

EXKURS:

Erklärungsansätze für Entwicklung:

Hinterfragen • Überarbeiten • Erweitern Die untrennbare Allianz von Entwicklung und Kultur

Heidi Keller Joscha Kärtner

n diesem Kapitel geht es um die Einführung eines ökokulturellen Modells von Entwicklung, das das Zusammenspiel biologischer Prädispositionen mit kulturspezifischen Informationen als kontextuelle Anpassung auffasst. Es werden kulturspezifische Entwicklungspfade charakterisiert, die die (implizite) Annahme der Universalität von Entwicklungsverläufen im Lehrbuchwissen der Entwicklungspsychologie infrage stellen.

1 Entwicklung als kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben

Entwicklung kann als kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben verstanden werden. Diese Aussage enthält die programmatische Annahme, dass Entwicklung sowohl biologisch als auch kulturell bestimmt ist und dass das Zusammenwirken beider Dimensionen als untrennbare Allianz zu verstehen ist. Vor dem Hintergrund evolutionärer Betrachtungen wird angenommen, dass sich im Laufe der Menschheitsgeschichte allgemeine Themen herausgebildet haben, deren Bearbeitung notwendig war/ist, um erfolgreiche Anpassungen an den jeweiligen Lebenskontext vorzunehmen. Diese Themen gliedern zugleich den menschlichen Lebenslauf und werden daher unter Verweis auf ältere Ansätze (z. B. Erikson, 1968; Havighurst, 1953) als Entwicklungsaufgaben verstanden. Die phasenspezifische Gliederung des Lebenslaufs kann ebenfalls als evolvierte Anpassung definiert werden (Keller & Chasiotis, 2007). Damit werden einzelne Lebensabschnitte nicht als Durchgangsstationen zu späteren Phasen aufgefasst, sondern haben jeweils eigene evolutionäre Ursprünge und Funktionen. Die frühe Beziehungsentwicklung kann als ein solches Thema verstanden werden ebenso wie Partnerwahl und Reproduktion. Wir bezeichnen diese Themen als integrative Entwicklungsaufgaben, da sie das Zusammenspiel verschiedener Entwicklungsparameter auf verschiedenen Ebenen erfordern. Im Falle der frühen Beziehungsentwicklung besteht beispielsweise die biologische Notwendigkeit der Sicherung von Versorgung und Schutz, um das Überleben zu sichern; dazu sind expressive und interaktive Kompetenzen seitens des Babys erforderlich, die die Fürsorgemotivation von Bezugspersonen ansprechen und aufrechterhalten können. Soziale Erfahrungen müssen verarbeitet und in Schemata organisiert werden. Es sind also eine Vielzahl neurologischer, perzeptiver, kognitiver und sozialer Kompetenzen erforderlich, um Beziehungen zu bilden.







Die biologische Fundierung von Entwicklung kann mit geschlossenen und offenen genetischen Programmen beschrieben werden (Mayr, 1974). Geschlossene genetische Programme setzen die in den Genen codierten Information direkt in Entwicklungsparameter um, seien es morphologische, physiologische oder verhaltensbezogene – entgegen der landläufigen Meinung wird die Wirkung geschlossener genetischer Programme mit steigendem Entwicklungsalter größer (Rutter & Rutter, 1992). In dem hier diskutierten Zusammenhang sind besonders offene genetische Programme bedeutsam, die die Umweltlabilität des Menschen begründen und als Prädispositionen zum Lernen verstanden werden können. Insbesondere auf der Grundlage neurobiologischer Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte (Strüber & Roth, 2011) ist es offensichtlich geworden, dass Umwelteinflüsse über die Mechanismen des Lernens nicht nur für die Verhaltensentwicklung zentral sind, sondern auch für die Entwicklung der neuronalen Architektur. Es würde allerdings wenig Sinn machen, wenn diese Lernprozesse wahllos und ungesteuert wären. Daher werden zwei Prozesse angenommen, die die Informationsaufnahme steuern: erfahrungserwartende und erfahrungsabhängige Prozesse. Erfahrungserwartende Prozesse sind den Mitgliedern einer Art gemeinsam und evolvierten als neuronale Vorbereitung allgemeiner artspezifischer Informationsaufnahme und -verarbeitung. Die Überproduktion und das Trimmen synaptischer Verbindungen zwischen den Nervenzellen illustrieren die erfahrungserwartende Informationsverarbeitung. Erfahrungsabhängige Prozesse betreffen die aktive Bildung synaptischer Verbindungen als Produkt individueller Erfahrungen. Damit werden die neuronale und die psychologische Entwicklung zu einem individuellen und grundsätzlich einzigartigen Prozess (Greenough, Black & Wallace, 1987).

Weil Entwicklung eben nicht ungesteuert verläuft, liegen den erfahrungsabhängigen Prozessen informierte Hypothesen im Sinne zentraler Tendenzen (MacDonald, 1988) oder epigenetischer Regeln (Wilson, 1975) zugrunde, die die Aufmerksamkeit zu einem bestimmten Zeitpunkt in der Ontogenese auf bestimmte Inhalte lenken. Das heißt also, dass so etwas wie Voreinstellungen bezüglich eines phasenspezifischen Interesses an bestimmten Themen bestehen. Die Informationsaufnahme und -verarbeitung während dieser Entwicklungsfenster erlaubt leichtes Lernen ("easy learning"; Boyd & Richerson, 1985; Draper & Harpending, 1988). Der Erwerb einer Zweit- oder sogar Drittsprache ist bekanntlich in den ersten Lebensjahren mühelos, wenn eine entsprechende Sprachumwelt vorhanden ist, und wird mit zunehmendem Alter in verschiedener Hinsicht (Erwerb, Aussprache) schwieriger. Der Genotyp braucht also spezifische Informationen allgemeiner und individueller Art, damit ein Phänotyp ausgebildet werden kann. Es liegt in der Natur der Sache, dass aus einem Genotyp multiple Phänotypen entstehen können. Allerdings ist diese Variabilität nicht unbegrenzt, da eine ebenfalls evolvierte "Reaktionsnorm" die Variationsbreite von phänotypischen Ausdrucksformen eines Genotyps begrenzt (Keller & Chasiotis, 2006). Diese Begrenzung wird nicht nur aus biologischer Sichtweise formuliert, sondern auch kulturpsychologisch bestätigt: "We are impressed that there is a finite number of general programs governing the lives of children growing up throughout the world, as well as a finite and transculturally universal grammar of behaviour that children can use in interpersonal interactions." (Whiting & Pope Edwards, 1988, S. 17)

Obwohl kontextuelles Lernen natürlich ein lebenslanger Prozess ist, ist doch die Wirksamkeit von Erfahrungen generell in Abhängigkeit von der Entwicklungsphase zu sehen. Das Säuglingsalter, also die ersten beiden Lebensjahre, spielt hier eine ganz besondere Rolle. Die notwendige Evolution sozialer Intelligenz, um das Leben in größer werdenden Gruppen in der Menschheitsgeschichte zu koordinieren (Geary & Flinn, 2001), erforderte







die Entwicklung eines größeren Gehirns. Aufgrund der Zweibeinigkeit, die einen weiteren Selektionsvorteil darstellt (da die Hände unabhängig von der Fortbewegung eingesetzt werden können), sind Babys, um den Geburtskanal passieren zu können, bei der Geburt noch relativ unreif. Sie sind "physiologische Frühgeburten", wie der holländische Neuropädiater Heinz Prechtl (1984) formulierte. Diese Situation erfordert die gewaltige postnatale neuronale Entwicklung. Die vergleichsweise lange Unreife und Abhängigkeit ist ein wichtiges Charakteristikum der menschlichen Entwicklung (Bjorklund & Pellegrini, 2002) und definiert die Verarbeitung kontextueller Informationen, d. h. Lernen als wesentlichen Entwicklungsmotor. Die ersten beiden Lebensjahre weisen eine ungeheuer hohe Entwicklungsgeschwindigkeit auf – höher als zu irgendeinem späteren Entwicklungsabschnitt. Mit 6 Monaten wiegt das menschliche Gehirn bereits 50 % seines erwachsenen Gewichtes (Tanner, 1970). Aufgrund der neuronalen Plastizität und der Primarität der ganz frühen Erfahrungen kann das Säuglingsalter als Hirnprägungsphase charakterisiert werden (Storfer, 1999). Das bedeutet allerdings nicht, dass frühkindliche Erfahrungen eine eindimensionale Determiniertheit aufweisen. Erfahrungsabhängige Synapsenbildung erfolgt lebenslang. Biologie und Umwelt bilden also, wie oben gesagt, eine untrennbare Allianz. Allerdings ist der systematischen Beschäftigung mit Umwelt, der Spezifizierung ihrer konstituierenden Dimensionen und vor allem einer Systematik ihrer Unterschiedlichkeit in der Psychologie viel weniger Aufmerksamkeit zuteil geworden als z. B. neuerdings der Erforschung neuronaler Prozesse - und dies trotz einer vor langer Zeit konstatierten ökologischen Wende (Wohlwill, 1973). Selbst die in keinem Lehrbuch fehlende Systematik der ökologischen Einbettung des Menschen in ineinander verschachtelten Strukturen (z. B. Bronfenbrenner, 1981) hat über die generelle Konstatierung ihrer Bedeutsamkeit wenig direkte empirische Umsetzungen erfahren. Daher wenden wir uns im nächsten Kapitel der Spezifikation von Umwelt(en) und damit auch der Kultur zu.

