>
<b>3. Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung</b>	<b>9</b>
<b>4. Theoretische Grundlagen zur Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins</b>	<b>13</b>
<i>5.1. Tausch, Kauf, Verkauf, Handel, Geld, Bank</i>	<i>17</i>
<i>5.2. Waren, Güter</i>	<i>26</i>
<i>5.4. Arbeit, Produktion</i>	<i>32</i>
<i>5.5. Beruf und sozio-ökonomische Ungleichheit</i>	<i>36</i>
<i>5.6. Ökonomisches System und ökonomische Konflikte</i>	<i>44</i>
<b>6. Geschlecht und Ökonomie</b>	<b>46</b>
<b>7. Interviews mit Kindern, Jugendlichen und jungen Frauen</b>	<b>51</b>
<i>Eine Schülerbefragung</i>	<i>60</i>
<i>Interviews mit arbeitslosen jungen Frauen</i>	<i>62</i>
<b>8. Exkurs zur Entwicklung des ökologischen Bewusstseins</b>	<b>67</b>
<b>9. Pädagogische Implikationen</b>	<b>71</b>
<b>LITERATURVERZEICHNIS</b>	<b>75</b>

## Vorwort

Die hier vorgelegte Studie wurde 1987 in der Reihe Theorie und Praxis, Bd. 13, des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Hannover publiziert. Die neue Version ist leicht verändert. Die inzwischen durchgeführten Forschungen wurden allerdings nicht eingearbeitet. Am neuen Forschungsstand Interessierte verweise ich auf folgende Literatur: Claar 1990; Lunt/Furnham 1996; Lewis/Webley/Furnham 1995; Furnham/Stacey 1991; Gunter/Furnham 1998; Rosendorfer 2000.

Die Arbeit versucht erstens eine Aufarbeitung der vorhandenen Literatur zu dem Thema und zweitens durch Verwendung von zusätzlichem empirischen Material einige Anregungen für weitere Forschungen zu geben. Vor allem den Herren Prof. Dr. Leonhard Bauer und Prof. Dr. Horst Pfeiffle (beide: Wirtschaftsuniversität Wien) und dem Jubiläumsfonds der österreichischen Nationalbank möchte ich für die Förderung dieser Untersuchung danken. Auch mehrere Studierende der Universität Hannover haben durch eigene Arbeiten das Material angereichert und mir Anregungen gegeben. Meine Kenntnisse der Theorien von Piaget habe ich in Gesprächen mit Horst Pfeiffle verbessert und erweitert.

Die Forschungssituation zur ökonomischen Sozialisation von Kindern ist im deutschen Sprachraum auch heute noch wie in den 80er Jahren als dürftig zu bezeichnen: „Nach Sichtung der Literatur muss konstatiert werden, dass Kenntnisse über den Prozess der ökonomischen Sozialisation bei Kindern außerordentlich spärlich sind.“ (Rosendorfer 2000, 18)

### 1. Einleitung

Unter den wenigen Forschern, die sich mit der Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern (und Erwachsenen) beschäftigen, herrscht Konsens, dass dieses Forschungsgebiet unterentwickelt ist. Diese Unterentwicklung ist nicht nur eine absolute, sondern auch eine relative, verglichen mit den verwandten Gebieten der politischen, moralischen und allgemein der sozialkognitiven Sozialisation (Stacey 1982; Burris 1983; Dämon 1977; Turiel 1978). Doch bei dieser Feststellung wird stehen geblieben, obwohl doch die Frage, warum es zu keiner den Nachbargebieten vergleichbaren Entwicklung kam, wissenschaftssoziologisch sehr interessant ist. Wir können dieses Problem in diesem Rahmen nur cursorisch behandeln. Gründe für diese Unterentwicklung könnten folgende sein:

Für Ökonomen ist in stärkerem Maße als für andere Sozialwissenschaftler die Sphäre des

Kindes und der Entwicklung des Bewusstseins ein peripheres Thema, ja sogar ein Tabu. Dies ergibt sich aus den Forschungsbräuchen von Ökonomen und aus einer "abstrakten" prestigeorientierten Entwicklung dieser Wissenschaft.

Andererseits besteht für Erziehungswissenschaftler und Psychologen zur Ökonomie, obwohl es eine Sozialwissenschaft ist, eine größere Distanz als zu mancher Naturwissenschaft, z.B. zur Biologie.

Wie steht es mit den Soziologen, die sich sowohl mit Sozialisation als auch am Rande mit Ökonomie beschäftigen? Es ist sicher kein Zufall, dass zwei von den vier derzeit bedeutsamen Forschern auf diesem Gebiet in soziologischen Fachbereichen tätig sind (Stacey und Burris), während die anderen beiden Psychologen sind (Furth, Jahoda), obwohl ansonsten das sozial-kognitive Forschungsfeld fast ausschließlich von Psychologen beherrscht wird.

Die Konsequenz der Abwesenheit von Spezialisten für das Gebiet Ökonomie in diesem Forschungszweig ist die kritiklose Übernahme von Alltagskonzepten ökonomischer "Gegenstandsbereiche" aus Sekundär- und Tertiärliteratur.

Zwar ist Webley (1983) zuzustimmen: "...do not take the economist's views of economic concepts for granted"(264), doch damit ist keine positive Bestimmung von Ökonomie gewonnen.

Die wissenschaftstheoretischen und -geschichtlichen Fragen haben nicht nur rein akademischen Charakter. Aldous (1974) weist in ihrer Kritik an dem Sammelbericht von Ward (1974) darauf hin, dass scheinbar wertfrei über *Konsumentensozialisation* referiert wird, doch gerade die Leugnung von Interessen und Werten, die nicht nur den Handlungen der Konsumenten, sondern auch den wissenschaftlichen Arbeiten über Konsumenten zugrunde liegen, deutet auf Ideologien, die nicht expliziert werden.

Vollzieht sich diese Forschung im *Interesse* der Konsumenten, der Produzenten, der Arbeitnehmer oder der Unternehmer? Warum werden bestimmte Fragen und Probleme ausgeklammert? Warum herrschen *unhistorische* und auf *kapitalistische* Märkte beschränkte Ansätze vor? Doch diese Fragen sind bei den Forschern der achtziger Jahre wieder in Vergessenheit geraten. Vor allem herrscht eine gänzlich unhistorische und trotz der sporadischen Beteiligung von Soziologen bemerkenswert wenig systemkritische, an traditionellen Forschungsdesigns orientierte Vorgangsweise vor.

Eine weitere forschungsgeschichtlich bemerkenswerte Tatsache betrifft die abgebrochenen Traditionen, sowohl im deutschen als auch im angelsächsischen Raum. Erst Wacker (1971) hat wieder auf die verschütteten deutschen und österreichischen Untersuchungen aus den zwanziger und dreißiger Jahren hingewiesen und die Forschungstradition durch eigene empirische

rische Studien fortgesetzt. Stacey (1982) meint für den angelsächsischen Sprachraum ein ähnliches Phänomen nachweisen zu können, "...the pre-1939 interest psychologists displayed in property, possessions and acquisitiveness was far less evident post-war 1945" (159). Trotzdem liegt nicht der gleiche Bruch wie in Deutschland und Österreich vor, als der Faschismus die gesamte Sozialwissenschaft für über ein Jahrzehnt (und darüber hinaus) in ihrer Entwicklung (zer)störte.

Forschungssoziologisch bemerkenswert ist auch die Beschränktheit der theoretischen Basis der wenigen Untersuchungen zum ökonomischen Bewusstsein in den letzten dreißig Jahren. Fast alle Studien gehen von einem Piaget-orientierten Ansatz aus. Ausnahmen stellen die Befragungen von Wacker (1976) und von Cunnings/Taebel (1978) dar, deren theoretische Grundlagen allerdings zu wenig ausgearbeitet sind und die auch gravierende methodische Schwächen haben. Andere entwicklungspsychologische, sozialpsychologische oder soziologische Theorien konnten sich wohl deshalb nicht etablieren, da die Gruppe der Untersuchenden zu klein ist und das Einführen eines Außenseiteransatzes auch den Forscher selbst in eine Außenseiterposition bringt.

Die Untersuchungen wurden bisher nur von einer konstruktivistischen Position her konzipiert, während eine kontextualistische Position nicht berücksichtigt wurde (vgl. zu dieser Unterscheidung Harris/Heelas 1979). Eine konstruktivistische Position geht davon aus, dass die Sozialisation des Kindes nicht einfach durch den Einfluß der Kräfte eines Gesellschaftssystems auf Verhalten und Einstellungen des Kindes abläuft, sondern dass das Kind seine soziale und gesellschaftliche Welt selbst konstruiert. Außerdem ist diese Konstruktion eingebettet in den Gesamtprozeß der Entwicklung des Kindes. Deshalb ist es problematisch, nur bestimmte Bereiche wie z.B. die kognitive, interpersonelle, moralische, politische etc. Entwicklung zu untersuchen.<sup>1</sup>

Dass Unterschiede im Denken und Verhalten von Menschen auch durch soziale Situationen und nicht nur durch Merkmale der Person, wie z.B. Alter, Geschlecht und soziale Schicht er-

---

<sup>1</sup> Die kontextualistische Position betont die Invarianz psychischer Operationen, d.h. sie geht nicht von einer allmählichen Konstruktion der psychischen Strategie aus, und sie betont die Undurchlässigkeit des Kontexts. Die konstruktivistische Position betont die Konstruktion der psychischen Operationen oder Strategien und die Durchlässigkeit des Kontexts. (Harris/Heelas, 1979). Kontextualisten, z.B. Cole und Bruner (1971) meinen, dass kulturelle Unterschiede im Denken und Verhalten besser durch unterschiedliche soziale Situationen als durch Unterschiede der Persönlichkeitseigenschaften erklärt werden können. Piaget geht von einer generellen Durchlässigkeit des Kontexts aus. Prinzipien, die in einem Bereich konstruiert worden sind, werden in der Regel auf andere für das Individuum relevante Bereiche übertragen. Dahinter steht die Annahme, dass jede Stufe der kognitiven Entwicklung durch eine begrenzte Menge von kognitiven Prinzipien charakterisiert ist, die auch im allgemeinen auf alle relevanten Bereiche übertragbar sind. Allerdings hat Piaget anerkannt, dass ein Prinzip nicht unbedingt sofort auf alle relevanten Bereiche übertragen werden muß (decalage). Neuere Ansätze, die sich auf die Konzeption *lebenslanger Sozialisation* beziehen, gehen von einer erweiterten *kontextualistischen* Position aus. Entwicklung wird als Prozeß in Populationen begriffen, der selbst wieder aus interdependenten Beziehungen zwischen physischen, psychischen und sozialen Prozessen besteht (Featherman/Lerner 1985).

klärt werden können, wurde in den Studien nicht einbezogen. Die sozialen Situationen, in denen die Interviews stattfanden, wurden von den Autoren bei der Auswertung und Interpretation kaum berücksichtigt.

Eine ebenfalls unreflektierte Selbstverständlichkeit im Brauchtum der Forschung in diesem Bereich ist die Trennung gegenüber den Nachbarbereichen der moralischen, politischen und sonstigen sozialen Sozialisation. Es wurden keine Kombinationsuntersuchungen durchgeführt, um z.B. festzustellen, ob bestimmte Stufen der Entwicklung, die in den einzelnen Bereichen identifiziert wurden, einander entsprechen oder ob es bereichs- und/oder phasenspezifische kognitive Strukturierungsunterschiede gibt.

## 2.Theoretische Ansätze von Piaget

Da die Forschungen zur Entwicklung des ökonomischen Denkens primär von der Theorie Piagets ausgehen, soll diese hier auch kurz besprochen werden.<sup>2</sup>

Nach der sensomotorischen Phase folgt die präoperationale Denkperiode (2.-7. Lebensjahr).

Mit fünf oder sechs Jahren befindet sich das Kind in einer Phase des intuitiven Denkens im Übergang vom perzeptiven zum logischen Denken. Anfänge der Dezentrierung sind festzustellen,

d.h. das Kind kann mehrere Faktoren, die auf ein Ereignis wirken, unterscheiden.

Kinder in der intuitiven Phase haben folgende Charakteristika in ihrem Denken und Verstehen:

- Sie haben Schwierigkeiten bei Vergleichen.
- Sie können ihre Aufmerksamkeit nur auf ein oder zwei Aspekte einer Sache richten.
- Sie haben Schwierigkeiten, geordnete Sequenzen von Ereignissen zu erfassen und wiederzugeben.
- Sie können meist nicht Beziehungen zwischen Beziehungen herstellen.
- Sie halten viele Regeln für absolut und unvergänglich.
- Sie projizieren ihre Gefühle in die Außenwelt. In der konkret-operationalen Periode (7.- 11. Lebensjahr) vollzieht das Kind Operationen, die sich auf vorstellbare Objekte beziehen. Das Kind vermag schließlich Ursachen von Ereignissen zu erfassen. Sein Egozentrismus nimmt ab. Auf dieser Stufe des Denkens verstehen Kinder

---

<sup>2</sup> Grundkenntnisse von Piagets Entwicklungsmodell werden in den folgenden Ausführungen vorausgesetzt.

- dass Unterbegriffe in übergeordnete Klassen oder Begriffe zusammengefügt werden können,
- dass Veränderungen reversibel sein können,
- dass die gleichen Resultate auf verschiedenen Wegen erreicht werden können,
- dass es Beziehungen zwischen Beziehungen gibt,
- dass die Substanz eines Objekts gleich oder konstant bleiben kann, obwohl seine Erscheinung, Form oder andere Merkmale sich ändern.

In der formal-operationalen Phase werden folgende Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben bzw. verbessert:

- das Denken löst sich von der Wahrnehmung, wird abstrakter,
- Hypothesen und Theorien werden miteinander verglichen,
- die Zeitperspektive weitet sich aus,
- die Komplexität menschlicher Motive und Handlungen wird besser erfaßt,
- Autoritarismus und starres Prinzipiendenken nehmen ab (wenn es sich um eine "demokratisierte" gesellschaftliche Umwelt handelt!).

Nach Piaget sind kognitive Prozesse Repräsentationen von Ereignissen und Erfahrungen. Er nennt diese Repräsentationen Schemata. Sie ermöglichen dem Individuum, die Umwelterfahrungen zu organisieren und zu systematisieren und sich somit der Umwelt anzupassen.

Kognitive Entwicklung ist ein kontinuierlicher, kumulativer Prozeß, wobei die kognitiven Strukturen systematischen Veränderungen während der Entwicklung unterliegen. Wenn das Individuum neue Erfahrungen macht, kann es in zwei prinzipiellen Weisen reagieren: Es kann entweder die Erfahrungen seinen ausgebildeten Schemata anpassen oder diese Schemata gemäß den Erfahrungen verändern. Der erste Prozeß wird Assimilation genannt, der zweite Akkommodation. Furth (1980) weist auf die Verknüpfung zwischen der kognitiven Entwicklung und der Struktur von Gesellschaft hin. Beide Strukturen bauen auf der aktiven Erstellung von *Beziehungen* auf. Für Piaget ist die Aufgabe des Bewusstseins ähnlich der Aufgabenstruktur in einer Gesellschaft primär auf die Äquilibration von *Beziehungen* gerichtet.

Piaget betrachtet die *Interaktion zwischen Gleichaltrigen* als den wichtigsten Faktor, der zum Abbau des Egozentrismus des Kindes führt. Egozentrismus wird folglich in Bereichen bestehen bleiben, in denen das Kind nicht die Chance hat, unterschiedliche Konzepte durch andere kennen zu lernen bzw. mit ihnen konfrontiert zu werden. Außerdem wird der Egozentrismus immer dann im späteren Leben dominant werden, wenn das Individuum sich mit fremden Gegenständen oder Bereichen auseinandersetzen muß.

Piaget berücksichtigt die Tatsache zu wenig, dass bestimmte Bereiche und Gegenstände kultu-

rell und sozial "egozentriert" sind, z.B. Eigentum, die Nutzung bestimmter Gegenstände des Privatbereichs, die Konkurrenz um Positionen etc.

Das Wirtschaftssystem dürfte im Vergleich zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen (z.B. Familie, Religion, Politik) eine überdurchschnittliche Affinität zum Egozentrismus aufweisen. In "egozentrierten" Bereichen ist nicht die Auseinandersetzung mit Gleichaltrigen als solche entscheidend, sondern die Art der Auseinandersetzung. Gerade im ökonomischen Bereich sind folglich Unterrichtsversuche und andere "Sozialisationsveranstaltungen", die innovative Formen der Auseinandersetzung erproben, äußerst wichtig (Vgl. Kourilsky 1981; Kaiser 1986). Je mehr *Universalismus* von den Mitgliedern einer Kultur gefordert wird, umso problematischer wird die entwicklungsbedingte Modifikation des Egozentrismus. Piaget (1932) bezog sich auf diesen Prozeß der fortschreitenden Zivilisation, Internationalisierung und Modernisierung. Die technische und ökonomische Entwicklung führt zu einer Auflösung vieler regionalen, nationalen und anderen partikularen Traditionen, was große Anpassungsschwierigkeiten zur Folge hat. Piaget nennt drei Wege zur Überwindung dieser Haltungen:

1. *Dezentrierung*: Damit ist das Ablegen des kindlichen Egozentrismus und die schmerzliche Aufgabe der Einstellung gemeint, das eigene Selbst (oder auch die eigene Primärgruppe) sei das Zentrum der Welt. Als fortgeschrittenstes Modell der systematischen Dezentrierung nennt Piaget die Wissenschaft.
2. *Befreiung von sozialen Zwängen*: Dezentrierung ist vor allem ein innerer vom Individuum aktiv betriebener Befreiungsprozeß, der jedoch in inniger Beziehung zu dem Grad der Unterwerfung oder Freiheit im Außenbereich steht.
3. *Reziprozität*: Die verschiedenen Perspektiven der Weltsicht müssen vom Individuum integriert werden, damit es seine Identität aufbauen und erhalten kann, ohne dass es die Komplexität allzusehr vereinfacht und reduziert.

Piaget hat in seiner Schrift "Das Weltbild des Kindes" vor allem die Entwicklung des Denkens bezüglich natürlicher Phänomene untersucht und den Realismus, Animismus und Artifizialismus diagnostiziert. Kinder gehen z.B. davon aus, dass alle Dinge, auch die Naturgegenstände, von Menschen und/oder zu bestimmten Zwecken hergestellt wurden. Das Kind verhält sich so, "als ob die Natur mit Absichten ausgestattet wäre, als ob es den Zufall oder die mechanischen Notwendigkeiten nicht gäbe, als ob alles Seiende durch eine innere und gewollte Aktivität in Richtung eines bestimmten Zieles streben würde" (Piaget 1980, 282). Nach Piaget sind Artifizialismus und Animismus zwei zueinander komplementäre geistige Haltungen. Da

alle Gegenstände von Menschen hergestellt sind und/oder (menschlichen) Zwecken dienen, ist ihre *Belebung*, also ihre *anthropozentrische* Zielbestimmtheit, eine unausweichliche Konsequenz dieser Weltanschauung. Artifizialismus ist mit Finalismus, Utilitarismus und einer anthropozentrischen Haltung verbunden. Diese "vorübergehenden" Denkprinzipien werden im Rahmen der natürlichen oder besser der physischen, äußeren Umwelt durch die *tradigenetische* (Vogel 1986) Entwicklung bei der überwiegenden Mehrzahl der Mitglieder der Industriestaaten stark zurückgedrängt. Doch in der Interpretation sozialer, politischer und ökonomischer "Tatsachen" werden sie auch von Erwachsenen permanent verwendet, obwohl objektiv oder zumindest nach der Meinung der meisten Sozialwissenschaftler es sich

- um eine Vermischung verschiedener Realitätsebenen,
- um eine unzulässige *Reduktion* von Makrophänomenen auf die Mikroebene (Annahme der *Intentionalität*) handelt und
- um ein unzulässiges *organizistisches* Gesellschaftsmodell. Realismus, Animismus und Artifizialismus sind also im Bereich der "sozialen Tatsachen" auch für Erwachsene gängige Grundprinzipien des Bewusstseins. Sollen wir dies als kulturell bedingte *Entwicklungsbarrieren* oder als berechtigte Anwendung alternativer Prinzipien im Nicht-Natur-Bereich ansehen? Piagets Theorien geben auf solche Fragen keine Antworten.

Um diese Problematik angemessen zu erörtern, müssten andere Theorien herangezogen werden. Habermas (1981), Luhmann, aber auch Psychologen (z.B. Dörner) gehen davon aus, dass eine *kognitive Überforderung* des Individuums im Rahmen unserer Kultur und Gesellschaft vorausgesetzt werden kann. Die Überforderung ergibt sich u.a. aufgrund der Komplexität und Mehrdimensionalität der sozialen Gebilde und der Wert- und Normsysteme. Die Individuen verfügen nicht (mehr?) über ein "gesellschaftliches Generalbewusstsein", sondern sie werden nach Systemerfordernissen "entwickelt" und spezialisiert, so dass ein allgemeiner unspezifischer Ansatz der Entwicklung sozialer Kognitionen, wenn er nicht die soziale Differenzierung nach Position, Schicht, Geschlecht und anderen Kriterien explizit einbezieht, abstrakt bleibt.

Im folgenden werden noch einige wenige für die Entwicklung sozialer Kognitionen bedeutsame Kritikpunkte genannt. Harten (1977a) unterscheidet zwischen dem frühen und dem späten Piaget und meint der späte Piaget konzentriere sich zu sehr auf den kognitiven Bereich. "Er erklärt nicht, unter welchen Bedingungen es zu den Strukturen und ihrer Realisierung kommt."(149)

Bertram (1980) meint, dass es für die Sozialisationsforschung vielleicht vorteilhaft wäre, das von Piaget aufgestellte Entwicklungsmodell einer aufsteigenden hierarchischen Ordnung



durch flexiblere Phasenmodelle, wie sie etwa Erikson (1966) oder Levinson (1979) aufgestellt haben, zu "ersetzen". Auch Flavell (1974) zweifelt daran, dass die Einheitlichkeit, Konsistenz und Interdependenz in der Entwicklung, die von Piaget behauptet wird, der Realität entspricht.

### 3. Entwicklungspsychologie und Sozialisationsforschung

In den verschiedenen Teilbereichen der Sozialisationsforschung werden die miteinander konkurrierenden Theorien mit jeweils unterschiedlicher Priorität berücksichtigt. Hurrelmann (1986) nennt sieben Theorien, die für die Sozialisationsforschung von Bedeutung sind:

#### *Psychologische Theorien:*

- Lerntheorie
- Psychoanalyse
- Entwicklungstheorie
- Ökologische Theorie (Bronfenbrenner)

#### *Soziologische Theorien:*

- Systemtheorie
- Handlungstheorie
- Gesellschaftstheorie.

Hurrelmann versuchte eine integrative handlungstheoretisch ausgerichtete kontextualistische Sozialisationstheorie zu formulieren, "die sich am Modell des Menschen als eines produktiven Verarbeiters der äußeren und inneren Realität orientiert" (69). Für die Erforschung der ökonomischen Sozialisation ist dies ein bedenkenswertes Zukunftsprogramm. Doch hier wird vom derzeitigen *defizienten* Zustand ausgegangen, der einer Analyse bedarf.

Wenn man die sich überlappenden Bereiche der politischen, ökonomischen, moralischen und sonstigen gesellschaftlichen Sozialisation und Entwicklung betrachtet, so stößt man auf charakteristische Eigenheiten. In manchen Bereichen konzentriert man sich auf Einstellungen (politische Sozialisation) und vernachlässigt den kognitiven Bereich, während in anderen der kognitive Bereich überbetont wird. Interessanterweise wurde der ökonomische Bereich stärker durch kognitiv orientierte Forscher bearbeitet, obwohl er den Bereichen der politischen und moralischen Sozialisation nahe steht, in denen Einstellungskonzepte dominieren.

Ein grundlegender Streit der Theoretiker, die sich mit politischer Sozialisation beschäftigen, bezieht sich darauf, ob die Konzepte, Einstellungen oder Werte in der Kindheit erworben und in Grundzügen konstant ins Erwachsenenbewusstsein übernommen werden, ob also in der Kindheit die Prädispositionen für politische und soziale Einstellungen gelegt werden (primacy

principle). In dem Bereich ökonomische Sozialisation ist diese Auseinandersetzung kaum anzutreffen, da Einstellungen gegenüber den kognitiven Stufenfolgen als peripher angesehen werden. Trotzdem ist die Frage genau so bedeutend und aufgrund der Forschungslage leider nicht zu beantworten.

In der politischen Sozialisationsforschung ergaben sich weder eindeutige Abgrenzungen zwischen den kognitiven oder einstellungsmäßigen Phasen, noch ein Konsens über die Benennung, also die grundsätzliche Bedeutung der Phasen oder über die Dimensionierung, also die Strukturierungsprinzipien der Kognitionen und Einstellungen. Das von den meisten Forschern anerkannte Ergebnis ist denkbar dürftig: Es gibt Sequenzen in der Entwicklung! (Peterson/Somit 1982)

Von den meisten wird die These einer starken Determinierung der Einstellungen der Erwachsenen durch in der Kindheit erworbene Dispositionen als falsifiziert angesehen. Connell (1977) meint, dass in den Konstruktionsphasen des Kindes das Bewusstsein zu plastisch und variabel sei, so dass man von "*Nicht-Einstellungen*" sprechen müsse. Einigkeit herrscht, dass eine bereichsspezifisch stimulierende Umwelt die Entwicklung fördert.

Ein entscheidender Unterschied in den Sozialisationsstudien und -bereichen betrifft den Grad der Einbeziehung von Interaktions- und Kommunikationskontexten. In den Forschungen zur ökonomischen Sozialisation werden bis auf wenige Ausnahmen diese Kontexte vernachlässigt. Dies ergibt sich wegen der kognitiven und nur auf Entwicklungsstufentrennung konzentrierten Grundtendenz der meisten Untersuchungen. Dafür wird allerdings in diesem Forschungsbereich das *Kind als aktiver Konstrukteur von Wirklichkeit* ernstgenommen, während in vielen früheren auf Korrelationen mit Außenvariablen aufbauenden Sozialisationsstudien die Äußerungen des Kindes nur durch diese Variablen "erklärt" wurden.

Cook (1985) favorisiert für die politische Sozialisationsforschung die Theorien von Wygotski gegenüber denen von Piaget. Nach Wygotski sind kognitive Operationen höherer Ordnung "internalisierte soziale Beziehungen". Die Sprache ist ein Mittel zur Beherrschung der Umwelt. Ein Wort bezeichnet nicht ein einzelnes Objekt, sondern eine Klasse von Objekten, die jeweils in der Kommunikation konstruiert wird.

Wenn Kinder mit bestimmten Begriffen keine unmittelbaren Interaktionserfahrungen haben, wie z.B. mit den Begriffen Staat, Regierung, Steuern, dann werden diese Begriffe als "*Prototypen*" mit bestimmten Personen, Handlungen und Gegenständen versuchsweise gekoppelt und in den Interaktionen, in denen sie verwendet werden, den jeweiligen Erfahrungen angepaßt.

In der Adoleszenz sind zwar die Fähigkeiten, formale Operationen durchzuführen, und das

soziale und politische Wissen schon viel besser entwickelt als in der Kindheit, doch damit wirkt auch die soziale Umwelt über Traditionen, Bildungsprozesse, Massenmedien und andere Sozialisationsagenten konformierend und standardisierend ein. Die erworbenen Klischees und Vorurteile behindern die aktive kognitive Konstruktion und die kreative Beschäftigung mit dem Thema.

Dies deutet auf Verfestigungsprozesse hin, die durch bestimmte soziale Konstellationen gefördert werden. Solche Prozesse sind durch herkömmliche entwicklungspsychologische Theorien, etwa von Piaget, nicht beschreibbar und erklärbar. Da die Ergebnisse der ökonomischen und politischen Sozialisation bedeutsame qualitative Unterschiede zeigen, wenn man das Elementarniveau verläßt, erscheinen allgemeine, die soziale Umwelt und die Sozialisationsagenten vernachlässigende Entwicklungstheorien für eine Erklärung der Einstellungs- und Wissensunterschiede ungeeignet. Damit sollen die Verdienste dieser Untersuchungstradition, die zweifellos wichtige Erkenntnisse erbracht hat, nicht geleugnet werden. Nur weitere Untersuchungen in dieser Art werden kaum Erkenntnisfortschritte erbringen.

"Die entwicklungspsychologischen Theorien und die empirische Sozialisationsforschung haben sich wissenschaftshistorisch gesehen unabhängig voneinander entfaltet."(Geulen 1987,2) Torney-Purta (1983) beklagt ebenfalls den Zustand, dass das *konstruktivistische Entwicklungsmodell* und das *Sozialisationsmodell* isoliert jeweils von unterschiedlichen Forschergruppen angewandt wurde.

Diese bedauerliche "Nischenbildung" im Rahmen der Sozialwissenschaften - ein allgemeines Phänomen, das sich nicht auf bestimmte Bereiche beschränkt - hat den Fortschritt der Forschung bisher behindert. Geulen geht auf die sozialen Ursachen dieser "Fehlentwicklung" in seinem Aufsatz nicht ein. Auch hier kann dies nicht geschehen, obwohl solche ideologiekritischen Untersuchungen, die auch mit empirischen und historischen Studien gekoppelt werden sollten, sehr bedeutsam sind.

Geulen (1987) führt die relevanten Faktoren auf, die in die Sozialisationsforschung eingegangen sind, jedoch in den Studien zur Entwicklung des menschlichen Bewusstseins und in der Entwicklungspsychologie allgemein kaum Berücksichtigung gefunden haben:

"(1) Es gibt eine große Zahl verschiedener externer Bedingungen, die menschliche Entwicklung bestimmen können, und zwar auch in einer Weise, die in keiner der vorliegenden Theorien der Entwicklung vorausgesagt wird.

