

Joscha Kärtner/Heidi Keller

Sozialkognitive Entwicklung im Vorschulalter

Mit dem Begriff der sozialkognitiven Entwicklung fasst man eine Reihe von Entwicklungen, die dem Kind ein zunehmend differenziertes Verständnis von eigenen und fremden Handlungen im sozialen Kontext ermöglichen. Hierzu gehören beispielsweise ein Verständnis davon, sich selbst und andere als Handelnde zu begreifen, die Ziele verfolgen (1. Lebensjahr), subjektive Präferenzen und Intentionen haben (2. Lebensjahr) und auf der Grundlage von Überzeugungen handeln, die nicht immer notwendigerweise mit der Realität übereinstimmen (4. Lebensjahr). Anhand dieser Aufzählung wird deutlich, dass der Diskurs in der entwicklungspsychologischen Fachliteratur lange Zeit auf das Verständnis subjektiver mentaler Zustände und deren Bedeutung als Ursache menschlichen Handelns verkürzt wurde (individuelle Intentionalität). Im Folgenden möchten wir die wichtigsten Theorien und Befunde dieser Forschungstradition beleuchten, bevor wir in den beiden darauf folgenden Abschnitten den Blick in zweierlei Hinsicht weiten. Zum einen weisen neuere Untersuchungen zum Symbolspiel, dem kooperativen Verhalten und dem frühen normativen Verständnis über ein individuelles Verständnis von Intentionalität hinaus und nehmen die Entwicklung einer kollektiven Intentionalität in den Blick, also die Entwicklung, dass Kinder sich schon ab dem 2. Lebensjahr an gemeinsame Ziele binden und die entsprechenden Handlungen von sich und anderen spätestens ab dem 3. Lebensjahr als normativ geboten erfahren („Wir“-Intentionalität). Zum anderen möchten wir vor dem Hintergrund kulturvergleichender Theorien und Befunde alternative Sichtweisen und Erklärungsansätze hinsichtlich eigenen und fremden Erlebens und Verhaltens eröffnen.

Individuelle Intentionalität

Mit dem Begriff der individuellen Intentionalität bezeichnet man die Fähigkeit von Kindern, sich und anderen subjektive mentale Zustände zuzuschreiben und diese zur Verhaltenserklärung und -vorhersage heranzuziehen (Sodian/Thoermer 2006).

Das Ergebnis einer langen Debatte in der Philosophie des Geistes und der artvergleichenden Forschung war es, Organismen diese Fähigkeit dann zuzuschreiben, wenn sie in der Lage sind, das Verhalten eines Agenten auf Grundlage dessen falscher Überzeugung vorherzusagen (*false belief understanding*). Ein Meilenstein in der entwicklungspsychologischen Forschung war die Studie von Wimmer und Perner (1983), in der Kindern die folgende Szene mit Handpuppen vorgespielt wurde: Maxi sieht, wie seine Mutter eine Schokolade in den Schrank legt. Während Maxi auf dem Spielplatz ist, legt die Mutter die Schokolade vom Schrank in die Schublade und geht („unerwarteter Transfer“). Die entscheidende Frage an die Kinder war, an welchem Ort Maxi nach der Schokolade suchen wird, wenn er zurückkommt. Erst ab einem Alter von 3,5 bis 4 Jahren waren die Kinder in der Lage, das Verhalten von Maxi auf Grundlage seiner falschen Überzeugung vorherzusagen.

In der entwicklungspsychologischen Forschung besteht heute weitestgehend Konsens darüber, dass 3,5- bis 4-jährige Kinder eigenes und fremdes Verhalten aufgrund von Wünschen und Überzeugungen erklären und vorhersagen. Weiterhin besteht Konsens dahingehend, dass diese Fähigkeit metarepräsentationale Fähigkeiten erfordert (Perner 1991). Unter

metarepräsentationalen Fähigkeiten versteht man die Fähigkeit, mentale Zustände bei sich und anderen als Repräsentationen der Realität aufzufassen, die weder vollständig noch korrekt sein müssen (den entsprechenden Bewertungsprozess bezeichnet man als Evaluation propositionaler Einstellungen). Weitere klassische Befunde, die die Idee der Entwicklung dieser Fähigkeiten im 4. Lebensjahr stützen, sind Studien zur Sein-Schein-Differenzierung (z.B. ein Schwamm, der aussieht wie ein Stein, Flavell/Flavell/Green 1983) und zum „unerwarteten Inhalt“. In letzteren Studien finden Kinder in einer bekannten Verpackung (z.B. Smarties-Schachtel) einen unerwarteten Inhalt (z.B. Stifte) (Hogrefe/Wimmer/Perner 1986). Dreijährige sagen in der Folge, dass auch andere Kinder davon ausgehen würden, es befänden sich Stifte in der Verpackung. Interessanterweise sagen diese Kinder darüber hinaus, sie selbst hätten gedacht, es seien Stifte in der Verpackung, bevor sie diese geöffnet haben.