2 Umwelt, Kontext und Kultur

Sicherlich gibt es unzählige Möglichkeiten, Umwelt, Kontext und Kultur zu definieren. Wir nehmen zum Ausgangspunkt unserer Betrachtungen, dass Umwelten und Kontexte Anpassungsleistungen der dort lebenden Menschen erfordern. Kultur wird als das Medium des Menschen aufgefasst, solche Anpassungsleistungen zu vollziehen. Mit diesem Argument beziehen wir uns zunächst auf das von John und Beatrice Whiting entwickelte "psychokulturelle Modell" (Beatrice Whiting, 1963; John Whiting, 1977), das als konzeptioneller Rahmen für das berühmte Harvard-Projekt der "Six Cultures Study" diente, in dem die Entwicklung von Kindern in sechs unterschiedlichen kulturellen Umwelten nachgezeichnet wurde (Whiting, 1963). In der Einführung zu dem Band zur Kindererziehung aus diesem Projekt formuliert Beatrice Whiting (1963, S. 4) folgendermaßen: "The ecology of the area determines the maintenance systems, which include basic economy and the most elementary variables of social structure. In other words, the type of crops grown, the presence or absence of herding, fishing, and so on, depend on the nature of the terrain, the amount of rainfall, the location of the area vis-à-vis centers of invention and diffusion. These basic economic conditions determine in part the arrangement of people in space, the type of houses, and household composition. These in turn set the parameters for child-rearing practices."

Hier wird also eine direkte Linie gezogen von den Charakteristika der spezifischen ökologischen Umwelt über die sozialen Arrangements und die Sozialisation der Nachkommen hin







zu der Entwicklung des Kindes bis zum Erwachsenen und der Produktion und Reproduktion von Kultur. Ähnliche Zusammenhänge zwischen Kontext und Entwicklung werden auch in der evolutionären Psychologie angenommen, wenn man die proximate Ebene, die der unmittelbaren Verhaltensregulation, alleine betrachtet (Belsky, Steinberg & Draper, 1991; Keller & Chasiotis, 2006; Keller, 2010). Danach bestimmen, vereinfacht ausgedrückt, die vorhandenen Ressourcen die Erziehungs- und Lernumwelt des Kindes und dadurch seine psychologische wie auch somatische Entwicklung. Die für uns hier bedeutsame Annahme aus psychokulturellen wie evolutionären Konzeptionen besteht darin, dass die alltägliche Umwelt, das Alltagsleben und die dadurch strukturierte Lernumwelt des Kindes die entscheidenden Weichen für seine Entwicklung stellen.

In Whitings psychokulturellem Modell erscheint die alltägliche Umwelt und damit die Alltagskultur allerdings als außerhalb des Individuums und am Ende der Entwicklungskette. Um die Verschränkung von Umwelt und Kultur deutlicher zu machen, haben wir dieses Modell unter Einbezug evolutionärer Grundlagen und dem inzwischen vorliegenden Fundus empirischer Befunde reformuliert (Abb. E.1).

Die ökologische Situation bzw. die Ressourcenlage wird anhand von soziodemografischen Parametern rekonstruiert. Diese sind sowohl mit der ökonomischen Situation als auch mit sozialen Strukturen verknüpft. Insbesondere das Niveau der formalen Bildung scheint hier eine Organisationsfunktion zu haben, da in Abhängigkeit von der formalen Bildung, neben der Verfügbarkeit von Ressourcen, auch die Reproduktionsgeschichte und Familienform variieren. Es ist an vielfältigen Statistiken aus aller Welt gezeigt worden, dass mit dem Niveau der formalen Bildung das Erstgebäralter steigt, die Anzahl der Nachkommen sinkt und sich die Lebensform der Kleinfamilie durchsetzt (Caldwell, 1982). Nun darf man diese soziodemografischen Parameter nicht als unabhängige Variablen auffassen, deren Effekte statistisch isoliert oder kontrolliert werden sollten – das kann man natürlich machen, wenn man einen variablenorientierten Ansatz verfolgt. Wir schlagen jedoch vor, das Zusammenspiel mit kumulativen und interaktiven Effekten als soziodemografische Kontexte zu verstehen, die spezifische kulturelle Milieus repräsentieren.

Vor diesem Hintergrund definieren wir Kultur in Übereinstimmung mit kulturpsychologischen Ansätzen als dynamischen und sozial interaktiven Prozess, der Werte und Über-

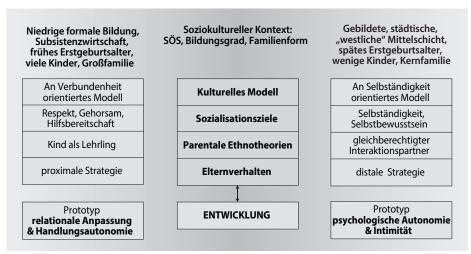


Abb. E.1: Das ökokulturelle Modell von Entwicklung (Keller, 2007).







zeugungen beinhaltet, die das Alltagsleben und das alltägliche Verhalten von Menschen steuern (Greenfield, 2004; Keller, 2007). Menschen sind biologisch dazu ausgestattet, Kultur zu erwerben. Kulturelle Inhalte werden im Prozess der Enkulturation als Grundlage der Identität in einem aktiven Prozess konstruiert und möglicherweise modifiziert. Diese individuellen Prozesse sind die Basis für interindividuelle Unterschiede. Kultur beschreibt damit den Prozess der Anpassung an eine bestimmte Umwelt und kann somit als Natur des Menschen verstanden werden (Rogoff, 2003; Keller, 2007). Diese Definition erlaubt zugleich, einen differenziellen Ansatz systematisch einzubeziehen. Da sich nämlich soziodemografische Profile unterscheidbar beschreiben lassen, muss sich auch deren Repräsentation in Werten, Normen und Verhaltenskonzepten in unterschiedlichen soziodemografischen Kontexten unterscheiden. Dabei ist der Grad der formalen Bildung eine besonders wichtige Einflussgröße auf Werte, Normen und auch Verhaltenspraktiken der primären Bezugspersonen (LeVine et al., 1996; Greenfield, 2009). In Abbildung E.1 ist daher das kulturelle Modell zwischen den soziodemografischen Kontext und die Sozialisationsstrategien geschaltet, die durch das Zusammenspiel von zwei evolvierten und universellen Bedürfnissen geprägt und zugleich als kulturelle Werte repräsentiert sind: Autonomie und Verbundenheit.

3 Autonomie und Verbundenheit als urmenschliche Bedürfnisse und kulturelle Werte

Autonomie wird in der Literatur als die Fähigkeit definiert, das eigene Leben und die eigenen Handlungen zu kontrollieren. Verbundenheit wird definiert als psychologische und/oder ökonomische Interdependenz zwischen Individuen. Es ist offensichtlich, dass die Definition von Autonomie Konsequenzen für die Definition von Verbundenheit hat und umgekehrt. Individuelle Lebens- und Handlungskontrolle definiert auch soziale Beziehungen unter der individuellen Kontrolle und damit als Gegenstand von individuellen Entscheidungen. Das bedeutet auch, dass soziale Verpflichtungen verhandelt und Beziehungen beendet werden können. Auch Verbundenheit kann unterschiedlich aufgefasst werden, je nachdem, ob sie ausschließlich psychologisch, als emotionales Band, bestimmt ist oder ob sie auf Verpflichtungen beruht oder auch ökonomische Dimensionen involviert sind. Die jeweilige Definition hat Auswirkungen auf den Handlungsspielraum, der zur autonomen Gestaltung zur Verfügung steht.