(2) Diese Bedingungen sind nicht nur beitragende, d.h. anregende, fördernde bzw. hemmende Randbedingungen, sondern auch solche, die die Richtung und den Ablauf der Entwicklung

qualitativ und in einer entscheidenden Weise bestimmen. Dies gilt gerade auch unter der Annahme einer interaktionalen Beteiligung des Subjekts selbst. Zu den gut untersuchten Bedingungen zählen unter anderem:

Deprivation von Anregungen; innerhalb der Familie die Struktur, Beziehungen und Interaktionsmuster, Erziehungsstile; ökologische Bedingungen, Medien, außerfamiliale Institutionen, Peer-Beziehungen.

(3) Externe Sozialisationsbedingungen wirken sich praktisch in allen Bereichen der Persönlichkeit aus.

(4) Relevante Bedingungen dieser Art sind während der ganzen Lebensspanne von der frühen Kindheit bis ins Alter wirksam, wenn auch jeweils die Art der Bedingungen und der Interaktion sowie ihre Wirkungen unterschiedlich sein können. (5) Die Bedingungen sind zum großen Teil kontingent, d.h. sie hängen ihrerseits von Parametern des gesellschaftlichen Systems ab, die dem historischen Wandel unterliegen und in verschiedenen Systemen unterschiedlich sind."(5 f) Nach diesen Ausführungen ist eine interdisziplinäre und langfristige Forschungsstrategie empfehlenswert. Doch die Dominanz von monodisziplinären schriftlichen und mündlichen Befragungen ist ungebrochen. Systematische Beobachtungen werden kaum durchgeführt. Auch Panelstudien fehlen in diesem Bereich. Repräsentative Stichproben und interkulturelle Studien sind sehr selten anzutreffen.

Außerdem wäre eine "ökologische Sozialisations- und Entwicklungsforschung" im Sinne von Bronfenbrenner (1981) förderungswürdig. Sie müßte jeweils die Vernetzung folgender Bereiche berücksichtigen:

1. Makrosystem: Politische und ökonomische Strukturen,
2. Mesosystem: Gruppen und Institutionen,
3. Exosystem: Regionen, geographische und politische Teilsysteme,
4. Mikrosystem: Wissen, Einstellungen und Handlungsstrategien  
der Individuen.

Eine besondere Schwierigkeit stellt die Berücksichtigung der Makrostruktur dar. Wie kann die sich wandelnde ökonomische, politische und kulturelle Struktur in eine Sozialisationsanalyse einbezogen werden? Eine Möglichkeit stellt die Untersuchung von altersmäßig heterogenen Gruppen dar, also von Personen, die unterschiedlichen Generationen angehören. Außerdem sollten Personen und Gruppen einbezogen werden, die in einem anderen makrostrukturellen (kulturellen) Rahmen sozialisiert wurden.

Qualitative und quantitative Verfahren sollten gemeinsam eingesetzt werden. Offene Inter-

views und nicht-reaktive Verfahren (Videoaufnahmen und Fotos, Verwendung von für andere Zwecke erstellten Dokumenten, z.B. Schüleraufsätzen) sollten kombiniert werden.

Zur Erfassung der subjektiven Theorien und kollektiven Deutungsmuster der untersuchten Personen sollten neuere Verfahren erprobt werden (z.B. Groeben/Scheele 1984; Feldmann 1979). Aussagen der Personen und andere Stimuli, die aus sozialen Feldern genommen werden (Gegenstände des Alltags, Fotos, Ausschnitte aus Fernsehsendungen etc.) sollten nach theoretischen und situationsspezifischen Kriterien angeboten werden, um Alltagsdiskurse zu simulieren.

Vor allem sind natürliche Gruppen im historischen Kontext als Untersuchungseinheiten anzusetzen, nicht isolierte Individuen, die an einer punktuellen Raum-Zeit-Stelle durch künstliche Stimulierung Daten produzieren.

Diese idealtypischen methodischen Forderungen wurden in der bisherigen Forschung zur Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins kaum berücksichtigt.

#### 4. Theoretische Grundlagen zur Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins

Die Forschungen von Piaget und seinen Schülern zur Entwicklung des kindlichen Bewusstseins legten das Schwergewicht auf die logischen, mathematischen und physikalischen Bereiche. Zwar wurden die Prinzipien und Regeln Piagets auch auf Rollenverhalten, interpersonelle Beziehungen, moralische und politische Sozialisation, religiöse Entwicklung und ästhetisches Bewusstsein angewandt, doch es ergeben sich dabei zusätzliche, schwerer lösbare Probleme.

Es besteht vor allem ein bedeutsamer Unterschied zwischen der Erfassung des sozialen, ökonomischen und politischen Systems einerseits und des "natürlichen", physischen Systems andererseits:

Das soziale System ist direkter Wahrnehmung *nicht im* gleichen Maße zugänglich. Während das Kind ständig *mit* Personen interagiert, befinden sich viele Institutionen und andere gesellschaftliche Gebilde außerhalb des Erfahrungsbereiches des Kindes. Sie werden indirekt oder vermittelt (und verzerrt) rezipiert durch Symbole, Zeremonien, Gebräuche, Mitteilungen, Massenmedien und nur sehr partiell durch direkte Kontakte mit spezifischen Organisationen, wie dem Krankenhaus, der Schule, der Bank, der Fabrik usw. Kinder müssen in einem sie überfordernden Maß verschiedene Informationen, die sie erhalten, durch eigene Konstrukte zu einer Repräsentation des sozialen, ökonomischen und politischen Systems zusammenfügen.

Eine zusätzliche Schwierigkeit ergibt sich aufgrund der Fragestellung, ob die autonome Konstruktion von sozialer Wirklichkeit eindeutig von einer Übernahme und *Internalisierung* be-

stimmter Konventionen, Normen und Werte getrennt werden kann. Da diese und andere Grundsatzfragen nicht geklärt sind, bzw. kein Konsens unter den Sozialwissenschaftlern herrscht, haftet den jeweiligen theoretischen Ansätzen, Taxonomien und Modellen eine gewisse Beliebigkeit und Austauschbarkeit an. Für den Versuch einer theoretischen Vereinheitlichung ist die Forschungslage wahrscheinlich noch unzureichend. Auch der Versuch von Wacker (1978), drei verschiedene Ansätze zur Erfassung des Gesellschaftsverständnisses von Kindern zu unterscheiden, erscheint beliebig und hat keine Resonanz bei den Forschern dieses Bereichs gefunden. Wacker unterscheidet drei Richtungen:

1. *Kognitionspsychologischer Ansatz*: Er knüpft hier vor allen an Piaget an.
2. *Klassenpsychologischer Ansatz*: Die soziale Lage, die Schichtzugehörigkeit und die familiäre Herkunft prägen die Lern- und Entwicklungsprozesse.
3. *Gesellschaftlich-historischer Ansatz*: Wacker weist zu Recht darauf hin, dass historische und kulturvergleichende Forschungsergebnisse erst ein tieferes Verständnis der Entwicklung von Individuen ermöglichen.

Doch abgesehen von den berechtigten Hinweisen auf die Einbeziehung schichtspezifischer, historischer und interkultureller Aspekte ergibt diese Einteilung kaum wissenschaftstheoretische und methodologische Anregungen für eine Revision der Forschungstraditionen.

Somit sollen - anstelle einer weiteren folgenlosen Einteilung von Theorieansätzen oder gar Paradigmen - hier nur die in der relevanten Literatur auffindbaren Prinzipien der verschiedenen Kategoriensysteme und Phaseneinteilungen im Bereich der Entwicklung des ökonomischen und sozialen Denkens in ihren wesentlichen Dimensionen skizziert werden.

1. *System*: Von isolierten, unverbundenen, heterogenen Elementen über die Verbindung einzelner Elemente zu einfachen, schließlich komplexeren Subsystemen, die zuerst noch unverbunden nebeneinander stehen und schließlich zu einem Gesamtsystem vereinigt werden.
2. Von Situationen bestimmten *Werturteilen*, die auch von Tatsachenurteilen nicht getrennt werden, zu einem (konsistenten) relativ stabilen Wertsystem (Ideologie).
3. Vom *Egozentrismus* zum *Soziozentrismus*.
4. Von der *Erscheinung* (Fixierung auf wahrnehmbare Aspekte) zum *Wesen* (abstrakte Konstrukte).
5. Vom *Naturalismus* und *Empirismus* zum *Rationalismus*. Kinder können zuerst nicht zwischen sozialen und nicht-sozialen, natürlichen Phänomenen unterscheiden. Sie erklären z.B. soziale Ereignisse durch natürliche oder umgekehrt. Sie meinen oft, dass soziale Erscheinungen der gleichen absoluten Gesetzmäßigkeit unterliegen wie natürliche Phänomene.

6. Von der *spielerischen Konstruktion* zur auf gesellschaftlichem Konsens beruhenden Realitätsanerkennung.
7. Von der kritiklosen Anerkennung fremdbestimmter Regelungen zur eigenverantwortlichen Bildung universaler Prinzipien, an denen Regelsysteme gemessen werden. Kinder neigen dazu, soziale Ereignisse und Gesetzmäßigkeiten als Resultat von objektiven, absoluten Zwängen zu begreifen und nicht als Prinzipien, die durch wechselseitiges Aushandeln zwischen Menschen oder durch Internalisierung im Rahmen von Interaktionen entstanden sind (*Heternomie*).
6. Von einer *Vermischung der Ebenen* und Bereiche zu einer kulturell und gesellschaftlich vermittelten *Abgrenzung* der Lebens- und Denkbereiche.

### Die Strukturierung des Bereichs Wirtschaft

Die Strukturierung des Bereichs Wirtschaft im Alltagsbewusstsein geht in der Regel von der Idee der Knappheit an Mitteln zur Bedürfnisbefriedigung aus (Furnham/Lewis 1986, 10 ff). Typisch ist das Beispiel, das Furnham und Lewis in ihrer Einführung des "economic man" geben: Sie wählen Butter als bekanntes alltägliches Konsumprodukt und beschreiben es aus der Perspektive des Konsumenten, wobei für ihn die verfügbare Geldmenge und der Preis des Produkts entscheidend ist.

Es wird also nicht von den für den Wirtschaftsprozeß ebenso bedeutsamen Situationstypen "Arbeit" oder "Produktion" ausgegangen. Die Autoren schließen eine kritische Erörterung des Konzepts des *homo oeconomicus* an. Die normalen Annahmen beziehen sich auf eine rational handelnde, ihren persönlichen Nutzen maximierende Person, wobei eine perfekte Information und die Möglichkeit und Fähigkeit, eine rein kognitiv strukturierte Wahl zwischen allen relevanten Alternativen durchzuführen, vorausgesetzt werden.

Psychologische Untersuchungen haben das Fiktive an diesen Annahmen entlarvt und neue Konstrukte wie Ungewißheit, Risikobereitschaft, Informationskosten und Erwartungen eingeführt. Eine zentrale Kritik wird jedoch durch diese Verfeinerungen des Konzepts nicht außer Kraft gesetzt: der Vorwurf des *Atomismus* oder extremen *Individualismus*.

Viele Anthropologen, Ethnologen und Soziologen kritisieren diese Konzeption, weil die wichtigen Funktionen ökonomischen Verhaltens und ökonomischer Institutionen, die sich etwa auf Normerhaltung oder -innovation, soziale Struktur und verschiedene kulturelle Aspekte beziehen, nicht thematisiert werden. Furnham und Lewis sprechen von einer "Ein-Motiv-Theorie menschlichen Verhaltens". Tatsächlich wird ein freischwebendes "*Eigeninter-*

*esse*" postuliert, das aber eigentümlicherweise immer perfekt den jeweiligen Gestalten des ökonomischen Systems angepaßt sein soll. "*Rationalität*" bedeutet dann auch meist, dass die Person als Automat im Sinne der jeweiligen Theorie eines Ökonomen oder einer ökonomischen Schule funktioniert.

Bauer (o.J.) bezieht die Begriffsgeschichte des wissenschaftlichen ökonomischen Denkens auf die Theorie von Piaget und kommt zu folgender überraschenden Schlußfolgerung: "Würden Menschen tatsächlich gemäß ökonomischer Verhaltenstheorie handeln, so wäre dies als präkonventionell, egozentrisch, prä- hier konkret operational (vollkommener Wettbewerb, Information ...) zu klassifizieren."(44)

Da die Untersuchungen zur Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins von Kindern ohne explizite ökonomische Theoriekonzeptionen durchgeführt wurden, müssen ihre impliziten Annahmen erschlossen werden. Sie setzen interessanterweise nicht bei einem "homo oeconomicus" an, da sie ein reines Wissensmodell ohne Affekt, Motivation und Entscheidungsstruktur zugrundelegen. Allerdings wird auch nach tatsächlichen oder fiktiven Handlungen gefragt, doch auch wieder so, als würde es sich um reines Wissen oder jedenfalls nur um eine kognitive Leistung handeln. Doch die Untersuchungen müssen sich auf konkrete ökonomische Inhalte beziehen, die aus der Erfahrungswelt der Kinder genommen werden. Die Autoren gehen also von einem Konsens bezüglich des Bereichs Wirtschaft im Alltagsbewusstsein von Angehörigen der Industriestaaten aus. Sie unterstellen, dass eine vereinheitlichte ökonomische Basis dieser Staaten das Bewusstsein der Bevölkerung gleichförmig bestimmt.

In dem folgenden Bericht über empirische Untersuchungen des ökonomischen Bewusstseins von Kindern und Jugendlichen wurde folgende Bereichseinteilung gewählt:

1. Tausch, Kauf, Verkauf, Handel, Geld, Bank
  2. Waren, Güter
  3. Eigentum, Besitz
  4. Arbeit, Produktion
  5. Beruf, Sozio-ökonomische Ungleichheit.
- Außerdem füge ich noch zwei ungebräuchliche Kategorien hinzu:
6. Ökonomisches System und gesellschaftliche Konflikte.

5. Bericht zur Forschungslage in ökonomischen Teilbereichen



## 5.1. Tausch, Kauf, Verkauf, Handel, Geld, Bank

Die grundlegende ökonomische Verfahrensweise in einer Marktwirtschaft bezieht sich auf Tauschvorgänge, den Transfer von ökonomischen Werten zwischen Individuen.

Kinder erfahren diesen Austausch vor allem in Geschäften, d.h. in spezialisierten Institutionen für diesen Austausch. Verwenden Kinder für Tauschvorgänge, die sie in Geschäften und anderen ihnen zugänglichen Institutionen, z.B. in der Familie, im Kindergarten, in der Schule oder auf der Straße, zwischen Erwachsenen und zwischen Kindern beobachten, die gleichen Begriffe und Erklärungsmuster? Ist überhaupt die ökonomische Sphäre für Kinder ein abgegrenzter Bereich? Diese Frage ist auszuweiten auf das generelle Problem, wie weit und unter welchen Bedingungen eine *Ökonomisierung* aller Bereiche im Sozialisationsverlauf unserer Gesellschaft feststellbar ist.

Die Untersuchungen beschränken sich jedoch auf den elementaren kognitiven Bereich und gehen - wie gesagt - von einem (kindgemäßen?!) naiven Alltagsverständnis von Tausch, Kauf, Verkauf und Geld aus.

Vorweg sei die frühe Studie von Strauss (1952) kurz referiert, weil sie Pioniercharakter hat.

Strauss (1952) untersuchte die Entwicklung des Geldverständnisses bei 66 Kindern im Alter zwischen 4 1/2 und 11 Jahren in einer Stadt in Indiana. Er kategorisierte die Aussagen der Kinder nach 9 Phasen oder Stufen des Verständnisses, wobei die Altersangaben selbstverständlich nur Durchschnittswerte sind. *Phase 1* (4 - 5 Jahre) umfaßt nur das Verständnis, dass Geld mit Kaufen in Verbindung steht. Die Kinder wissen, dass mehr Münzen dafür geeignet sind, mehr Gegenstände zu kaufen und dass ein Austausch von Geld zwischen dem Kunden und dem Verkäufer stattfindet.

*Phase 2-4* (ca. 6 Jahre) umfaßt noch nicht ein korrektes Verständnis des Wertes von Geld. In *Phase 2* meinen die Kinder, dass der Verkäufer für die Waren zahlt, doch sie beziehen diese Bezahlung nicht auf den Kaufvorgang durch den Kunden. Sie denken z.B., dass der Verkäufer das Geld für seinen persönlichen Gebrauch verwendet und dass immer eine bestimmte Geldmenge für einen bestimmten Gegenstand bezahlt werden müßte. In *Phase 3* erkennen die Kinder, dass nicht immer Wechselgeld gegeben wird. Manche meinen, dass der Verkäufer reicher werden wolle und dass der Verkäufer der Besitzer des Geschäftes sei. In *Phase 4* erkennen sie, dass Gegenstände immer Geld kosten oder in Geldwert ausdrückbar sind und dass der Verkäufer Geld verdienen muß.

In *Phase 5* (ca. 7 Jahre) beginnen die Kinder den numerischen Wert des Geldes zu verstehen und beschreiben unpersönliche Aspekte der Beziehungen zwischen Kunden und Verkäufer.

Sie denken, dass das Geld des Kunden direkt an den Besitzer weitergeleitet wird.

In *Phase 6* (8 - 9 Jahre) verfestigt sich das Bewusstsein von der unpersönlichen Natur des Geschäfts und es wird auch geklärt, warum man Geld nicht kaufen kann. Die Kinder erkennen nun, dass der Kunde für Güter oder Waren bezahlt, nicht „für den Besitzer“.

In *Phase 7* (8 - 9 Jahre) sagen die Kinder, dass man eine Ware teurer verkauft als man sie einkauft, doch es werden keine Gründe hierfür gegeben. Außerdem wird der Unterschied zwischen Verkäufer und Besitzer festgestellt und die Notwendigkeit, das eingenommene Geld zwischen Verkäufer und Besitzer fair zu verteilen.

In *Phase 8* (10 Jahre) vertieft sich das Verständnis des Profits. In *Phase 9* (11 Jahre) geben die Kinder zu, dass Ladenbesitzer manchmal betrügen, um mehr Geld einzunehmen. "Dies wird von den Kindern als unehrenhaft bezeichnet, ist ihnen aber vollkommen verständlich, angesichts der Macht des Profitstrebens". (Strauss 1976, 185)

Die Untersuchung von Furth (1980) wurde 1974 bis 1975 in England durchgeführt, und zwar in einem Dorf, in einer Kleinstadt und in einer Großstadt. Es wurden Kinder in drei Grundschulen befragt, wobei vor allem offene Interviews eingesetzt wurden. Leitlinien waren:

1. Die Diskussion wurde so weit wie möglich auf Personen, Ereignisse und Situationen beschränkt, die im Bereich der persönlichen Erfahrung des Kindes lagen.
2. Trotzdem wurden die Kinder ermutigt, nicht nur Beschreibungen oder Faktenwissen wiederzugeben, sondern auch über Begründungen und Interpretationen zu sprechen.
3. Die Inhalte des Interviews bezogen sich auf Geschäfte und die Transaktionen innerhalb dieser Geschäfte, auf bezahlte Arbeit, auf den Unterschied zwischen persönlichen und gesellschaftlichen Rollen, auf die Strukturen von Gemeinschaften, Städten oder Dörfern, was in ihnen erforderlich ist und wie Institutionen und Rollen entstehen.
4. Die Interviews liefen unterschiedlich ab, so dass nicht alle Antworten der Kinder vergleichbar waren. Der Vorteil der offenen Interviews war, dass die Forscher auch auf zusätzliche Konstruktionen der Kinder aufmerksam wurden, z.B. dass manche Kinder annehmen, dass man den Beruf nicht wechseln kann, also das ganze Leben an ihn gebunden ist.

Furth (1980) interpretierte die Ergebnisse im Rahmen eines Vier-Phasen-Schemas für die Entwicklung des ökonomischen und gesellschaftlichen Bewusstseins der Kinder. Er charakterisiert die vier Phasen folgendermaßen:

1. Spiel-bestimmt
2. Funktion-bestimmt
3. Teilsystem-bestimmt

#### 4. Gesamtsystem-bestimmt.

Phase I: Egozentrismus, Personalisierung und Abwesenheit eines interpretativen Systems

Phase I ist durch eine Spieleinstellung charakterisiert, die Piaget egozentrisch nennt. Es herrscht ein undifferenziertes personalisiertes Denken vor.

##### *Allgemeine Kriterien:*

Kinder erkennen nicht die wesentlichen Funktionen des Geldes und verwechseln persönliche Aspekte und soziale *Rollen*. Bei sozialen Ereignissen sehen sie keine Notwendigkeit der Erklärung für ihre Beobachtungen oder sie geben nur spielerische Erklärungen, die logisch und funktional inkonsistent sind. Der zentrale Bezugspunkt ihrer Erklärungen sozialer Ereignisse sind ihre eigenen psychischen Prozesse.

##### *Spezifische Kriterien:*

Geld ist frei verfügbar. Geld wechselt ohne Regeln den Besitzer oder es ist ein *Ritual* ohne dahinterliegende Bedeutung. *Wechselgeld*, das man nach der Bezahlung von Waren erhält, wird als die zentrale Geldquelle angesehen. Die jüngsten Kinder sehen das Geschäft als eine Institution an, in der man Waren und Geld erhält. Sie sind sich über das zurückerhaltene Geld nicht im klaren. Sie nehmen z.B. an, dass man Geld erhält, um noch anderes kaufen zu können. Sie sind sich auch nicht darüber im klaren, dass der Geschäftsinhaber für die Waren, die er verkauft, selbst bezahlen muß. Sie nehmen zwar an, dass er diese Waren von irgendwoher, z.B. von einer Fabrik oder aus Lastwagen erhält, kennen jedoch die Übergabebedingungen nicht. Bezahlen wird also mehr in seinen rituellen Funktionen gesehen, nicht im Bezug zum Tauschwert von Waren.

Phase 2: Verständnis der zentralen sozialen Funktionen (ca. 7-8 Jahre)

Phase 2 ist zwar auch vom Spiel dominiert, doch die Interpretationen zeigen schon funktionalen Charakter, z.B. dass Bezahlung für Waren durchgeführt wird und dass es zwischen Rollen und Personen Unterschiede gibt.

##### *Allgemeine Kriterien:*

Kinder verstehen die zentrale Funktion des Geldes als eines spezifischen Tauschinstrumentes bei Ereignissen, die sie selbst beobachten, jedoch nicht darüber hinaus. In der Familie können sie gut zwischen dem Erwerb sozialer Rollen und persönlichen Aspekten unterscheiden. Ihre Vorstellungen, die über ihre eigenen sozialen Erfahrungen hinausgehen, sind nicht in ein interpretatives System eingeordnet, sondern spielerisch und personenzentriert. Die Vorstellungen beziehen sich auf eine statische soziale Ordnung, wobei kognitive Konflikte möglichst ver-

mieden werden.

*Spezifische Kriterien:*

Geld wird bezahlt, wenn Waren gekauft werden. Die Funktion des Wechselgeldes wird verstanden, aber nicht, was mit dem Geld geschieht, nachdem es dem Kaufmann gezahlt wurde. Verschiedene Annahmen werden dann geäußert, z.B. dass es an irgendwelche anderen armen oder kranken Leute gegeben wird oder an die Regierung abgeliefert wird usw.

Phase 3: Teilsysteme im Konflikt (ca. 9-10 Jahre) Phase 3 erweitert die gesellschaftliche Perspektive, d.h. es kommt zu ersten Feststellungen, dass es soziale Subsysteme gibt. Manche Subsysteme werden verstanden, andere überhaupt nicht; es sind starke logische Inkonsistenzen feststellbar.

*Allgemeine Kriterien:*

Kinder konstruieren funktionale Teilsysteme, mit deren Hilfe sie soziale Ereignisse interpretieren, die jenseits ihrer direkten Erfahrungen liegen. Damit handelt es sich nicht mehr um spielerische Vorstellungen wie in Phase 2, sondern um funktionale Konstruktionen, die sich auf ein angenommenes soziales Gesamtsystem beziehen. Trotzdem sind die Teilsysteme unvollständig und führen zu kognitiven Konflikten oder Inkonsistenzen, deren sich die Kinder teilweise bewusst sind. Jedenfalls ist ein stärkeres Konflikt- und Konsistenzbewusstsein als in Phase 2 vorhanden.

Das Verständnis von Kauf und Verkauf und von Berufen, für die man Geld erhält, ist im wesentlichen vorhanden. Um kognitive Inkonsistenzen zu lösen, verwenden die Kinder kompromißhafte Lösungen und versuchen, die Unvollständigkeit ihrer auf Teilsysteme bezogenen Erklärungen zu verdecken.

*Spezifische Kriterien:*

Es wird angenommen, dass der Kaufmann seine Waren mit Hilfe des Geldes kauft, das er von den Kunden erhält. Allerdings ist das gesamte Verkaufssystem, z.B. die Notwendigkeit von Profit, nicht durchschaut worden. Es herrscht noch immer Unklarheit darüber, ob das Geld, das der Geschäftsinhaber einnimmt, nur für den Kauf von Waren verwendet wird oder ob er es auch für sein eigenes Leben verwendet. Die Antworten werden durch Gerechtigkeitsvorstellungen beeinflusst. Manche meinen, dass das Geld für den Kauf von Waren verwendet werden darf, es aber moralisch nicht richtig ist, wenn der Geschäftsinhaber das Geld für seinen eigenen Lebensunterhalt verwendet. Es ist also noch kein richtiges Verständnis von Profit vorhanden. (Mit Turiel könnte man sagen, dass die Kinder Moral und soziale Konvention "unzulässig" vermischen).

Phase 4: Ein konkreter und systematischer Rahmen

Phase 4 umfaßt ein erstes, wenn auch grobes Verständnis des Gesamtsystems und seiner Teile.

*Allgemeine Kriterien:* Kinder verstehen die Mechanismen des Geldes und seine persönlichen und sozialen Bedeutungen. Sie erkennen, dass die sozialen Rollen mit Geld verbunden sind und verbinden damit auch die Funktion der Regierung. Sie konstruieren die Differenzen zwischen sozialen Rollen und Menschen gemäß den Kontextbedingungen und den Bedürfnissen der Gemeinschaft. Sie haben die hauptsächlichlichen Inkonsistenzen und Konflikte, die in Phase 3 aufgetreten sind, und die spielerischen Vorstellungen früherer Phasen eliminiert. Trotzdem ist ihr Verständnis des politischen Systems und der Funktionen der Regierung ziemlich vage, vor allem historische Traditionen und kulturelle Symbole werden sehr konkretistisch, nur unsystematisch und auf einem eher affektiven Niveau interpretiert.

*Spezifische Kriterien:* Die Kinder verstehen, dass der Kaufmann weniger für die Waren zahlt und sie zu höheren Preisen verkauft. Sie verstehen, dass er mit Hilfe des Geldes der Kunden sowohl neue Waren kauft als auch seinen Lebensunterhalt bestreitet.

Jahoda (1979) untersuchte 120 Arbeiterkinder zwischen 6 und 12 Jahren aus Glasgow.

Voruntersuchung:

Den Kindern wurden zwei kurze Geschichten erzählt. Sie sollten sagen, welche stories funny (komisch) seien und warum. In der ersten Geschichte wurden auch für die jüngsten Kinder klar erkennbare absurde Alltagssituationen geschildert, während in der zweiten Geschichte spezifische ökonomische Absurditäten erzählt wurden, wie: Jemand geht Äpfel kaufen und die Marktfrau gibt ihm Äpfel und Geld dazu. Mit einer solchen Geschichte sollte getestet werden, ob Kinder schon das Konstrukt Tausch kannten und anwenden konnten. Für die jüngeren Kinder erwies sich diese Methode als geeignet, doch für die älteren nicht so sehr. *Rollenspiel (Hauptuntersuchung):*

Für das Rollenspiel wurde die Situation eines Krämerladens gewählt. Das Kind spielte den Kaufmann, die Experimentatoren spielten die Rollen der Kunden und Lieferanten. Wenn die Waren verkauft waren, mußte das Kind versuchen, neue Ware zu bekommen. Die Kinder wurden dann befragt, wieviel sie für die neue Ware bezahlen würden, wobei ihnen noch einmal die Verkaufspreise genannt wurden. Sie wurden aufgefordert, die Großhändler anrufen, damit diese ihnen den Preis der neuen Waren mitteilen. (Dies geschah über ein Kindertelefon.) Wenn die neuen Waren ankamen, mußten die Kinder mit Spielgeld dafür zahlen. Die Kinder konnten die Preise festsetzen. Wenn der Preis beim Einkauf der Waren konsistent niedriger als der Verkaufspreis war, wurde dies als "Verstehen von Profit" operationalisiert.

Hierauf wurde noch eine *Interviewstudie* mit folgenden Fragen durchgeführt :

Was macht der Kaufmann mit dem Geld, das er von den Kunden erhält?

Hoher bekommt der Kaufmann seine Waren?

Hat er für sie zu bezahlen und wieviel?

Bezahlt er für seine Waren genauso viel wie der Kunde, der sie ihm abkauft?

Wenn der Kaufmann einen Angestellten hat, der ihm beim Verkaufen hilft, womit bezahlt er diesen?

Die Entwicklungsaufgabe des Kindes beschreibt Jahoda folgendermaßen:

Jahoda geht von der These aus, dass das Kind im Laufe seiner Entwicklung die Funktion von Systemen verstehen lernt, in denen Geld und andere ökonomische Konstrukte eine zentrale Rolle spielen. Er bildet folgende Phasen gemäß dieser These:

1. kein Systemverständnis
2. zwei *getrennte* Systeme (Profitsystem und Berufssystem)
3. beide Systeme *verbunden*.