In der Folge gab es eine Vielzahl von Studien zum Verständnis falscher Überzeugungen, die mit unterschiedlichsten Variationen dieser klassischen Paradigmen und in verschiedenen kulturellen Kontexten durchgeführt wurden. Trotz kultureller Varianz hinsichtlich des Entwicklungszeitpunktes spricht eine Metanalyse von Wellman, Cross und Watson (2001) von Studien zum unerwarteten Transfer insgesamt dafür, dass es sich um ein sehr robustes Entwicklungsphänomen im 4. Lebensjahr handelt.

Vorläuferfähigkeiten in den ersten Lebensjahren

Seit den späten 80ern gibt es eine ganze Reihe von theoretischen Entwicklungen und (kontrovers diskutierten) empirischen Befunden, die sich mit der Frage beschäftigen, inwiefern Kinder schon vor dem 4. Lebensjahr eigene und fremde mentale Zustände als solche verstehen bzw. in ihrem Handeln berücksichtigen. Im Folgenden möchten wir Entwicklungen im zweiten Lebensjahr, gegen Ende des ersten Lebensjahres und mit drei Monaten skizzieren und verschiedene theoretische Erklärungsansätze vorstellen. Dabei konzentrieren wir uns jeweils auf eine (Minimal-)Interpretation, die von den meisten Ansätzen geteilt wird und stellen jeweils exkursorisch andere Erklärungsansätze vor, die entweder eine weitergehende oder eine vorsichtiger Interpretation der Befunde bevorzugen.

Entwicklungen im 2. Lebensjahr

Im Laufe des zweiten Lebensjahres setzt eine Reihe von Entwicklungen ein, die in der entwicklungspsychologischen Literatur konsensuell so interpretiert werden, dass Kinder (mindestens) in der Lage sind, sich und anderen mentale Zustände zuzuschreiben und zwischen eigenem und fremden Erleben zu differenzieren. Klassische Studien kommen aus den Bereichen der Empathie (Bischof-Köhler 1989), der Imitation von Handlungsabsichten (Meltzoff 1995) und dem Verständnis der Subjektivität von Präferenzen (Repacholi/Gopnik 1997).

In ihrer Arbeit konnte Bischof-Köhler (1989) zeigen, dass Kinder um die Mitte des zweiten Lebensjahres empathisch motiviertes prosoziales Verhalten zeigen, indem sie eine traurige Versuchsleiterin trösten. Diese Befunde gelten als Hinweis darauf, dass Kinder zwischen eigenem und fremden Erleben differenzieren und sich und anderen eigene innere

Erfahrungen zuschreiben. Wie viele andere Ansätze auch, geht Bischof-Köhler davon aus, dass diese Entwicklung gleichermaßen die eigene und andere Personen betrifft. Mit dem Einsetzen der Vorstellungstätigkeit entwickeln Kinder ein kategoriales Selbstkonzept, das heißt, dass sie sich selbst als Objekt verstehen, an das das eigene Erleben gebunden ist. Gleichzeitig mit dieser Entwicklung wird anderen Personen ein eigenes subjektives Erleben zugeschrieben (z.B. traurig sein), das entsprechendes Verhalten auf Seiten des Kindes ermöglicht (z.B. trösten). Für diese Interpretation spricht der Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Selbsterkennens im Spiegel als Maß für das kategoriale Selbstkonzept und dem prosozialem Verhalten gegenüber der Versuchsleiterin, den Bischof-Köhler in ihren Arbeiten gefunden hat (Kärtner/Keller/Chaudhary 2010).

Im Rahmen eines Imitationsparadigmas konnte Meltzoff (1995) zeigen, dass Kinder ab der Mitte des zweiten Lebensjahres nicht die konkret gezeigte Handlung des Modells imitieren, sondern viel eher die Absicht bzw. Handlungsintention, die dem Modell zugeschrieben wird. Versucht das Modell beispielsweise einen Würfel von einem Stab abzuziehen, rutscht aber ab, imitiert das Kind das intendierte Zielverhalten, nicht das gezeigte Verhalten, das heißt es zieht die Kugel ab, statt das Abrutschen zu imitieren. Bezüglich des Verständnis der Subjektivität von Präferenzen konnten Repacholi und Gopnik (1997) zeigen, dass 18-monatige im Gegensatz zu 14-monatigen Kindern in der Lage sind, dem Versuchsleiter dasjenige von zwei Objekten zu geben, das der Versuchsleiter bevorzugt, selbst, wenn es der eigenen Präferenz zuwider läuft (in diesem Fall eine Präferenz für rohen Brokkoli statt Salzkräcker). Einen weiteren Beleg für die Fähigkeit, mögliche Welten mental zu repräsentieren, sehen viele in der Entwicklung des Symbolspiels im zweiten Lebensjahr, in dem Kinder realen Objekten fiktive Identitäten zuweisen und die Objekte gemäß dieser Zuschreibungen behandeln (Rakoczy 2009).