Psychologische Autonomie wird durch Individuen repräsentiert, die sich durch stabile Ich-Grenzen voneinander abheben und unterscheiden, und ist vielen Modellen zufolge Voraussetzung für Gesundheit und Wohlbefinden (Chirkov, Ryan, Kim & Kaplan, 2003; Kağitcibaşi, 2005). Das damit verbundene Selbstkonzept wurde in Beziehung gesetzt zu den Idealen von Freiheit und individueller Unabhängigkeit, wie sie als typisch für die Lebensphilosophie der westlichen Welt beschrieben werden (Markus & Kitayama, 1991; Kağitcibaşi, 2007). Hierarchische Verbundenheit als Organisator des Selbstkonzeptes wird in der nicht-westlichen Welt, der Mehrheitswelt, wie Kağitcibaşi (2007) sie bezeichnet, lokalisiert, wo Ich-Grenzen zwischen Individuen als eher fließend konzipiert werden.

Bezüglich der beiden Konstrukte Autonomie und Verbundenheit gab und gibt es heftige Debatten, was deren Dimensionalität betrifft. Ohne auf diese Debatten hier näher eingehen zu können (siehe dazu Oyserman, Coon & Kemmelmeier, 2002; Keller, 2011) ist festzuhalten, dass Menschen ebenso wie Kulturen nicht ohne Verbundenheit und Autonomie auskommen können. Entsprechend gibt es verschiedene Konzeptionen, die die Koexistenz







formulieren, wie auch empirische Belege, die diese dokumentieren (e.g., Deci & Ryan, 1991; Kağitcibaşi, 1996; Kitayama & Uchida, 2005; Keller, Demuth & Yovsi, 2008; Kuhl & Keller, 2008). Diese Ansätze haben gemein, dass Autonomie (auch agency) sich auf die innere, psychologische Welt der Intentionen, Wünsche, Präferenzen und Vorlieben bezieht. Wenn wir diese Überlegungen an die Definition von Entwicklung als alltagsbasierte Ko-Konstruktion in Bezug auf die kulturspezifische Lösung universeller Entwicklungsaufgaben zurückbinden, so wird deutlich, dass die Referenz zu psychologischer Autonomie in dem diskutierten Sinne für die westliche Mittelschicht charakteristisch und auch adaptiv ist, nicht aber für Lebensstile, die sich in geringerem Ausmaß formaler Bildung, früher Elternschaft, vielen Kindern und dem Leben in subsistenzwirtschaftlich organisierten Großfamilien darstellen. Hier ist die Erscheinungsform der Autonomie vielmehr an einen konkreten Handlungsvollzug gebunden. Demnach besteht ein zentrales Sozialisationsziel darin, dass Kinder schon früh lernen, einfache Handlungsanweisungen selbstständig auszuführen und im Alltag anfallende Routinehandlungen selbstverantwortlich zu übernehmen (Ogunnaike & Houser, 2002). Individuelle Wünsche oder Präferenzen spielen in diesem Fall keine oder nur eine untergeordnete Rolle. Daher schlagen wir vor, Handlungsautonomie als selbstverantwortliche und selbstkontrollierte Planung und Ausführung von Handlungen von psychologischer Autonomie zu differenzieren (Keller & Otto, 2011; Keller, 2011). Die beiden Konzepte unterscheiden sich vor allem darin, ob das Verhalten und Erleben durch persönliche Präferenzen und Entscheidungen bestimmt wird oder ob Rollenerwartungen und soziale Responsivität handlungsleitend sind. Die verantwortliche Übernahme und Ausführung von Arbeiten im bäuerlichen Haushalt erfordern ein hohes Ausmaß an Entscheidungen und Kontrolle, ohne dass dabei eigene oder andere Wünsche und Intentionen verhandelt werden müssen.

Verbundenheit wird in der Literatur in zwei Modalitäten diskutiert: Nähe und Getrenntheit (z. B. Kağitcibasi, 2007). Dabei wird Nähe als Teilhabe an einem sozialen System verstanden, bei dem die Grenzen zwischen einzelnen Personen fließend sind. Getrenntheit meint Unabhängigkeit von anderen mit individueller Kontrolle über soziale Beziehungen und deren Form (was aber natürlich nicht bedeutet, dass soziale Beziehungen nicht wichtig sind). Wir finden diese Nomenklatur etwas verwirrend, da Getrenntheit ja nicht bedeutet, dass Beziehungen unwichtig sind und Nähe in diesem Sinne nicht die Beziehungsqualität definiert. Unserer Meinung nach wäre es angemessener, soziale Beziehungen ebenso wie die beiden Formen der Autonomie mit mehr oder weniger Bezug zur inneren psychologischen Realität zu konzipieren. Wir schlagen daher den Begriff der psychologischen Relationalität vor, wenn es die innere, mentale Welt und die psychologische Realität ist, die Beziehungen bestimmt. Hingegen sprechen wir von hierarchischer Verbundenheit, wenn die sozialen Beziehungen in einem Netzwerk von Verpflichtungen eines sozialen Verbundes verortet sind, das keine individuellen Verhandlungen über ihre Natur, Nähe und Distanz erfordert bzw. nötig oder möglich macht. Es ist offensichtlich, dass Intimität in Beziehung zu psychologischer Autonomie gesetzt werden kann, während hierarchische Verbundenheit eher mit Handlungsautonomie korrespondiert. Psychologische Autonomie und Intimität können als prototypisch für die westliche Mittelschicht betrachtet werden. Die Orientierung an hierarchischer Verbundenheit, in der Erwartungen und Rollenvorstellungen die sozialen Beziehungen regulieren, und Handlungsautonomie können als prototypisch für die nicht-westliche, subsistenzwirtschaftlich organisierte bäuerliche Großfamilie betrachtet werden. Beide Kontexte sind sehr unterschiedlich organisiert und verkörpern zum Teil sich ausschließende Wertsysteme. Das bedeutet jedoch keinesfalls, dass sie als dichotom zu verstehen sind, als zwei Endpunkte auf einer Dimension. Ebenso wie ein Kind nicht als







Gegenteil von sieben Kindern betrachtet werden kann oder 15 Jahre formaler Schulbildung als Gegenteil von 7 Jahren formaler Schulbildung, so kann auch die Orientierung an psychologischer Autonomie nicht als Gegenteil von Handlungsautonomie betrachtet werden. In der Tat sind natürlich beide Formen von Autonomie immer vorhanden, wenngleich sich auch die Akzentsetzungen sehr unterscheiden können. Es ist wichtig, dies noch einmal ausdrücklich zu betonen, da die prototypischen kulturellen Milieus immer wieder als simplizistische Reduzierung der menschlichen Vielfalt missverstanden werden. Selbstverständlich gibt es neben den beiden Prototypen noch viele andere Erscheinungsformen (siehe Keller, 2007).