Viele Kinder wiederholten nicht einfach das, was sie zu Hause oder in der Schule oder von anderen Leuten schon gehört oder gelernt hatten, da sie mit Fragen konfrontiert wurden, die für sie ganz neu waren. Sie versuchten also die Informationen und das Wissen, das ihnen zur Verfügung stand, so zusammenzustellen, dass die Fragen beantwortet werden konnten. Damit gelang es, durch die offenen Methoden des Rollenspiels und des freien Interviews die Kinder ökonomische Realität konstruieren zu lassen.

Ähnliche Ergebnisse liefert auch die Untersuchung von Burris (1982, 1983), der 96 Kinder zwischen vier und zwölf Jahren in einer Großstadt im Osten der USA befragte.

Die vier- und fünfjährigen Kinder können die wechselseitige *Beziehung zwischen Käufer und Verkäufer*, also die Reziprozität, nicht begreifen. Wenn sie gefragt werden, warum man dem Verkäufer in Geschäft Geld gibt, antworten sie in der Regel von der Perspektive des Käufers, z.B. dass es eben Gesetz sei, oder dass man sonst ins Gefängnis komme oder dass man das eben machen müsse. Sie rekurren also auf moralische oder legale Gründe, ohne sich der ökonomischen Realität der Handlung bewusst zu sein. Allgemein kann man die These aufstellen, dass das Kind umso mehr auf *kategorische Imperative* oder allgemeine, nicht auf andere zurückführbare Regeln sich bezieht, je weniger es eine Norm oder einen Brauch im Rahmen seiner Erfahrung erklären oder subjektiv konstruieren kann.

Einige Vorschulkinder meinen, dass beim Kauf ein Austausch von Geld erfolge, der relativ abgehoben von dem Güterwechsel gesehen wird. Man gibt Geld und erhält dafür wieder Geld. Man könnte es so begreifen, dass es sich hier um ein verpflichtendes Ritual handelt, das den Kaufakt begleitet, wobei jedoch die wertmäßige Beziehung zwischen Gut und Menge des Geldes nicht gesehen wird. Die Unfähigkeit der kleinen Kinder, die Tauschtransaktionen entsprechend zu verstehen, sollte im Zusammenhang mit der allgemeinen Tendenz zum Egozentrismus und dem Mangel, reziproke Beziehungen zu verstehen, z.B. auch in Bereichen der Verwandtschaft, der Motivattribution und der Kommunikation, erklärt werden.

In Alter von sieben oder acht Jahren begreifen die meisten Kinder die Tauschbeziehung in Geschäften.

Die Zehn- bis Zwölfjährigen haben bereits eine Systemperspektive, d.h. sie erklären den Verkauf in Geschäften im Rahmen einer allgemeinen Zirkulation von Geld und Gütern. Manche Kinder geben auch interessante Erklärungen, die auf eine allgemeine Theorie der Knappheit der Güter hinausläuft. Ein Zehnjähriger z.B. sagte: "Wenn man für die Sachen im Laden nicht zahlen würde, bekäme man sie einfach so, dann könnte sie jeder nehmen und manche würden sehr viel mitnehmen und andere bekämen dann gar nichts mehr."

Die zentrale Bedeutung des Geldes für das ökonomische Weltbild in Rahmen unserer Kultur wird zweifellos auch von den Kindern relativ frühzeitig erfaßt. Doch damit ist das Geldverständnis und das damit gekoppelte Kosten-Nutzen-Kalkül keineswegs so ausgebildet wie bei Erwachsenen. Das Kind "rechnet" nur in Lebenssituationen in Geldwert, in denen Geld konkret auftritt, während bei Erwachsenen diese Geldwerttransformation unterschiedlich stark generalisiert ist.

Generalisierte, also in modernen Gesellschaften in Geldwert transformierbare, Kosten-Nutzen-Kalküle setzen eine "innere Taylorisierung" voraus. Von einem *richtigen* oder *falschen* Geldverständnis läßt sich aufgrund der Komplexität des Bereichs in den Industriegesellschaften also nur auf der oberflächlichen Ebene sprechen, welche die empirischen Untersuchungen zur Entwicklung des Bewusstseins zur Messung ansetzen.

Somit bleibt auch die folgende Aussage von Wacker mehrdeutig:

"Hierbei ist dem Kind ein wirkliches Verständnis des Geldes in seiner ökonomischen Formbestimmtheit unmöglich. Es verhält sich zum Geld einerseits unter den Bedingungen der "Pseudokonkretheit" (Kosik), zum anderen faßt es Geld im Preisausdruck als unmittelbares Maß von Gebrauchswerten".(Wacker, 1976,196 f.) Wacker gibt hierauf ein Beispiel, in dem das Kind den Wert eines Gutes auf eine Skala des Gebrauchswertes projiziert und bezeichnet

dies abwertend als "kindliche Theorie" und "pseudorational". Warum allerdings diese Theorie pseudorational ist, während wissenschaftliche Theorien über den Preis von Gütern rational sind, wird von ihm nicht erklärt. Die Rückständigkeit des Bewusstseins des Kindes wird also von den Erwachsenen bzw. den Mitgliedern der obersten Entwicklungsstufe immer schon vorausgesetzt und beispielhaft belegt und bedarf anscheinend keiner Begründung.

Allerdings weist Wacker damit auf ein ernstzunehmendes Problem hin. Bei allen Phaseneinteilungen wird implizit angenommen, dass der einteilende Wissenschaftler ein "wirkliches" und auf Konsens mit allen vernünftigen Mitgliedern einer Gesellschaft oder Kultur beruhendes Verständnis einer sozialen Tatsache besitzt. Doch Beweise für diese Annahme fehlen und sind auch schwer zu erbringen. Gerade die sozialen Funktionen des Geldes sind keineswegs so eindeutig bestimmbar, wie offensichtlich Furth, Jahoda und Wacker - trotz völlig unterschiedlicher ideologischer Vorannahmen - in ihren Untersuchungen gleichermaßen annehmen. (Vgl. Simmel 1900; Lea/Webley 1981).

Einerseits erkennen und anerkennen Kinder schon frühzeitig die überragende Rolle des Geldes in unserer Gesellschaft, doch diese Erkenntnisse bleiben lange Zeit - oft das ganze Leben - undifferenziert, da die Erfahrungen der meisten Menschen mit der Geldzirkulation und den subtilen Bedeutungen, die es gewinnt, beschränkt bleiben. So meint Oerter (1984), dass Geld für Jugendliche - subjektiv - keineswegs eine überragende ökonomische Bedeutung hat:

"Die Jugendlichen (in Oerters Untersuchung, K.F.) ... maßen ihm (dem Geld, K.F.) aber überraschenderweise in bezug auf die berufliche Laufbahn und auf die menschliche Arbeit eine nur sekundäre Bedeutung bei." (S. 111) Dies ist gar nicht überraschend, da erstens Jugendliche kaum Erfahrung mit Geld und seinen Möglichkeiten haben. Sie erhalten relativ wenig Taschengeld oder verdienen kleine Beträge, die sie schnell für einfache Waren ausgeben. Zweitens dienen solche Aussagen gegenüber Erwachsenen auch der Peer-Group-Abgrenzung gegenüber der Familie und anderen erwachsenendominierten Institutionen. Oerter berichtet dann, dass Jugendliche teilweise durchaus den Wunsch nach Geld nannten, wobei vor allem die Unabhängigkeit von Eltern und anderen Erwachsenen damit verbunden wird. "Interessanterweise stand bei nahezu allen Befragten die (bei uns immer noch zentrale) Norm des Anhäufens von Geld oder Besitz völlig im Hintergrund." (aa.O., S. 117). Welche Möglichkeiten, Geld und Besitz anzuhäufen, stehen den »eisten Jugendlichen und auch den meisten Erwachsenen in unserer Gesellschaft zur Verfügung? Warum sollten sie sich mit entsprechend frustrierenden Vorstellungen dieser Art beschäftigen?

Aufgrund der generell beschränkten Kenntnisse über die Funktionen des Geldes in der Gesell-



schaft sind auch die Möglichkeiten, die Entwicklung dieser Alltagskonzeptionen zu erforschen, eingeengt. Bisher wurde nur eine Institution, nämlich die Bank, mit der Kinder auch in Kontakt kommen, in die Untersuchungen einbezogen.

Jahoda (1981) befragte 96 Kinder aus drei Schulen in einer schottischen Großstadt. Eine Schule wurde fast ausschließlich von Mittelschichtkindern besucht, während die beiden anderen Schulen in einem Arbeiterviertel lagen. Die Kinder waren zwischen 12 und 16 Jahren alt. Jedes Kind wurde individuell in einem neutralen Raum durch eine weibliche Person interviewt. Die Interviews dauerten 30 bis 40 Minuten, wobei nicht nur die hier vorgestellte Thematik angesprochen wurde. Nach einem Einleitungsversuch wurde das Kind getestet, ob es den Begriff des Profits (Gewinn) erfaßt hat. Es wurde dem Kind gesagt, dass ein Fleischer Hähnchen mit einem bestimmten Preis verkauft, und das Kind wurde gefragt:

Wenn der Fleischer selbst die Hähnchen kauft, zahlt er mehr, weniger oder den gleichen Betrag, den er verlangt? Dann wurden die Kinder gebeten zu schätzen, wieviel der Fleischer tatsächlich für ein Hähnchen zahlen müßte. Folgende Fragen wurden zum Thema Bank gestellt:

1. Nimm an, ich lege 100 Pfund auf die Bank und nach einem Jahr hole ich mein Geld wieder ab. Bekomme ich mehr, weniger oder das gleiche zurück?

2. Bitte erkläre mir, warum ich (mehr, weniger, das gleiche) zurückerhalte? Was meinst Du, macht die Bank mit dem Geld, das ich eingelegt habe?

3.a Wenn mehr: woher bekommt die Bank das Geld, um mir mehr zu zahlen, als ich eingezahlt habe?

b Wenn das gleiche: woher erhält die Bank das Geld, um ihre Leute und ihr Haus und sonstige notwendige Dinge zu bezahlen?

4. Nimm einmal an, ich leihe mir 100 Pfund von einer Bank, die ich nach einem Jahr wieder zurückzahlen muß. Wenn ich zurückzahle, muß ich dann mehr, weniger oder das gleiche zurückzahlen?

5. Bitte sage mir, warum ich (mehr, weniger oder das gleiche) zurückzahlen muß.

6.a Wenn ich 100 Pfund auf einer Bank einlege, wieviel glaubst du, werde ich nach einem Jahr zurückerhalten?

6.b Wenn ich mir 100 Pfund von der Bank ausleihe, wieviel glaubst du, werde ich nach einem Jahr zurückzahlen müssen?

Wenn die Fragen nicht beantwortet wurden, wurden sie nach dem ersten Durchlauf wiederholt, um dem Kind die Möglichkeit zu geben, sie doch noch zu beantworten. Jahoda (re)konstruierte aufgrund der Untersuchungsergebnisse folgenden *Phasenverlauf*:

- A. Keine Kenntnis von Zinsen. Diese Kinder nahmen an, dass man immer den gleichen Betrag zurückerhält, den man eingezahlt hat und auch den gleichen Betrag zurückzahlen muß, den man von der Bank bekommen hat.
- B. Zinsen gibt es nur bei Einlagen.
- C. Zinsen fallen sowohl bei Einlagen als auch bei Krediten an, doch mehr Zinsen bei Einlagen als bei Krediten.
- D. Die gleichen Zinsen werden bei Einlagen und Krediten gegeben.
- E.1. Die Zinsen sind bei Krediten höher als bei Einlagen, doch es wird keine Erklärung für dieses Faktum gegeben.
- E.2. Die Zinsen werden bei Krediten höher angesetzt als bei Einlagen und es werden korrekte Erklärungen gegeben. Auf der Stufe A wird die Bank nicht so sehr als eine ökonomische Institution gesehen als eine Art von öffentlichem Dienstleistungsunternehmen, das den Menschen bei Geldfragen hilft und für die Geldverteilung zuständig ist. Auf der Stufe B ist den Kindern bereits klar, dass die Bank das Geld nicht nur einschließt, sondern in verschiedener Weise nutzt, Auf den höheren Stufen D und E ist bereits ein Verständnis dafür vorhanden, dass die Bank eine gewinnorientierte Organisation ist. Auf der Stufe D herrscht allerdings noch die für zwischenmenschliche Beziehungen bei Kindern geltende strenge *Reziprozität*, d.h. es werden die gleichen Zinsen bei Krediten und Einzahlungen von den Kindern gefordert. Sie nehmen an, dass die Gewinne oder notwendigen Gelder für die Bank aus anderen Quellen kommen. Die Schichtunterschiede waren bei den jüngeren Kindern etwas stärker als bei den älteren. Die Mittelschichtkinder hatten etwas bessere Kenntnisse, doch insgesamt gab es keine signifikanten schichtspezifischen Unterschiede. Die altersmäßige Zunahme des Wissens verläuft nicht linear. Vor allem zwischen der Altersgruppe der Zwölfjährigen und den älteren Kindern ergab sich ein großer Kenntnis- und Wissensunterschied.
- Ein Drittel der ältesten Gruppe (Altersdurchschnitt 16 Jahre) hatte nicht das volle Verständnis der ökonomischen Institution Bank auf elementarer Ebene erreicht. Es ist anzunehmen, dass ein äquivalenter Teil der Erwachsenen Verständnislücken hinsichtlich elementarer Merkmale des ökonomischen Systems aufweist.

### 3.2. Waren, Güter

Die Annahme, dass es beim Kind zuerst zu spontanen und unmittelbaren Objektbeziehungen komme, die dann durch entsprechende Eingriffe der Erwachsenen und auch der anderen bereits "ansozialisierten" Kinder verändert oder sogar zerstört werden, ist problematisch (Wakker 1976, 166 ff). Es ist kaum durch Untersuchungen bewiesen, dass Kinder von der Ge-

brauchswertorientierung abgebracht werden, bzw. überhaupt eine solche Orientierung ursprünglich zu den Gegenständen haben, daß also eine *Eigentums- und Tauschwertorientierung* gegenüber den Objekten durch die Sozialisation in stärkerem Maße erworben wird als eine Gebrauchswertorientierung. Auch wird von Wacker und den von ihm zitierten Autoren nur das "spontane" Bedürfnis als "eigen(tlich)es" anerkannt, während die Entwicklung der Bedürfnisstruktur offensichtlich nicht in ihrer Vermittlung zwischen persönlichem Interesse und gesellschaftlicher Anforderung gesehen wird. Der spontane egozentrische Zugriff auf die Gegenstände wird also verherrlicht, während die Vorsicht, das haushälterische Vorgehen, das Sparen nur als Charakteristikum der bürgerlichen Gesellschaft gesehen wird.

Wacker (1976) erwähnt in einem Beispiel eine interessante Tatsache, daß nämlich die von den Kindern hergestellten Produkte von Eltern oft mißachtet werden. Die explizite Begründung der Eltern bezieht sich auf ihren Gebrauchswert und auch auf den Verbrauch von Materialien zu ihrer Herstellung. Sicher spielt in dieser Ablehnung auch der Tauschwert dieser von den Kindern hergestellten Güter eine Rolle, der - jedenfalls nach Meinung der Eltern - sehr gering ist und eine Kosten-Nutzen-Abwägung, welche die verwendeten Materialien und eventuell auch die Arbeitszeit des Kindes einbezieht. Allerdings könnten auch ästhetische Vorstellungen und die Fixierungen auf industriell oder jedenfalls durch Professionelle hergestellte Produkte eine Rolle spielen. Die Interpretation dieser Tatsache, daß Eltern die Produkte ihrer Kinder ablehnen, abwerten oder ignorieren, ist also keineswegs eindeutig. Es ist daher unklar, ob ein Teil oder die Mehrzahl der Kinder in unserer Kultur oder Gesellschaft von einer Gebrauchswertorientierung zu einer Tauschwertrationalität "umprogrammiert" werden. Interessant ist in diesem Zusammenhang der Hinweis von Wacker auf eine Untersuchung von Kindern in den Vereinigten Staaten und in Mexiko, die Belege für *kulturell unterschiedliche kognitive Entwicklungsstrukturen* bringt. Grob gesagt, entwickelt das Kind in den Vereinigten Staaten eher ein Interesse für abstrakte Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen den Objekten, während das mexikanische Kind eine Beziehung zum Objekt als individuellem Ding und als Erfahrungsgegenstand entwickelt. (Maccoby/Modiano 1969). Um solche Interpretationen zu evaluieren, ist jedoch ein umfassender Kulturvergleich erforderlich.

Mit Hilfe der *klinischen Interviewtechnik*, die auch Piaget in seinen Untersuchungen anwandte, befragte Burris (1982, 1983) 96 Kinder in den Altersstufen von vier bis zwölf Jahren nach den Charakteristika von Waren. Den Kindern wurde eine Liste von Gegenständen vorgegeben, und sie wurden gefragt, welche gekauft oder verkauft und welche nicht gekauft oder verkauft werden können. Außerdem sollten sie begründen, warum dies so sei.

Die Vorschulkinder haben vor allem die physischen Charakteristika von Objekten als Kriterien für ihre Käuflichkeit genannt. Z.B. sagte ein Kind, dass eine Kuh nicht gekauft werden könne, weil sie zu groß sei, um in ein Auto gegeben zu werden, oder ein Baum nicht gekauft werden könne, weil man ihn nicht einfach nehmen und nach Hause bringen könne.

Die älteren Kinder nannten dagegen als Begründung Normen, soziale Beziehungen und verschiedene soziale Umstände, z.B. dass es gegen das Gesetz sei, Babys zu verkaufen. Besitz von Gegenständen wurde von den älteren vom einfachen physischen Ergreifen von Gegenständen getrennt.

Piaget stellte fest, dass kleine Kinder die Regelmäßigkeiten natürlicher Phänomene als Gehorsam der Gegenstände gegenüber moralischen und sozialen Gesetzen begreifen. Vor dem Alter von 7 oder 8 Jahren können Kinder in der Regel nicht richtig zwischen physikalischen Gesetzen und moralischen oder sozialen Verpflichtungen unterscheiden. Bei der Untersuchung von Burriss stellte sich heraus, dass die kleinen Kinder soziale Beziehungen als physikalische oder physische Gesetzmäßigkeiten interpretierten. Auch dies bestätigt die mangelnde Fähigkeit, zwischen den beiden Bereichen zu differenzieren.

Außerdem wurden die Kinder gefragt, welche Dinge viel und welche Dinge wenig Geld kosten und warum dies so sei. Es wurden ihnen auch Paare von Gegenständen genannt, und sie sollten beurteilen, welcher Gegenstand mehr als der andere kostet.

Die kleinen Kinder nannten vor allem die physische *Größe* als Kriterium des *Werts* eines Gegenstandes. Sie sind sehr stark von ihrer eigenen Wahrnehmung beeinflusst. Wert wird als materielle Eigenschaft des Objekts aufgefaßt, relativ unabhängig von menschlichen Aktionen oder Beziehungen. Ähnlich wie Piaget fand, dass die Namen von Gegenständen diesen nicht als beliebige menschliche Zuordnungen, sondern als den Gegenständen anhaftende materielle Bedingungen angesehen wurden, so ergab auch diese Untersuchung, dass soziale Bewertungen der Gegenstände mit ihren natürlichen Eigenschaften verwechselt oder in eins gesetzt wurden.

Die 7- und 8-jährigen nannten vor allem die *Nützlichkeit* oder die Funktion des Objektes als Grund seines Preises oder seiner ökonomischen Bewertung. Die Kinder in dieser Altersklasse nannten verschiedene Formen von Nützlichkeit, z.B. ob es befriedigend sei oder Vergnügen bereite, ob es dauerhaft sei usw.

Die dritte und oberste Stufe des Verständnisses des ökonomischen Wertes bei Kindern bezieht sich auf die *Produktion* der Gegenstände und nicht wie auf der zweiten Stufe auf die *Konsumtion*. Der Wert wird also durch die Produktion dem Objekt hinzugefügt. Vor allem werden materielle Hinzufügungen genannt, z.B. die Menge unterschiedlicher Materialien, die für ei-

nen Gegenstand erforderlich sind. Aber auch die erforderliche Arbeitskraft oder Arbeitszeit wird als Grund für die Preisgestaltung genannt.

Die Annahme von Kroner (1978), dass "Gebrauchsgegenstände ...eher nach ihrem quantitativen Wert als nach ihrem Nutzen für den Käufer geschätzt" werden und die Kauf absieht, d.h. die Wahrnehmung von Waren, vom Preis statt vom Gebrauchswert abgeleitet wird (189), ist durch die Untersuchungen nicht abgedeckt. Zwar können Kinder schon ab ca. 7 Jahren prinzipiell zwischen Gebrauchswert und Preis unterscheiden. Allerdings ist ihr Geldverständnis und auch ihre Verfügungsgewalt über Geld noch mangelhaft, so dass ihre Schätzungen und auch Vergleiche nicht verlässlich sein werden.

Gerade durch diese Unerfahrenheit im Tauschwertbereich und durch ihr Interesse an unmittelbarer Nutzung von Gegenständen sind sie stärker gebrauchswertorientiert als Erwachsene.

### 5.3. Eigentum, Besitz

Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass sich Besitz- und Eigentumsvorstellungen schon in der frühen Kindheit zu entwickeln beginnen und von der Menge, Art, Verfügbarkeit und Manipulierbarkeit der Gegenstände abhängen. (Furby 1978, 1979, 1980; Stanjek 1980) .

Schon früh treten *Eigentumskonflikte* zwischen Kindern und auch zwischen Kindern und Erwachsenen auf. Das Problem interferiert mit den zumindest analytisch trennbaren der Territorialität. Jedenfalls wird vor allem im Rahmen der westlichen oder abendländischen Kultur schon frühzeitig von den Sozialisationsagenten (Eltern, Fernsehen, Industrie, peer-group etc.) ein Eigentumstraining mit den Kindern betrieben.

In den Untersuchungen von Furby (1978, 1979, 1980) wurde als häufigstes Merkmal von Besitz über alle Altersstufen der dauernde Gebrauch eines Gegenstandes und das anerkannte Recht, seinen Gebrauch zu kontrollieren, genannt. Ab dem 7. Lebensjahr wird auch der emotionale Wert des Gegenstandes häufiger genannt, vor allem als Freude am Besitz, die mit entsprechender Manipulation des Gegenstandes verbunden ist. Mit zunehmendem Alter wird Besitz immer mehr als Mittel für bestimmte Zwecke angesehen. Für die jüngeren Kinder wird der Erwerb von Objekten als durch andere geregelt (dem Kind wird etwas gekauft oder geschenkt) beschrieben, das Kind sieht sich selbst in einer passiven Rolle. Für die älteren Kinder und die Jugendlichen tritt immer mehr der aktive Erwerb von Gegenständen in den Vorder-

grund (selbst etwas erarbeiten, kaufen oder sonst aktiv erwerben). Als Gründe, um Objekte in Besitz zu nehmen, werden etwa ab dem 10. Lebensjahr Bedürfnisse genannt und mit zunehmendem Alter werden die Aspekte von Macht und Status immer mehr bewusst. Dass über Eigentum die Beziehungen zwischen Menschen gesteuert und Identität und Individualität gebildet werden, wird nur von einer Minderheit der Jugendlichen klar erkannt.

Auch Burris (1982, 1983) hat in seine Untersuchung das Eigentumsproblem einbezogen und die Antworten der Kinder in ein Dreiphasen-Schema eingeordnet.

Im *ersten* Stadium dominieren Antworten, die externe moralische Notwendigkeit postulieren. Wenn Kinder gefragt werden, warum Stehlen nicht richtig sei, dann meinen sie, man sollte Bestrafung vermeiden oder die Eltern oder andere Autoritätspersonen würden böse werden.

In der *zweiten* Phase haben die Kinder bereits ein emphatisches Verstehen der Bedürfnisse und Wünsche der anderen Personen, die betroffen sind.

In der *dritten* Phase werden Systemantworten gegeben. Es wird auf den Zusammenhang mit den Prinzipien der Gerechtigkeit, der Rationalität, des ökonomischen Austausches und der wechselseitigen Interessen der Gesellschaftsmitglieder Bezug genommen. (Vgl. auch die Untersuchungen zur Entwicklung des moralischen Bewusstseins, z.B. Piaget 1954, Kohlberg 1974, Oser 1981).

Berti u.a. (1982) konnten in ihrer Untersuchung an 120 italienischen Kindern fünf verschiedene Stufen des wahrgenommenen Eigentums an Produkten und Produktionsmitteln rekonstruieren. Im ersten Stadium schreiben die Kinder das Eigentum beliebigen Personen, die sie assoziativ mit dem Produkt oder dem Gegenstand verbinden, zu.

Im zweiten Stadium verliert die Zuschreibung etwas an Beliebigkeit dadurch, dass der jeweilige Eigentümer den Gegenstand gebrauchen oder zumindest ihm physisch nahe sein muß. Das nächste Stadium ist dadurch gekennzeichnet, dass *Eigentum an den Produktionsmitteln* mit Herstellung des Produkts gleichgesetzt wird.

Zuletzt realisieren die Kinder, dass der Besitzer der Produktionsmittel nicht mit den Arbeitern bzw. den Herstellern des Produkts identisch sein muß und dass diese für ihre Arbeit ein Gehalt erhalten, jedoch nicht die Produkte, die sie herstellen. Schwierig ist für die Kinder auch zu verstehen, dass es verschiedene hierarchische Stufen im Rahmen einer Organisation gibt, in der Produkte hergestellt werden. Nur schrittweise vermögen sie einen differenzierten Begriff von der Verfügungsgewalt über Eigentum zu bilden.

Berti u.a. weisen aufgrund ihrer Untersuchungen nach, dass Kinder in der Regel sich auf der formal-operationalen Stufe der Entwicklung nach Piaget befinden müssen, um über ein kor-

rektes Verständnis von Eigentum und Besitz zu verfügen.

Bestimmte Objekte erhalten für Menschen, vor allem für kleine Kinder eine besondere Bedeutung, sie werden stark *emotional* besetzt.

Von besonderem Interesse für Psychologen sind die Übergangsobjekte, Gegenstände, die für einen Teil der Vorschulkinder eine große Bedeutung haben. "*Übergangsobjekte* .. sind der erste Besitz eines Kindes, was sich daran ablesen läßt, dass es sie gegen willkürliche Wegnahme verteidigt und, kann es den Verlust nicht vermeiden, um sie trauert."(Haubl u.a. 1985,179) Dass der Gebrauch von Übergangsobjekten, wie Stofftieren, Kuscheldecken etc., kulturspezifisch ist, kann man aus verschiedenen Untersuchungen schließen. "So zeigen *Hong & Townes* (1976), dass 74 % der nordamerikanischen Kleinkinder ihrer Stichprobe Übergangsobjekte haben; dagegen sind es nur 18 % bei Kindern in Korea, aber 34 %, wenn die Koreaner in den USA aufwachsen. Und *Stanjek* (1980) beobachtet bei 70 % deutscher Stadtkinder zwischen einem und vier Jahren Übergangsobjekte, dagegen keine in südindischen Fischerdörfern und in einem Ort in Gabun."(180) Stanjek sieht einen Zusammenhang zwischen den zivilisatorischen Praktiken (kürzere Stillzeiten, eigenes Kinderzimmer, Vereinzelung der Kinder, weniger Körperkontakt) und dem Gebrauch von Übergangsobjekten. Ob durch diesen Gebrauch von Übergangsobjekten auch bestimmte ökonomische Einstellungen und Verhaltensweisen im späteren Leben beeinflußt werden, läßt sich bisher nicht feststellen. Haubl u.a. diskutieren in diesem Zusammenhang auch die "Schatzbildung" und das Sammeln (in der Regel für Erwachsene wertloser) Gegenstände durch Kinder. Die psychoanalytischen Interpretationen sind im Rahmen dieser Arbeit nicht so bedeutsam, doch das Sammeln kann durchaus als Versuch der Beherrschung von Teilen der Dingwelt und als Form der Eigentumbildung (relativ) unabhängig von den Erwachsenen angesehen werden.

Zwischen dem Besitzverhalten von Kindern und ihren Interaktionen besteht ein bedeutsamer Zusammenhang. Durch gemeinsame Beschäftigung mit Gegenständen, Verleihen, Verschenken und Wegnehmen ergeben sich Interaktionsstrukturen, die mit dem *Gabentausch* in Stammesgesellschaften verglichen werden können. Nach *Youniss* (1982) entwickelt sich Freundschaft über Verteilungs- und Tauschregeln, wobei zuerst Dinge (z.B. Spielzeug) getauscht werden und dann Handlungen und psychische Zustände.

Da die Untersuchungslage schon im Rahmen der westlichen Kultur dürftig ist, sind *interkulturelle Studien* selbstverständlich noch seltener. Hier können nur einige Hinweise auf weitere interessante Fragestellungen gegeben werden.

"In materiell armen Sozietäten wie z.B. in Südindien oder Gabun wachsen Kinder in Umgebungen auf, in denen die erreichbaren Gegenstände in aller Regel Gebrauchswert für die Erwachsenen darstellen, wogegen kein spezielles "Spielzeug", das persönlicher Besitz einzelner Kinder wäre, vorhanden ist. In diesen Kulturen lernen die Kinder, dass über ein Objekt in der Regel mehrere Personen verfügen" (Stanjek 1980, 209).

Die theoretische Analyse solcher Phänomene muß jedoch intra- und interkulturell erfolgen und erfordert entsprechende interdisziplinäre Kenntnisse und Kooperationsfähigkeiten. Da dies meist nur ein frommer Wunsch bleibt, sind auch Wissenschaftler oft auf Gerüchte und persönliche Mitteilungen angewiesen: "M. Spiro (mündl. Mitteilung) berichtete mir von Versuchen einiger Kibbutzgemeinschaften, ihre Kinder von klein auf so zu erziehen, dass sie nur gemeinschaftlichen Besitz, aber kein Eigentum kennen. Das funktioniert schlecht, denn die Kinder lernen bevorzugt, dass alles ihnen gehöre, nicht allerdings den anderen, was sie selbst als ihr Spielzeug betrachten. Da jeder indoktriniert wird, nichts gehöre anderen wirklich, sind sie ungehemmt im Wegnehmen, und da sich alle so verhalten, entsprechend protektiv eigene Objekte betreffend. Diese Neigung, eine Bindung an Objekte herzustellen, ist offenbar so stark, dass sie durch Erziehung nur unvollständig unterdrückt werden kann." (Eibl-Eibesfeldt 1984, 48). Eine ideologiekritische Analyse solcher Texte von Wissenschaftlern kann leider im Rahmen dieser Arbeit nicht durchgeführt werden. Die Eigentumsproblematik ist ja bekanntlich ein ideologisch brisantes Thema.