Insgesamt sprechen diese Befunde dafür, dass Kinder anderen Personen mentale Zustände im Sinne von innerer Erfahrung oder Handlungsabsichten zuschreiben und zunehmend eigenes von fremdem psychischen Erleben differenzieren. Was Kinder nach Meinung der Autoren der oben genannten Studien noch nicht können, ist es, diese mentalen Zustände als subjektive Repräsentationen der Welt – als Metarepräsentationen – aufzufassen.

Exkurs: Diese Interpretation geht nicht weit genug!

Andere Autoren wiederum gehen über die vorgeschlagene Minimalinterpretation dieser Befunde als Beleg für das Verständnis subjektiver mentaler Zustände (im Sinne sekundärer Repräsentationen) hinaus und nehmen schon in diesem Alter metarepräsentationale Fähigkeiten an. Im Moment gibt es eine sehr kontrovers geführte Debatte darüber, inwieweit neuere Befunde zum Verständnis falscher Überzeugungen diese Interpretation einer sogenannten impliziten Theory of Mind stützen.

Einer der ersten Befunde stammt von Onishi und Baillargeon (2005), die zeigen konnten, dass 15-monatige Kinder länger auf eine Szene blicken, in der ein Akteur entgegen seiner falschen Überzeugung an dem Ort nach einem Objekt sucht, an dem es sich tatsächlich befindet, als auf Szenen, in denen er entsprechend seiner falschen Überzeugung handelt. In dieser Studie werden längere Blickzeiten so interpretiert, dass sie den Erwartungen der Kinder widersprechen und demzufolge für ein Verständnis falscher Überzeugungen sprechen.

Mittlerweile gibt es eine Reihe von Studien mit Kindern im Alter zwischen 13 und 25 Monaten, die ähnliche Befunde zeigen konnten (Baillargeon/Scott/He 2010). Kontrastiert

man diese Studien mit den klassischen Studien zum Verständnis falscher Überzeugungen, ist ein entscheidender Unterschied darin zu sehen, dass sie mit spontanen und impliziten Maßen (z.B. Dauer des Blicks auf eine Szene), statt mit eingeforderten und expliziten Maßen (z.B. „Wo wird Maxi nach der Schokolade suchen?“) arbeiten.

Etwas verallgemeinert gibt es prinzipiell zwei Möglichkeiten, diese Befunde zu interpretieren. Nach Meinung der Autoren dieser Studien zeigen diese Befunde, dass Kinder schon im 2. Lebensjahr ein Verständnis falscher Überzeugungen – und damit metarepräsentationale Fähigkeiten – entwickeln. Der Unterschied zwischen impliziten und expliziten Aufgaben wird dadurch erklärt, dass explizite Aufgaben zusätzliche Anforderungen mit sich bringen, die sich erst später entwickeln (s. Baillargeon et al. 2010). Anderen Autoren zufolge handelt es sich bei den Unterschieden nicht nur um ein Performanzproblem, sondern sie postulieren qualitativ unterschiedliche Mechanismen, die den Leistungen im 2. und 4. Lebensjahr zugrunde liegen. Beispielsweise postulieren Apperly und Butterfill (2009) zwei unterschiedliche Systeme, die sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten in der Ontogenese entwickeln: Im zweiten Lebensjahr entwickelt sich ein effizientes, aber recht unflexibles System, das auf Grundlage von wahrnehmungsnahen und „überzeugungsähnlichen“ Zuständen operiert und unter sehr spezifischen Bedingungen verhaltenswirksam wird. Im 4. Lebensjahr wird dieses durch ein kognitiv aufwändigeres System ergänzt, das flexibler und kontextsensitiver ist und auf Grundlage von Metarepräsentationen operiert.

Insgesamt kann man zu dem Stand der derzeitigen Debatte sagen, dass die oben ausgeführten Studien zumindest als Beleg für die Repräsentation der subjektiven Sichtweise anderer interpretiert werden können. Inwiefern sie darüber hinaus als Nachweis für die Fähigkeit zur zeitgleichen Repräsentation konfligierender Repräsentationen gelten können, ist momentan noch nicht eindeutig zu klären.