3.1 Sozialisation zu Psychologischer Autonomie

Das erste und oft einzige Kind einer westlichen Mittelschichtfamilie hat typischerweise Eltern, die etwa Mitte bis Ende Dreißig sind, ein hohes Niveau formaler Schulbildung besitzen, häufig ein Universitäts- oder Hochschulstudium absolviert und sich schon einige Jahre beruflich betätigt und konsolidiert haben. Nun ist alles bereit für die neue Entwicklungsaufgabe, die mit dem Einsatz erheblicher materieller Ressourcen in Angriff genommen wird. Das Baby wird zum Lebensmittelpunkt, auf den die materielle und psychologische Umwelt ausgerichtet ist. Das Baby erfährt exklusive dyadische Aufmerksamkeit, indem Mutter (Vater) sich vollständig auf die frühen Konversationen konzentrieren. Das Baby liegt typischerweise auf dem Rükken, Mutter (Vater) beugt sich über das Baby und kommuniziert mit ihm im "face to face"-Modus. Während solcher Blickkontaktepisoden spiegeln die Eltern dem Baby seine Signale (Papousek & Papousek, 1987). Durch diese schnellen Reaktionen auf seine Signale erfährt das Baby, dass sein Verhalten Reaktionen hervorrufen kann und damit die Umwelt vorhersagbar wird, d. h., kontrolliert werden kann – ein wesentlicher Baustein von psychologischer Autonomie. Gleichzeitig verbringt das Baby viel Zeit alleine bzw. mit Spielzeug, denn es muss lernen, allein zu sein und so eine Beziehung mit sich selbst aufzubauen, wie uns eine Berliner Mittelschichtmutter erläuterte. Allein sein zu können wird von westlichen Mittelschichteltern immer wieder als Wert formuliert (Keller, 2007); nicht alleine sein zu können wird als Abhängigkeit interpretiert, die nicht zu einer gesunden Selbstentwicklung passt. Allein zu sein ist entscheidend für die Entwicklung psychologischer Autonomie, das heißt, Entscheidungen für sich selbst zu treffen und eine unabhängige Identität zu entwickeln. Darüber hinaus ist es wichtig, dem Baby das Gefühl zu geben, dass es selbst seine sozialen Kontakte bestimmt: "Willst du alleine sein?" "Soll der Papa mit dir spielen?" "Sollen wir die Oma besuchen?" sind häufig an das Baby gerichtete Fragen.

Die frühen Konversationen können als kulturelle Skripte aufgefasst werden. Strukturell sind es besonders zwei Merkmale, die im Vordergrund stehen: Elaboration und Evaluation. Elaboration bedeutet das Einbringen neuer Gesprächsanteile, neuer Gedanken und weiterführender Überlegungen; in diesem Sinne stellt die westliche Mittelschichtmutter viele Fragen an das Kind, wobei sie das Gespräch scheinbar als gleichberechtigtes dyadisches Geschehen anlegt. Sie macht z. B. Pausen, als wolle sie dem Baby Gelegenheit geben zu antworten. Evaluation bedeutet bewertende Aussagen, die sowohl bestätigend als auch verneinend sein können, wobei ihre emotionale Einbettung äußerst wichtig wird (vgl. Demuth, 2008). Stimulation mit Spielzeug trainiert das kognitive System durch Diskriminierung von Farben, Formen und Geräuschen in einem analytischen Modus. In den reichhaltigen Konversationen, die diese Spielinteraktionen begleiten, interpretieren die Eltern dem Baby seine innere Welt und seine Einzigartigkeit; dabei begleitet viel Lob alle sozialen Handlungen.







Der Alltag von Babys ist also gesättigt mit kulturellen Botschaften, die in den verschiedenen Verhaltensmodalitäten, verbal und nonverbal, immer wieder wiederholt, modifiziert und bewertet werden. Auch wenn Babys natürlich in den ersten Lebensmonaten das gesprochene Wort semantisch nicht entschlüsseln können, werden durch die Kontur, Intonation, Phrasierung, Strukturierung und viele andere Elemente vielfältige Akzente gesetzt, die ein intuitives Verständnis bahnen.

3.2 Sozialisation zu Hierarchischer Verbundenheit

Die Mutter eines kamerunischen Bauernkindes von der ethnischen Gruppe der Nso im Nordwesten Kameruns bekommt ihr erstes Kind in den späten Teenagerjahren, also zwischen 16 und 18, wenn sie einen manchmal erheblich älteren Mann geheiratet hat und zu seiner Familie auf deren Hof gezogen ist. Dem ersten Baby werden noch viele folgen, da Kinder Wohlstand bedeuten und viele Hände als Helfer im Haus und auf der Farm gebraucht werden. Kinder sind die Gehhilfen (walking sticks) ihrer Familien und Altersversicherung der Eltern. Unfruchtbarkeit ist eine schwere soziale Bürde, gilt man doch erst dann als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft und als erwachsen, wenn man Mutter oder Vater geworden ist. Die jungen Frauen sind in der Regel die obligatorischen sieben Jahre in die Dorfschule gegangen, jedoch häufig unterbrochen von notwendiger Feld- und Haushaltsarbeit. Die - älteren - Männer haben häufig weniger Schuljahre absolviert, da Schulen in den Dörfern eine relativ junge Errungenschaft sind. So wichtig Kinder sind, so beiläufig werden sie in den Haushalt aufgenommen. Sie sind niemals im Zentrum der Aufmerksamkeit, aber auch niemals allein. Die Mutter stillt das Baby ca. zwei Jahre, ist aber häufig nicht die Hauptbezugsperson. Die meisten Babys haben in den ersten Lebensmonaten drei bis vier ständige Bezugspersonen, Erwachsene und Kinder. Das wesentliche Medium der Interaktion ist Körperkontakt – Babys befinden sich ständig auf dem Rücken, der Hüfte oder dem Schoß ihrer Bezugspersonen und sind überall, wo diese auch sind. Sie nehmen am familiären Alltag teil und haben keine eigenen Räume, Dinge oder Besitztümer. So wachsen sie durch Beobachtung und Imitation in ihre Aufgaben und Pflichten. Der Umgang mit Babys, der Körperkontakt, das Stillen, auch schon bevor negative Laute zu hören sind, vermitteln dem Baby, Teil einer sozialen Gemeinschaft, ja Teil der sozialen Handlung zu sein. Dies wird zudem durch gleichzeitiges Vokalisieren und Verbalisieren unterstrichen, so dass die Ich-Grenzen nicht gerade einfach zu entdecken sind (Demuth, 2008; Keller, 2007; Keller, Otto et al., 2008). Wird exklusiv mit dem Baby interagiert, so ist es häufig motorische Stimulation. Die Nso haben eine charakteristische Art des rhythmischen Auf- und Abbewegens des Babys, das dabei unter den Armen gehalten wird. Diese Stimulation hält man für unbedingt notwendig für eine gesunde Entwicklung und dafür, ein guter Nso zu werden.

Die Sozialisationsstrategie ist demnach auf Gemeinsamkeit und soziale Bezüge ausgerichtet, allerdings mit klaren Regeln und Verhaltensvorschriften, die an der hierarchischen Struktur des Haushalts ausgerichtet sind. Bei den frühen Konversationen mit dem Baby fällt zunächst auf, dass verbale Anteile und dialogähnliche Unterhaltungen auf quasi-gleicher Augenhöhe zugunsten einer rhythmischen, aus vielen Vokalisationen bestehenden repetitiven Konversationsstruktur zurücktreten. Beschreibung, Wiederholung und Aufforderung sind weitere hervorstechende Elemente. Dabei sind Wiederholungen ein Teil des als Babytalk bezeichneten universellen Registers, das mit Säuglingen intuitiv verwendet wird.







Zwar treten Wiederholungen in allen kulturellen Kontexten auf, bei den Nso (ebenso wie bei vielen anderen subsistenzwirtschaftlich lebenden Bauern) sind Wiederholungen jedoch ein zentrales Charakteristikum früher Konversation. Die Nso-Mutter wiederholt das gleiche Thema in zumeist identischen Formulierungen. Weiterhin beziehen sich die Inhalte auf Handlungen und nicht auf Reflexionen über Handlungen. Im Zentrum stehen dabei die Wir-Identität ("co-agency"), der soziale Kontext und der Bezug zu moralischen Standards oder sozialen Regeln. Dieser Bezug wird affirmativ in Aufforderungen hergestellt. Die Mutter strukturiert dabei die Interaktion und gibt das Handlungsschema vor mit der Erwartung, dass das Kind seine Rolle erfüllt. Das Erleben des Kindes wird in eine synchrone Struktur mit der Mutter – oder einer anderen Bezugspersonen – gebracht, indem verbal/vokale und motorische Kommunikation in Einklang gebracht werden. Die kulturelle Botschaft an das Nso-Baby in den dörflich agrarischen Lebensstrukturen ist, dass das Kind Teil umfassender sozialer Handlungen ist. Es soll so schnell wie möglich seinen Platz innerhalb des sozialen Systems einnehmen und die daran geknüpften Rollenerwartungen erfüllen. Dabei muss natürlich auch Autonomie erworben werden, allerdings nicht auf das eigene psychische Erleben bezogen, sondern im Sinne der oben definierten Handlungsautonomie, also als Handelnder im sozialen Kontext. Die kulturellen Laboratorien kleiner Kinder in traditionellen Bauernfamilien der Nso sind identisch mit der realen Lebenswelt der Erwachsenen. Schon einjährige Kinder helfen bei den häuslichen Aufgaben mit den Werkzeugen, die auch die Erwachsenen benutzen. Diese frühe Handlungsautono-



Psychologische Autonomie wird als prototypisch für die westliche Mittelschicht betrachtet, in der Kinder auch lernen, allein zu spielen, um eine Beziehung mit sich selbst aufzubauen, Entscheidungen für sich selbst zu treffen und eine unabhängige Identität zu entwickeln. Nicht allein sein zu können, wird dagegen als Abhängigkeit interpretiert, die nicht zu einer gesunden Selbstentwicklung passt. Diese Erwartungen tragen zu Entwicklungspfaden bei, die nicht notwendigerweise für die Entwicklung von Kindern in anderen Teilen der Welt gelten.







mie unterscheidet sich grundlegend von den Kinderwelten westlicher Mittelschichtfamilien, wo Kinder bspw. ihr eigenes Spielzeug bekommen und es undenkbar ist, sie z. B. mit einem Messer umgehen zu lassen.