Gewiß ist die in unserer Kultur verstärkte Individualisierung und die Identitätsbildung an das Eigentum von Objekten und auch an den Wechsel der Objekte gemäß der Mode, den Erwartungen der peer group und den Vorschlägen in den Medien gebunden. Bei den »eisten Kindern zeigt sich ein expansives Konsumdenken und sie finden den Versuch der unmittelbaren Durchsetzung von Bedürfnissen legitim. Kooperative Kauflösungen, die auch eine dauerhafte gemeinsame Nutzung von Gegenständen mit sich bringen, werden abgelehnt. Individuelles Besitzdenken herrscht vor.

Der Vergleich von kurz-, mittel- und langfristigem Gebrauchswert von Gegenständen ist für die Kinder ungewöhnlich. Erwerb, Mehr-Besitzen und sofortige Bedürfnisbefriedigung werden angestrebt (vgl. Kaiser 1986).

Entsprechende Langzeituntersuchungen zu dieser Problematik mit biographischen und anderen Methoden fehlen, so dass wir auf Spekulationen angewiesen sind.

#### 5.4. Arbeit, Produktion

Für die Volkswirtschaftslehre ist Arbeit neben Boden und Kapital ein Produktionsfaktor. Man



kann Arbeit als intentionale auf Lebenserhaltung und -verbesserung zielende Tätigkeit des Menschen bezeichnen. Damit wird auch der Natur- und Kulturbegriff in die Diskussion gebracht. Diese Tätigkeiten werden kulturell bewertet und sind in die Sozialstruktur eingeordnet. In vielen Kulturen und Epochen wurde Arbeit mit Mühsal gleichgesetzt und die Angehörigen der Oberschicht vermieden sie. Von einer generellen Abwertung kann man in der modernen Industriegesellschaft sicher nicht sprechen, doch wird Arbeit nicht als intrinsisch motivierte Tätigkeit, sondern als abhängig von äußerer Belohnung verstanden. Doch vor allem für Männer wird sie als Teil der Identität im Erwachsenenalter bedeutsam.

In der modernen Gesellschaft ist die Stabilität der sozialen Bedeutung von Arbeit gefährdet. Durch die zunehmende Arbeitsteilung, die eine Fragmentierung des Arbeitsprozesses mit sich bringt, und durch die zunehmende Komplexität der Produkte, werden die Arbeiter weiter und weiter von ihren Arbeitsprodukten entfernt oder entfremdet. Unter den Bedingungen schnellen technologischen und organisatorischen Wandels werden auch die Berufsrollen ständig verändert, so dass es immer schwieriger wird, eine berufliche Identität zu finden und zu erhalten. Die Diskrepanz zwischen den innerhalb unserer Kultur aufgebauten Erwartungen, dass man eine individuelle Erfüllung nur in der Arbeit finden könnte, und den tatsächlichen Befriedigungen in der Arbeit, nimmt zu.

In merkwürdigem Gegensatz zu diesen Problemen der modernen Industriegesellschaften stehen die Untersuchungen über den Arbeits- und Produktionsbegriff von Kindern und die Ergebnisse, die eine heile Arbeitswelt vorspiegeln.

Die Fragen, die an die Kinder gestellt werden, blenden meist die gravierenden Probleme und die den gängigen konservativen Alltagstheorien widersprechenden Thesen aus.

Dabei ist die Arbeitswelt den Kindern in groben Zügen vertraut, wobei wahrscheinlich die Massenmedien mehr als Familie und Schule ihre Kenntnisse und Einstellungen geprägt haben. "Sie haben sogar die Fähigkeit, beobachtete Tendenzen der Automatisierung und Technisierung auf die Zukunft zu extrapolieren und sich ein - durch kindliche Vorstellungen gebrochenes - relativ adäquates Bild von einigen Dimensionen der Zukunft der Arbeit zu machen."(Kaiser 1986,66)

Nur in wenigen Untersuchungen werden interessante theoretische Annahmen über entsprechendes Wissen und Einstellungen der Kinder geprüft, da jedoch in diesen Fällen die methodischen Schwächen zu stark sind, können die Ergebnisse nicht generalisiert werden. Ein Beispiel liefert die Studie von Goldstein und Oldham (1979), die die These von der Abschwächung der protestantischen Arbeitsethik in der amerikanischen Gesellschaft in den siebziger Jahren durch eine Befragung von Kindern untersuchten. Die Ergebnisse lassen auf keinen Fall

eine Bestätigung der These erkennen, doch auch der Beweis für eine eindeutige Ausprägung der Arbeitsethik etwa im Sinne von Max Weber konnte nicht geliefert werden. Kinder sehen Arbeit als:

1. Ein Mittel, um Geld zu bekommen,

2. eine Aktivität und

3. als einen Ort, zu dem man regelmäßig geht. Die Antworten, dass Arbeit ein Mittel zum Geldverdienen ist, steigen kontinuierlich mit dem Alter an, während die Antworten, dass es sich um einen Ort handelt, zu dem man regelmäßig geht, abnehmen (von 7% auf 1% von der ersten bis zur fünften Schulstufe).

Auf die Frage: *Wie kommt man zu Geld?* antworteten die meisten Kinder, dass man durch Arbeit zu Geld komme. Allerdings nehmen die Antworten dieser Art mit zunehmendem Alter zu (59% in der ersten Schulstufe und 81% in der fünften Schulstufe). Arbeiterkinder antworteten in etwas stärkerem Maße, dass Arbeit die Quelle des Geldverdienens ist (75% gegenüber 62% bei Mittelschichtkindern). (ebd., 40 f)

In der siebenten Schulstufe antworteten 79% der Mittelschichtkinder, dass man durch Arbeit zu Geld komme, während nur 54% der Arbeiterkinder dies meinten. Arbeiterkinder nannten andere, vor allem auch nicht legale, Quellen der Geldbeschaffung. (ebd., 42 f)

Die klassen- oder schichtspezifische Sichtweise des Bereichs Arbeit und Management (Hierarchie) in verschiedenen Altersstufen und Regionen wurde bisher nur unzureichend untersucht. *Haire und Morrison (1957)* stellten bei 12-jährigen fest, dass sich eindeutige Unterschiede in der Beurteilung der Arbeitssphäre zwischen Arbeiterkindern und Mittelschichtkindern zeigten. Die Arbeiterkinder nahmen in viel stärkerem Maße für die Arbeiterklasse Stellung als die Mittelschichtkinder. Die *hierarchischen Beziehungen* wurden von den Mittelschichtkindern exakter und differenzierter erfaßt als von den Arbeiterkindern.

In der Beurteilung der Unternehmensleitung waren die Arbeiterkinder stark auf die Dimension "Macht über Menschen" fixiert, während die Mittelschichtkinder auch andere Dimensionen, also etwa Geld und Intelligenz, miteinbezogen.

Burris (1983) stellte Fragen nach dem Unterschied zwischen Spiel und Arbeit und nach dem Zusammenhang zwischen Arbeit und Geld. Erst im Alter von 7 und 8 Jahren gibt eine größere Anzahl von Kindern an, dass Arbeit die Hauptquelle von Geldeinnahmen ist und dass Geldverdienen die zentrale Motivation für Arbeit ist.

Im Vorschulalter (4 und 5 Jahre) erklären Kinder den Unterschied zwischen Spiel und Arbeit

durch beobachtbare Differenzen der Handlungen, z.B. "Arbeit ist hämmern und sägen... Spiel ist Fußball". Im Alter von 7/8 Jahren werden schon soziale Beziehungen zur Erklärung herangezogen. Arbeit wird häufig als erzwungene Tätigkeit beschrieben, in der Regel um Geld zu verdienen. Spiel wird als freiwillig, selbst- und nicht fremdgesteuert und unbezahlt charakterisiert. In Burris' Untersuchungen meinen 80% der Grundschul Kinder, dass Schüler genauso arbeiten wie Erwachsene in ihrem Beruf.

Die Produktionssphäre einer hochentwickelten Industrie- und Dienstleistungsgesellschaft ist den Kindern ziemlich verschlossen. Dass dort das große Geld "gemacht" wird, entzieht sich ihrer Kenntnis. Die Vorschulkinder erklären die Produktionsaktivitäten und auch die Struktur des ökonomischen Systems vor allem durch Motive und Handlungsstrategien, die sie aus der Familie kennen. Für die Grundschul Kinder wird dann das *Familienmodell* durch die Schule abgelöst, wobei auch dadurch selbstverständlich nur ein defizienter Produktionsbegriff gebildet werden kann.

Allerdings zeigen die Untersuchungen von Kaiser (1984,1986), dass ein Teil der Grundschul Kinder schon durchaus differenzierte Vorstellungen von industriellen Produktionsstätten (Fabriken) hat und diesen Bereich auch als sich dynamisch entwickelnd betrachten kann.

Die Entwicklung der Vorstellungen und Einstellungen zur Arbeitslosigkeit wurde bisher überhaupt nicht untersucht, obwohl Kaiser (1986) festgestellt hat, dass dies ein zentrales Thema für die Kinder ist, vor allem in Zusammenhang mit Automatisierung, Computern und Robotern. Allerdings werden simplifizierte und lineare Kausalbeziehungen konstruiert. Die Gesamtproblematik für die Wirtschaft und damit nicht nur für die Arbeitslosen wird nur von manchen - wenn auch schematisch - erkannt, wie aus den Aussagen von zwei Schülerinnen (4. Klasse) zu erkennen ist:

"Der Chef muß weniger Geld ausgeben, aber die Leute haben auch kein Geld, um die Produkte zu kaufen. A/32" "Der stellt keine Menschen ein, weil er Roboter hat, und die Leute kaufen, aber weil die kein Geld haben, können die nichts kaufen, und er verdient nichts."(77)

Die meisten Schüler können die Interessen des Unternehmers oder Firmenchefs von denen der Arbeitenden unterscheiden. Sie nehmen auch an, dass der Firmenchef hauptsächlich kostengünstige Lösungen wählt.

"M: Wie A. gesagt hat, sind Roboter und Maschinen viel billiger und ahm...die Menschen fordern auch eine Gehaltserhöhung und die Roboter bestimmt nicht. Ei/25

H: Der Chef hat nicht mehr so viel Verlust wie sonst,weil es kaum noch Menschen gibt. Wenn die Maschinen kaputt gehen, ist das zwar sehr teuer, aber das passiert vielleicht

einmal im Jahr. Ei/5

J: Ja der braucht nicht mehr soviel Geld abzuliefern, wie die Menschen das früher so gemacht haben, die kriegten ja Lohn dafür. Der ist jetzt froh, dass er keinen Lohn mehr zu vergeben braucht. Die Roboter, die machen das ja alles umsonst. Der braucht nur Öl für die Roboter. J3/35"(98 f)

#### 5.5. Beruf und sozio-ökonomische Ungleichheit

Beruf ist in der modernen Industriegesellschaft "immer weniger ein nach Neigung und Eignung gewählter abgrenzbarer Tätigkeitsbereich mit spezifischen Zielvorstellungen und Wertorientierungen, sondern immer stärker nur Grundlage von ökonomischen Erwerbschancen. Tendenziell wandelt sich der Beruf in vielen Bereichen zum *Job*, d.h. zu einer Erwerbstätigkeit ohne tiefere Identifikation...".(Lankenau 1986, 32 f)

Die Unterscheidung zwischen persönlichen und unpersönlichen Aspekten, die vor allem bei Berufsrollen bedeutsam ist, ist dem kindlichen Denken bis etwa zum Alter von zehn Jahren fremd. Kinder projizieren personalisierte Merkmale in die gesellschaftlichen Institutionen. Gesellschaftliche Ereignisse werden Entscheidungen bestimmter Personen zugeschrieben. Personen nehmen Rollen aufgrund ihrer persönlichen Entscheidungen ein.

Auf die Frage, wie jemand Lehrer oder Geschäftsinhaber oder sonst etwas würde, meinten fast alle Kinder, dass die entsprechenden Personen sich für den Beruf entschieden hätten. Ältere Kinder meinten teilweise, dass die Regierung die Berufe zuweisen würde. (Vgl. Furth, 1980). Der gesellschaftliche Kontext, in dem individuelle Entscheidungen und festgelegte Regeln miteinander vermittelt werden, wird von den Kindern noch nicht begriffen.

Auf die Frage "Was ist ein Erwachsener?" antworteten 35% der Erstklässler gegenüber 18% der Fünftklässler, dass er durch Arbeit oder Beruf als Erwachsener gekennzeichnet sei. Dagegen stieg mit zunehmendem Alter die Anzahl der Antworten, die eine breitere Interpretation des Erwachsenenstatus anzielten, also sich vor allem auf verschiedene Verantwortlichkeiten und Autoritätsbeziehungen bezogen. Jungen nannten häufiger Arbeits- und Berufskategorien (36%) als Mädchen (26%), die wieder eher familienorientiert antworteten. (Goldstein/Oldham 1979, 44 f)

Nach Goldstein und Oldham kann man im berufsbezogenen Denken der Kinder zwei Hauptdimensionen feststellen:

1. Aktivitätsbezug: In diesem Fall sahen die Kinder Gemeinsamkeiten zwischen Berufen in der Art der Aktivitäten, z.B. wenn der Postbote und der Lastwagenfahrer mit den Auto

fahren.

2. Der Ort des Berufes: Richter, Rechtsanwalt und Polizist wurden gemeinsam gruppiert, da sie mit dem Recht und mit den damit verbundenen Orten des Gerichts *etc.* assoziiert wurden.

Weitere Kriterien der Gruppierung:

3. Rollensystem: Es wurden gemeinsame Erwartungen und Inter-aktionsverschränkungen als Kriterien herangezogen, z.B. bei Krankenschwestern und Ärzten.

4. Gemeinsame Werkzeuge oder Materialien.

5. Status, Prestige (12% in der dritten und 11% in der siebenten Schulstufe) (46).

Auf die Frage, "Wie erhalten Leute ihren Arbeitsplatz?" antworteten die Kinder mit zunehmendem Alter mit Kategorien des Zusammenhangs zwischen der Berufsposition und den eigenen Interessen, Wissen, Fähigkeiten oder der Ausbildung. Dagegen nahmen Antworten, die sich auf Informationssuche und Bewerbung bezogen, mit zunehmendem Alter ab. Mit zunehmendem Alter wird das Problem für die Schüler bedeutsamer und sie sind nicht mehr rein allgemein, sondern spezifisch daran interessiert, in bestimmte Berufe hineinzukommen, die sie selbst vorziehen.

Die Kinder begründeten den unterschiedlichen Lohn mit zunehmenden Alter damit, dass die Bezahlung von dem Beruf abhängt und nicht von individuellen Faktoren, wie z.B. mehr oder härter zu arbeiten. Arbeiterkinder gaben in stärkerem Maße an, dass die Bezahlungsunterschiede auf mehr oder härtere Arbeit zurückzuführen sind ( 51 f ).

Auf die Frage, warum manche Leute in der Gesellschaft *wichtiger* sind als andere, antworteten die meisten Kinder mit Berufskategorien.<sup>3</sup>

Die Erklärungen für die *Prestigedifferenzen* zwischen Personen und Berufen lassen sich in drei Klassen einteilen:

1. Gemeinschaftsorientierte funktionale Erklärungen: Sie helfen anderen. Sie lösen Probleme. Wenn sie Fehler machen, dann ist das für alle gefährlich.

2. Schicht- und klassenspezifische Erklärungen: Reichtum, Macht, Autorität.

3. Leistungs- oder kompetenzorientierte Erklärungen: Sie arbeiten mehr oder härter. Die ge-

---

<sup>3</sup> Auf die Frage: Wer ist nicht wichtig in dieser Gesellschaft? antworteten viele Kinder: Arbeitslose und "Leute wie wir" (also Kinder) (Oldham 1977). Dieses Ergebnis steht in einem gewissen Kontrast zu der These von Zelizer (1985), dass der emotionale Wert von Kindern heute viel höher sei als früher. Meinen die Kinder mit ihrer eigenen Einschätzung ihren "objektiven" ökonomischen Wert, der an ihrer Arbeitskraft gemessen wird? Der Marktpreis von Kindern liegt heute allerdings viel höher - gemessen an anderen Gütern - als früher.

meinschaftsorientierten funktionalen Erklärungen nehmen in der Häufigkeit mit zunehmendem Alter ab. Dagegen nehmen schicht- oder klassenspezifischen Begründungen zu. Die individualistischen leistungsorientierten Erklärungen stehen in der ersten Schulstufe an zweiter Stelle, während sie in der fünften Schulstufe an dritter Stelle stehen. (142 ff)

In der *funktionalen Theorie der sozialen Schichtung* (Davis und Moore 1945) wird soziale Ungleichheit dadurch begründet, dass unterschiedliche Grade der gesellschaftlichen Bedeutung, Notwendigkeit und Schwierigkeit von Tätigkeiten vorgegeben sind. Es müssen also Personen motiviert werden, wichtige, schwierige und auch gefährliche Positionen einzunehmen. Diese Motivation erfolgt über soziale Gratifikationen. Bei den Schülern der ersten Klasse herrschen die gemeinschaftsorientierten funktionalen und die leistungsorientierten Sichtweisen vor, die sich mit diesem funktionalistischen Ansatz vereinbaren lassen. Wie ist nun die Abnahme dieser Antwortkategorien in der fünften Schulstufe zu erklären? Es könnte sein, dass die älteren Kinder keineswegs ihre ideologische Position ändern, sondern diese von den jüngeren Kindern gegebenen Erklärungen als selbstverständlich, logisch oder natürlich ansehen, so dass sie die dominierenden Kennzeichen der sozialen Schicht- oder Klassenzugehörigkeit nennen. (Goldstein/Oldham 1979, 144 ff.) Außerdem deutet die Untersuchung von Stendler (1949) darauf hin, dass die *Symbole der sozialen Schicht* Schülern erst nach der vierten Schulstufe vollständig bekannt sind.

In den Untersuchungen über Ungleichheit und Armut zeigt sich, dass jüngere Kinder stärker familienorientiert argumentieren. Sie meinen, dass der Lohn von den Bedürfnissen der Familienmitglieder abhängen solle, während eben ältere Kinder und Jugendliche den Lohn hauptsächlich von der Arbeitsleistung abhängig machen wollen. Allerdings ist in der Gruppe der älteren die Wertproblematik umstritten. Ein Teil der älteren vertritt die Entlohnung nach Leistung und Fähigkeit unabhängig von den Bedürfnissen, während ein anderer Teil vor allem die familiären Bedürfnisse, d.h. also die Bedürfnisse der Kinder des Haupternährers als zentral für die Entlohnung ansehen. (Siegal 1981)

Mookherjee und Hogan (1981) legten Kindern Zeichnungen von drei männlichen und drei weiblichen Erwachsenen und drei männlichen und drei weiblichen Kindern vor. Alle unterschieden sich stark durch die Kleidung, durch die Frisur und durch die Korrektheit der äußeren Erscheinung. Die Personen sollten jeweils drei verschiedene Klassen oder soziale Schichten repräsentieren. Außerdem wurden Zeichnungen von Häusern und Automobilen vorgelegt, die ebenfalls eine solche Schichtabstufung darstellen sollten. Die Kinder wurden gebeten, die

Personen in Familien zu gruppieren und ihnen Häuser und Autos zuzuordnen.

Es wurde zwischen drei Dimensionen des Klassen- oder Schichtbewusstseins unterschieden:

1. Kognitive Dimension,

2. Verhaltens-Dimension,

3. Evaluative Dimension (Bewertungsdimension). Die kognitive Dimension wurde durch richtige Zuordnung gemessen, wobei höchstens 15 Punkte erworben werden konnten. Die Verhaltensdimension wurde z.B. dadurch gemessen, dass den Kindern bestimmte Zeichnungen des Mannes gezeigt wurden und sie entscheiden sollten, welcher der gezeigten Männer die höchste Ausbildung (Schulbildung) hätte. Um die schichtspezifische Bewertung der Kinder zu messen, wurden sie z.B. gefragt, welches der beiden anderen Kinder sich das Oberschichtkind (das durch Zeigen des entsprechenden Bildes vorgegeben wurde) als Freund aussuchen würde.

Stereotype kognitive und verhaltensmäßige Unterscheidungen zwischen den drei sozialen Schichten waren erst ab der zweiten Schulstufe deutlich feststellbar, während evaluative Unterschiede bereits im Kindergartenalter auftraten. Je höher die Ausbildung und der Berufsstatus der Eltern, um so exakteres Klassen- oder Schichtbewusstsein zeigten die Kinder. Mit zunehmendem Alter wurde auch das Schicht- und Klassenbewusstsein immer genauer und eindeutiger. Es konnten keine geschlechtsspezifischen Unterschiede festgestellt werden.

Siegal (1982) untersuchte, wie Kinder zwischen 6 und 14 Jahren den Zusammenhang zwischen Leistung, Fähigkeit, Bedürfnissen, Belohnungen und Berufsposition wahrnehmen. Den Kindern wurden 4 Legofiguren (Arzt, Geschäftsinhaber, Buschauffeur, Kellner) gezeigt und 20 Münzen gegeben, die sie auf die vier Berufsinhaber verteilen sollten. *"Jeder hat 3 Kinder. Wieviel benötigt jeder, um für seine Kinder sorgen zu können?"*

Dann mußten sie einen zweiten Stoß an die vier Personen verteilen. Hierauf wurden die Kinder gefragt, ob die Verteilung gerecht sei und warum sie sie für gerecht bzw. ungerecht hielten. Sie mußten dann die Figuren nach folgenden Anweisungen ordnen:

*Wer ist der Klügste? Wer arbeitet am meisten? Der Prozentsatz der Kinder, die eine ungleiche Verteilung produzierten, nahm mit dem Alter zu, ebenso derjenigen, die die Ungleichverteilung rechtfertigten. Die Begründungen waren in der Regel nicht Kausalaussagen oder Wertaussagen, sondern Aneinanderreihungen von heterogenen Tatsachenbehauptungen (vgl. auch Piaget 1981).*

Die stärkste Altersdifferenz in der Qualität der Antworten zeigte sich auf die Frage nach der *Rechtfertigung* der ungleichen Gratifikationen für verschiedene Berufe. Die 6- bis 11 jährigen

konnten keine adäquaten Rechtfertigungen geben, während die 12-bis 13 jährigen dies vermochten (Wichtigkeit des Berufs, freie Wahl des Berufs). Von den Kindern, welche die soziale Ungleichheit für ungerecht hielten, schätzte die Mehrzahl die Leistungen und Anstrengungen des Arztes nicht höher ein als die der anderen Berufe. Dagegen meinte die überwiegende Mehrzahl der Kinder, welche die soziale Ungleichheit für gerecht hielten, dass der Arzt mehr Leistungen und Anstrengungen erbringe als die anderen genannten Berufe.

Keine Erklärung liefert die Untersuchung dafür, dass einige Kinder bedürfnis- und familienorientiert die Münzen verteilten und andere gemäß dem beruflichen Status.

In Untersuchungen zur ökonomischen Ungleichheit werden meist Fragen nach den Unterschieden zwischen Armen und Reichen gestellt.

Goldstein und Oldham (1979) stellten die Frage:

*Wie erkennst Du, ob jemand arm oder reich ist?* Nur 214 in der ersten Schulstufe antworteten, dass sie diesen Unterschied an den Kleidern erkennen würden, während 95% der siebten Schulstufe diese Antwort wählten. Ebenfalls mit dem Alter nahmen die Antworten zu, die sich auf Häuser und ihre Ausstattung bezogen, während sich bei den übrigen Besitzgegenständen keine eindeutige Veränderung in der Häufigkeit der Antworten zeigt.

Auf die Frage: *Warum sind manche reich und andere arm?*, antworteten 46% der Kinder der ersten Schulstufe mit arbeitsbezogenen Erklärungen, während in der siebten Schulstufe 72% diese Erklärungen auswählten. Bei den schicksals- und herkunftsbezogenen Erklärungen ergab sich eine Steigerung von 9% auf 22% (a.a.O.. S. 152 f.)

Furby (1979) überprüfte Erklärungen und Rechtfertigungen für Ungerechtigkeit oder Ungleichheit im persönlichen Besitz. Fünf- bis Sechsjährige nehmen diese Ungleichheiten als selbstverständlich und gegeben hin. Unterschiedliche Verfügbarkeit von Geld und verschiedene Bedürfnisse werden als häufige Erklärungen in allen Altersstufen für diese Ungleichheit angegeben. Mit zunehmendem Alter nehmen Aktivitäts- und Tätigkeitserklärungen zu, d.h. dass die Ungleichheit durch verschiedene Arbeit und Leistungen hervorgerufen wird. Mit zunehmendem Alter werden auch immer mehr Umstände angeführt, die jenseits der individuellen Kontrolle sind (z.B. vorgegebene soziale Strukturen, Vorurteile, Glück, regionale und sonstige Unterschiede).

Die positiven Bewertungen der Ungleichheit nehmen mit dem Alter zu, vor allem, dass sie sich aufgrund unterschiedlicher Arbeitsleistungen und -bedingungen rechtfertigen ließe.



Connell (1977) fragte Kinder von fünf bis sechzehn Jahren, ob sie die Unterschiede zwischen Reichen und Armen für richtig, gut oder gerechtfertigt hielten. Die jüngeren Kinder antworteten in überwiegendem Maß, dass diese Unterschiede ungerecht seien, während die älteste befragte Gruppe sie in viel größerem Maße als gerechtfertigt darstellte. Die zentrale Rechtfertigung bezog sich darauf, dass Belohnung mit Leistung gekoppelt sein müsse, und dass die gegenwärtige ökonomische Ordnung richtig sei. Die jüngeren Kinder lehnten die ökonomische Ungleichheit weniger aufgrund abstrakter Überlegungen ab, sondern mehr aufgrund von Sympathie mit den Bedürfnissen der Armen. Connell konnte keine konsistenten Unterschiede zwischen sozialen Schichten bezüglich der Beurteilung der Ungleichheit feststellen.

Auch Leahy (1981) stellte fest, dass die Neigung, Unterschiede zwischen arm und reich als gegeben hinzunehmen, zwischen den zehnten und siebzehnten Lebensjahr zunimmt. Mit zunehmendem Alter halten die Kinder und Jugendlichen soziale Unterschiede auch mehr und mehr für gerechtfertigt und führen sie auf persönliche Tüchtigkeit und auf Glück zurück. Leahy vertritt die These, dass diese Veränderungen in den Einstellungen durch eine *funktionalistische Sozialisationstheorie* erklärt werden können, die davon ausgeht, dass die wesentlichen Züge der Kultur bzw. die gesellschaftlichen Werte und Normen als zweite Natur übernommen werden.

Coles (1977) berichtet über 85 Fallstudien von Kindern aus sehr reichen amerikanischen Familien. Für diese Kinder ist von Anfang an klar, dass sie keinen Mangel leiden und eine Überfülle an Gegenständen und Möglichkeiten zur Verfügung haben. Sie lernen entsprechend große Erwartungen zu entwickeln und von Luxusgütern abhängig zu werden. Sie haben viel mehr Wahlmöglichkeiten als Kinder anderer Schichten. Gesellschaftliche, ökonomische und sonstige Aktivitäten sind für sie ebenso auswechselbar wie Kleider und andere Gebrauchsgegenstände. Sie leben in verschiedenen Häusern und an verschiedenen Orten und Familientraditionen werden hochgehalten, überhaupt spielt die Kontinuität der Familie oder der Sippe eine große Rolle. Autoritätsbeziehungen sind eindeutig entwickelt. Die väterliche Autorität spielt eine zentrale Rolle ebenso wie ihre eigene Autorität über das stets vorhandene Personal für Dienstleistungen. Damit werden diese Kinder frühzeitig auf Arbeitgeberrollen vorbereitet. Die Massenmedien berichten auch über die eigene Familie und über Verwandte und Bekannte; denn die Medien sind in starkem Maße Oberschichtorientiert. Dadurch, dass eine große Menge an Gütern und Aktivitäten zur Verfügung steht, können die Eltern leicht steuernd eingreifen, da sie ständig Ersatzmöglichkeiten für von ihrer Seite aus unerwünschte Gedanken, Aktivitäten und Bekanntschaften anbieten können.

Coles (1977) weist darauf hin, dass die Kinder der Reichen lernen, ihre Gefühle für die Armen zurückzudrängen und ihre Interessen für die Unterprivilegierten zu unterdrücken. Sie beschäftigen sich nicht mehr mit dem Problem der Ungleichheit und nehmen die sozialen Unterschiede als notwendig hin. Dienstpersonal dient oft als konkrete Erfahrungsgrundlage für die Rechtfertigung von Ungleichheit aufgrund von Rasse, sozialer Schicht, Einstellungen und Verhalten. Die Kinder von Reichen erfahren sich selbst als unterschiedlich von den anderen Kindern aufgrund eines Trainings in machtbezogenen Verhaltensweisen, der Verfügbarkeit über andere Güter und Aktivitäten und auch der Sozialisation in relativ abgeschlossenen sozialen Institutionen und Organisationen. Sie lernen frühzeitig soziale Distanz zu anderen Schichten und Gruppen der Gesellschaft. Sie werden frühzeitig in ökonomische Probleme der "höheren Art" eingeführt, d.h. Beschäftigung mit hochwertigen Finanztransaktionen, Gütern, Dienstleistungen, Eigentumsproblemen und Ähnlichem. Diese Trennung der ökonomischen Sphären versucht Braudel (1985) historisch aufzuzeigen, vor allem die Unterscheidung von *Markt* und *Kapitalismus*. Die Kinder der Oberschicht werden in den zentralen Handlungskontext des Kapitalismus eingeführt, die der Mittel- und Unterschicht nicht, sie lernen nur periphere Märkte kennen.