Entwicklungen gegen Ende des 1. Lebensjahres

Geht man in der Ontogenese einen Schritt weiter zurück, zeigt sich, dass sich das Interaktionsverhalten der Säuglinge mit ca. neun bis zwölf Monaten grundlegend verändert, Tomasello (1999) spricht von der *9-months revolution*: In diesem Alter beginnen Säuglinge triadisch mit anderen zu interagieren, das heißt Säuglinge können der Aufmerksamkeit anderer auf spezifische Objekte nicht nur folgen, sondern diese auch gezielt lenken. Darüber hinaus beginnen Säuglinge, soziale Hinweisreize zu nutzen (*social referencing*) und lernen durch objektbezogene Imitation (ebd.). In der entwicklungspsychologischen Fachliteratur herrscht weitgehend Konsens darüber, dass diese empirischen Befunde belegen, dass Kinder gegen Ende des ersten Lebensjahres sich und anderen erstmals mentale Zustände zuschreiben und diese als ursächlich für das Verhalten ansehen. Die Interpretation wird durch weitere Befunde gestützt, die insgesamt zeigen, dass Kinder die Handlungsziele anderer als mentaler Zustände verstehen, die neben dem zu erreichenden Zielzustand auch die zur Zielerreichung notwendigen Mittel beinhalten (Tomasello et al. 2005).

Entwicklungen in den ersten Lebensmonaten

In den ersten Lebensmonaten zeigen Säuglinge eine Reihe von kommunikativen Kompetenzen, die einige Autoren dazu bewogen haben, von der Entwicklung *primärer Intersubjektivität* zu sprechen: in der direkten Interaktion beginnen Säuglinge schon ab dem ca.

dritten Lebensmonat sozial responsives Verhalten zu zeigen, indem sie andere anlächeln und „ansprechen“ (Reddy 2008). Da Mütter westlicher Kulturen dieser Form der Interaktion einen hohen Stellenwert zuschreiben (Kärtner/Holodynski/Wörmann 2012), greifen sie die kommunikativen Signale des Kindes bereitwillig auf, so dass sich komplexe affektiv positiv getönte Protokversationsstrukturen ergeben, in denen sich die Interaktionspartner gegenseitig abwechseln. Neben der Interpretation dieser Befunde als Hinweis darauf, dass Säuglinge schon früh in der Lage sind, eigene psychische Zustände direkt zu erfahren und Intentionen und Emotionen anderer in der direkten Interaktion zu identifizieren und zu teilen (*primäre Intersubjektivität*), sind die meisten Autoren zurückhaltender und gehen eher davon aus, dass diese Entwicklung auf frühkindliche Imitationsneigungen und eine Sensitivität für raum-zeitliche Kontingenzen zurückgeht. Demzufolge bilden die entsprechenden Interaktionserfahrungen zwar einen Ausgangspunkt für die Sensibilisierung für eigene und fremde psychische Zustände, das entsprechende Verständnis entwickelt sich allerdings erst später (Gergely/Watson 1999). Befunde zur Kulturspezifität der Entwicklung des sozialen Lächelns (Kärtner/Holodynski et al. 2012; s. auch Abschnitt 3) sprechen eher für die letztere Interpretation, wobei diese Frage aufgrund der aktuellen Datenlage nicht abschließend beantwortet werden kann.

Orientiert man sich an den konsensuellen (Minimal-)Interpretationen, lässt sich die Entwicklung in den ersten Lebensjahren so zusammenfassen, dass Kinder gegen Ende des 1. Lebensjahres sich und anderen mentale Zustände zuschreiben, im Verlaufe des 2. Lebensjahres zunehmend in der Lage sind, zwischen eigenem und fremdem Erleben zu differenzieren, bevor sie im 4. Lebensjahr in der Lage sind, eigenes und fremdes Verhalten aufgrund möglicherweise falscher Überzeugungen zu erklären und vorherzusagen. Neben diesen individuumorientierten Ansätzen gibt es eine Reihe von Befunden, die dafür sprechen, dass ein weiterer wichtiger Aspekt der sozial-kognitiven Entwicklung die Entwicklung gemeinsamer Ziele ist, was wichtige Implikationen für die soziale Interaktion hat, wie wir im folgenden Abschnitt ausführen werden.

Kollektive Intentionalität

Aufgrund der Befunde der letzten Jahre hinsichtlich der komplexen Vorläuferfähigkeiten individueller Intentionalität im zweiten Lebensjahr und der deutlichen Hinweise darauf, dass auch Schimpansen über einige dieser Vorläuferfähigkeiten verfügen (Call/Tomasello 2008), wurde das Konzept der individuellen Intentionalität in den letzten Jahren von dem der kollektiven Intentionalität als Alleinstellungsmerkmal des Menschen abgelöst.

Das Konzept der kollektiven Intentionalität geht unter anderem auf Searle (1995) zurück und bezeichnet im Kern die Tatsache, dass Menschen neben individuellen intentionalen Zuständen (Zielen und Bedürfnissen) auch gemeinsame intentionale Zustände bilden. Gemeinsame oder „Wir“-Intentionen zeichnen sich zentral dadurch aus, dass sie nicht auf die Summe individueller Intentionen reduziert werden können, sondern dadurch konstituiert werden, dass ein gemeinsames und geteiltes Handlungsziel gebildet wird, dem sich alle beteiligten Personen verpflichtet fühlen und auf das hin sie ihre individuellen Rollen mit denen der anderen koordinieren (Tomasello et al. 2005).