Es wird deutlich, dass in den verschiedenen Kommunikationskanälen auch hier eine gleichsinnige kulturelle Botschaft transportiert wird, die am Primat der hierarchischen Verbundenheit orientiert ist. Hierarchische Verbundenheit garantiert die Kooperation der Familienmitglieder zur Sicherung der ökonomischen Lebensgrundlagen. Handlungsautonomie definiert die dazu notwendigen Verhaltensstrategien.

4 Konsequenzen für eine kulturinformierte Entwicklungspsychologie

Die Skizzierung dieser beiden prototypischen frühen Lernumwelten, die des westlichen Mittelschichtbabys und die des dörflichen Bauernkindes der Nso, weisen profunde Unterschiede in den Sozialisationszielen und Verhaltenspraktiken auf. Wie kann man vor diesem Hintergrund annehmen, dass die Entwicklungsverläufe universell sind, wie es in unseren Lehrbüchern und Handbüchern steht? Henrich, Heine und Norenzayan (2010) haben in einem viel beachteten Aufsatz in "Brain und Behavioral Science" überzeugend dokumentiert, dass das Verhalten und Erleben sowie dessen Entwicklung der westlichen Mittelschicht im weltweiten Vergleich in einigen Bereichen eher als "Ausreißer" denn als Norm zu sehen ist; es gibt gute Dokumentationen von kulturspezifischen Persönlichkeitsunterschieden, Modi der Informationsaufnahme und -verarbeitung, Gedächtnisprozessen, Emotionsverständnis und -ausdruck und Kognitionen (siehe z. B. Kitayama & Cohen, 2007). Lediglich in der Entwicklungspsychologie ist noch ein sehr rudimentäres Verständnis zu kulturspezifischen Entwicklungsverläufen, d. h. über differenzielle ontogenetische Pfade zu den kulturellen Mustern im Erwachsenenalter, zu verzeichnen. In den folgenden Abschnitten werden deshalb einige Befunde diskutiert, die die differenzielle Wirkweise früher Erfahrungen und kulturspezifischer Sozialisationsumwelten auf kindliche Entwicklungsverläufe darstellen.

4.1 Das Erreichen von Entwicklungsmeilensteinen

Kulturspezifische Sozialisationsstrategien betonen unterschiedliche Verhaltensmuster: Bei den Nso-Bauern wird das Baby ausgiebig motorisch stimuliert, was dazu führen sollte, dass die motorische Entwicklung akzeleriert wird. Aus neurophysiologischen Untersuchungen sind Zusammenhänge zwischen der spezifischen Auf- und Abwärtsstimulation und der Entwicklung motorischer Meilensteine berichtet worden (Bril, Hombessa, Zack & Sabatier, 1996). Diese Untersuchungen sind den Nso-Bauern natürlich nicht bekannt, dennoch haben sie ein intuitives Verständnis, eine implizite Entwicklungstheorie, die diese Stimulation mit Entwicklung und Wachstum zusammenbringt (Keller, Yovsi & Völker, 2002). Es gibt darüber hinaus eine Reihe von Untersuchungen und auch anthropologische Feldberichte, die aufzeigen, dass Babys in verschiedenen Dörfern subsaharischer Länder motorisch "akzeleriert" sind (zusammenfassend Keller, Yovsi & Völker, 2002).

In diesem Sinne haben wir in systematischen Vergleichen drei- und sechsmonatiger Nso-Babys sowie deutscher Mittelschichtbabys mit Hilfe des Bayley-Tests Unterschiede im grobmotorischen (erwartungsgemäß nicht im feinmotorischen) Bereich bestätigen können







(Lohaus et al., 2011). Schaut man sich die einzelnen Testaufgaben im Alter von sechs Monaten an, so stellt man fest, dass die Nso-Babys sehr viel besser als die deutschen Babys sind bei "Sitzen ohne Unterstützung" und bei "Laufbewegungen". Die deutschen Babys sind dagegen sehr viel besser als die Nso-Babys bei den Items, die im Liegen ausgeführt werden ("Fuß mit Hand fassen" und "vom Rücken auf den Bauch drehen"). Damit spiegeln diese Ergebnisse genau die frühen Erfahrungskontexte wider – nämlich viel Zeit im Liegen/auf dem Rücken zu verbringen oder sehr viel motorische Stimulation zu erfahren. Ebenfalls erwartungsgemäß sind die deutschen Babys besser in den vokal/kommunikativen Funktionen mit drei und sechs Monaten, was die besonders betonte verbale kommunikative Umwelt der deutschen Mittelschichtbabys abbildet.

Wir sind uns dabei durchaus bewusst, dass die Anwendung westlich konzipierter Tests in einem anderen kulturellen Kontext grundsätzlich fraglich ist (dazu auch Greenfield, 1997), denken aber, dass auf Itemebene und ohne Rekurs auf Normen durchaus Entwicklungsunterschiede dokumentiert werden können. Problematisch ist dabei, dass nur Bereiche erfasst werden, die in den westlich konzipierten Verfahren vorhanden sind; es ist anzunehmen, dass die Nso-Babys über elaborierte soziale Kompetenzen wie die Differenzierung verschiedener sozialer Bezugspersonen verfügen, die in dem Bayley-Test nicht konzipiert sind.

4.2 Universelle Entwicklungsaufgaben – unterschiedliche Lösungen

Anhand unseres Modells der ökokulturellen Entwicklung haben wir argumentiert, dass Entwicklung in Abhängigkeit von ökokulturellen Dimensionen variiert. Diese Variationen sind keineswegs zufällig oder beliebig. Sie weisen Regularitäten und Gesetzmäßigkeiten auf, die sich in der sozialen Entwicklung von Kindern auswirken und auf die Dimensionen der Autonomie und Relationalität beziehen lassen. An kulturvergleichenden Untersuchungen zur frühen Interaktion und Selbsterkennung des Kindes soll dies im Folgenden exemplarisch dargestellt werden.

4.2.1 Entwicklung als dynamisches Wechselspiel: Blick und Lächeln

In einer Reihe von kulturvergleichenden Untersuchungen konnten wir zeigen, dass sich kontingentes Elternverhalten – eine Facette des intuitiven Elternverhaltens – je nach soziokulturellem Kontext unterscheidet: In der Reaktion auf die kommunikativen Signale ihrer dreimonatigen Säuglinge betonen Mütter in an psychologischer Autonomie orientierten kulturellen Kontexten visuelle Kommunikation stärker und legen weniger Wert auf proximale kontingente Reaktionen als Mütter in prototypisch an (hierarchischer) Relationalität orientierten kulturellen Kontexten (Kärtner et al., 2008).