Furnham (1982) untersuchte die Wahrnehmung und Erklärung von Armut durch 15- bis 16 jährige Jugendliche. Er ging davon aus, dass Schulbildung und soziale Schicht wesentliche Erklärungsvariablen für die Unterschiede in diesem Bereich sind. Deshalb wählte er 50 Schüler einer public school (PS) und 50 Schüler einer comprehensive school (CS) .<sup>4</sup> Er ging von folgenden Hypothesen aus:

1. Jungen der PS geben in stärkerem Maße individualistische Erklärungen für Armut als Jungen der CS, die dagegen gesellschaftliche Erklärungen vorziehen.
2. Jungen der PS schätzen das jährliche Einkommen von Armen höher ein als Jungen der CS.

Die Jugendlichen erhielten einen einseitigen Fragebogen, auf dem vier individualistische, sieben gesellschaftliche und vier fatalistische Erklärungen für Armut angegeben waren. Sie sollten auf einer Siebenpunkte-Skala die Wichtigkeit der 15 Erklärungen für die Existenz der armen Leute in ihrem Umkreis angeben. Beide Hypothesen wurden durch die Untersuchung

---

<sup>4</sup> Public schools werden hauptsächlich von Mittelschichtkindern und comprehensive schools eher von Unterschichtkindern besucht.

bestätigt. Die PS-Jungen wählten als die zwei wichtigsten Erklärungen:

- Mangel an Anstrengung und Umgang mit Geld.
- Zu geringe Bemühungen, sich selbst zu verbessern. Die CS-Jungen wählten:
- Mangel der Industrie, genügend Arbeitsplätze für arme Leute zu schaffen.
- Niedrige Löhne in Wirtschaft und Industrie. Fatalistische Erklärungen, z.B. Krankheit,

Unglück oder Intelligenzmangel, wurden von beiden Gruppen für unwichtig gehalten. Generell bewegten sich die Schätzungen des jährlichen Einkommens von armen Leuten in einem sehr niedrigen Bereich, im Durchschnitt unter dem Mindestsatz der Sozialhilfe. In der Untersuchung können selbstverständlich die Effekte der Familienerziehung und der Schulerziehung nicht getrennt werden.

Stacey und Singer (1985) befragten Jugendliche im Alter von 14 und 17 Jahren in zwei Großstädten in Neuseeland. Die überwiegende Mehrzahl der Jugendlichen stammten aus Arbeiterfamilien. Sie gaben Erklärungen für die Gründe und Konsequenzen von Armut und Reichtum. Als Hauptursache wurden familiäre Gründe angegeben, während Glück als nebensächlich angesehen wurde. Die ökonomischen Konsequenzen von Armut und Reichtum wurden von den Jugendlichen für bedeutsamer gehalten als die psychischen. Leahy (1983, 103) stellte ein dreistufiges Entwicklungsmodell für das *Klassenbewusstsein* auf:

1. *Peripher-abhängige Konzeptionen* (6 bis 11 Jahre): Es werden

die äußerlichen, beobachtbaren Merkmale der Klassen- oder Schichtzugehörigkeit genannt. Kausalerklärungen der sozialen Unterschiede können nicht gegeben werden. Mobilität und sozialer Wandel ergeben sich nur durch die Möglichkeit, armen Leuten Geld zu geben. Das Funktionieren des ökonomischen Systems wird als selbstverständlich vorausgesetzt.

2. *Psychologische Konzeptionen* (11 bis 14 Jahre):

Klassen oder Schichten werden nach ihren psychischen Merkmalen, wie Gedanken, Persönlichkeitseigenschaften und Motivationen beschrieben. Ihre Ähnlichkeit wird aufgrund peripherer Merkmale behauptet. Klassenunterschiede werden aufgrund von Gleichheitsprinzipien angegriffen oder aufgrund von Gerechtigkeitsvorstellungen gerechtfertigt. Mobilität entsteht durch Ausbildung, Leistung und Unterschiede von Arbeitsplätzen. Sozialer Wandel (Verringerung der Ungleichheit) ergibt sich entweder durch Umverteilung (von den Reichen an die Armen) oder durch sozialen Aufstieg der Armen durch Schulbildung, Arbeit und gute Berufschancen. Das ökonomische System belohnt Leistung.

3. *Soziozentrische Konzeptionen* (14 bis 17 Jahre):

Unterschiede in den Lebenschancen und im Klassenbewusstsein werden hervorgehoben. Ge-

rechtingkeitsvorstellungen sind noch immer dominant. Es wird die Schwierigkeit, das soziale System zu verändern, erkannt. Der Zusammenhang zwischen Sozialstruktur und Armut wird gesehen. Gerechtigkei ist das Fundament des ökonomischen Systems. Der Konflikt zwischen Klasseninteressen wird erkannt. Das ökonomische System wird entweder primär vom Leistungsprinzip her erklärt oder von den Interessen der Reichen. Es wird entweder die Notwendigkeit des Konflikts (Klassenkampf etc.) oder die Nutzlosigkeit von Konflikten (z. B. Fatalismus) betont.

Dass Kinder zwischen sechs und acht Jahren Konflikte zwischen Armen und Reichen oder verschiedenen Klassen nicht nennen, kann u.a. durch *Rollentransfer* erklärt werden (Hess/Torney 1967), d.h. Kinder übergeneralisieren von ihrer Abhängigkeitsrolle in der Familie und sehen die Erwachsenenwelt gemäß dem Familienmodell. In den ersten beiden Phasen wird von den Kindern implizit meist ein Modell der *Konstanz des Gesamtreichtums der Gesellschaft* zugrundegelegt. Wenn also die Armen mehr erhalten, müssen die Reichen etwas abgeben.

Auch von den Jugendlichen in der dritten Phase werden sehr selten ökonomische, politische oder demographische Faktoren zur Erklärung der sozialen Ungleichheit herangezogen. Diese Aussage bezieht sich auf Untersuchungen in den USA. Es könnten in Gesellschaften mit anderen Klassenstrukturen und einer anderen Geschichte der Klassenkämpfe andere Ergebnisse gewonnen werden.

#### 5.6. Ökonomisches System und ökonomische Konflikte

Zwar sprechen verschiedene Autoren, wie Furth, Jahoda, Burris und Stacey, von einem *Systemverständnis*, das als oberste Stufe der Bewusstseinsentwicklung angesetzt wird, doch sie diskutieren diesen Ansatz nicht und vermeiden in den Fragestellungen systemkritische Behauptungen. Somit bleibt nur ein auf einfachem, kognitiven Niveau gebildeter Systembegriff, dem die evaluativen Zähne gezogen wurden.

Cummings und Taebel (1978) sind die rühmliche Ausnahme von der Regel der sogenannten "wertfreien" Untersuchungen zum ökonomischen Bewusstsein. Sie können - die allerdings nicht überraschende Tatsache - nachweisen, dass in einem kapitalistischen System, den USA, Kinder und Jugendliche so sozialisiert werden, dass sie mit zunehmendem Alter das ökonomische System immer mehr akzeptieren und alternativen Systemen - die nur als Vorurteile und Klischees in ihrem Bewusstsein repräsentiert sind - als überlegen ansehen. Die empirische Studie von Cummings und Taebel ist allerdings grob strukturiert und bedürfte differenzierter Folgeuntersuchungen.

Wie ist es zu erklären, dass die meisten Kinder (und Erwachsenen!) die großen sozialen Unterschiede in ihrem sozialen System "tolerieren"?

Della Fave (1980) gibt folgende Erklärung: Die Menschen denken "*rückwärts*", d.h. sie haben (vor allem als Kinder und Jugendliche) keine oder unzureichende Informationen über Personen, Gruppen und Organisationen, die mächtig und reich sind. Sie schließen also, dass mächtige und/oder reiche Personen aufgrund von Leistungen oder anderen akzeptablen Ursachen reich oder mächtig geworden sind. Die Rechtmäßigkeit und Normalität der meisten gesellschaftlichen Vorgänge wird im Sozialisationsprozeß ständig den Kindern und Jugendlichen vermittelt, so dass die Legitimationsideologien verinnerlicht werden.

Die Ausgliederung der Kinder und Jugendlichen aus dem Produktionsprozeß, die ideologisch kontrollierte schulische Erziehung und vielleicht auch die selektive Nutzung der Massenmedien führen zu einer optimistischen und idealistischen Sicht des sozio-ökonomischen Systems. Vor allem überschätzen die meisten Kinder und Jugendlichen ihre persönlichen Aufstiegs- und Erfolgchancen in diesem System (vgl. Simmons/Rosenberg 1971).

Wichtige Erkenntnisse sind von interkulturellen Studien zu erwarten, die jedoch bisher kaum durchgeführt wurden. Der in der Untersuchung von Ng (1983) durchgeführte *Vergleich* zwischen Kindern westlicher Industriestaaten und anderer Länder zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen der tatsächlichen ökonomischen Aktivität von Kindern und ihren kognitiven Konzepten in diesem Bereich besteht. Ng (1983), der chinesische (Hongkong), schottische und niederländische Kinder verglichen hat, schließt aus seinen Untersuchungen: "Die herausragende Reife der Kinder aus Hongkong weist auf die forcierte ökonomische Sozialisation und die Aktivitäten als Konsumenten hin, aber auch auf das Wirtschaftsethos der gesamten Gesellschaft in Hongkong. Diese Kinder hätten Nachteile zu erwarten, wenn sie nicht die ökonomischen Konzepte in einem relativ frühen Alter realitätsgerecht erfassen. Ihre Reife repräsentiert also die sozio-ökonomische Realität, welche das sozio-ökonomische Verstehen formt." (220 f)

Um über die Entwicklung des Verständnisses von gesellschaftlichen Konflikten zu berichten, müssen auch Untersuchungen aus nicht-ökonomischen Bereichen herangezogen werden. Wie konstruieren Kinder die Begriffe Krieg und Frieden, ist eine eminent wichtige Fragestellung (Cooper 1965). Kinder entwickeln früher elaborierte Konzeptionen des Krieges als des Friedens. Die Autoren nehmen an, dass generell das Verständnis von Konflikten bei Kindern besser ausgeprägt ist, da sie entsprechende Erfahrungen während ihrer ersten Lebensjahre ma-

chen. Krieg wird also mit dem allgemeinen Konzept des Kämpfens und der gewaltsamen Durchsetzung von Bedürfnissen identifiziert und das von Kindern durch Erfahrung entwickelte Regelsystem wird somit auf diesen Begriff übertragen. Es steht den Kindern jedoch kein ähnliches klares Regelsystem für den Begriff Frieden zur Verfügung.

Im ökonomischen Bereich ist die Lage gerade umgekehrt. Kinder und Jugendliche verfügen über idealtypische Konzeptionen des ökonomischen Prozesses, wobei die Konflikte, da sie außerhalb ihres Wahrnehmungsbereiches sind, kaum gesehen werden. Die Ökonomie wird also harmonisiert und es entsteht das Bild eines äußerst stabilen ökonomischen Gleichgewichts. Abgesehen von Streiks<sup>5</sup> stehen ökonomische Konflikte der Wahrnehmung und Erfahrung der Kinder allzu fern. So werden die Familie, die Schule und der Supermarkt in ihrer friedlichen Tauschwertatmosphäre zum prototypischen Bild der gesamten ökonomischen Wirklichkeit.

## 6. Geschlecht und Ökonomie

Bemerkenswert ist die *Ignoranz* der Forscher im sozial-kognitiven Bereich gegenüber geschlechtsspezifischen Unterschieden in der Entwicklung, der kognitiven und emotionalen Verarbeitung und der *Bereichsspezifität*. Auch hierbei handelt es sich offensichtlich um implizite Vorurteile von Forschern, die in ihren Traditionen befangen sind. Diesmal sind es nicht einfach nur die Vorurteile von Männern, die auch diesen Forschungsbereich dominieren, sondern die Entwicklung wird einfach *geschlechtslos* konzipiert. Zwar wird von vielen die *Variable Geschlecht* einbezogen, aber eben nur als Variable innerhalb restriktiver und nicht innovativer Forschungsdesigns und statistischer Modelle. Meist ist ihre *Erklärungskraft* im Rahmen dieser Modelle nicht "ausreichend", um ihr mehr als ein paar Leerformelsätze zu widmen.

Es ist sicher kein Zufall, dass eine Frau (Kaiser 1986) die geschlechtsspezifischen Unterschiede des ökonomischen Denkens und Handelns von Kindern zum Thema ihrer Arbeit gemacht hat. Schüler in Grundschulen wurden angeregt, Traum- oder Zukunftsfabriken in gemeinsamer Arbeit zu konzipieren, zu zeichnen und zu malen.

---

<sup>5</sup> Was ein Streik ist, begreifen die meisten Kinder in der ersten Schulstufe nicht, während ab der fünften Schulstufe die Mehrheit richtige Antworten gibt. (Goldstein/Oldham 1979, 55 f). Haire und Morrison (1967) hatten festgestellt, dass in der siebten Schulstufe Mittelschichtkinder in der Regel Streiks für falsch hielten, während Arbeiterkinder sie entweder für richtig oder für notwendig ansahen. In der Untersuchung von Goldstein und Oldham wurden diese krassen schichtspezifischen Unterschiede nicht gefunden. Streiks wurden von den meisten Kindern - unabhängig von der Schicht - als akzeptabel angesehen.

Zwischen Mädchen und Jungen zeigten sich vor allem Unterschiede in den für das Wirtschaftssystem peripheren Bereichen. "Mädchen entscheiden auch nach ästhetischen Gesichtspunkten, welche Details in ihre Fabrikvorstellungen aufgenommen werden."(68) Auch Gefühle der künftigen Arbeiter werden eher von Mädchen als von Jungen einbezogen. Beziehungen zwischen den Arbeitern werden nach "harmonisierenden Vorstellungen" von den Mädchen gestaltet. "Jungen differenzieren ihre Fabrikvorstellungen, indem sie alle Details auf technisch-funktionale Stimmigkeit überprüfen und korrigieren." Sie "bemühen sich um möglichst sachadäquate Darstellungen von Technik, ästhetisch-verschönernde Elemente werden als sachfremd oder kindertümelnd abgelehnt."(71) Die positiven Affekte der Jungen konzentrieren sich mehr auf die Freude an technisch-funktionalen Zusammenhängen als auf ästhetische Produktgestaltung oder Identifikation mit den Arbeitenden.

Mädchen beurteilen die Roboterwelt nicht aufgrund ihrer technisch-ökonomischen Effizienz, sondern bezüglich ihrer Interaktionsmängel.

"M: Aber die Roboter haben keine eigenen Gedanken und machen alles mechanisch. Es macht die Fabrik viel fröhlicher mit Menschen, die diskutieren, wie etwas geht."(103) Ist also tatsächlich das instrumentelle, strategische und technische Bewusstsein eher männlich und das kommunikative, moralisch-praktische, interaktive und ästhetische Denken eher weiblich?

Die Schüler wurden danach gefragt, welche Wünsche und Gefühle "ihre" Arbeiter in der Fabrik hätten. Realistischerweise steht die Entlohnung im Zentrum der Antworten. Während von den Jungen die Einkommensverbesserung als solche herausgestellt wird, betrachten "viele Mädchen ...das Einkommen weniger als Selbstwert, sondern betonen den funktionalen Charakter als Mittel zum Lebensunterhalt der Familie."(112)

Die Mädchen neigen auch eher als die Jungen zu Vorstellungen, dass es "ihren" Arbeitern Freude mache, ihre Produkte herzustellen. Dabei muß jedoch bedacht werden, dass in den "Jungenfabriken" meist anderes hergestellt wird als in den "Mädchenfabriken" und es verständlich ist, wenn Kinder meinen, dass die Herstellung von Keksen Spaß mache, nicht jedoch die Herstellung von Panzern.

Aufstiegswünsche werden mehr von Jungen geäußert als von Mädchen. Nur wenige identifizieren sich mit dem Unternehmer, in der Regel findet eine Identifikation mit den Arbeitnehmern statt. In den "Jungenfabriken" arbeiten fast ausschließlich Männer, während in den "Mädchenfabriken" sowohl Frauen als auch Männer arbeiten. Die geschlechtsspezifische Diskriminierung wird von einem Teil der Jungen auch massiv gerechtfertigt, während die meisten Mädchen die Situation eher passiv hinnehmen. Ein Teil der Mäd-

chen leistet jedoch aktiven Widerstand gegen die von vielen Jungen als selbstverständlich und richtig behauptete Diskriminierung.

Als Gründe für die untergeordnete Stellung von Frauen im Arbeitsprozeß nennen die Schüler, bzw. vor allem die Jungen:

- weibliche Kleidung,
- weibliche Inkompetenz im Umgang mit technischen Gegebenheiten,
- physische Stärke der Männer,
- Schutz bzw. Schonung der Frauen.

Bei den Kindern zeigt sich die Verbindung der Anerkennung von traditionellen und konservativen Sozialstrukturen einerseits und technischer Innovationen andererseits, deren soziale Konsequenzen sie nur vordergründig betrachten.

Vor allem erkennen sie hauptsächlich personengebundene Interessen, aber nicht die institutionellen und organisatorischen Strukturen der Arbeitswelt.

In der Untersuchung von Kaiser können zusätzlich zu den verbalen Äußerungen die *Bilder*, die von den Kindern gemalt wurden, zur Interpretation herangezogen werden. Kaiser schildert den Gesamteindruck der Bilder:

"Die Mädchenbilder wirken bunter, die "Fabrikzimmer" machen einen eher gemütlichen Eindruck. Deutlich gezeichnete Arbeiterinnen und Arbeiter sind bei ihren konkreten Arbeitsverrichtungen zu erkennen. Dagegen sieht es bei den Jungenbildern weniger freundlich aus: Funktionale Rohrsysteme, mehrere Etagen der Fabrik, verschiedene aufeinander bezogene Teilprozesse und Abteilungen der Produktion, Steuerpulte und Maschinen dominieren im Bild....sind in vielen Fabrikbildern der Jungen überhaupt keine Menschen gezeichnet....Die Fabrikbilder der Mädchen sind nur spärlich mit technischen Elementen und Maschinen ausgestattet....Die Jungen zeichnen die Fabriken weiträumig....Die Mädchen betrachten meist eine Abteilung - oft die Verpackungs-, Farbgebungs- oder Lagerungsabteilung... und stellen hier die "sozialen Details" ...dar."(158 ff)

Während die Jungen meist standardisierte Massenprodukte darstellen, erscheinen bei den Mädchen selbst auf den gleichen Fließbändern teilweise sehr unterschiedliche Produkte.

In einem Teilprojekt wurden die Meinungen von Grundschulern zur Werbung erfaßt. In viel stärkerem Maße wurde Kritik an der Werbung und an unreflektiertem Konsumentenverhalten von Jungen als von Mädchen geäußert.

Kaiser hat auch Konsumvorstellungen und Einkaufsentscheidungen bei Grundschulern unter-



sucht. Vor allem Ernährungsfragen stoßen bei den Kindern auf großes Interesse. Jungen "scheinen ihre situativen Essensbedürfnisse wichtiger zu nehmen als die Normen und Erfahrungen von Frühstück... Es verstärkt sich der Eindruck, dass Jungen bei Essenswünschen stärker affektiv entschieden haben, während Mädchen mehr gesellschaftliche Normen und Vernunftgründe gesunder Ernährung angeben konnten. Bei diesem haushaltsnahen Thema scheinen die Mädchen die kognitiv führende Position einzunehmen, während die Jungen auf die eher irrationale Seite der Essensphantasien geraten."(204) Mehrere Beurteilungsdimensionen sind zu berücksichtigen:

- kognitiv versus affektiv,
- konform versus abweichend bzw. innovativ,
- individualistisch versus kollektiv,
- egoistisch (konkurrenzorientiert) versus kooperativ.

Es handelt sich bei der Konzeption des Frühstücks um einen *Normbildungsprozess*, in dem die Teilnehmer ihre Interessen durchzusetzen versuchen. Jungen zeigen generell in solchen Prozessen ein aktiveres und aggressiveres Durchsetzungsverhalten. Außerdem sind die Kinder durch die geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in der Familie, die sich auch bei der Konzeption des Frühstücks zeigt und durch die dort gefundenen und festgelegten Muster vorgeprägt. Die Essensphantasien der Jungen sind nicht "irrational", sondern sie entsprechen den Erwartungen, die sich auf die Selbständigkeit, Aggressivität und Eigenwilligkeit von Jungen beziehen.

Kinder verfügen heute in der Regel über verschiedene Einnahmequellen für ihr Taschengeld. Neben regelmäßigen Zuwendungen durch Eltern, Großeltern und andere Verwandte und Bekannte erhalten sie für eine Reihe von Leistungen "Lohn". "Taschengeld ist ...weniger ein Mittel zum eigenständigen Üben im Umgang mit Geld, sondern ein Anpassungsmedium an herrschende ökonomische Werte des expansiven Wachstums und der quantitativ orientierten Konsumideologie."(224)

"Auffällig ist es, dass ...nur die Mädchen die Normen des Sparens und Einschränkens - bis hin zum Auflösen eigener Vorstellungen in klares Erwachsenenendenken - vertreten, während Jungen sich mehr mit den im Klassenklima angesehenen Fragen der Steigerung des Geldeinkommens und des Kaufens von Dingen brüsten konnten."(224)

Aus den Begründungen für Berufstätigkeit sind ebenfalls geschlechtsspezifische Vorurteile ablesbar.

I: Deine Mama arbeitet auch?

B: Ja.

I: Warum arbeitet die?

B: Damit sie mehr weiß. (Die Mutter ist Lehrerin, K.F.)

I: Und Dein Papa arbeitet auch. Warum arbeitet er?

B: Dass er Geld verdient.

(B: Mädchen, 6 J., Hannover)

Die Mutter, die auch weniger verdient als der Vater, wahrscheinlich auch nicht immer während der Lebenszeit des Kindes gearbeitet hat und häufiger zu Hause ist, arbeitet aus anderen Gründen als der Vater, der aus dem Normalgrund arbeitet, nämlich um Geld zu verdienen.

Im zweiten Teil dieses Kapitels werden zwei von mir durchgeführte Interviews mit einem vierzehnjährigen Mädchen und ihrem zehnjährigen Bruder bezüglich der geschlechtsspezifischen Differenzierung des ökonomischen Denkens ausgewertet. Im höheren Bereich des Wirtschaftswesens wird patriarchalisch gedacht, und zwar nicht nur von den Inhabern dieses höheren Bereichs, sondern auch ganz unten bei den Kindern, die diesen Bereich nicht kennen und trotzdem ihre Vorstellungen darüber haben.

Wem gehört eine Autofabrik? "So einem reichen Herrn eben." Auf die Frage: Wie kann man denn Geld noch bekommen, ohne zu arbeiten? antwortet die 14jährige: "Naja, wenn man 'nen reichen Vater hat oder so. Dass man erbt, oder man läßt andere für sich arbeiten und hat das Geld trotzdem." Sie antwortet familienbezogen, spricht vom reichen Vater und vom Erben.

Ihr 10jähriger Bruder antwortet darauf, dass man Fußball spielen könne, denn dies sei keine Arbeit und man bekäme trotzdem Geld dafür, wenn man es gut macht. Er antwortet also aktivistisch, es fallen ihm charakteristischerweise die passivistischen Antwortmöglichkeiten nicht ein.

Geschlechtsspezifisch ist auch die Antwort geprägt auf die Frage: Warum gibt es denn jetzt mehr Arbeitslose als früher?

Die 14jährige antwortet: "Weil früher weniger Menschen da waren. Und die Berufe waren noch gar nicht so ausgeprägt wie jetzt. Also die Menschen waren auch ein bißchen blöder, weil die Bauern und welche, die kein Geld hatten, die Schule nicht bezahlen konnten, dann konnten sie auch nichts lernen. Und die viel Geld hatten und in die Schule konnten, die konnten sich also ausbilden lassen."

Es wird stärker auf die Quantität und Qualität der Menschen Bedacht genommen und ein

Wandel in der Berufs- und Ausbildungsstruktur gesehen. Die Betrachtung erfolgt aus der Perspektive von Personen; die ökonomische Struktur und vor allem die Technik werden ausgeblendet.

Der 10jährige Bruder antwortet: "Früher da hatten die noch nicht so viele Maschinen. Und die haben dann mehr mit der Hand gemacht. Jetzt haben die so viele Maschinen eingesetzt, dass kaum noch Menschen gebraucht werden."

Die technischen Momente treten in den Vordergrund. Der Mensch wird durch Maschinen ersetzt. Die Verzahnung von technischer und ökonomischer Struktur wird nicht thematisiert, aber vor allem werden die für die Personen entscheidenden Unterschiede in der Ausbildung und in der Berufsstruktur weggelassen.

I: Warum, glaubst Du, wollen Leute, die schon sehr sehr viel Geld haben, so viel, dass sie es eigentlich im ganzen Leben gar nicht ausgeben können, trotzdem noch immer mehr Geld haben?

Die 14 jährige antwortet: "Damit sie noch reicher werden. Damit sie vielleicht angesehen werden oder so. Oder eben vererben, dass die Kinder auch reich werden und nicht leiden brauchen."

Wieder wird das familienbetonte Vererben und das Sorgen für die Kinder herausgestellt. Daneben wird allerdings auch das Ansehen oder Prestige genannt.

Der 10jährige Bruder dagegen antwortet: "Ja, dass sie steinreich werden, wie ein König z.B., also dass sie sich, er will das haben, kaufen, das kaufen, immerzu kaufen die. Und bis er alles hat, ein Schloß oder Gold und eben viel Sachen."

Hier wird das ständige Rafften, das immer mehr haben wollen, die potentiell unendliche Gütermenge in den Vordergrund gestellt. Zwar wird auch das Prestige "wie ein König" eingemischt, doch

der Konsum- und Besitzrausch steht im Zentrum. Aus "sie" wird "er". Der Junge identifiziert sich mit dem reichen König. Das kann das Mädchen nicht. Sie ist leidend, passiv, er herrschend, aktiv, reißt alles an sich.

## 7. Interviews mit Kindern, Jugendlichen und jungen Frauen

Im folgenden werden Ausschnitte aus Interviews und schriftlichen Befragungen, die in Hannover (Stadt und Landkreis) und in Österreich in den Jahren 1982-1985 stattfanden, interpretiert. Die Interviews in Hannover wurden von mir und Studierenden der Univ. Hannover durchgeführt, die in Österreich von Studierenden der Univ. Wien unter Leitung von Herrn Dr.

Horst Pfeiffle, dem ich hiermit für die Nutzung des Materials danke.

I Hast du schon mal gehört, dass ein Geschäft Pleite geht? Was heißt denn das?

B Dass die kein Geld mehr haben.

I Und warum haben die kein Geld mehr?

B Weil sie zu viel gegeben haben.

I Und wem haben sie zu viel gegeben?

B Die die arbeiten.

(B: Junge, 7 J., Hannover)

Geld wird als selbstverständlich vorausgesetzt. Geldmangel entsteht durch Ausgeben, nicht durch Zu-wenig-Einnahmen. Pleite ist nicht ein Mangel im ökonomischen System Geschäft oder Betrieb, sondern ein Fehler. Geld wird von Mensch zu Mensch gegeben, Waren spielen nur eine nebensächliche Rolle oder sie werden eben parallel zu den Geldströmen getauscht oder gegeben. Doch Pleite kann auch anders erklärt werden. Von der Funktion des Geschäftes, nämlich Waren an Kunden zu liefern.

I: Manche Geschäfte, die müssen schließen und können nie mehr wieder aufmachen, warum glaubst du denn, ist das so?

B: Wenn die keine Sachen mehr haben

I: Ah ja, wenn die keine Sachen mehr haben, dann können sie nicht mehr aufmachen. Und warum kriegen die keine Sachen mehr?

B: Wenn sie keine mehr herstellen.

(B: Mädchen, 6 J., Hannover)

Die Kinder hören genau zu und antworten präzise. Das Wort "Pleite" wird mehr mit Geld assoziiert, während "Geschäft für immer schließen" eher mit "Keine-Sachen-mehr-haben" verbunden ist.

Die folgende Antwort deutet darauf hin, dass nicht das Geld die Ware herbeischafft, sondern das Herstellen, die Produktion. Geld hat keine eigene Kraft, die auf Waren wirkt, sondern die Waren werden nach den (physikalischen) Gesetzen "Stoff", Größe und Gewicht oder nach dem Gebrauchswert (Geschmack, Schönheit, Nutzen für bestimmte Zwecke) bewertet.

I: In einem Supermarkt gibt es billige und teure Nudeln, wie kommt das?

B: Manche sind aus dem Stoff und manche aus dem Stoff.

(B: Junge, 7 J., Hannover)

I: Was ist denn teurer, Brot oder Fleisch?

B: Fleisch kostet ein bißchen mehr.

I: Warum kostet Fleisch ein bißchen mehr?

B: Weil das auch ganz viel wiegt, darum kostet das so viel Geld.

I: In einem Supermarkt gibt es billige und teure Nudeln, wie kommt denn das?

B: Weil das ne große Packung ist und da sind ganz viel Nudeln drin.

I: Wenn die Packungen aber gleich groß sind und die eine kostet mehr, wie kommt das?

B: Wenn die eine Packung mehr kostet, dann muß die andere auch wenig sein.

(B: Mädchen, 6 J., Hannover)

I: Wenn man Fleisch kauft, ist das billiger oder teurer als Brot?

B: Teurer.

I: Warum, glaubst du, ist das Fleisch teurer?