Kooperatives Verhalten entspricht genau diesen Bedingungen, und verschiedene Studien konnten zeigen, dass 18-monatige Kinder nicht nur erfolgreich eigenes Handeln mit

dem Handeln eines Versuchsleiters auf ein gemeinsames Ziel hin koordinieren, sondern diesen auch aktiv dazu auffordern, seine Rolle wieder einzunehmen, wenn dieser sich kurzzeitig passiv verhält (Warneken/Chen/Tomasello 2006).

Searle (1995) unterscheidet verschiedene Formen der kollektiven Intentionalität und hebt dabei ganz besonders die Klasse hervor, in der einem Objekt aufgrund kollektiver (und willkürlicher) Zuschreibung eine Statusfunktion zugewiesen wird. Ein Beispiel dafür wäre ein Stück bedrucktes Papier, das der entsprechenden Konvention folgend in einem bestimmten Währungsraum als Geld und Zahlungsmittel zählt. Statusfunktionen funktionieren also auf Grundlage bestimmter Regeln, die soziale und institutionelle Realität konstituieren und die den normativen Anspruch mit sich bringen, von allen befolgt zu werden. Searle zufolge sind kollektive Intentionalität und insbesondere die Zuweisung von Statusfunktionen einzigartig menschliche sozial-kognitive Fähigkeiten, die eine fundamentale Rolle für die Erklärung komplexer sozialer Interaktionen und Institutionen spielen.

Wenn man sich mit der sozial-kognitiven Entwicklung in den ersten Lebensjahren beschäftigt, ist eine entscheidende Frage, ab welchem Alter Kinder in der Lage sind, Statusfunktionen und deren normativer Implikationen zu verstehen. In diesem Zusammenhang argumentiert Rakoczy (2009), dass Kinder schon im zweiten Lebensjahr im Rahmen des Symbolspiels genau das tun: sie weisen Statusfunktionen zu, indem sie Objekten fiktive Identitäten zuweisen („dieser Klotz ist eine Banane“), die gemäß konstituierender Regeln behandelt werden („Die Banane muss man schälen, bevor man sie essen kann“). In einer Reihe von Arbeiten konnten Rakoczy und Kollegen weiterhin zeigen, dass Kinder im Rahmen des Symbolspiels die etablierten Statusfunktionen als normativ bindend erleben (für einen Überblick s. Rakoczy 2009): Wenn beispielsweise jemand die „Seife“ „isst“, anstatt sich damit „die Hände zu waschen“, dann protestieren 2- und insbesondere 3-Jährige und weisen den Akteur, der „falsch“ spielt, zurecht.

Diese Studien erweitern die bisherige Forschung zur individuellen Intentionalität in sehr bedeutsamer Weise, indem sie die Komplexität des menschlichen Miteinanders und unsere institutionelle Realität stärker in den Blick nehmen. In diesem größeren Rahmen zeigt sich die konstitutive Rolle, die der kollektiven Intentionalität und insbesondere den Statusfunktionen zukommt. Im Laufe der Ontogenese zeigt sich ein erstes Verständnis nebst der normativen Implikationen zum ersten Mal im Symbolspiel im zweiten Lebensjahr und im Rahmen konventioneller Spiele im dritten Lebensjahr, wenn Kinder deutlich gegen Regelverstöße protestieren. Von diesem Alter an können Kinder im Rahmen spielerischer Interaktionen soziale Realität mitgestalten, und sie erfahren und nutzen die normative Kraft, die von sozialer Realität ausgehen kann.

Kultur und Entwicklung – Soziale Responsivität als Alternative zu individueller und kollektiver Intentionalität

Zu Beginn dieses Kapitels wurde sozial-kognitive Entwicklung als eine Reihe von Entwicklungen definiert, die dem Kind ein zunehmend differenziertes Verständnis von eigenen und fremden Handlungen im sozialen Kontext ermöglichen. Wie im Abschnitt zur individuellen Intentionalität ausgeführt, geht es im entwicklungspsychologischen Diskurs vor allem um die Frage, ab wann Kinder in der Lage sind, eigene und fremde mentale Zustände zu verstehen und auf dieser Grundlage Verhalten zu erklären und vorherzusagen. Wie in

dem vorangegangenen Abschnitt ausgeführt, wurde diese Verkürzung auf das Individuum dahingehend kritisiert, dass diese Betrachtungsweise ein zentrales Wesensmerkmal des Menschen außer Acht lässt: die Neigung zum Institutionellen und Normativen und – als direkte Folge – den institutionellen und normativen Charakter komplexer sozialer Interaktionen.

