

Kapitel 2

Entwicklung und Kultur

Lieselotte Ahnert
Hendrik Haßelbeck

„... humans went beyond the limits of the psychological functions given to them by nature and proceeded to a new culturally-elaborated organization of their behavior.“

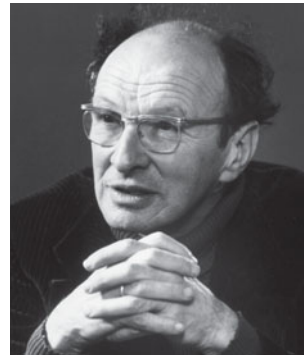
(Vygotskij, 1978, S. 39)



Lev S. Vygotskij

„The process and product of making human beings human clearly varies by place and time. [...] this diversity suggests the possibility of ecologies yet untried that hold a potential for human natures yet unseen, perhaps of a wiser blend and power and compassion than has thus far been manifested.“

(Bronfenbrenner, 1979, S. xiii)



Urie Bronfenbrenner

Die Fähigkeit, eine kulturell organisierte Umwelt aufzubauen und darin zu handeln, ist ein universelles, artspezifisches Merkmal des Menschen. Kinder wachsen in dieser vorstrukturierten Welt auf, die das kulturelle Wissen ihrer Vorfahren enthält und den Alltag organisiert. Die Kultur wirkt sich dann auf die kindliche Entwicklung dadurch aus, dass sie zum Gegenstand von Interaktions- und Kommunikationsprozessen wird. Entwicklung ist infolgedessen ohne die Analyse des kulturellen Kontextes, in dem sie stattfindet, nicht verstehbar und Kultur damit zu einem Bestandteil der Erklärung von Entwicklung geworden. Insbesondere haben sich Individuum-Umwelt-Interaktionen und deren Veränderungen über die Zeit zu zentralen Fragestellungen in der Entwicklungspsychologie herausgebildet. Die Erforschung dieser Interaktionsprozesse hat schließlich zu Untersuchungen über den Stellenwert der Kultur bei der Herausbildung verschiedenster individueller Kompetenzen geführt und sogar Initiativen entstehen lassen, um Kultur, ihre Nischen, Milieus und Kontexte empirisch zu erfassen. Es ist das Anliegen des vorliegenden Kapitels, Stand und Stellenwert dieser Herangehensweise bei der Untersuchung von Entwicklungsprozessen zu skizzieren. Dabei machen wir uns intrakulturelle wie interkulturelle Zugänge und Erklärungsansätze zunutze.

1 Der Kulturbegriff

Der Kulturbegriff ist einer der komplexesten Begriffe unserer Sprache. Er wird an Bedeutungsvielfalt kaum übertroffen und zeichnet sich durch eine hochgradige Unschärfe aus. Überfrachtungen und Überdehnungen haben in den letzten Jahrzehnten in der sozialwissenschaftlichen Forschung zu seiner inflationären Verwendung geführt. Um seine wissenschaftliche Verwendung richtig einordnen zu können, wollen wir uns mit dem Kulturbegriff (1) aus dem Blickwinkel seiner historischen Begriffsentwicklung beschäftigen und (2) seine aktuelle Begriffsverwendung herausarbeiten.

(1) *Historische Begriffsentwicklung.* Interessanterweise hat eine individuums- wie gruppenbezogene Semantik dieses Begriffes von Anfang an existiert, wonach Kultur sowohl im Sinne von Bildung und Kunstverständnis eines einzelnen Individuums wie auch für das Verhalten, die Werte und Normvorstellungen von Personengruppen verwendet wurde. Zunächst bezeichnete das lateinische *cultura* (abgeleitet von *colere* = sorgfältig pflegen, bebauen) die Bearbeitung von Grund und Boden, die die Grundlage der altrömischen Gemeinschaft darstellte. Bereits Marcus T. Cicero (106–43 v. Chr.) soll jedoch in einer seiner berühmten Reden mit der *cultura animi* (Geisteskultur) eine Metapher überliefert haben, die auf die Kultivierung des Geistes abzielt: „Wie nicht alle Äcker Frucht tragen, die bestellt werden [...] so bringen auch nicht alle Geister eine Frucht ihrer Bearbeitung hervor.“ (vgl. Niedermann, 1941) Mit dem neuen Individualbewusstsein in Renaissance und Aufklärung entstanden später allerdings Erwartungen an die Kultur, die höchsten Ansprüchen einer allseitigen Persönlichkeitsentwicklung genügen sollten. Selbst im Deutschland der sog. Goethezeit (1770–1830), als der Kulturbegriff vor allem an der Bildungsidee festgemacht wurde, stand die umfassende Persönlichkeit mit guten Umgangsformen, Gelehrsamkeit, philosophischer Gewandtheit und künstlerischen Ambitionen im Mittelpunkt der kulturellen Zielstellungen (vgl. Eliot, 1948).

Cultus kennzeichnet und wertet im lateinischen Sprachgebrauch aber auch Ethnien und Nationen. So lobte der römische Geschichtsschreiber Titus Livius (59 v. – 17 n. Chr.) die vielen Künste der Griechen, die zu deren Kultiviertheit geführt hätten (vgl. Niedermann, 1941). Mit Francis Bacon (1561–1626) wurde auf dieser Grundlage allerdings eine signifikante Bedeutungserweiterung eingeleitet, die mit *cultura* den gesamtgesellschaftlichen Fortschritt der frühindustriellen Revolution im damaligen England verband (vgl. Spedding, Ellis & Heath, 1858).