B: Weil, das ist ein bißchen größer.

I: Aber manche Sachen sind ja gleich groß und trotzdem ist das eine teurer als das andere, da gibt es z.B. Nudelpackungen, beide sind gleich groß, die eine ist aber teurer als die andere. Warum denn?

B: Ja, weil es verschiedene Sorten sind.

I: Richtig.

B: Wenn das eine grüne und das andere gelbe sind.

(B: Mädchen, 6 J., Hannover)

Die für die Kinder strikte Trennung zwischen den Waren, die verkauft werden, und ihrer Produktion führt auch zu getrennten Kreisläufen in ihrem Bewusstsein. Preisveränderungen gleicher Waren stellen sie fest, können jedoch nicht auf Produktionsbedingungen rückschließen. Auch die Verflechtung von Angebot und Nachfrage ist ihnen unklar. Dass das Geschäft außerdem selbst in einem teilweise eigenständigen Handelssystem sich befindet, ist für die Kinder, die keine Verbindungsströme zwischen den Geschäften wahrnehmen, ebenfalls ein befremdender Gedanke. Daraus folgt, dass sie Preisveränderungen als interne Manipulationen der im Geschäft Tätigen erklären.

I: Warum werden manche Sachen teurer?

B: Weil die Verkäufer nicht so viel Geld in der Kasse haben.

(B: Mädchen, 8 J., Hannover)

Die Trennung der Geld- und Warenströme wird auch aus folgenden Antworten deutlich.

I: Warum ist Fleisch teurer als Brot?

B: Weil es ein Kilo ist und noch mehr wiegt.

I: Aber, nehmen wir einmal an, du kriegst 1 Kilo Nudeln, die sind billiger als Fleisch. Warum ist das Fleisch dann teurer als die Nudeln?

B: Weiß ich nicht. Vielleicht machen die das so: das ist jetzt teurer und das ist jetzt billiger.

I: Wer macht denn das?

B: Die Leute machen das mit so'n Ding.

I: Ah ja, die dort die Preise drauf geben. Können die denn irgend einen Preis drauf drücken?

B: Ja.

I: Welchen sie wollen?

B: Nicht gerade.

I: Ist das vorgeschrieben also?

B: Ja, vorgedruckt oder so, vorgeschrieben.

I: Warum, glaubst du, wird etwas billiger?

B: Weil die Leute nicht mehr so viel Geld haben.

I: Wer hat nicht mehr so viel Geld?

B: Die Leute.

I: Alle Leute?

B: Nicht alle.

I: Viele?

B: Ja.

I: Und warum haben die nicht mehr so viel Geld?

B: Ja, die meisten geben alles aus.

(B: Junge, 7 J., Hannover)

Preise sind einerseits über äußere Größen an die Waren gebunden. Wenn diese Annahmen durch eine Autorität in Zweifel gezogen werden, dann ist das Kind bereit, auf die Geldschiene überzuwechseln, die sich allerdings völlig von der Qualität oder Quantität der Ware ablöst. Der Preis gerät in die Beliebigkeit derjenigen, die die Preisschilder an die Waren heften. Preisveränderungen werden nicht durch Warenveränderungen erklärt oder durch Marktgesetze, sondern durch die Geldmenge, die zur Verfügung steht. Vorausgesetzt wird wieder die selbstverständliche Verfügungsgewalt über Geld, so dass der Mangel nur selbstverschuldet sein kann.

Der Preis einer Ware wird primär vom Gebrauchswert, nicht vom Herstellungs- oder Tauschwert abhängig gemacht.

I: Warum kostet denn ein Auto so viel Geld?

B: Weil das ist groß und damit kann man lange was tun.

(B: Mädchen, 6 J., Hannover)

Bei Sammelgegenständen, wie Briefmarken oder Münzen, wissen die Kinder, die sich damit beschäftigen, dass Knappheit eine Erklärung für den Preis darstellt. Der Zusammenhang zwischen dem Alter dieser Gegenstände und Knappheit ist jedoch schon nicht mehr so einsichtig.

I: Warum werden Münzen denn mehr wert?

B: Weil sie älter werden?

I: Wird denn alles mehr wert, wenn es älter wird?

B: Nicht alles. Münzen und Briefmarken.

I: Warum werden manche Briefmarken und Sachen nicht mehr wert?

B: Weil sie dann schon ein paar Einrisse haben.

I: Aber auch bei Münzen ist es unterschiedlich, manche werden viel mehr wert und manche nicht. Warum?

B: Weil sie schon fast verrostet sind und die nicht schonen. Die muß man ganz vorsichtig behandeln. Ich stecke sie immer in mein Münzalbum und da schone ich sie. Manche tun sie in ihre Schublade aufeinander und dann können sie leicht rosten.

(B: Junge, 8 J., Hannover)

Der Umgang der Kinder mit Geld bindet sich auch an konkrete Eigenschaften des Geldes und der Situationen, in denen es verwendet wird. Es wird ein Spielraum geschaffen, in dem die Kinder sich bewegen und teilweise wird es für sie ein von ihnen anerkanntes "Gehege", das sie selbst nicht verlassen wollen. Diese Einübung in bestimmte begrenzte Mengen, die dann kaum mehr verlassen werden, führt auch bei Erwachsenen zu starker Verunsicherung, wenn sie durch bestimmte Ereignisse (Lottogewinn, Vermögensverlust, Erbschaft etc.) aus ihren Grenzen herausgerissen werden.

I: Na gut, also du kaufst hauptsächlich Dinge um einen Schilling, was anderes kaufst du nicht, was teurer ist?

B: Nein, über 10 nicht.

I: Und warum nicht?

B: Weil's mir dann zu teuer wird.

I: Na wieso wird es dir zu teuer, ich mein, was denkst du dir denn da.

B: Na ja, ich möcht nämlich keine Zwanziger hergeben.

I: Warum nicht?

B: Weil sie meine geliebtesten sind.

I: Die Zwanziger-Münzen, oder was?

B: Die Scheine.

I: Die Scheine? Ja, die hast du gern?

B: Mhm.

I: Und die sammelst du auch? Da hast du schon einige?

B: Mhm, drei hab ich schon.

I: Wirklich? Na und wofür sammelst du die? Ich mein, was möchtest du dir einmal drum kaufen?

B: Hm, das weiß ich ja noch nicht, weil ich noch nicht groß bin.

(B: Mädchen, 7 J. Österreich)

Der Interviewer ist verwundert, dass das Kind Zwanzig-Schilling-Scheine sammelt (er fragt nach, ob es sich nicht um Münzen handle) und offensichtlich eine *libidinöse Beziehung* zu diesen Geldscheinen besitzt. Die Scheine werden auch nicht mit konkreten Kaufwünschen verbunden. Hier liegt also weder eine Gebrauchs- noch eine Tauschwertorientierung im engeren Sinne vor, sondern das Kind sammelt eine bestimmte Art von Geldscheinen, die einerseits Dinge für das Kind sind, die jedoch andererseits ein *Symbol* darstellen für einen eventuellen noch nicht konkretisierbaren Gebrauch in der Zukunft. In der Gegenwart werden jedoch schon starke Affekte mit diesen geheimnisvollen Scheinen verbunden. Auch in einem späteren Teil des Interviews wird eine eigentümliche Sparhaltung des Kindes ersichtlich.

I: Also du überlegst dir das immer, ob du dir was kaufst oder nicht?

B: Mhm, aber in letzter Zeit eigentlich nicht.

I: Was, da kaufst du dir gar nichts?

B: Mhm, weil ich Geld sparen will.

I: Na und jetzt weiß ich immer noch nicht, warum du es sparen willst.

B: Na, dass, wenn ich groß bin, nicht Geld leihen muß.

I: Na, was glaubst du, wie das ist, wenn man Not leidet, wenn man groß ist.

B: Hai, blöd.

I: Na warum?

B: Na ja, da kann man sich nichts zum Essen kaufen und seine Familie dann nicht ernähren und das ist dann so.

Um diese Einstellungen des Kindes zu erklären oder auch nur verständlicher zu machen, müßten zumindest seine Bezugspersonen befragt werden. Dass es sich hier nicht nur um ein kognitives Verarbeitungsproblem handelt, sondern auch affektive und interaktive Komponenten entscheidend beteiligt sind, ist offensichtlich. Dass ökonomische und moralische Vor-



stellungen gekoppelt sind und eine implizite gesellschaftliche Systemsicht ab etwa dem 8. Lebensjahr bei vielen Kindern zumindest rudimentär vorhanden ist, läßt sich an folgenden Ausschnitten erkennen.

I: Wenn wir die Kinder aus eurer Klasse nehmen, die kein Taschengeld bekommen und überhaupt kein Geld von ihren Eltern. Wie könnt ihr denen helfen; oder glaubt ihr, denen kann man nicht helfen?

B: Man kann niemand helfen; insofern, weil, weil, also man kann ihnen helfen, nicht darüber zu sprechen, da hilft man ihnen, weil da müssen sie nicht daran denken, dann sind sie halt nicht so traurig.

I: Was glaubt ihr, wenn ihr an eure Familie denkt, dass ihr viel Geld habt, dass ihr mittelmäßig Geld habt, oder dass ihr wenig Geld habt, wie schätzt ihr das ein?

B: Ich denk mir, ich hab genügend, weil ich will auch nicht zuviel Geld haben, ich will nicht hundert Schilling pro Woche haben, ich will aber auch nicht zu wenig haben, ich bin mit meinem Geldbetrag zehn Schilling pro Woche schon zufrieden. . . .

(B: Junge, 9 J., Österreich)

"Man kann niemand helfen.." Einerseits schließt das Kind an die letzten Worte des Interviewers an, doch dahinter steckt wahrscheinlich die Weltsicht, dass in Geldangelegenheiten prinzipiell keine persönliche Hilfe über die familiären Grenzen hinaus möglich oder schicklich ist. Die Hilfe beschränkt sich auf ein diskretes Sozialverhalten, das von der ökonomischen Ungleichheit ablenken soll. Das Kind hat also schon die soziale und ökonomische Ungleichheit erkannt und anerkannt. Auch die Zufriedenheit mit der Familie und der ihm zur Verfügung stehenden Geldmenge deutet daraufhin. Gleichgewichtsvorstellungen und soziale Gerechtigkeit lassen sich also über regelmäßiges Taschengeld und andere entsprechende Maßnahmen vermitteln. In fast allen Interviews mit Kindern läßt sich diese erstaunliche Anpassungsbereitschaft feststellen, ja die schon frühzeitige Internalisierung der Gerechtigkeit und "Gottgegebenheit" der Gesellschafts- und Wirtschaftsordnung.

I: In Filmen zum Beispiel, da sieht man oft Eltern, die haben irrsinnig viel Geld, und da haben auch die Kinder irrsinnig viel Sachen.

B: Ja aber, das mag ich aber nicht, weil da können sie sich vielleicht wichtig machen, und das mag ich eben nicht.

I: Mhm, es gibt auch das Gegenteil, dass jemand fast nichts Ordentliches zum Anziehen hat oder....

B: Das will ich auch nicht.

(B: Mädchen, 9 J., Österreich)

Da die eigene wirtschaftliche Situation fast immer von den Kindern als Mittellage zwischen Extremen gesehen werden kann und gesehen wird, ergibt sich die Vorstellung eines sozialen Gleichgewichts und einer Hierarchie, die man anerkennen kann, weil man sich in ihr eingerichtet hat und wohlfühlt. Das gleiche Mädchen wird vom Interviewer unter sozialen Druck gesetzt, den Armen etwas abzugeben. Im Gegensatz zu dem Jungen, der ökonomische Hilfe ablehnte, ist das Mädchen bereit, auf diese in der Interviewsituation als erwünscht geltende Hilfenorm einzugehen - wahrscheinlich auch eine *geschlechtsspezifische* "Leistung".

I: Stell dir einmal vor, du kriegst irrsinnig viel Geld, eine Million, zwei Millionen, drei Millionen. Überleg dir, was würdest du mit dem Geld machen?

B: Also da würd ich mir, da würd ich ein Haus bauen...

I: Na würdest du zum Beispiel deiner Familie nichts geben oder armen Kindern oder armen Menschen ...?

B: O ja, ich sammel eh schon.

I: Na ja, jetzt erzähl mir ein bißchen.

B: Dann würd ich einen Teil weggeben, also die Hälfte von diesem Geld, und den Armen geben, den Teil.

I: Wie würdest du denn das machen, den Armen Geld geben?

B: Also ich kenn da welche, denen haben wir schon was geschenkt, also eine alte, alte Puppe und so, die noch sehr schön zum Spielen war, es war ein Bett dazu und die kennen wir noch immer und denen würd ich das Geld geben, weil die sind so arm, die haben nicht einmal einen Christbaum zu Weihnachten.

I: Würdest du ihnen von deinem Taschengeld auch etwas geben?

B: Ja.

I: Und warum tust du das eigentlich nicht? Das hast du mir nämlich vorhin nicht erzählt.

B: Ja, ich leg auch immer einen Teil von meinem Taschengeld auf die Bank und da leg ich, also da nehm ich nie Geld von meinem Sparbuch ab, weil das sammel ich für die Armen und wenn ich dann groß bin, dann möcht ich das Geld haben und dann geb ichs den Armen, wenn ich schon viel Geld gesammelt habe.

An das Geld des Kindes, das durch das Sparbuch gebunden und seiner unmittelbaren Verfügungsgewalt entzogen ist, kann es die verschiedenen Vorstellungen knüpfen, die sich teilweise vom Gebrauchswert- und vom Tauschwertdenken abheben. Die Fantasien, die sich hier auf die eigene moralisch positiv bewertete Großzügigkeit im Erwachsenenalter beziehen, haben

jedoch nicht nur die Aufgabe der moralischen Bildung, sondern führen auch zu der schon von Simmel (1900) analysierten Anerkennung des Geldes als universales säkulares Befriedigungs- und *Sozialintegrationsmittel*, also zur Verschmelzung ökonomischer und "religiöser" Funktionen. Die sozialintegrative Komponente des Sparens wird auch im folgenden Beispiel deutlich.

Vom Interviewer wurde ein zehnjähriges Mädchen in der Diskussion darauf angesprochen, dass sie sich nur selten etwas kaufe und das Geld spare, ja, dass sie offensichtlich - wie sie sagte - weniger Wünsche als ihre Schwester habe. Das Mädchen begründete dieses Verhalten und diese Einstellung damit, dass sie in ihrem Zimmer nicht so viel Platz habe, um all die möglichen Gegenstände unterzubringen. Auch übernahm sie die Ansicht der Mutter, dass das Zimmer immer aufgeräumt sein müsse, und sie generalisierte diese Bewertung: "Ich glaube auch, dass es uns nicht sehr gut tut, wenn wir zuviel haben."

Bei vielen Bemerkungen von Kindern über das Sparen mittels Sparbuch ist herauszuhören, dass es sich um ein Abziehen des Geldes aus der Sphäre der Bedürfnisbefriedigung der Kinder handelt. Allerdings beschwerten sich nur wenige darüber. Die meisten anerkennen - zumindest gegenüber dem Interviewer - diese Maßnahmen und nehmen sie zum Anlaß, für sich oder für die jeweiligen erwachsenen Gesprächspartner erfreuliche Zukunftsvorstellungen zu entwickeln. Bei manchen Kindern wird allerdings das von ihnen Ersparte auch in kürzeren Zeitabständen für größere Anschaffungen verwendet. Daraus ergibt sich dann eine realistischere Sicht über den Zweck des Sparens. Viele Kinder sind auch stolz, dass von ihrem Geld wichtige Dinge für die Familie, für Vater oder Mutter gekauft werden.

B: Oder ich kann das bißchen Geld für das Auto aufheben, weil wir kriegen ein neues, dass die Eltern nicht so viel zu zahlen haben.

(B: Junge, 6 J., Österreich)

Zusammenfassend ist zu sagen, dass Prozesse, Kausalketten und Netzwerke vereinfacht und reduziert werden oder naheliegende Lösungen gefunden werden, die zwar nicht der Realität entsprechen, aber insgesamt für die Konsistenz der Annahmen und für ein praktikables Handeln auf einer bestimmten Entwicklungsstufe nützlich sind.

Zum Beispiel nehmen Vorschulkinder und Schüler der 1. Klasse teilweise an, dass der Kaufmann die Waren, die er verkauft, auch selbst herstellt, oder es wird der Ort, zu dem Autos zur Reparatur gebracht werden, von dem sie auch wieder abgeholt werden, und wo sie auch gekauft werden können, als der Herstellungsort bezeichnet, nämlich die Reparaturwerkstatt.

Viele Kinder denken in Kreisprozessen. Die Bank verleiht Geld an die Leute, und die Leute

geben ihr das Geld.

Bezeichnend ist in einem Interview mit einem 6jährigen Mädchen die Annahme der wechselseitigen Abhängigkeit von Arbeit und Geld. Die Menschen arbeiten, um Geld zu bekommen. Doch sie bekommen auch nur Arbeit, wenn sie Geld haben. Konsequenterweise antwortet sie auch auf die Frage: Warum arbeiten denn manche Erwachsenen nicht? "Weil sie manchmal kein Geld haben und dann können sie nicht arbeiten." Oder an anderer Stelle sagt sie: "Nur wer Geld hat, der darf arbeiten." Ferner wird angenommen, dass soziale und *ökonomische Prozesse* immer und konstant funktionieren. Dass sie sich z.B. verlangsamen oder auch unter bestimmten Umständen qualitativ und quantitativ verändern, ist in der Regel nicht sichtbar und wird deshalb als unwahrscheinlich angesehen. Wenn Autos hergestellt werden, kann man sie auch verkaufen.

Zwar ist bekannt, dass Geschäfte oder Hersteller Pleite machen können, doch die Ursachen der Pleite sind unbekannt. Also werden unter Umständen Ursachen gesucht, die im Prozeß oder in den Entscheidungen der Beteiligten selbst liegen können. Wenn der Chef den Arbeitern zu viel Geld gibt und dann keines mehr hat, dann macht er oder sein Betrieb Pleite.

Die Kinder personalisieren Systemphänomene. Die komplexen Ursachen für Preisveränderungen werden nicht gesehen. Dagegen stellen sie sich vor, dass die Bedürfnisse derjenigen, die die Preise in der Regel festlegen, nämlich der Händler oder Kaufleute, entscheidend sind, um die Preise zu erhöhen. Wenn sie also zu wenig Geld haben, erhöhen sie die Preise.

Schwierig ist für die Kinder auch die Vorstellung, dass Gegenstände, die nicht verändert werden, zu unterschiedlichen Preisen verkauft werden können. Wenn der Autohändler das Auto kauft, wobei einfachheitshalber angenommen wurde, dass er es bei dem Hersteller kauft, dann meint der 7jährige Junge, dass er denen, die das Auto herstellen, weniger bezahlt, als er selbst dafür bekommt, wenn er das Auto verkauft. Als Begründung dafür sagt er: "Weil das Auto dann nämlich noch nicht ganz fertig ist." Er muß sozusagen noch etwas Sichtbares, Nützliches hinzufügen, um eine Rechtfertigung für den höheren Preis zu haben.

#### Eine Schülerbefragung

Studierende des Fachbereichs Erziehungswissenschaften I der Universität Hannover haben 1982 Schüler einer vierten Klasse Grundschule in Hannover nach ihren Kenntnissen bezüglich der Begriffe Armut und Reichtum befragt.

Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, welches breites Spektrum an Wissen, Einstellungen, Handlungsvorschlägen und Verbindungen zwischen ökonomischen, sozialen, politischen und moralischen Betrachtungsweisen bei zehn- bis elfjährigen Kindern vorhanden ist. Eine Gene-

ralisierung verdeckt diese komplexe Bewusstseinsituation. Außerdem wird eine Variablenauswertung auf Individualniveau den sozialen Gruppeneffekten dieser "Bewusstseinstatsachen" nicht gerecht. Nun zur Illustration dieser Thesen eine Auswahl der Antworten auf zwei Fragen.

Woran liegt es, wenn jemand arm oder reich ist?

- Die Armen waren bestimmt mal reich und die Reichen waren bestimmt mal arm.
- An der Arbeit und in welchem Land man wohnt.
- Wenn jemand arm ist, dann kommt er aus den anderen Ländern und er konnte alle Sachen nicht mitnehmen. Wenn jemand reich ist, dann verdient er viel Geld.
- Die Leute sind arm, weil sie nicht arbeiten. Die Leute sind reich, weil sie arbeiten.
- Wenn jemand arm ist, kann er vorher bestohlen worden sein oder im Krieg alles verloren haben, oder dort, wo er lebt, es nichts anderes gibt als Armut. Wenn jemand reich ist, kann er einen Sechser im Lotto gehabt haben, oder ein großes Vermögen geerbt haben.
- Die Armen werden in das Elend reingeboren. Die Reichen werden in ihr Reichtum reingeboren.
- Die armen Leute bekommen keine Arbeitsstellen, weil sie dreckig sind. Die reichen Leute haben große Fabriken und lassen arme Leute nicht dort arbeiten, weil sie schmutzig sind.
- Die armen Menschen sind oft aus der Gesellschaft ausgestoßen oder sind Obdachlose. Viele von ihnen sind Drogensüchtige.
- Weil die reichen Leute sagen, wir können es uns nicht leisten, so schmutzige und stinkige Leute einzustellen, sie sind so dreckig, man mag sie gar nicht angucken. Das finde ich falsch, die können sich ja nicht anständig anziehen, wenn sie nichts verdienen, und wenn die reichen Leute die Armen einstellen, dann nur als Straßenfeger oder andere schmutzige Arbeiten. Und so was finde ich so gemein, das sind schließlich auch Menschen und keine Tiere, ja, sie werden wie richtige Tiere behandelt. Das ist so gemein, dass ich die reichen Leute umbringen könnte.

*Kannst Du Dir denken, was man machen müsste, damit es keine armen Leute mehr gibt?*

- Man müsste alle Leute, die arm sind, mit ins Krankenhaus bringen und sie vom Alkohol abhalten, damit sie arbeiten können und ihr Geld verdienen. Und zusätzlich müsste man den Alkohol abschaffen.
- Alle Leute müssten gleich viel Geld verdienen, dann müsste es keine Arme und Reiche geben. Die Leute, die einen schweren Beruf haben, sollten ein bißchen mehr verdienen.
- Die armen Leute müsste man zu den reichen Ländern befördern.

- Man müßte mehr Arbeiten erfinden, dass jeder Mensch eine Arbeit hat, natürlich nur, der arbeiten will. Dass man Geld sammelt und das dann an die Armen verteilen, dass auch arme Leute so gute Berufe wie reiche haben, zum Beispiel im Büro arbeiten.
- Man müßte sie von den Drogen abbringen, so dass sie wieder arbeiten können. Wichtig wäre es, die Überbevölkerung allmählich abzubauen, so dass es keine Ernährungsschwierigkeiten mehr gibt.

### *Die Dritte Welt oder die Kognitions-Aktions-Schere*

Ein Student befragte 14 Kinder im Alter von vier bis vierzehn Jahren bezüglich des Themas "Hunger in der Dritten Welt". Die Antworten auf die Fragen können heuristisch in der These zusammengefaßt werden: Es ergibt sich zwar eindeutig mit zunehmendem Alter eine kognitive Entwicklung in Richtung formal-operationaler Denkweise, doch die Handlungsbereitschaft und das Systemverständnis, das Verständnis für rationale Planung und Aktion und die Handlungsbereitschaft entwickeln sich nicht parallel zum formal-kognitiven Bereich.

Auf die Frage *"Warum haben viele Kinder (in Afrika etc.) nichts zu essen?"* geben die jüngsten Kinder (bis 7 Jahre) meist Armut oder Geldmangel als Ursache an. Die mittlere Gruppe (bis 11 Jahre) bezieht sich auf klimatische Bedingungen, während die älteren Kinder soziale Gründe (Arbeitslosigkeit, fehlende Technik, Bevölkerungsexplosion) nennen. Doch auf Nachfragen, die an die abstrakten Ursachen und Begriffe (z.B. *Dritte Welt, Entwicklungsländer*), anknüpfen, vermögen die älteren Kinder und Jugendlichen kaum adäquate Antworten zu geben. Sie haben zwar abstrakte Begriffe zu Verfügung, doch kein Systemverständnis, ja teilweise geht ihnen sogar das in ihrer Kindheit entwickelte *konstruktive Verständnis* verloren.

Auf die Frage *„Wie kann man hungernden Kindern helfen?“* zeigt sich im Gegensatz zu der ersten Frage kaum eine Differenzierung zwischen den Kindern verschiedenen Alters. Fast alle schlagen vor, entweder Geld oder Lebensmittel in die Entwicklungsländer zu schicken. Auffällig ist die mangelnde Bereitschaft, sich selbst einzubeziehen: Es wird fast immer das Wort *"man"* gebraucht.

Über die Zusammenhänge zwischen dem Hunger in der Dritten Welt, dem Weltmarkt und der Weltpolitik vermögen die Vierzehnjährigen fast genauso wenig Auskunft zu geben wie die Sechsjährigen.

#### Interviews mit arbeitslosen jungen Frauen

Ein Vergleich zwischen den Antworten der Kinder und einer Gruppe von 20- bis 22jährigen arbeitslosen Frauen aus Hannover läßt die psychologischen Entwicklungstheorien in einem

eigentümlichen Licht erscheinen. Die arbeitslosen Frauen antworten nicht auf höherem kognitiven Niveau, sondern sie haben offensichtlich die soziale Kreativität, die man bei Kindern findet, "verloren", ob durch das Bildungssystem, die Familie oder das Zusammenwirken verschiedener Sozialisationsagenten läßt sich nicht entscheiden. Vor allem, was besonders niederschmetternd ist - weniger für diese Frauen als für die gesellschaftlichen Instanzen, die dafür die "Verantwortung" tragen -, ihre Bereitschaft, über relevante ökonomische, politische und andere soziale Fragen zu kommunizieren, ist extrem reduziert.

Auch wenn man geschlechts- und schichtspezifische Diskriminierung als wichtige Ursachen für diese kognitiven und emotionalen Defizite ansetzt, bleibt es erstaunlich und erschreckend, wie sehr in unserer demokratisch strukturierten Gesellschaft Menschen nicht nur in ihrer Entwicklung behindert, sondern fixiert werden, so dass sie in bestimmten Bereichen aus den öffentlichen Diskursen aussteigen und damit der Vorurteilsbildung durch bestimmte Ideologien ausgeliefert sind.

I: War die Mark früher weniger oder mehr wert als heute?

B: Sie war mehr wert als heute.

I: Sie war mehr wert, ja. Was meinst du, woran liegt das?

B: Ja, weil alles teurer geworden ist.

I: Warum werden die Sachen teurer?

B: Warum? Ja, weil der Staat mehr Geld braucht.

I: Wie kommt der Staat an unser Geld?

B: Na eben, dass sie sämtliche Preise erhöhen.

(B: Frau, 21 J., Hannover)

I: Wie wird man reich?

B: Ach, entweder man gewinnt im Lotto, oder man arbeitet sein ganzes Leben lang, aber davon hat man auch nicht viel.

I: Ist es richtig, wenn man sagt, die Armen bleiben arm und die Reichen bleiben reich?

B: Es trifft auch 'n Armen, dass er mal ein bißchen mehr Geld hat, nicht immer nur die Reichen. Das trifft ja auch die Reichen, dass sie dann auf einmal irgendwie arm sind, weil sie ihr Geld rumplempern und in der Gegend rumschmeißen und so, und immer nur die tollsten Sachen nehmen.

I: Manche sagen, auch in unserem Land nehmen die Reichen den Armen was weg. Die spre-

chen manchmal vom Ausbeuten. Ist das so?

B: Man hört es oder so. Man kriegt es von den älteren Leuten oder so, ne, dass die Reichen uns ausnehmen würden oder so, ne. Aber selber mitgekriegt habe ich es noch nicht.

(B: Frau, 20 J., Hannover)

I: Warum, meinen Sie, dass reiche Leute, die sehr viel Geld haben, dann trotzdem noch mehr Geld haben wollen?

B: Die baden vielleicht in Geld wie in irgend was anderen, nehme ich so an.

I: Sie können sich nicht vorstellen, warum die immer mehr Geld haben wollen?

B: Ne. Als erstes warum wollen sie noch mehr Geld haben, die haben doch genug Geld, die können sich alles erlauben, können überall hin. Da sollten sie lieber an die anderen Leute denken, an Menschen, z.B. die Dritte Welt, was da für Kinder ums Leben kommen.

(B: Frau, 22 J., Hannover)

I: Manche sagen, dass die Armen immer arm bleiben und die Reichen bleiben immer reich, ist das richtig?

B: Würde ich nicht sagen, also es gibt auch schon viele, die waren früher arm und haben sich dann hochgearbeitet. Also man kann was erreichen, wenn man wirklich arbeitet und wenn man was dafür tut, dass man das erreichen möchte, wenn man sich bestimmte Ziele setzt und die dann auch verwirklicht. Aber manche, die haben schon resigniert, die sagen, ja ich schaff's doch nicht und ich gebe auf, und ich muß mein Leben halt als Bettler fristen oder so.

(B: Frau, 20 J., Hannover)

Gerade ökonomische Probleme, die Menschen stark betreffen, werden aus begreiflichen emotionalen Gründen nicht thematisiert und die Kognitionen in diesen Bereichen verkümmern.

I: Was meinst du, woran das liegt, dass wir heutzutage mehr Arbeitslose haben als vor einigen Jahren?

B: Woran das liegt? ...Ich bin nicht sehr gut informiert, ich weiß von dem sehr wenig, weil ich von dem ganzen Scheiß gar nichts wissen möchte.

I: Von welchem Scheiß meinst du jetzt? Von der Arbeitslosigkeit?

B: Ja.

I: Und warum möchtest du davon nichts wissen?



B: Ja, je mehr ich darüber nachdenke, desto schlimmer wird's denn auch.