In diesem Abschnitt möchten wir den Blick in einer anderen Hinsicht weiten und uns vor dem Hintergrund der kulturvergleichenden (Entwicklungs-)Psychologie mit der Frage beschäftigen, inwiefern die zentrale Annahme der *Theory-of-Mind*-Forschung, dass (rationales) Handeln aufgrund von individuellen Wünschen und Überzeugungen erfolgt (*belief-desire psychology*), aufrecht erhalten werden kann.

Beispielsweise beschreibt Lillard (1998) auf Grundlage anthropologischer und kulturvergleichender psychologischer Arbeiten unterschiedliche Alltagstheorien darüber, was unter Geist (*mind*) verstanden wird und welche Rolle die Psyche bei der Genese menschlichen Handelns spielt. Eine der zentrale Argumente Lillards ist es, dass mentale Zustände sicherlich in allen Kulturen existieren, diese sich allerdings deutlich darin unterscheiden, was genau unter Geist verstanden wird und vor allem darin, welche Relevanz dem Geist für die Erklärung menschlichen Verhaltens zugeschrieben wird. Wichtige Indikatoren für die unterschiedliche Relevanz sieht Lillard darin, dass Verhaltenserklärung und auch Institutionen (z.B. Rechtssprechung) in vielen Kulturen auf anderen Prinzipien (z.B. situationale, soziale oder übernatürliche Prinzipien) beruhen.

Diese Befunde deuten darauf hin, dass menschliches Verhalten und Erleben sehr unterschiedlich gefasst werden kann und das Rahmenmodell der *Theory of mind* eine mögliche Ausprägung beschreibt, die für das Verhalten und Erleben der gebildeten westlichen Mittelschicht eine zentrale Rolle spielt. Ganz in diesem Sinne argumentieren auch Keller und Kollegen, dass der soziokulturellen Umwelt eine konstitutive Rolle für Entwicklungsprozesse zukommt und Entwicklung als die kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben beschreibbar ist (Keller/Kärtner 2012).

Neben dem prototypischen Entwicklungskontext der psychologischen Autonomie, der in der gebildeten, städtischen Mittelschicht westlicher Kulturen vorherrscht, beschreiben Keller und Kollegen den prototypischen Entwicklungskontext der hierarchischen Relationalität, der in formal niedrig gebildeten Familien, die im ländlichen Raum nicht-westlicher Kulturen von der Landwirtschaft leben, vorherrscht. Zentrales Organisationsprinzip der sozialen Interaktion und der kindlichen Entwicklung ist in diesen Kontexten das der hierarchischen Relationalität, das die soziale Rolle des Individuums und die daran geknüpften Verpflichtungen, Verantwortlichkeiten, Erwartungen und Berechtigungen in den Mittelpunkt stellt. Menschliches Verhalten und Erleben wird also stärker durch soziale Erwartungen und interpersonelle Verpflichtungen als durch autonome mentale Zustände (Wünsche, Bedürfnisse und Überzeugungen) geprägt. Selbstverständlich sind mentale Zustände prinzipiell erlebensfähig – wie umgekehrt zwischenmenschliche Verpflichtungen und Erwartungen das Erleben und Verhalten in prototypisch autonomen kulturellen Milieus beeinflussen –, allerdings treten diese Zustände in den Erlebenshintergrund.

Keller und Kollegen beschreiben in ihrem ökokulturellen Entwicklungsmodell, wie die primären Bezugspersonen von Geburt an menschlichem Verhalten und Erleben eine bestimmte Richtung geben, die entweder einem der beiden Prototypen oder auch einer Vielzahl von Zwischenformen, die zusammenfassend mit dem Begriff der autonom-relationalen kulturellen Milieus bezeichnet werden, entsprechen können. Im Folgenden möchten wir auf einige Befunde in den ersten Lebensjahren eingehen und dabei der zentralen Frage nachge-

hen, wie die primären Bezugspersonen in verschiedenen Kulturen die Interaktion mit den Kindern gestalten und welche Implikationen das für den weiteren Entwicklungsverlauf der Kinder hat. Dabei konzentrieren wir uns insbesondere auf die Frage nach der Bedeutung, die dem eigenen psychischen Erleben zugeschrieben wird.

Für kulturelle Milieus, die dem Prototypen der psychologischen Autonomie entsprechen, beschreiben Keller und Kollegen ein elterliches Verhaltensmuster, das sie als distales Elternverhalten bezeichnen: Zentrale Eigenschaften dieses Interaktionsformats sind wechselseitiger Blickkontakt, mütterliche Sensitivität für intentionale Zustände des Kindes (insbesondere Wünsche, Präferenzen und Absichten), quasi-dialogische Strukturen und das Spiegeln positiver Emotionalität (Keller/Kärtner 2012). Durch diesen Verhaltensstil wird der Säugling von Geburt an für das eigene innere Erleben sensibilisiert (Kärtner/Holodysnki/Wörmann 2012). Das entsprechende Ausdrucksverhalten wird durch die Bezugspersonen akzentuiert und die antizipierten intentionalen Zielzustände werden stellvertretend realisiert. Demgegenüber beschreiben Keller und Kollegen das Muster des proximalen Elternverhaltens für hierarchisch relationale kulturelle Milieus. Hier dominieren Körperkontakt und Körperstimulation. In der Interaktion mit dem Kind vermitteln die primären Bezugspersonen klar, was vom Säugling „erwartet“ wird. Die primären Bezugspersonen kontrollieren und strukturieren die Situation und beginnen früh mit dem Training sozialer Responsivität als zentraler soziale Kompetenz.