Weiterhin konnten wir zeigen, dass sich diese kulturspezifischen Kontingenzmuster im Laufe der ersten drei Lebensmonate erst herausbilden und dass diese differenzielle Entwicklung Implikationen für den sog. two-month shift hat. Der two-month shift wird mit einer Reihe von qualitativen Veränderungen in der sozialen Interaktion zwischen Säugling und Bezugsperson verbunden, die zwischen dem 2. und 3. Lebensmonat lokalisiert werden: Der Säugling (1) ist für längere Phasen wach und interaktionsbereit, (2) kann längere Zeit Blickkontakt aufbauen und halten, (3) interessiert sich stärker für Gesichter und (4) beginnt, sozial zu lächeln. Ko-konstruktionistische Theorien der emotionalen Entwicklung betonen schon seit







längerem die Rolle der sozialen Interaktion als weitere notwendige Bedingung dieser Entwicklungen. Jedoch setzen diese Theorien frühe "face to face"-Interaktionen und positiven emotionalen Austausch als universell gegeben voraus. Diese Voraussetzung ist jedoch fraglich, wie die folgenden Befunde zeigen (Kärtner et al., 2010): Während bei deutschen Mittelschicht-Babys und Nso-Babys ein ähnlicher Anstieg im Grad der Wachheit zwischen Woche 6 und 8 verzeichnet werden konnte, zeigte sich ein entsprechender Anstieg für den wechselseitigen Blickkontakt nur in den Interaktionen der deutschen Mittelschichtmütter mit ihren Babys (Abb. E.2).

In einer weiteren Studie (Wörmann et al., 2011) analysierten wir die Entwicklung des sozialen Lächelns und fanden ein ähnliches Muster: Während sich für die Mutter-Kind-Dyaden im autonomen kulturellen Milieu ein signifikanter Anstieg im sozialen Lächeln zwischen dem 2. und 3. Lebensmonat zeigte, fanden sich nur wenige Lächelepisoden im relationalen kulturellen Milieu. Diese Befunde legen nahe, dass es sich beim "two-month shift" um das Ergebnis eines dynamischen Wechselspiels zwischen sich entwickelnden kommunikativen Kompetenzen des Säuglings und dem (kulturspezifischen) Interaktionsverhalten der primären Bezugspersonen handelt. Dieses Ergebnis zeigt ebenfalls, dass sich in den deutschen Mittelschichtfamilien die kulturell betonten distalen Kommunikations- und Verhaltenskanäle etablieren, während die kulturell weniger geschätzten proximalen Modalitäten mit dem Wachheitsgrad des Babys weniger stark genutzt werden. Bei den Nso gibt es hingegen keine solche Orientierung an den kindlichen Signalen, da die Mutter am besten weiß, was für das Baby gut ist und dabei nicht die Wünsche und Bedürfnisse des Babys explorieren muss und sich nicht an dessen Verhaltensäußerungen orientiert. Damit wird die kulturelle Orientierung an hierarchischer Relationalität in sozialisatorische Verhaltensmuster umgesetzt.

4.2.2 Kulturspezifische Selbstentwicklung

Die kulturspezifischen Entwicklungsverläufe werden nicht nur durch unterschiedliche Praktiken gebahnt, sondern in beeindruckender Weise von den mentalen Modellen, beispielsweise den mütterlichen Sozialisationszielen, gesteuert. In einem sequenziellen Kohortendesign

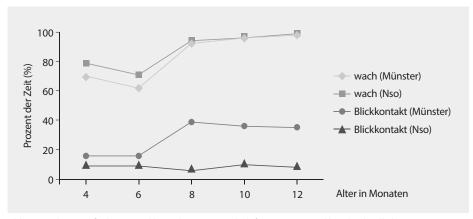


Abb. E.2: Kulturspezifische Entwicklung des two-month shift in Münster und bei den ländlichen Nso. Anmerkung: Signifikante Unterschiede zwischen der 4. und 6. und allen folgenden Lebenswochen für alle Variablen mit Ausnahme des wechselseitigen Blickkontakts bei den Nso. Signifikante Kulturunterschiede beim wechselseitigen Blickkontakt ab der 8. Lebenswoche.







haben wir Kinder zwischen 16 und 22 Monaten mit dem Rouge-Test auf das Selbsterkennen im Spiegel untersucht (Kärtner, Keller et al., 2012). Die Kinder kamen aus Mittelschichtfamilien aus zwei städtischen Kontexten, Berlin und Delhi, und aus Bauernfamilien in zwei dörflichen Kontexten, aus Kamerun und Indien. Wie Abbildung E.3 zeigt, war der Anteil der Kinder, die sich selbst im Spiegel erkannten, in den beiden städtischen kulturellen Milieus deutlich höher als in den beiden dörflichen kulturellen Milieus.

Diese Unterschiede zwischen den kulturellen Milieus (insbesondere der starke Kontrast zwischen städtischer Mittelklasse und ländlichem Milieu) konnten zu einem Großteil durch die Betonung autonomer Sozialisationsziele erklärt werden. Je stärker Mütter autonomieorientierte Sozialisationsziele gegenüber relationalen Sozialisationszielen betonten, umso früher erkannten sich die Kinder im Spiegel.

In der entwicklungspsychologischen Literatur wird das Selbsterkennen im Spiegel als notwendige Voraussetzung empathischen Erlebens und prosozialen Verhaltens beschrieben (Bischof-Köhler, 1989). Das bedeutet, dass Kinder die Ich-Andere-Unterscheidung vornehmen können müssen, bevor sie sich in die Lage eines anderen hineinversetzen können, um empathisch motiviertes Hilfeverhalten zu zeigen. In einer unserer Studien kamen wir zu dem Ergebnis, dass dieser als universell postulierte Zusammenhang zwischen der Ich-Andere-Unterscheidung und dem frühen Hilfeverhalten kulturspezifisch zu sein scheint (Kärtner, Keller & Chaudhary, 2010). Während es den theoretisch postulierten Zusammenhang in einer Stichprobe deutscher Mittelschichtfamilien in Berlin gab, trat der Zusammenhang in einer hinsichtlich des Bildungsgrades und des sozioökonomischen Status vergleichbaren Stichprobe hinduistischer Familien in Delhi nicht auf. Dabei wurde in Anlehnung an Bischof-Köhler (1989) die Ich-Andere-Unterscheidung über das Selbsterkennen im Spiegel und das prosoziale Verhalten der Kinder im Rahmen einer quasi-experimentellen Untersuchung erhoben, in der die Versuchsleiterin eine Trauerreaktion simulierte. Die Befunde lassen sich gut erklären, wenn man davon ausgeht, dass es unterschiedliche Mechanismen sind, die dem frühen Hilfeverhalten zugrunde liegen, sodass Kinder ontogenetisch über unterschiedliche Entwicklungspfade zum selben Entwicklungsprodukt, dem frühen Hilfeverhalten, gelangen. Die allen theoretischen Ansätzen gemeinsame Annahme ist, dass empathisch motiviertes Helfen nur über die Einsicht in die Subjektivität emotionaler Zustände beziehungsweise über das Bewusstsein der psychischen Grenze zwischen eigenem und fremdem Erleben möglich ist. Wir gehen davon aus, dass es dem Kind jedoch

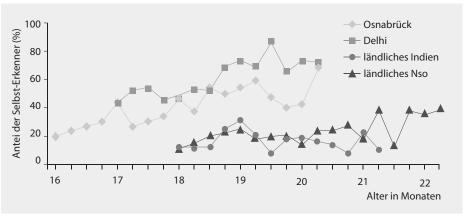


Abb. E.3: Kulturelle Unterschiede beim Selbsterkennen im Spiegel im 2. Lebensjahr.







alternativ möglich ist, aufgrund des gemeinsamen Handlungsvollzugs im Sinne von Barresi und Moore (1996) die Situation als Ganzes zu verstehen, ohne individuelle mentale Zustände zuzuschreiben. Dieses Verständnis der Situation ermöglicht es dem Kind, sich konstruktiv zu verhalten und der anderen Person zu helfen. Demzufolge müsste man hier von situationsgebundenem Hilfeverhalten sprechen, das aus dem Verständnis der Situation und nicht aus dem Verständnis des inneren Zustandes der anderen Person resultiert. In diesem Sinne ließe sich argumentieren, dass es zwei alternative Mechanismen gibt, dem frühes Hilfeverhalten unterliegen kann. Auf der einen Seite empathisch motiviertes Hilfeverhalten, das in den bisherigen sozialkognitiven Erklärungsansätzen als einzige Möglichkeit frühen Hilfeverhaltens genannt wird. Auf der anderen Seite könnte man als Alternative von situationsgebundenem Hilfeverhalten sprechen.