(B: Frau, 22 J., Hannover)

Manche der jungen Frauen, die nicht interviewt wurden, schrieben auf einige Fragen freie Antworten auf. Charakteristisch sind die Antworten eines Mädchens auf zwei Leitfragen.

*Welchen Traumberuf habe ich?*

"Ich hatte viele Traumberufe, aber ich kann sie nicht durchführen, und jetzt habe ich keinen mehr."

*Warum sind so viele Jugendliche arbeitslos und was könnte man da gegen unternehmen?*

"Warum sie arbeitslos sind, weiß ich nicht, aber dagegen was unternehmen kann man:

1. Ältere Leute ab 58 Jahren in Ruhestand schicken.
2. Ausländer müßten weg.
3. Viele Chefs gehen nur um das Zeugnis, aber was in einen Menschen darin steckt, interessiert keinen, und dadurch haben wir so viele Arbeitslose."

Es werden keine Traumberufe genannt, die man als Mittelschichtangehöriger von Mädchen der Unterschicht erwarten würde, nämlich Filmschauspielerin, Rocksängerin oder ähnliches. Entweder wird resignativ mitgeteilt, dass überhaupt kein Traumberuf für sie interessant wäre oder in Frage käme, oder es werden Berufe genannt, die gerade nicht in Reichweite sind, die man also zwar unter anderen gesellschaftlichen Bedingungen erreichen könnte, aber in der derzeitigen Arbeitsmarktsituation für diese Mädchen in der Regel verschlossen sind, z.B. Kindergärtnerin, Krankenschwester oder Tierpflegerin.

Die Kenntnisse über die Arbeitslosigkeit, von der sie selbst stark betroffen sind, und über die sie auch in den Kursen einiges erfahren haben, sind äußerst lückenhaft. Außerdem schlagen Vorurteile ganz stark durch, z.B. eben die Annahme, dass durch die Entfernung der Ausländer vom Arbeitsmarkt für die Jugendlichen sich die Situationen entscheidend bessern würde. Demographische Faktoren und historische Überlegungen werden in der Regel überhaupt nicht berücksichtigt. Die Vorurteile werden nicht nur gegen die Gruppe der Ausländer gerichtet, sondern auch gegen die eigene Gruppe der Jugendlichen und Jungerwachsenen, von denen angeblich viele nicht arbeiten wollen.

Auf die Frage, welche Maßnahmen gegen die Jugendarbeitslosigkeit ergriffen werden sollten, werden kaum relevante Antworten gegeben. Typisch ist eine Aussage: "Die Arbeitslosigkeit ist da, und damit muß man sich abfinden." Sofort nach diesem Satz schlagen jedoch die Schuldgefühle durch und es erfolgt Selbstkritik:

"Ich weiß aber, dass das Verhalten, das ich habe, nicht richtig ist. Ich sollte mich bemühen,

mich mit dem Problem auseinanderzusetzen, was mir aber sehr schwer fällt."

Auch bei den Interviews, in denen direkt nach der Zukunft und nach der gesellschaftlichen Entwicklung gefragt wurde, wurde durchgehend eine *pessimistische und resignative Haltung* gezeigt. Die Mädchen erwarten weder für sich noch allgemein entscheidende positive Änderungen. Sie stehen der Zukunft ratlos gegenüber, sind jedoch nur mit Widerständen bereit, die traditionelle Hausfrauenrolle zu übernehmen, und damit in eine unerwünschte Abhängigkeit von einem Mann zu geraten.

Man kann jedoch keineswegs sagen, dass sie verzweifelt oder sogar von Haß und Neid geprägt sind. Insgesamt ist der Gefühlszustand als sehr gedämpft zu bezeichnen, sie sind psychisch und sozial niedergeschlagen und hoffnungslos, jedoch durch eine Alltagsroutine in Anspruch genommen, so dass keine Verzweiflungstaten oder Versuche der radikalen Lebensänderung zu erwarten sind.

Die Analyse der Interviews müßte sich auch auf die Lücken, Auslassungen und blinden Flecken beziehen. Dies ist auch für den Forscher äußerst schwierig, da er keinen *objektiven* Maßstab für eine solche Erfassung zur Verfügung hat und außerdem selbst kaum seine kulturellen Wert- und Normmuster transzendieren kann. Eine gewisse Objektivität ergibt sich beim Vergleich der Interviews mit dem anerkannten Kanon der Ökonomie als Wissenschaft.

*Knappheit* von natürlichen oder gesellschaftlichen Ressourcen als zentraler Begriff der Wirtschaftswissenschaft taucht in den Antworten der Kinder, Jugendlichen und auch der arbeitslosen Frauen kaum auf. Sehr wohl wird jedoch die Knappheit sozialer Ressourcen, z.B. von Arbeitsplätzen registriert. Der Produktion stehen die Kinder und die Arbeitslosen fern und ihr Blick fällt vor allem auf den Konsumbereich. Die Arbeit wird nicht primär mit der Herstellung, der Unterwerfung der Natur und des Menschen verbunden, sondern mit dem Geldverdienen. Das ökonomische und soziale System wird als stabil und unveränderlich erlebt. Wenn bedeutsame Wandlungen angesprochen werden, dann wird der andere *Zustand* in die ferne mit der Gegenwart nicht verbundene Vergangenheit verlegt (*als der Kaiser war/als das Wasser noch aus Brunnen gezogen wurde/als die Münzen noch vom Schmied hergestellt wurden*).

Historische Aspekte werden im Bewusstsein nicht verarbeitet. Der Industrialisierungsprozeß, die Veränderung der Berufsstruktur, die Konstanz der relativen sozialen Ungleichheit, die Technisierung und die Bildung eines Weltmarktes sind außerhalb der kognitiven und emotionalen Reichweite beider Gruppen. Dass die Zeitperspektive, vor allem die Zukunft und Utopie, durchaus ein Thema für Kinder ist, zeigt die Untersuchung von Kaiser (1985).

Die Grenzen des Wirtschaftswachstums, die Möglichkeit qualitativen Wachstums und alter-

native ökonomische Modelle sind nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für viele Erwachsene in unserer Gesellschaft Teile eines "Geheimwissens", das Experten verwalten.

## 8. Exkurs zur Entwicklung des ökologischen Bewusstseins

Ein Gebiet, das noch unterentwickelter ist als die Erforschung der Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins ist das Studium der Entwicklung des ökologischen Bewusstseins.<sup>6</sup>

Aus folgenden Gründen werde ich im folgenden kurz zu diesem Spezialgebiet Stellung nehmen:

- Die beiden Gebiete müßten stärker integriert werden, da es sich in beiden Fällen um eine Auseinandersetzung mit der Natur oder besser mit Ökosystemen handelt. Ökonomie klingt nicht nur zufällig so ähnlich wie Ökologie. Die ökologischen Probleme, die in den Industriestaaten und letztlich in allen Ländern auftreten, sind unlösbar mit der ökonomischen Struktur verbunden. Dies ist der *objektive* Grund für die Verbindung der beiden Gebiete in der entwicklungspsychologischen und -soziologischen Forschung.
- Die verschiedenen Teilbereiche der Entwicklung sozialer Kognitionen, Affekte und Handlungsmuster sollten durch eine interdisziplinäre und integrative Sozialisationsforschung verknüpft werden.
- Es ergeben sich Querverbindungen und gegenseitige theoretische Befruchtungen, wenn man die beiden Bereiche parallel betrachtet.

Die Verbindung zwischen Ökologie und Ökonomie werde ich in einer kurzen theoretischen Skizze der Situation von Kindern in den Industriestaaten darstellen.

1. Die meisten Familien und damit die Kinder sind aus dem *Produktionsbereich* ausgelagert. Folglich lernen sie Arbeitssituationen nur sporadisch und selektiv kennen. Einerseits dürfen sie selbst nicht wie Erwachsene arbeiten, andererseits werden arbeitsähnliche Anforderungen an sie gestellt.
2. Kinder (und Familien) dürfen die für sie zentralen Umwelten meist nicht mitgestalten, da diese in *offiziellen Arbeitssituationen und gemäß bürokratisch verfestigten Regelsystemen* hergestellt werden: Häuser, Wohnungen, Straßen, Verkehrsbedingungen, Spielplätze, Kindergärten, Schulen etc.

---

<sup>6</sup> ) Bezeichnend für die Forschungslage ist die Tatsache, dass die Umweltbewusstseinsforschung den Entwicklungsaspekt vernachlässigt, auch wenn sie pädagogische Aspekte einbezieht (vgl. Langeheine/Lehmann 1986; Urban 1986).

3. Die von Kindern wahrgenommenen Umweltveränderungen vollziehen sich folglich für die Kinder als *übermächtig erfahrene gesellschaftliche Ereignisse und Arbeitsergebnisse*, deren Sinn sich ihnen durch Übernahme oder Ablehnung der Klischeevorstellungen der Erwachsenen erschließt, also durch Anpassung, nicht durch aktive Aneignung.
4. Vor allem in Städten werden die meisten Kinder nur in *abgekapselten Umweltbereichen* (teilweise Öko-Ghettos) sozialisiert. Die Umweltbereiche, die sie im Vorschulalter kennen lernen, z.B. Wohnungen der Eltern und anderer Bezugspersonen, Kindergarten und Spielplatz, sind räumlich segmentiert. Teilweise werden sie in Autos oder anderen Verkehrsmitteln zwischen diesen Segmenten transportiert (*Verinselung* der Räume der Kinder nach Zeiher 1983). Die *idealtypische dörfliche Sozialisation* vollzog sich dagegen als schrittweise Erforschung eines räumlich und sozial überschaubaren Gebildes, die durch das Kind und seine jeweiligen Kompetenzen gelenkt wurde.
5. Die moderne Kindheit in den hochindustrialisierten Ländern ist andererseits durch eine Vielzahl von konkurrierenden und kooperierenden sozialen Systemen gekennzeichnet, durch eine *elaborierte soziale Umwelt* (die die "natürliche Umwelt" immer mehr zurückdrängt). Diese differenzierte Umwelt (z.B. technische Ausstattung der Kinderzimmer) trägt zweifellos zur kognitiven Förderung der Kinder bei. Umwelten, die sich schnell wandeln und als ersetzbar erlebt werden, die also nur als Mittel zum Zweck einer Entwicklungsförderung dienen, haben allerdings Wegwerfcharakter. Auch setzt die optimale Förderung in einer komplexen Gesellschaft mit vielen teilautonomen Systemen auch höhere Kompetenzen bei den Individuen voraus, sowohl bei den Sozialisanden als auch den Sozialisatoren. Trotz der ideologischen Liberalisierung des Bildes von der *kulturellen Standardpersönlichkeit* ergeben sich aufgrund der faktischen strukturellen Anforderungen eine große Menge von *Fehlentwicklungen*.  
Die seit dem 18. Jahrhundert immer intensiver betriebenen Versuche, eine Gesellschaft nach dem Muster *natürlicher Ordnung* zu entwickeln, können als fehlgeschlagen bezeichnet werden.
6. Hengst u.a. (1981) sprechen von einer Industrialisierung des Bewusstseins und der Umwelt. Die Gestaltung der Umwelt wird von Großorganisationen besorgt. Nach anfänglichen eigenen Versuchen delegieren die Kinder die Konstruktion von Welt an Medien und Institutionen. Die *natürliche Umwelt* wird zu einem Bereich unter anderen und unterliegt im Konkurrenzkampf. "Den Kindern erscheint mit Recht die industrialisierte, mediatisierte Welt wirklicher als der Naturteil."(Hengst u.a. 1981, 67)
7. Das *Spielzimmer* als typische Nische des Kindes der Industriegesellschaften unterscheidet

sich von der Umwelt der meisten Kinder in den Entwicklungsländern oder auch von der Umwelt ihrer Vorfahren:

Im Spielzimmer sind die Gegenstände nicht in eine auch für die Kinder verstehbare natürliche und kulturelle Umwelt eingebunden.

Das Spielzimmer wird zu einer eigenen *fiktiven Gesellschaft in der Gesellschaft* mit einem noch höheren Grad der Denaturierung als die meisten anderen Institutionen. Diese Fiktionalisierung wird durch das Fernsehen, den Computer und das Internet verstärkt.

8. Da Spielzeug und auch andere Gebrauchsgegenstände für Kinder speziell produziert werden und die Kinder in eigenen Sozialisationsinstitutionen erzogen werden, bildet sich eine *Kindersubkultur* heraus. Diese wird primär über das ökonomische System gesteuert.

9. Das Spielzeug wird *privatisiert* und *individualisiert*, obwohl es sich um standardisierte Produkte handelt. Die Gegenstände werden durch ihre leichte Erwerbung, ihre Menge und das schnelle soziale Altern entwertet. Trotzdem sind sie Eigentum des Kindes und trennen es dadurch von den anderen Gegenständen, die auch jeweils Privateigentum sind. Damit entsteht ein enges Eigentumsbewusstsein und das Verstehen der Weltzusammenhänge wird jedenfalls auf der Gegenstandsebene behindert. Das Spielzeug dient unmittelbarer Bedürfnisbefriedigung, es wird in der Regel nicht durch Arbeit vor dem Erwerb und Arbeit an dem Gegenstand angeeignet. Naturgegenstände, die bearbeitet werden müssen, um der Bedürfnisbefriedigung zu dienen, werden dadurch "uninteressant". Das

Naturmaterial verliert in der Konkurrenz mit den standardisierten Kinderbaumaterialien.

10. Kinder sind bezüglich relevanter Umweltprobleme auf Informationen aus zweiter und dritter Hand angewiesen. Dies führt zu entsprechenden kognitiven "Hilfskonstruktionen" oder "Verzerrungen". Bei einer Befragung von Vier- bis Sechsjährigen konstruierten die meisten Kinder zwei getrennte Wasserkreisläufe: einen häuslichen und einen Regenwasser- oder natürlichen Kreislauf. Die Verbindung der beiden Kreisläufe wurde von den Kindern nicht erkannt. (Hart/Chawla 1981)

Die nicht unmittelbar wahrnehmbaren zentralen ökologischen Prozesse werden von den Kindern (und auch von vielen Erwachsenen) durch fiktive Konstruktionen, die jedoch mit den Alltagserfahrungen kompatibel sind, "ersetzt". Die rein kognitiv strukturierten Lernprozesse in Schulen und anderen Bildungsinstitutionen vermögen diese gut verankerten Alltagskonstruktionen der meisten Menschen nur relativ oberflächlich außer Kraft zu setzen.

11. In anderen sogenannten primitiven Kulturen und auch in Hochkulturen verlief die Sozialisation "*naturnaher*". Die Erfahrung mit dem gesellschaftlichen Zugriff zumindest partiell

widerstehenden Elementen, wie Tieren, Pflanzen, Landschaften und anderen Naturteilen war häufiger und intensiver. Das Kind interagiert nicht nur in eingegrenzten sozialen Bezügen wie heutzutage, die durch die Fiktionalisierung und Mediatisierung scheinbar beliebig ausgeweitet werden, sondern es hatte ein darüber hinausgehendes *transsoziales Interaktionsfeld*. Role-taking im Kontext mit Naturteilen, die noch unbearbeitet waren oder aber in ihrer "Natürlichkeit" durch kulturelle Setzung bewahrt werden mußten, führte zu Persönlichkeiten, die das Soziale transzendieren konnten, im Gegensatz zu heutigen Basispersönlichkeiten. Diese These ist selbstverständlich nicht als Empfehlung für eine "Rückkehr zu vergangenen kulturellen Zuständen" zu verstehen.

Diese Thesen müßten empirisch und historisch geprüft werden. Sie zeigen auf, dass eine getrennte Untersuchung eines engen ökonomischen Bewusstseins den Erkenntnisfortschritt behindert.

Dass die Trennung der Bereiche der Entwicklung des Bewusstseins unangemessen ist, läßt sich auch aus einer Untersuchung zur Entwicklung des Umweltbewusstseins begründen. Rejeski (1982) stellte fest, dass Kinder im Alter von 13 und 14 Jahren ökologische, ökonomische und moralische Gesichtspunkte einbeziehen, wenn sie zu Problemen der Naturzerstörung Stellung nehmen.

Eigene Untersuchungen in Hannoverschen Grundschulen erhärten die These, dass Kinder die Umweltproblematik als *Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie* interpretieren. Einige Beispiele aus einer Befragung in vierten Klassen (10- und 11-jährige):

*Woher kommen die meisten schädlichen Stoffe in der Luft? Wer ist schuld daran?*

- Sie kommen aus Fabriken.
- Die schädlichen Stoffe kommen von den Fabriken. Die Leute die Fabriken bauen haben schuld daran.
- Aus den Industrien, der der das gebaut hat.
- Aus den Industrieanlagen. Herr Meier der das gebaut hat.
- Sie kommen von den Fabriken. Die Fabrikbesitzer die sich nicht drum sorgen was die Natur macht.

Ökonomie wird von sozialen, vor allem interaktiven und kommunikativen Bereichen abgekoppelt. Die ökonomischen Entscheidungen werden personalisiert. Die *Natur* wird als passiv, den Menschen und ihren Entscheidungen ausgeliefert erlebt. Die technische Beherrschung der Natur wird als selbstverständlich akzeptiert.

Die Erfassung des Bewusstseins von Kindern zum Problembereich Ökonomie und Ökologie erscheint mir nicht nur eine "innerwissenschaftliche" Notwendigkeit, sondern zeigt auch Rahmenbedingungen für eine künftige gesellschaftliche Bewältigung der Problematik.

## 9. Pädagogische Implikationen

Bevor man die Schule mit einer Aufgabe beauftragt, müßte geprüft werden, ob und in welcher Weise diese Aufgabe schon von anderen Sozialisationsagenten und gesellschaftlichen Institutionen, z.B. der Familie, den Massenmedien oder der peer group, erfüllt wird. Die Problematik wird von Sozialwissenschaftlern kontrovers diskutiert. Zwar ist nicht zu leugnen, dass Kinder unabhängig von der Schule in ökonomisches Denken und Handeln eingeführt werden, doch manche Untersuchungen zeigen, dass starke schichtspezifische und wahrscheinlich auch regionale und andere Unterschiede auftreten. Schule hat jedoch die Aufgabe, diese sozialen Ungleichheiten und Unterprivilegierungen auszugleichen. Insofern ist ein ökonomischer Unterricht unverzichtbar.

Einerseits ist nicht zu leugnen, dass in den Industriestaaten die überwiegende Mehrzahl der Kinder aus dem Produktionsprozeß ausgegliedert ist, andererseits "*arbeiten*" Kinder, führen viele Tätigkeiten durch, die allerdings in der Regel nicht oder sehr schlecht bezahlt werden. (Vgl. Medrich et al. 1982) Soll an diesen Tätigkeiten der Kinder angesetzt werden, die zweifellos peripher verglichen mit der zentralen gesellschaftlichen Produktion sind? Soll die Ökonomie idealtypisch, also über wissenschaftliche Konzeptionen, oder "realtypisch", also über Erfahrung, vermittelt werden?

Vor allem ergibt sich das Problem, ob ökonomisches Denken und Handeln eine autonome Struktur aufweist und vielleicht "Ökonomie eine Lernmaschine für die Entwicklung von Denkfähigkeiten" ist (Brown/Saks 1984, 567).

Diese und andere Probleme der *Wirtschaftsdidaktik* können in diesem Zusammenhang nicht diskutiert werden. Hier sollen nur einige Gedanken folgen, die sich aus der Beschäftigung mit diesem Thema ergeben haben.

In den allgemeinbildenden Schulen ist ein ökonomischer Unterricht nur rudimentär anzutreffen. Obwohl dieser institutionelle Bereich für die Gesellschaftsentwicklung wahrscheinlich die bedeutsamste Rolle

spielt, wird er im Vergleich mit anderen nebensächlicheren Bereichen in den allgemeinbildenden Schulen stark vernachlässigt. Die Gründe liegen einerseits in der historischen Ent-

wicklung der Schulcurricula, die zu einer Blockierung für neue Inhalte führen, andererseits wohl in pädagogischen Ideologien, die bestimmte "Erwachsenenprobleme" aus der Schule heraushalten wollen. Sie hängen wohl auch mit der Ausgliederung der Kinder aus der Produktion zusammen und mit der Abgrenzung von Arbeit und Lernen. Auch die Annahme, dass es sich um zu brisantes Herrschaftswissen handeln würde, das nicht "allgemein" vermittelt werden sollte, um die Kritik an den Herrschaftsverhältnissen nicht anzufachen, müßte durch ideologiekritische Studien geprüft werden.

Die Forderung der stärkeren Berücksichtigung ökonomischer Fragen im Unterricht der allgemeinbildenden sollte öffentlich diskutiert werden.

Die Schule als Selektions- und Qualifikationsinstitution steht selbst in einem durch den sozialen Wandel im Wirtschaftssystem gegebenen Dilemma: Einerseits soll sie angepaßte, disziplinierte Arbeitnehmer produzieren, andererseits steigen die Qualifikationsanforderungen aufgrund der Technisierung und Verwissenschaftlichung der Produktion im internationalen Konkurrenzkampf. Eine Überqualifikation bestimmter Gruppen, die dann untergeordnete Positionen übernehmen müssen, kann jedoch zu Unzufriedenheit führen, die auf anderen gesellschaftliche Zustände generalisieren kann (Vgl. Standing 1982). Würde die Verbesserung der ökonomischen Kenntnisse der Abgänger allgemeinbildender Schulen für viele eine solche "Überqualifikation" darstellen?

Inhaltliche Begründungen für einen Ökonomieunterricht lassen sich aus vielen Forschungsergebnissen zur Entwicklung des ökonomischen Bewusstseins gewinnen, obwohl es sich in der Regel um Grundlagenforschung handelt, die sich von sozialen Problemen mehr oder minder abkoppelt. Eine sterile Grundlagenforschung führt in den Sozialwissenschaften ebenso häufig zu Kümmerformen wie eine sogenannte angewandte theorielose Forschung, wie sie im Schulbereich leider üblich ist. Die meisten Arbeiten zum ökonomischen Lernen in Schulen ergeben kaum Erkenntnisgewinne. Charakteristische Ausnahmen sind die Verbindungen von innovativen Unterrichtsprojekten und empirischen Untersuchungen (Kaiser, Kourilsky).

Doch auch in den Grundlagenprojekten, die mit qualitativen Methoden arbeiten (z.B. Furth 1980), ergeben sich "pädagogische Nebeneffekte". Interviews und Gespräche führen nicht nur zum Erwerben von einzelnen Kenntnissen bei den Befragten, sondern teilweise zur Neukonstruktion ganzer Komplexe auf höherer Ebene.

Durch die Interviews wurde bei manchen Kindern der Prozeß der Äquilibration vorangetrieben: charakteristisch war das Zögern bei Fragen, die Kinder suchten also nach wahren Lösungen des Problems. Furth (1980,91) beschreibt diesen Prozeß: Sie drücken Unzufriedenheit mit



ihren eigenen Meinungen aus, korrigieren sich oder zögern in einer ansonsten ohne Unterbrechung laufenden Konversation; sie geben freiwillig ihre Verständnislücken zu und freuen sich, wenn sie eine neue Einsicht gewinnen. Furth und andere Forscher konnten im Laufe der Interviews eindeutige Erkenntnisfortschritte von Kindern feststellen. Ein Haupthindernis des Voranschreitens zu den höheren Stufen dürften für die Kinder die rigiden Normen der Gleichheit und Reziprozität und "reale" kognitive Hindernisse, wie z.B. Mängel im mathematischen und logischen Denken, darstellen.

Neuere Untersuchungen (Berti u.a. 1986) beziehen sinnvollerweise einen gezielten Modifikationsansatz ein, *um die Art und Geschwindigkeit der Veränderung zwischen einzelnen Stufen des Erkennens exakter bestimmen zu können*. Diese für die Grundlagenforschung günstige Neuerung bringt auch für pädagogische Maßnahmen eher anwendbare Ergebnisse.

Wenn man allerdings bestimmte "defiziente" Konstruktionen und Problemlösungen der Kinder und Jugendlichen unmittelbar zum Anlaß für Forderungen nach Unterrichtsmaßnahmen nimmt, so stehen vielleicht ungeprüfte Annahmen über die sozialen und kognitiven Wirkungen von Unterricht dahinter.

Ein Beispiel:

Eine vereinfachte, reduzierte, auf lineare Kausalketten eingeengte und statische Sichtweise herrscht bei neun- bis zehnjährigen Kindern vor. Dadurch begreifen sie das ökonomische Geschehen in seiner Komplexität nur mangelhaft und sehen deshalb aus vielen *Dilemmata* (z.B. Arbeitslosigkeit aufgrund von Automatisierung) keinen Ausweg, was zum Vorschlagen *gewaltsamer und fantastischer Lösungen* führt.

"J: Entweder werden dann die Roboter vernichtet werden, damit eben wieder die Menschen arbeiten, aber das glaube ich kaum, das die Stadt, die hat eben weniger Geld für die Arbeiter."(Kaiser 1986,104)

"Die Kinder können von sich aus keine auch sie selbst befriedigenden Lösungsstrategien formulieren. Dieser Widerspruch ...verlangt pädagogische Lösungen, weil die Kinder in hohem Maße emotional von Fragen der Arbeitslosigkeit betroffen sind."(109)

Aus der entwicklungspsychologisch verständlichen Begrenztheit des Verständnisses kann nicht unmittelbar auf die Notwendigkeit "*pädagogischer Lösungen*" geschlossen werden. Die emotionale Betroffenheit ist zwar eher als die kognitive "Unterentwicklung" ein Anlaß zum pädagogischen Eingreifen, doch wäre es eine Illusion, von der Pädagogik zu erwarten, dass sie den Kindern für sie selbst befriedigende Lösungsstrategien für das Problem Arbeitslosigkeit vermitteln könnte.

Doch Kaiser hat sicher recht, dass ökonomische Fragen auch in der Grundschule verstärkt

diskutiert und behandelt werden müssten und dass die Kinder auch großes Interesse an diesen Fragen entwickeln können.

Nicht ein eigenes Fach Ökonomie muss eingeführt werden, sondern ökonomische Fragen müssten u.a. im Deutsch-, Biologie-, Mathematik-, Religions- und Sachunterricht stärker berücksichtigt werden. Vor allem die Verbindung von Ökologie und Ökonomie sollte den Kindern besser vermittelt werden.

Allerdings wichtiger als neue Richtlinien und Curricula, die von Fachwissenschaftlern und Bürokraten ausgearbeitet werden, sind Verfahrensweisen, die leider nach wie vor in Schulen ungewöhnlich sind:

"Erkenntnisse des Menschen bauen sich durch eigenes Tun und sozialen Austausch auf und bilden erst die Voraussetzungen zur Anpassung des Menschen an die Umwelt. Anpassung hat also nach Piaget einen positiven Bedeutungsgehalt, der nicht im Sinn der Unterdrückung der eigenen Möglichkeiten oder des Zwangs auf Verzicht von Chancen gemeint ist - im Gegenteil: damit sich Anpassung vollziehen kann, ist spontanes Agieren, Ausprobieren, aktives Konstruieren und Entdecken neuer Möglichkeiten auf intellektuellem Gebiet und Selbständigkeit auf moralischem Gebiet erforderlich. Und hier versagen nach J. Piaget auch unsere Bildungsinstitutionen, welche die aktiv-konstruierende Natur menschlicher Lernprozesse nicht genügend berücksichtigen." (Pfeiffle 1978, 13 f)

Neben der zentralen Erkenntnis, dass Kinder *aktive Wirklichkeitskonstrukteure* sind, verdanken wir Piaget auch einen weiteren pädagogisch äußerst wichtigen Hinweis:

Piaget betrachtet die *Interaktion zwischen Gleichaltrigen* als den wichtigsten Faktor, der zur Reduktion des Egozentrismus beiträgt. Egozentrismus wird folglich in solchen Bereichen bestehen bleiben, in denen das Individuum nicht die Chance hat, unterschiedliche Konzepte kommunikativ zu erfahren.

Außerdem zeigen Untersuchungen, dass eine strukturierte *Interaktion zwischen Kindern* in und außerhalb der Schule die Entwicklung im sozial-kognitiven Bereich außerordentlich fördert (Doise u.a. 1975, 1976; Doise/Mugny 1976; Feldmann 1980). Auf diese und andere Forschungen kann hier nicht näher eingegangen werden, doch es kann nicht oft genug wiederholt werden, dass erfahrungs- und entdeckungsorientierte Projekte und die Förderung interaktiver und kommunikativer Kompetenzen entscheidende Aufgaben der Schule sind. Im ökonomischen und sozialen Bereich hat Kourilsky Lerneinheiten für die vierte bis sechste Schulstufe entwickelt, die selbstgesteuertes, kreatives und entdeckungsorientiertes Lernen fördern, die "*Mini-Society*", Simulationsspiele, in denen die Kinder die sozio-ökonomische Wirklichkeit selbst gestalten können (Kourilsky 1983).

Der Lehrer beginnt mit einer Einführung des Konzepts der Knappheit, wobei dies nicht durch Frontalunterricht geschieht, sondern über ein Lernen, das die knappen Ressourcen innerhalb des Klassenzimmers zum Anlaß der Reflexion und Analyse nimmt. Die Kinder erproben verschiedene Verteilungsmodelle und entscheiden dann, welche Rahmenbedingungen für die Mini-Gesellschaft, in der sie "leben" werden, gelten sollen. Innerhalb dieser Gesellschaft werden Institutionen (z.B. Regierung) geschaffen, wird Geld als Zahlungsmittel verwendet, wird gekauft und verkauft und werden die verschiedensten sozialen und ökonomischen Probleme bearbeitet und Lösungen erprobt.

Solche oder ähnliche innovative Verfahrensweisen werden den "Eigensinn des kommunikativen Handelns" schärfen und die Kinder auf die Herausforderung vorbereiten, "die die symbolischen Strukturen der Lebenswelt *im ganzen* in Frage stellt" (Habermas 1981, 593).