Eines der zentralen Argumente von Keller und Kollegen ist, dass diese unterschiedlichen Interaktionserfahrungen dazu führen, dass in unterschiedlichen kulturellen Milieus andere Aspekte des Selbsterlebens akzentuiert werden und dadurch verhaltenswirksam werden. In psychologisch autonomen kulturellen Kontexten wird das eigene Erleben – ganz im Sinne der *Theory-of-Mind*-Debatte – primär durch autonome mentale Zustände geprägt. In diesem Zusammenhang wird häufig auch von einem independenten Selbstkonzept als Grundlage menschlichen Handelns gesprochen. In hierarchisch relationalen kulturellen Kontexten stehen hingegen verbindliche Verantwortlichkeiten und Rollenerwartungen im Vordergrund, die das Verhalten in einer bestimmten Situation bestimmen und Grundlage des interdependenten Selbstkonzepts sind.

Im Sinne dieser Argumentation konnte eine Reihe von Studien zeigen, dass Säuglinge in hierarchisch-relationalen kulturellen Milieus erst später beginnen, sozial zu lächeln (Kärtner/Holodysnki/Wörmann 2012). Im zweiten Lebensjahr zeigen sie einen relativen Entwicklungsvorsprung hinsichtlich eines der wichtigsten Sozialisationsziele, dem Befolgen von Anweisungen (Keller et al. 2004). Das Selbsterkennen im Spiegel als Indikator für das Bewusstsein von sich selbst als autonomem intentionalen Akteur entwickelt sich hingegen deutlich später als in psychologisch autonomen kulturellen Milieus (Kärtner et al. 2012). Weiterhin gibt es im zweiten Lebensjahr Hinweise darauf, dass das emotionale Hilfeverhalten zwar in psychologisch autonomen soziokulturellen Kontexten die Differenzierung zwischen eigenem und fremdem Erleben voraussetzt, dies aber keine universelle Voraussetzung zu sein scheint (Kärtner et al. 2010).

Bezüglich der Entwicklung falscher Überzeugungen gibt es sowohl Hinweise auf kulturspezifische Varianz hinsichtlich des Erhebungszeitpunktes (Wellman et al. 2001) als auch Hinweise darauf, dass die Entwicklung universell recht ähnlich verläuft, wenn man die Durchführung entsprechend kultursensibel gestaltet (Callaghan et al. 2005). Allerdings bleibt selbst bei vergleichbaren Entwicklungsverläufen des Verständnisses mentaler Zustände bei sich und anderen die Frage offen, welche Relevanz mentale Zustände für die Erklärung und Vorhersage menschlichen Verhaltens haben.

Insgesamt gibt es in der kulturvergleichenden Psychologie eine Reihe von Studien, die belegen, dass subjektive mentale Zustände (insbesondere individuelle Präferenzen und Wünsche) in nicht prototypisch psychologisch autonomen kulturellen Milieus einen sehr viel geringeren Vorhersagewert für menschliches Verhalten haben und situationalen und sozialen Faktoren ein relativ größerer Stellenwert zukommt (Lillard 1998). Insofern ist eine der großen Herausforderungen für die zukünftige entwicklungspsychologische Forschung darin zu sehen, neben der Fähigkeit, mentale Zustände zur Verhaltensklärung und -vorhersage heranzuziehen, kontextuelle Faktoren zu identifizieren, auf deren Grundlage menschliches Verhalten und Erleben erklärt werden kann.