Einen weiteren Hinweis für kulturspezifische Entwicklungspfade finden wir in der Entwicklung des autobiografischen Gedächtnisses. Dazu haben wir erneut Kinder aus Mittelschichtfamilien in Berlin und Delhi längsschnittlich untersucht. Im Alter von 19 Monaten erfassten wir eine Mutter-Kind-Spielsituation in häuslichem Umfeld, die die teilnehmenden Dyaden frei gestalten und auch einen Satz von Spielzeugen, den wir mitgebracht hatten, verwenden konnten. Dabei interessierte uns insbesondere die Struktur des Spiels, d. h. die Initiativen der Partner sowie das Folgeverhalten des anderen Partners (Keller, Borke et al., 2010). Als Maß für die Responsivität der Kinder erhoben wir weiterhin, inwieweit die Kinder insgesamt sechs Aufforderungen der Mutter nachkamen, ein neutrales Objekt einer Person oder an einen anderen Ort zu bringen. Als die Kinder 3 Jahre alt waren, besuchten wir die Familien erneut und baten Mutter und Kind, sich über vergangene Ereignisse zu unterhalten. Mit Hilfe eines Auswertungssystems (Reese & Fivush, 1993; Schröder et al., 2012) erfassten wir die mütterlichen sowie die kindlichen Elaborationen. Elaborationen werden mit der Entwicklung des kindlichen autobiografischen Gedächtnisses, d. h. der Quantität und Qualität seiner Gesprächsbeiträge, in Beziehung gesetzt (Schröder et al., im Druck). Erwartungsgemäß besteht ein positiver Zusammenhang zwischen mütterlichen und kindlichen Elaborationen in beiden Gruppen, wenngleich der Zusammenhang in Delhi schwächer ausgebildet ist als in den Berliner Familien. Darüber hinaus fanden sich weitere, jeweils kulturspezifische längsschnittliche Einflüsse auf die kindlichen Elaborationen während der gemeinsamen Gespräche: Während in den Familien in Delhi das Ausmaß, in dem die Kinder mit 19 Monaten den Aufforderungen der Mutter nachkamen, zusätzlich zu den mütterlichen Elaborationen positiv mit den kindlichen Elaborationen zusammenhing, war es bei den Berliner Familien das Ausmaß, in dem die Mütter den Spielinitiativen des Kindes folgten.

Insofern scheint es also neben den mütterlichen Elaborationen kulturspezifische und gegenläufige Prädiktoren für die kindlichen Elaborationen der Kinder zu geben, die jeweils den dominanten kulturellen Modellen und den spezifischen Rollenerwartungen an das Kind beim gemeinsamen Erinnern entsprechen: Während es in den Berliner Familien eher so zu sein scheint, dass den Kindern die Initiative beim gemeinsamen Erinnern überlassen wird und die Mütter eher Hilfestellung geben, ist es bei den Familien in Delhi eher so, dass vom Kind – ganz im Sinne der an Relationalität orientierten Interaktionsstruktur der mütterlichen Führung – erwartet wird, dass es im Sinne einer zu lösenden Aufgabe möglichst viel erinnert.







5 Schlussbetrachtungen

In diesem Kapitel haben wir ein ökokulturelles Modell von Entwicklung eingeführt und anhand ausgewählter Untersuchungen aus unserer Forschung zeigen können, dass unterschiedliche kulturelle Milieus, die unterschiedliche Kontexte soziodemografischer Variablen repräsentieren, verschiedene Konzeptionen von Autonomie und Relationalität verkörpern, die in frühen Sozialisationsprozessen gebahnt werden. Wir haben die frühen Sozialisationsumwelten anhand der beiden prototypischen Milieus, der westlichen Mittelschichtfamilien und traditionellen Bauernfamilien, charakterisiert. Wir haben ebenfalls nichtwestliche städtische Mittelschichtfamilien untersucht, die Elemente der beiden Prototypen miteinander verbinden. In unserem Forschungsprogramm können wir aufweisen, dass der Zeitpunkt des Erreichens von Entwicklungsmeilensteinen die unterschiedlichen kulturellen Erfahrungen abbildet, selbst in solchen Bereichen, die in den Lehrbüchern noch immer als "reifungsbedingt" bezeichnet werden, wie beispielsweise die grobmotorische Entwicklung. Reifung stellt wie alle anderen Entwicklungsprozesse nicht das Ablaufen eines internen Programms dar, sondern ist auch erfahrungsabhängig. Es ist aber nicht nur die Unterschiedlichkeit von Zeitpunkten. Das sitzende Kind hat einen anderen Winkel auf die Welt als das liegende Kind, hat andere sensomotorische Eindrücke und erfährt andere soziale Rückmeldungen. Das bedeutet, dass Entwicklungsverläufe sich unterschiedlich gestalten. Wir haben zeigen können, dass es nicht nur die unterschiedlichen Verhaltensweisen sind, sondern insbesondere auch die Sozialisationsziele der Familien, die für unterschiedliche Erfahrungen, und damit kindliche Lernumwelten sorgen, die aber auch direkt auf den Verlauf der kindlichen Entwicklung einwirken. Das bedeutet auch, dass Entwicklungsverläufe sich in unterschiedlichen Pfaden zu dem gleichen Ziel hin manifestieren. Bei städtischen Mittelschichtkindern aus Delhi und Berlin haben wir zeigen können, dass prosoziales Verhalten ebenso wie elaborierte Konversationen von Kindern durch unterschiedliche Entwicklungsmechanismen vorhergesagt werden. Insgesamt zeigen diese Befunde, dass Entwicklung in allen sie konstituierenden Bestandteilen variiert und variieren muss. Um Entwicklung zu beschreiben, zu erklären und vorherzusagen, was die genuinen Aufgaben von Entwicklungsmodellen ist, muss Kultur ebenso wie Biologie systematisch berücksichtigt werden.

Literatur

Barresi, J. & Moore, C. (1996). Intentional relations and social understanding. *Behavioral and Brain Sciences*, 19, 107–154.

Belsky, J., Steinberg, L. & Draper, P. (1991). Childhood experience, interpersonal development, and reproductive strategy: An evolutionary theory of socialization. *Child Development*, *62*, 647–670.

Bischof-Köhler, D. (1989). Spiegelbild und Empathie. Die Anfänge der sozialen Kognition. Bern, CH: Huber. Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. D. (2002). The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

Boyd, R. & Richerson, P. J. (1985). *Culture and evolutionary process*. Chicago: University of Chicago Press. Bril, B., Hombessa, E., Zack, M. & Sabatier, C. (1996). Comparative study of postural time table of infants from brith to 12 months (Congo, France, Mali). Vortrag, gehalten auf dem "8th International Congress of Cross-Cultural Psychology", Istanbul, Türkei.

Bronfenbrenner, U. (1981). Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett-Cotta.