Auch wenn man die Situation pragmatischer betrachtet, sind für die moderne Gesellschaft Überlegungen und Versuche, die sich auf eine Verbesserung der ökonomischen und ökologischen Sozialisation beziehen, äußerst bedeutsam.

## LITERATURVERZEICHNIS

- Aldous, J.: Commentaries on Ward "Consumer socialization". *Journal of Consumer Research*, 1974, 1, 15 ff.
- Andreas, R.: *Subjektive Handlungstheorien bei Kindern*. Weinheim 1982
- Asmus, H.-J.: *Politische Lernprozesse bei Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt, Campus, 1983
- Baldus, B./Tribe, V.: The development of perceptions and evaluations of social inequality among public school children. *Canadian Review of Sociology and Anthropology*, 1978, 15, 50-60
- Bauer, A. u.a.: Kinder als Informanten? In: Meulemann, H./Reuband, K.H.(Hrsg.), *Soziale Realität im Interview*. Frankfurt 1984
- Bauer, L.: *Ökonomisches Denken und seine Widerspiegelung in der genetischen Erkenntnistheorie*. Ms. Wien, o.J.
- Bell, W./Robinson R.V.: Cognitive maps of class and racial inequalities in England and the United States. *American Journal of Sociology*, 1980, 86(2), 320-349

- Berti, A.E./Bombi, A.S.: Where does come from? Queries of links between money and work in children. *Archivio di Psicologia, Neurologia e Psichiatria*, 1979, 40(1), 53-77
- Berti, A.E./Bombi, A.S.: The development of the concept of money and its value: a longitudinal study. *Child Development* 52, 1981, 1179-1182
- Berti, A.E./Bombi, A.S./Debeni, R.: Acquiring economic notions -profit. *International Journal of Behavioral Development* 9, 1986, 15-29
- Bertram, H.: Moralische Sozialisation. In: *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim 1980, 717-744
- Berzonsky, M.D.: Effects of probing children's phenomenistic explanations of cause and effect. *Developmental Psychology*, 1970, 3, 407
- Bombach, G. u.a. (Hg.): *Neuere Entwicklungen in der Theorie des Konsumverhaltens*. Tübingen, Mohr 1978
- Bordin, E.: Fusing work and play: a challenge to theory and research. *Academic Psychology Bulletin* 1979, 5-9
- Briechle, R.V./Väth-Szusdziara (Hg.): *Interpersonale und politische Kompetenz*. Univ. Konstanz, Zentrum I Bildungsforschung 1981
- Bronfenbrenner, U.: *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart 1981
- Brown, B.W./Saks, D.H.: An economic view of the acquisition of reasoning skills: agenda for research in the information age. *Review of Educational Research* 54, 1984, 560-576
- Burris, V.: The child's conception of economic relations: A study of cognitive socialization. *Sociological Focus* 15, 1982, 4, 307-325
- Burris, V.: Stages in development of economic concepts. *Human Relations* 36, 1983, 791-812
- Caron, A./Ward, S.: Gift decisions by kids and parents. *J. Advertising Res.* 15, 1975, 4, 15-20
- Claar, A.: *Die Entwicklung ökonomischer Begriffe im Jugendalter. Eine strukturgenetische Analyse*. Berlin 1990.
- Cole, M./Bruner, J.S.: Cultural differences and inferences about psychological processes. *American Psychologist*, 1971, 26, 867-876

- Coles, R.: *Privileged Ones*. Boston 1977
- Connell, R.W.: Class consciousness in childhood. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 1970, 6, 87-99
- Connell, R.W.: *The child's construction of politics*. Melbourne University Press, 1971
- Connell, R.W.: *Ruling class, ruling culture*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1977
- Cook, T.E.: The bear market in political socialization and the costs of misunderstood psychological theories. *American Political Science Review* 79, 1985, 4, 1079-1093
- Cooper, P.: The development of the concept of war. *Journal of Peace Research* 1965, 1-17
- Corine, C.K.: Elementary school students perceptions of the rewards for working. *Dissertation Abstracts International* 1978, Vol29(3-A), 1319-1320
- Corsaro, W.A.: Young children's conception of status and role. *Soc. of Educ.* 52, 1979, 46-59
- Cummings, S./Taebel, D.: The economic socialization of children: A neo-Marxist analysis. *Social Problems*, 1978, 26(2), 198-210
- Dahlhoff, H.D.: *Kaufentscheidungsprozesse von Familien: empirische Untersuchung zur Beteiligung von Mann und Frau an der Kaufentscheidung*, Frankfurt am Main 1980
- Damon, W.: *Social cognition*, San Francisco 1978
- Damon, W.: *Die soziale Welt des Kindes*, Frankfurt 1984
- Danziger, K.: Children's earliest conceptions of economic relationship. *Journal of Social Psychology*, 1958, 47, 231-240
- Davis, A.F.; The child's discovery of social class. *Australian and New Zealand Journal of Sociology*, 1965, 21-37
- Davis, K./Moore, W.E.: Some principles of stratification. *American Sociological Review* 10, 1945, 242-249
- Della Fave, L.R.: The meek shall not inherit the earth: self-evaluation and the legitimacy of stratification. *American Sociological Review* 45, 1980, 955-971
- Dörner, D.: Über die Schwierigkeiten menschlichen Umgangs mit Komplexität. *Psychol. Rundschau* 32, 1981, 163-179
- Doise, W./Mugny, G./Perret-Clermont, A.N.: Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology* 5, 1975, 367-383

- Doise, W./Mugny, G./Perret-Clermont, A.N.: Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology* 6, 1976, 245-247
- Doise, W./Mugny, G.: Individual and collective conflicts of centrations in cognitive development. *European Journal of Social Psychology* 9, 1979
- Dubin, R. & E.R.: Children's social perceptions. A. rev. of res. *Child Development* 36, 1965, 809-838
- Duner, A.: Research into personal development: educational and vocational choice. Report of the European Contact Work-shop held at Satsjöbaden, 26-30 September 1977, under the auspices of the Council of Europe. Swets Publ. Serv.,Lisse 1978
- Eggers, C. (Hrsg.): Bindungen und Besitzdenken beim Kleinkind. München, Urban & Schwarzenberg, 1984
- Eibl-Eibesfeld, I.: Ursprung und soziale Funktion des Objektbesitzes. In: Eggers 1984, 29-50
- Eisenberg-Berg, N.(ed.): Development of prosocial behavior. New York, Academic Press, 1982
- Eisenberg-Berg, N./Haake, R.J./Bartlett, K.: The effects of possession and ownership on the sharing and proprietary behaviors of preschool-children. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 1981, 27, 1, 61-68
- Engel, M. et al: Orientations to work in children. *American Journal of Orthopsychiatry* 28, 1968, 137-143
- Enright, R.D./Lapsey, D.K.: Social role-taking: A review of the constructs, measures, and measurement properties. *Review of Educational Research*, 1980, 50, 647-674
- Erikson, E.H.: Identität und Lebenszyklus. Frankfurt 1966
- Estvan, F.: The relation of social status, intelligence and sex of ten and eleven year-old children in the awareness of poverty. *Genetic Psychological Monograph*, 1952, 46, 3-60
- Featherman, D.L./Lerner, R.M.: Ontogenesis and sociogenesis: problematics for theory and research about development and socialization across the lifespan. *American Sociological Review* 50, 1985, 659-676
- Feld, S./Ruhland, D./Gold, M.: Developmental-changes in achievement-motivation. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 1981, 27, 1, 61-68
- Feldmann, K.: MEAP - Eine Methode zur Erfassung der Alltagstheorien von Professionellen.

- In: Schön, B./Hurrelmann, K.(Hrsg.) Schulalltag und Empirie. Weinheim, Beitz, 1979, 105-122
- Feldmann. K.: Schüler helfen Schülern. Tutorenprogramme in der Schule. München, Urban & Schwarzenberg, 1980
- Flavell, J.H.: Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim 1974
- Flavell, J.H.: Kognitive Entwicklung. Stuttgart, Klett, 1979
- Flecken, M.: Arbeiterkinder im 19. Jahrhundert: eine sozialgeschichtliche Untersuchung ihrer Lebenswelt. Weinheim, Basel, Beitz 1981
- Fox, K.F.A.: What children bring to school - beginnings of economic education. Social Education, 1978, 42, 6, 478-481
- Friedman, D.A.: Political socialization and models of moral development. In: Renshon 1977, 329 ff.
- Furby, L.: Possession in humans: an exploratory study of its meaning and motivation. Social Behavior and Personality, 1978, 6, 1, 49-65
- Furby, L.: Inequalities in personal possessions - explanations for and judgments about unequal distribution. Social Education, 1979, 22, 3, 180-202
- Furby, L.: The origins and early development of possessive behavior. Political Psychology, 1980, 2, 30-42
- Furnham, A.: The perception of property among adolescents. J. Adolescence 5, 1982, 135-147
- Furnham, A./Lewis, A.: The economic mind. The social psychology of economic behaviour. Brighton, Wheatsheaf, 1986
- Furnham, A./Stacey, B.: Young people's understanding of society. London, Routledge, 1991
- Furnham, A./Thomas, P.: Adult's perceptions of the economic socialization of children. Journal of Adolescence 1, 1984, 217-231
- Furth, H.G.: Children's societal understanding and the process of equilibration. In: Damon 1978, 101-122
- Furth, H.G.: Young children's understanding of society. In: Issues in Childhood Social Development (H. McGurk, ed.), 1978, 228-256

- Furth, H.G.: How the child understands social institutions. In: F.B. Murray (Ed.), *The Impact of Piagetian theory*. Baltimore, University Park Press, 1979
- Furth, H.G.: *The world of grown ups. Childrens conceptions of society*. Elsevier, New York 1980
- Furth, H.G.: Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquilibrationsprozeß. In: Edelstein, W./Keller, M.(Hrsg.), *Perspektivität und Interpretation*. Frankfurt 1982
- Furth.H.G./Baur, M./Smith, J.E.: Children's conceptions of social institutions: a Piagetian framework. *Human Development*, 1976, 19, 341-347
- Furth, H./McConvil, K.: Adolescent understanding of compromise in political and social areas. *Merrill-Palmer Quarterly Of Behavior and Dev.* 27. 1981, 413-427
- Gavian, R.W./Nanassy, L.C.: Economic competence as a pool of elementary school education. *Elem. School J.* 55, 1955, 270-273
- Gerling, M./Wender, I.: Gerechtigkeitskonzepte und Aufteilungsverhalten von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1981, XIII, 3, 236-250
- Geulen, D.: Zur Integration von entwicklungspsychologischer Theorie und empirischer Sozialisationsforschung. *Zeitschrift f. Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie* 7,1987,2-25
- Geulen, D. (Hg.): *Perspektivenübernahme und Verstehen. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung*, Frankfurt, Suhrkamp 1982
- Goldstein, B./Oldham, J.: *Children and work. A study of socialization*. New Brunswick, Transaction Books, 1979
- Gunter, B./Furnham, A.: *Children as consumers. A psychological analysis of the young people's market*. London 1998.
- Habermas, J.: *Theorie des kommunikativen Handelns*. 2 Bde. Frankfurt, Suhrkamp, 1981
- Hage, R.: *Wahrnehmung sozialer Differenzierung bei Elf- bis Vierzehnjährigen in Abhängigkeit von sozialer Herkunft, Alter und Geschlecht*. Diss. Univ. Trier, 1978
- Haire, M./Morrison, F.: School children's perceptions of labour and management. *J.Soc. Psychol.* 44, 1967, 179-197
- Harris, P./Heelas, P.: Cognitive processes and collective representations. *Archives Euro-*



- peennes des Sociologie, 20(2), 1979, 211-241
- Hart, R.: Children's experience of place. New York 1978
- Hart, R./Chawla, L.: The development of children's concern for the environment. Zeitschrift für Umweltpolitik, 4, 1981, 271-294
- Harten, H.G.: Kognitive Sozialisation und politische Erkenntnis. Piagets Entwicklungspsychologie als Grundlage einer Theorie politischer Bildung, Weinheim 1977a
- Harten, H.G.: Der vernünftige Organismus oder gesellschaftliche Evolution der Vernunft. Zur Gesellschaftstheorie des genetischen Strukturalismus von Piaget, Frankfurt 1977b
- Haubl, R. u.a.: Veränderung und Sozialisation. Einführung in die Entwicklungspsychologie. Opladen, Westdeut. Vlg., 1985
- Hengst, H. u.a.: Kindheit als Fiktion. Frankfurt, Suhrkamp, 1981
- Hess, R./Torney, J.: The development of political attitudes in children. New York 1967
- Hong, K.M./Townes, B.D.: Infant's attachment to inanimate objects. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 15, 1976, 49-61
- Hook, J.G./Cook, .D.: Equity theory and the cognitive ability of children. Psychological Bulletin 86, 1979, 429-445
- Hurrelmann, K.: Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim, Beltz 1986
- Institut für Jugendforschung, München (Hg.): Die Einstellung der jungen Generation zur Arbeitswelt und Wirtschaftsordnung 1979. Hainburg: Jugendwerk d. Dt. Shell, 1980
- Jahoda, G.: Development of the perception of social differences in children from 6 to 10. British Journal of Psychology, 1959. 50, 159-176
- Jahoda, G.: The construction of economic reality by some Glaswegian children. European Journal of Social Psychology. 1979, 9, 115-127
- Jahoda, G.: The development of thinking about economic institutions: The bank. Cahiers de Psychologie Cognitive, 1981, (II), 55-73
- Jahoda, G.: European "lag" in the development of an economic concept: A study in Zimbabwe. British Journal of Developmental Psychology, 1983, 1(2), 113-120
- Jahoda, G./Woerdenbagch, A.: The development of ideas about an economic institution: a cross-national replication. British Journal of Social Psychology, 1982, 21, 337-338

- Kaiser, A.: Die Zukunft der Arbeit aus der Sicht von Grundschulern. Mskr. Univ. Bielefeld o.J. 1984a
- Kaiser, A.: Der geschlechtsspezifische Arbeitsmarkt in der Grundschule - Fabrikvorstellungen von Mädchen und Jungen. Mskr. Univ. Bielefeld o.J. 1984b
- Kaiser, A.: Schülervoraussetzungen für sozio-ökonomischen Sachunterricht. Forschungsbericht. Univ. Bielefeld, 1986
- Karniol, K.: A conceptional analysis of immanent justice responses in children. *Child Development* 51(1), 1980, 118-130
- Keller, M.: Entwicklungspsychologie sozial-kognitiver Prozesse. In: *Jahrbuch für Entwicklungspsychologie* 2/80, 89-126
- Koeller, S.: Economics education applied to early childhood. *Childhood Education* 57, 1981, 293-296
- Kohlberg, L.: Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Frankfurt 1974
- Kourilsky, M.: The Kinder-economy: A case study of kindergarten pupil's. *Elementary School Journal*, 1977, 77(3), 182-191
- Kourilsky, M.: Economic education: making the most of the curriculum. *Social Studies*, 1981a. 72, 2, 86-89
- Kourilsky, M.: Economic socialization of children - attitude toward the distribution of rewards. *Journal of Social Psychology*, 1981b, 115, 1, 45-57
- Kourilsky, M.L.: Mini-society, experiencing real-world economics in the elementary school classroom. Menlo Park, Addison-Wesley, 1983
- Kroner, W.: Zum Geldbegriff bei sechs- bis achtjährigen Schulkindern. Eine empirische Untersuchung. Magisterarbeit, Universität München 1978
- Kroner, W.: Szenen aus der Kindheit: Kinder in der Welt der Waren und des Geldes. *Psychologie & Gesellschaftskritik* 5, 1981, 2/3, 45-68
- Kuldau, J.E./Hollis, J.W.: The development of attitudes toward work among upper elementary school age children. *J. Vocational Behavior*, 1, 1971, 387-398
- Langeheine, R./Lehmann, J.: Die Bedeutung der Erziehung für das Umweltbewußtsein. Kiel, Inst. f. d. Päd. d. Naturwiss., 1986

- Lankenau, K.: Beruf. In: Schäfers, B.(Hrsg.), Grundbegriffe der Soziologie. Opladen, Leske + Budrich, 1986, 32 f
- Laurendeau, M./Pinard, A.: Causal thinking in the child. New York 1962.
- Lea, S./Tarpy, B./Webley, P.: The individual in the economy. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1985
- Lea, S.E./Webley, P.: Theorie psychologique de la monnaie. Paper presented at the 6th International Colloquium of Economic Psychology, Paris 1981
- Leahy, R.L.: The development of the conception of economic inequality. Distribution and comparisons of rich and poor people. Child Development 52, 1981, 523-532
- Leahy, R.L.: The child's construction of social inequality: conclusions. In: Leahy (ed.) 1983, 311-328
- Leahy, R.L. (ed.): The child's construction of social inequality. New York, Academic Press, 1983
- Lempert, W.: Die kognitivistische Konzeption zur Analyse der moralischen Entwicklung - ein Ansatz zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit? In: Heid, H./Lempert, W./Zabeck, J. (Hg.), Ansätze berufs- und wirtschaftspädagogischer Theoriebildung. Beiheft 1 der Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Wiesbaden: Steiner 1980, 87-98
- Lempert, W.: Moralische Sozialisation durch den "heimlichen Lehrplan" des Betriebs. ZfP 27, 1981, 723 ff.
- Lempert, W./Hopf, E.: Untersuchungen zum Sozialisationspotential gesellschaftlicher Arbeit. Ein Bericht. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, 1977
- Lempert, W./Hopf, E./Lappe, L.: Konzeptionen zur Analyse der Sozialisation durch Arbeit. Theoretische Vorstudien für eine empirische Untersuchung. Materialien aus der Bildungsforschung Nr. 14, Berlin, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1979
- Levinson, D.J.: Das Leben des Mannes. Werdenskrisen, Wendepunkte, Entwicklungschancen. Köln 1979
- Lewis, A./Webley, P./Furnham, A.: The new economic mind: the social psychology of economic behaviour. New York, Harvester, 1995
- Lonky, E. et. al.: Political values and moral judgment in adolescence. Youth and Society 12,

1981, 4, 423-441

Lunt, P.K./Furnham, A. (eds.): Economic socialization: the economic beliefs and behaviours of young people. Cheltenham, Elgar, 1996.

Maccoby, M./Modiano, M.: Cognitive styles in rural and urban Mexico. *Human Development*, 1969, 12, 22-33

Marshall, H.R./Magruder, L.: Relations between parent money education practices and children's knowledge and use of money. *Child Development* 31, 1960, 253-284

McConville, K./Furth, H.G.: Understanding of social rule systems in adolescence. In: Meacham/Santilli, N.R. (eds.) *Social development in youth structure and content*. Basel u.a. 1981, 145-159

Meacham, A./Santilli, N.R.: *Social development in youth; structure and content*. Basel, München, Paris, London, New York, Sydney, Karger, 1981

Medrich, E.A. et al.: *The serious business of growing up. A study of children's lives outside school*. Berkeley, Univ. of California Press, 1982

Merelman, R.M.: The structure of policy thinking in adolescence: a research note. In: *American Political Science Review*, 67, 1973, 161 ff

Miller, J./Ryan, C.W.: Enhancing Student economic awareness. *Elementary School Guidance & Counseling*, 1977, 12(1), 41-48

Mookherjee, H.N./Hogan, H.W.: Class-consciousness among young rural children. *Journal of Social Psychology*, 1981, 114, 1, 91-98

Müssen, P./Eisenberg-Berg, N.: *Roots of caring, sharing and helping*. San Francisco, Freeman 1977

Nagy, P./Griffiths, A.K.: Limitations of recent res. relating Piaget's theory to adolescent thought. *Rev. Educ. Res.* 52, 1982, 4, 513-556

Nelson, E.A./Eisenberg, N./Carroll, J.L.: The structure of adolescent's attitudes towards law and crime. *Journal of Genetic Psychology*, 140, 1982, 47-58

Nigl, A.J.: *The development of children's understanding of space relations among objects: the coordination of perspectives task of Jean Piaget*. Bern; Frankfurt/M.; Las Vegas; Lang, 1981

O'Bryant, S.L./Durrett, M.E./Pennebaker, J.W.: *Developmental and sex differences in occu-*

- pational preferences. *Journal of Social Psychology*, 1978, voll 06(2), 267-272
- Ochs, D.: Ökonomie in der Primarstufe. In: Süßmuth, H.(Hrsg.) *Soziale Studien in der Grundschule*. Düsseldorf 1980, 83 ff
- Oerter, R.: Die Entwicklung des Verständnisses von Besitz und Eigentum im Kindes- und Jugendalter. In: Eggers 1984, 96-119
- Oldham, J.E.: Development of children's orientation to work. A study of occupational socialization. Diss. Rutgers University 1977, New Brunswick 1977
- Oser, F.: *Moralisches Urteil in Gruppen, soziales Handeln, Verteilungsgerechtigkeit: Stufen der interaktiven Entwicklung und ihre erzieherische Stimulation*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1981
- Pawelka, P.: *Politische Sozialisation*. Wiesbaden 1977
- Perret-Clermont, A.M.: *Social interaction and cognitive development in children*. Academic Pr., London 1980
- Peterson, S.A./Somit, A.: Cognitive development and childhood political socialization. *American Behavioral Scientist*, 25, 1982, 313-334
- Pfeiffle, H.: *Mediendidaktische Beiträge zu Jean Piaget: Wie entsteht Neues?* Wien 1978
- Piaget, J.: *Social evolution and the new education*. London 1932 Piaget, J.: *Das moralische Urteil beim Kind*. Zürich 1954
- Piaget, J.: *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart 1973
- Piaget, J.: *Das Weltbild des Kindes*, Frankfurt, Ullstein, 1980
- Piaget, J.: *Urteil und Denkprozeß des Kindes*. Frankfurt, Ullstein 1981
- Portele, J. (Hg.): *Sozialisation und Moral*. Weinheim 1978
- Posner, R.D.: An exploratory investigation into patterns of belief about work satisfaction among secondary school students. *Dissertation Abstract International*, 1979, vol 3(8-A), 4770-4701
- Rejeski, D.W.: Children look at nature, environmental perception and education. *Journal of Environmental Education* 13, 1982, 4, 27-40
- Renshon, S.A. (ed.): *Handbook of political socialization*. New York, Free Pr., 1977
- Riegel, K.F.: Influence of economic and political ideologies on the development of develop-

- ment psychology. *Psychological Bulletin*, 1972, 78, 129-141
- Rosenau, M.: Sources of children's political concepts: an application of Piaget's theory. In: Schwartz, D.C. and S.K. (eds.): *New directions in political socialization*, New York 1975
- Rosendorfer, T.: *Kinder und Geld. Gelderziehung in der Familie*. Frankfurt, Campus, 2000.
- Roth, R.: *Die Sozialisation des Konsumenten: Einflüsse von Familie, Schule, Gleichaltrigen und Massenmedien auf das Konsumverhalten von Kindern und Jugendlichen*. Frankfurt, Deutsch, 1983
- Scheele, B./Groeben, N.: *Die Heidelberger Struktur-lege-Technik (SLT)*. Weinheim, Beltz, 1984
- Shultz, T./Coddington, M.: Development of the concepts of energy conservation and entropy. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 1981, 131-153
- Siegal, M.: Children's perceptions of adult economic needs - note. *Child Dev.* 52, 1981. 379-382
- Siegal, M.: *Fairness in children. A social-cognitive approach to the study of moral development*, London, Academic Press, 1982
- Silbereisen, R.K./Schuhler, P./Claar, A.: *Entwicklung sozialer Kognitionen: Modelle, Theorie, Methoden, Anwendung*. Stuttgart; Klett-Cotta, 1980
- Simmel, G.: *Philosophie des Geldes*. Leipzig 1900
- Simmons, R.G./Rosenberg, M.: Functions of children's perceptions of the stratification System. *American Sociological Review* 36, 1971, 235-249
- Smetana, J.G.: Preschool children's conceptions of moral and social rules. *Child Development* 52, 1981, 1333-1336
- Smith, R./Proshansky, H.: *Conceptions of work, play, competence and occupation in jun. a. sen. high school students; final report*. Ann Arbor: Univ. of Mich. Inst. for Soc. Res., 1967
- Solterer, J.: The social economy - analog of Piaget's development of knowledge. *Rev. of Social Economy* 40, 1982, 167-177.
- Stacey, B.G.: Economic socialization in the pre-adult years. *British Journal of Social Psychology* 21, 1982, 159-173

- Stacey, B.G.: Economic socialization. *British Journal of Social Psychology*, 1983, 22(3) 265-266
- Stacey, B.G./Singer, M.S.: The perception of poverty and wealth among teenagers. *Journal of Adolescence*, 8, 1985, 231-241
- Standing, G.: State policy and child labour: accumulation versus legitimation. *Development and Change* 13,1982, 4, 611-632
- Stanjek, K.: Das Überreichen von Gaben: Funktionen und Entwicklung in den ersten Lebensjahren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 1978, 10, 2, 103-113
- Stanjek, K.: Die Entwicklung des menschlichen Besitzverhaltens. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Berlin 1980
- Stendler, C.B.: *Children of Brasstown*. Urbana, Ill., Univ. of Illinois Press, 1949
- Stevens, O.: *Children talking politics. Political learning in childhood*. Oxford, Robertson, 1982
- Stohl, C.: Communicative development, political socialization and peace education. *Bulletin of Peace Proposals* 12, 1981, 151-161
- Strauss, A.L.: The development and transformation of monetary meanings in the child. *American Sociological Review*, 17, 1952,274-280
- Strauss, A.: Die Entwicklung und Transformation der Bedeutung des Geldes beim Kind. In: Wacker 1976, 169-190
- Sutton, R.S.: Behavior in the attainment of economic concepts. *Journal of Psychology*, 1962, 53, 37-46
- Tan, H.K.R./Stacey, B.G.: Understanding of socio-economic concepts in Malaysian and Chinese school Children. *Child Study J.* 11, 1981, 1, 33-49
- Torney-Purta, J.: The development of views about the role of social institutions in redressing inequality and promoting human rights. In: Leahy (ed.) 1983, 287-310
- Tudor, J.F.: The development of class awareness in children. *Social Forces*, 1971, 49, 470-476
- Turiel, E.: The development of social concepts: mores, customs and conventions. In: D.L.

- DePalma and F.M. Foley (Eds.), *Moral development: current theory and research*, Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum, 1975
- Turiel, E.: The development of concepts of social structure. In: J. Glick and A. Clarke-Stewart (Eds.), *Studies in social and cognitive development*. Vol. 1, New York, Gardner Press, 1978
- Turiel, E.: *The development of social knowledge*. Cambridge, Cambridge Univ. Press, 1983
- Urban, D.: Was ist Umweltbewußtsein? *Zeitschrift f. Soziologie* 15, 1986, 363-377
- Van Raaij, W.F.: Economic psychology. *Journal of Economic Psychology*, 1981, 1(1), 1-24
- Vaughan, S.L./Stabler, J.R./Clance, P.R.: Childrens monetary evaluations of body parts as a function of sex, race and school grade. *Journal of Psychology*, 1981, 107, 2, 203-207
- Vogel, C.: Von der Natur des Menschen in der Kultur. In: Rossner, H. (Hrsg.), *Der ganze Mensch*. München, dtv, 1986, 47-66
- Wacker, A.: Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit. Zum Gesellschaftsverständnis elf- bis vierzehnjähriger Volksschüler. *Soziale Welt* 23, 1972, 2, 188-207
- Wacker, A. (Hg.): *Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern*, Campus, 1976
- Wacker, A.: Gesellschaftsverständnis von Kindern. In: *Kritische Stichwörter zur Kinderkultur*. Hengst, H./ Bauer, K.W. (Hrsg.), Frankfurt 1978, 100-109
- Wacker, A.: Berufe armer und reicher Leute im Urteil elf- bis dreizehnjähriger Volksschüler. *Psychologische Rundschau* 22, 1971, 276-289
- Walstad, W.B./Soper, J.C.: A model of economics learning in the high schools. *Journal of Economic Education* 1982, 13, 1, 40-45
- Walter, H./Oerter, R. (Hg.): *Ökologie und Entwicklung. Mensch-Umwelt-Modelle in entwicklungspsychologischer Sicht*. Donauwörth, Auer 1979
- Ward, S.: Consumer socialization. *Journal of Consumer Research*, 1,1974, 2, 1-14
- Ward, S. et. al.: *How children learn to buy*. Beverly Hills, Sage, 1977
- Wartella, E./Ettema, J.S.: A cognitive developmental study of children's attention to television commercials. *Communication Research* 1, 1974, 1, 44-69



- Webley, P.: Economic socialization in the pre-adult years: A comment on Stacey. *British Journal of Social Psychology*, 1983, 22(3), 264-265
- Wender, I./Gerling, M.: Gerechtigkeitskonzepte und Aufteilungsverhalten von Vorschulkindern. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 1981,13,3, 236-250
- White, B.: Childworkers. *Development and Change* 13, 1982, 4
- Williams, J.W.: A gradient of the economic concepts of elementary school children and factors associated with cognition. *Journal of Consumer Affairs*, 4, 1970, 113-123
- Wijting, J.P./Arnold, C.R./Conrad, K.A.: Generational differences in work values between parents and children and between boys and girls across grade levels 6, 9, 10 and 12. *Journal of Vocational Behavior*, 1978, 12(2). 245-260
- Youniss, J. : Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen. In: Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.), *Per-spektivität und Interpretation*. Frankfurt, Suhrkamp.1982, 78-108
- Zeihner, H.: Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945. In: *Preuss-Lausitz u.a., Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder*. Weinheim, Beitz, 1983, 176 ff
- Zelizer, V.A.: *Pricing the priceless child. The changing social value of children*. New York, Basic Books, 1985
- Zinser, D./Varney, E.: Sharing behavior in first- and fifth-graders: effects of recipient generosity and actual versus hypothetical sharing. *The Journal of Psychology* 1978, 99, 31-38