Literatur

- Apperly, I. A./Butterfill, S. A. (2009): Do Humans Have Two Systems to Track Beliefs and Belief-Like States? In: *Psychological Review*, Heft 4, Jg. 116, S. 953–970
- Baillargeon, R./Scott, R. M./He, Z. (2010): False-Belief Understanding in Infants. In: Trends in Cognitive Sciences, Heft 3, Jg. 14, S. 110-118**
- Bischof-Köhler, D. (1989): Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition, Bern
- Call, J./Tomasello, M. (2008): Does the Chimpanzee Have a Theory of Mind? 30 Years Later. In: *Trends in Cognitive Sciences*, Heft 5, Jg. 12, S. 187-192
- Callaghan, T./Rochat, P./Lillard, A. et al. (2005): Synchrony in the Onset of Mental-State Reasoning: Evidence From Five Cultures. In: *Psychological Science*, Heft 5, Jg. 16, S. 378-384
- Flavell, J. H./Flavell, E. R./Green, F. L. (1983): Development of the Appearance-Reality Distinction. In: *Cognitive Psychology*, Heft 1, Jg. 15, S. 95-120
- Gergely, G./Watson, J. S. (1999): Early Socio-Emotional Development: Contingency Perception and the Social-Biofeedback Model. In: Rochat, R.: *Early Social Cognition: Understanding Others in the First Months of Life*, Mahwah, S. 101-136
- Hogrefe, G./Wimmer, H./Perner, J. (1986): Ignorance Versus False Belief: A Developmental Lag in Attribution of Epistemic States. In: *Child Development*, Heft 3, Jg. 57, S. 567-582
- Kärtner, J./Holodynski, M./Wörmann, V. (2012): Parental Ethnotheories, Social Practice and the Culture-Specific Development of the Social Smile in Infants. In: *Mind, Culture, and Activity*, Manuskript unter Begutachtung
- Kärtner, J./Keller, H./Chaudhary, N. (2010): Cognitive and Social Influences on Early Prosocial Behavior in Two Sociocultural Contexts. In: *Developmental Psychology*, Heft 4, Jg. 46, S. 905-914
- Kärtner, J./Keller, H./Chaudhary, N./Yovsi, R. (2012): The Development of Mirror Self-Recognition in Different Socio-Cultural Contexts. In: *Monographs of the Society for Research in Child Development*, Manuskript im Druck
- Keller, H./Kärtner, J. (2012): Development – The Cultural Solution of Universal Developmental Tasks. In: Gelfand, M./Chiu, C.-Y./Hong, Y.Y., Advances in Culture and Psychology, Band 3, New York**
- Keller, H./Yovsi, R./Borke, J. et al (2004): Developmental Consequences of Early Parenting Experiences: Self-Recognition and Self-Regulation in Three Cultural Communities. In: *Child Development*, Heft 6, Jg. 75, S. 1745-1760
- Lillard, A. (1998): Ethnopsychologies: Cultural Variations in Theories of Mind. In: *Psychological Bulletin*, Heft 1, Jg. 123, S. 3-32
- Meltzoff, A. N. (1995): Understanding the Intentions of Others: Re-Enactment of Intended Acts by 18-Month-Old Children. In: *Developmental Psychology*, Heft 5, Jg. 31, S. 838-850

- Onishi, K. H./Baillargeon, R. (2005): Do 15-Month-Old Infants Understand False Beliefs? In: *Science*, Heft 5719, Jg. 308, S. 255-258
- Perner, J. (1991): *Understanding the Representational Mind*, Cambridge
- Rakoczy, H. (2009): Die wollen doch nur spielen. So-tun-als-ob als Wiege von Darstellung und Perspektivität? In: Klein J.: *per.SPICE! Wirklichkeit und Relativität des Ästhetischen*, Berlin, S. 74-87
- Rakoczy, H./Warneken, F./Tomasello, M. (2008): The Sources of Normativity: Young Children's Awareness of the Normative Structure of Games. In: *Developmental Psychology*, Heft 3, Jg. 44, S. 875-881
- Reddy, V. (2008): *How Infants Know Minds*, Cambridge
- Repacholi, B. M./Gopnik, A. (1997): Early Reasoning about Desires: Evidence from 14- and 18-Month-Olds. In: *Developmental Psychology*, Heft 1, Jg. 33, S. 12-21
- Searle, J. R. (1995): *The Construction of Social Reality*, New York
- Sodian, B./Thoermer, C. (2006): Theory of Mind. In: Schneider, W./Sodian, B.: Enzyklopädie der Psychologie. Serie Entwicklungspsychologie. Band 7: Kognitive Entwicklung, Göttingen, S. 495-608**
- Tomasello, M. (1999): *The Cultural Origins of Human Cognition*, Harvard
- Tomasello, M./Carpenter, M./Call, J. et al. (2005): Understanding and Sharing Intentions: The origins of Cultural Cognition. In: Behavioral and Brain Sciences, Heft 5, Jg. 28, S. 675-735**
- Warneken, F./Chen, F./Tomasello, M. (2006): Cooperative Activities in Young Children and Chimpanzees. In: *Child Development*, Heft 3, Jg. 77, S. 640-663
- Wellman, H. M./Cross, D./Watson, J. (2001): Meta-Analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth About False Belief. In: *Child Development*, Heft 3, Jg. 72, S. 655-684
- Wimmer, H./Perner, J. (1983): Beliefs About Beliefs: Representation and Constraining Function of Wrong Beliefs in Young Children's Understanding of Deception. In: *Cognition*, Heft 1, Jg. 13, S. 103-128