- Caldwell, J. C. (1982). Theory of fertility decline. London: Academic Press.
- Chirkov, V., Ryan, R. M., Kim, Y. & Kaplan, U. (2003). Differentiating autonomy from individualism and independence: A self-determination theory perspective on internalization of cultural orientations and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (1), 97–110.
- Deci, E. & Ryan, R. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In R. Dienstbier (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation: Vol. 38. Perspectives on motivation* (S. 237–288). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Demuth, C. (2008). *Talking to infants: How culture is instantiated in early mother-infant interactions. The case of Cameroonian farming Nso and North German middle-class families*. Dissertation, Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften, Fachgebiet Entwicklung und Kultur.
- Draper, P. & Harpending, H. (1988). A sociobiological perspective on human reproductive strategies. In K. B. MacDonald (Hrsg.), *Sociobiological perspectives on human development* (S. 340–372). New York, NY: Springer.
- Erikson, E. H. (1968). Identity, youth, and crisis. New York: Norton.
- Geary, D. C. & Flinn, M. V. (2001). Evolution of human parental behavior and the human family. *Parenting Science and Practice*, 1 (1 & 2), 5–61.
- Greenfield, P. M. (1997). You can't take it with you: Why ability assessments don't cross cultures. *American Psychologist*, 52, 1115–1124.
- Greenfield, P. M. (2004). Weaving generations together. Evolving creativity in the Maya of Chiapas. Santa Fe, NM: Sar Press.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45 (2), 401–418.
- Greenough, W. T., Black, J. E. & Wallace C. S. (1987). Experience and brain development. *Child Development*, 58, 539–559.
- Havighurst, R. J. (1953). Developmental tasks and education. New York: Davis McKay.
- Henrich, J., Heine, S. & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world? *Behavioral and Brain Sciences*, 33, 61–135.
- Kağitcibaşi, C. (1996). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kağitcibaşi (Hrsg.), Handbook of Cross-Cultural psychology. Volume 3: Social Behavior and applications (2. Aufl., S. 1–49). Boston: Allyn & Bacon.
- Kağitcibaşi, C. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context: Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *36* (4), 403–422.
- Kağitcibaşi, C. (2007). Family, self, and human development across countries. Theory and applications (2. Aufl.). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kärtner, J., Keller, H., Lamm, B., Abels, M., Yovsi, R. D., Chaudhary, N. & Su, Y. (2008). Similarities and differences in contingency experiences of 3-month-olds across sociocultural contexts. *Infant Behavior & Development*, 31, 488–500.
- Kärtner, J., Keller, H. & Chaudhary, N. (2010). Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two socio-cultural contexts. *Developmental Psychology*, 46 (4), 905–914.
- Kärtner, J., Keller, H., Chaudhary, N. & Yovsi, R. (2012). Sociocultural influences on the development of mirror self-recognition. *Monographs of the Society for Research in Child Development*.
- Keller, H. (2007). Cultures of infancy. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Keller, H. (2010). Linkages between the Whiting model and contemporary evolutionary theory. Special Issue of the *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41 (4), 563–577.
- Keller, H. (2011). Biology, culture and development: Conceptual and methodological considerations. In F. J. R. van de Vijver, A. Chasiotis & S. Breugelmans (Hrsg.), Fundamental questions in cross-cultural psychology (S. 312–340). Cambridge, GB: Cambridge University Press.







- Keller, H. & Chasiotis, A. (2006). Evolutionary perspectives on social engagement. In P. J. Marshall & N. A. Fox (Hrsg.), *The development of social engagement: Neurobiological perspectives* (S. 275–303). Oxford: Oxford University Press.
- Keller, H. & Chasiotis, A. (2007). Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Natur und Kultur. In M. Hasselhorn & R. Silbereisen (Hrsg.), *Enzyklopädie Psychologie, Serie V: Entwicklung, Band 4: Psychologie des Säuglings- und Kindesalters* (S. 531–570). Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. & Otto, H. (2011). Different faces of autonomy. In X. Chen & K. H. Rubin (Hrsg.), *Socioemotional development in cultural context* (S. 164–185). New York: Guilford Publ.
- Keller, H., Borke, J., Chaudhary, N., Lamm, B. & Kleis, A. (2010). Continuity in parenting strategies A cross-cultural comparison. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 41, 391–409.
- Keller, H., Demuth, C. & Yovsi, R. D. (2008). The multi-voicedness of independence and interdependence The case of Cameroonian Nso. *Culture and Psychology*, 14 (1), 115–144.
- Keller, H., Lohaus, A., Kuensemueller, P., Abels, M., Yovsi, R. D., Voelker, S., Jensen, H., Papaligoura, Z., Rosabal-Coto, M., Kulks, D. & Mohite, P. (2004). The bio-culture of parenting: Evidence from five cultural communities. *Parenting: Science and Practice*, 4 (1), 25–50.
- Keller, H., Otto, H., Lamm, B., Yovsi, R. D. & Kärtner, J. (2008). The timing of verbal/vocal communications between mothers and their infants: A longitudinal cross-cultural comparison. *Infant Behavior & Development*, 31, 217–226.
- Keller, H., Yovsi, R. D. & Völker, S. (2002). The role of motor stimulation in parental ethnotheories. The case of Cameroonian Nso and German women. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 33 (4), 398–414.
- Kitayama, S. & Cohen, D. (Hrsg.) (2007). Handbook of cultural psychology. New York: Guilford Press.
- Kitayama, S. & Uchida, Y. (2005). Interdependent agency: An alternative system for action. In R. Sorrentino, D. Cohen, J. M. Ison & M. P. Zanna (Hrsg.), *Culture and social behaviour: The Ontario symposium* (Vol. 10, S. 165–198). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Kuhl, J. & Keller, H. (2008). Affect-regulation, self-development and parenting: A functional-design approach to cross-cultural differences. In R. Sorrentino & S. Yamaguchi (Hrsg.), *The handbook of motivation and cognition across cultures* (S. 19–47). New York, NY: Elsevier.
- LeVine, R. A., Miller, P. M., Richman, A. L. & LeVine, S. (1996). Education and mother-infant interaction. A Mexican case study. In S. Harkness & C. M. Super (Hrsg.), *Parents' cultural belief systems* (S. 254–288). New York: Guilford Press.
- Lohaus, A., Keller, H., Lamm, B., Teubert, M., Fassbender, I., Freitag, C., Goertz, C., Graf, F., Kolling, T., Spangler, S., Vierhaus, M., Knopf, M. & Schwarzer, G. (2011). Infant development in two cultural contexts: Cameroonian Nso farmer and German middle-class infants. *Journal of Reproductive and Infant Psychology*, 29 (2), 148–161.
- MacDonald, K. B. (1988). Social and personality development. An evolutionary synthesis. New York: Plenum Press.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self. Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, *98*, 224–253.
- Mayr, E. (1974). Behavior programs and evolutionary strategies. American Sciences, 62, 650-659.
- Ogunnaike, O. & Houser, R. (2002). Yoruba toddlers' engagement in errands and cognitive performance on the Yoruba Mental Subscale. *International Journal of Behavioral Development*, 26 (2), 145–153.
- Oyserman, D., Coon, H. M. & Kemmelmeier, M. (2002). Rethinking individualism and collectivism: Evaluation of theoretical assumptions and meta-analyses. *Psychological Bulletin*, *128* (1), 3–72.
- Papousek, H. & Papousek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. D. Osofsky (Hrsg.), *Handbook of infant development* (2. Aufl., S. 669–720). New York: Wiley.







- Prechtl, H. (1984). Continuity of neural functions from prenatal to postnatal life. London: Spastics International Medical Publications.
- Reese, E. & Fivush, R. (1993). Parental styles of talking about the past. *Developmental Psychology*, 29, 596–606
- Rutter, M. & Rutter, M. (1992) *Developing minds. Challenge and continuity across the life span*, London: Penguin.
- Rogoff, B. (2003). The cultural nature of human development. New York: Oxford University Press.
- Schröder, L., Keller, H., Kärtner, J., Kleis, A., Abels, M., Yovsi, R. D., Chaudhary, N., Jensen, H. & Papaligoura, Z. (im Druck). Early reminiscing in cultural context: Cultural models, maternal reminiscing styles, and children's memories. *Journal of Cognition and Development*.
- Schröder, L., Kärtner, J., Keller, H. & Chaudhary (2012). Culture-specific predictors of 3-year-olds' autobiographical memories during joint reminiscing. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.
- Storfer, M. (1999). Myopia, intelligence, and the expanding human neocortex: behavioral influences and evolutionary implications. *International Journal of Neuroscience*, 98, 153–276.
- Strüber, N. & Roth, G. (2011). Neurobiopsychologie des Säuglings. In H. Keller (Hrsg.), *Handbuch der Kleinkindforschung* (S. 80–102). Bern: Huber Verlag.
- Tanner, J. M. (1970). Physical growth. In P. H. Mussen (Hrsg.), *Carmichael's manual of child psychology* (Vol. 1, S. 77–155). New York: Wiley.
- Whiting, B. B. (Hrsg.) (1963). Six cultures. Studies of child rearing. New York: Wiley.
- Whiting, B. B. & Pope Edwards, C. (1988). *Children of different worlds. The formation of social behavior*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, J. W. M. (1977). A model for psychocultural research. In P. Leiderman, S. Tulkin & A. Rosenfeld (Hrsg.), *Culture and infancy* (S. 29–47). New York: Academic Press.
- Wilson, E. O. (1975). Sociobiology: A new synthesis. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Wohlwill, J. F. (1973). The study of behavioral development. New York: Academic Press.
- Wörmann, V., Holodynski, M., Kärtner, J. & Keller, H. (2011). A cross-cultural comparison of the development of the social smile. A longitudinal study of affect mirroring and motor mimicry in 6- and 12-week-old infants. Manuskript zur Veröffentlichung eingereicht.