(2) *Aktuelle Begriffsverwendung.* Der heute etablierte Kulturbegriff geht zweifelsfrei auf Johann Gottfried Herder (1744–1803) zurück und wird dessen Sensibilität für die Vielfalt von Ethnien zugeschrieben. Herder (1774/1967) übernahm zwar die Idee der individuellen Vervollkommenung seiner Zeit und übertrug auch den Kulturbegriff auf Epochen (vgl. Taylor, 1938), er behandelte jedoch Kultur vor allem als ein kollektives Phänomen, das er auf Ethnien und Nationen bezog. Kultur war für ihn die Lebenspraxis, die für soziale Gruppen charakteristisch ist und sich auf unterschiedliche Lebensformen in unterschiedlichen Territorien bezieht: Zu der Kultur, die man betreibt, und der Kultur, die man hat, musste auch die Kultur beschrieben werden, in der man lebt (vgl. Busche, 2000).

(a) *Beschreibung von Nationalkulturen.* Bei Herder ist die Nationalkultur das Paradigma, das er in einem „Kugelmodell“ beschrieb: „Jede Nation hat ihren Mittelpunkt der Glückseligkeit in sich, wie jede Kugel ihren Schwerpunkt.“ (Herder, 1774/1967, S. 44 f.) Gleich einer Kugel erscheint danach eine Kultur in sich geschlossen und nach außen durch Differenzierungen zu anderen Lebensweisen bestimmt, was als Selbst- und Fremdbeschreibungen

wahrgenommen wird: „So jede zwei Nationen, deren Neigungen und Kreise der Glückseligkeit sich stoßen – man nennt Vorurteil! Pöbelei!“ (ebd., S. 44 f.) Wegen seiner Eingrenzungen auf nationale Merkmale, geschichtliche Zeiträume und geografische Territorien wird Herders Kulturbegriff als Abgrenzungsbegriff gewertet (vgl. Reckwitz, 2001).

(b) *Beschreibung multikultureller Gemeinschaften.* Vor dem Hintergrund der beginnenden Auflösung nationalstaatlicher Strukturen und der zunehmenden Etablierung transnationaler Organisationen wird heute ein Kulturbegriff für Gemeinschaften gebraucht, die nach außen durch offene Netzwerkverbindungen charakterisiert und damit wandelbar sind. Danach wird Kultur heute zumeist als eine hybride Konstellation dargestellt, in der sich unterschiedliche, historisch verwurzelte Gemeinschaften verbünden und selbst Minderheitenkulturen ihre kulturellen Besonderheiten bewahren können. Diese Diversität wird dann als multikulturell bezeichnet, wenn sich die involvierten Gemeinschaften zwar gegenseitig als verschieden wahrnehmen, jedoch auch kollektive Ziele entwickeln (vgl. Reckwitz, 2001). Um die Unterschiede zwischen verschiedenen Gruppen innerhalb einer Kultur zu kennzeichnen, wird der traditionelle Kulturbegriff jedoch weiterhin eingesetzt. Hierbei dient er nicht nur dazu, unterschiedliche kulturelle Mehr- und Minderheiten voneinander zu unterscheiden, sondern auch Altersgruppen (z. B. Jugendkultur), Geschlechtsgruppen (z. B. Frauenkultur), Milieus (z. B. Kiezkultur), Organisationen sowie institutionelle Einrichtungen (z. B. Universitätskultur) und weitere Subkulturen differenziell zu betrachten.

(c) *Kernbedeutung des Kulturbegriffs.* Mit Kultur wird heute ein vielschichtiges Konglomerat von Werte- und Normsystemen sowie Konventionen im menschlichen Zusammenleben bezeichnet, die sich in Religion, Ethik, Recht, Technologien, Bildungssystemen, Wissenschaft und Kunst widerspiegeln. Kultur besteht dabei allerdings nicht nur aus sprachlich formatierten Strukturen des Verstehens und der Übereinkunft, sondern aus den handelnden Menschen, die gemeinsam und regelmäßig in den vielfältigen Institutionen einer Gemeinschaft tätig sind. So wird Kultur nicht nur durch ein Netz von Bedeutungen getragen, das auf kulturelle Symbole, Sinn- und Handlungszusammenhänge zurückgreift, sondern vor allem durch alltägliche Kommunikationsstrukturen reflektiert, die sogar die Gestaltung von Beziehungen und den Umgang mit Gefühlen einschließen. Typische kulturelle Merkmale können infolgedessen sogar den alltäglichen Vorgängen entnommen werden, die sich in den Interaktions- und Kommunikationsprozessen einer Gemeinschaft abspielen (vgl. Hörning, 2004; Keller, 2011).

2 Kultur als menschlich organisierte Umwelt

Wichtige Impulse für eine wissenschaftliche Verwendung des Kulturbegriffs lieferten Betrachtungen über Umwelten, wie Ernst Haeckel (1834–1919) sie unter dem Begriff der *Ökologie* in die Biologie einführte und damit ein neues Teilgebiet der Biologie begründete. Unter Ökologie verstand er „die *gesamte* Wissenschaft von den Beziehungen des Organismus zur umgebenden Aussenwelt, *wohin wir im weiteren Sinne alle ‚Existenz-Bedingungen‘ rechnen können*“ (Haeckel, 1866, S. 286, Hervorhebungen im Original). Es ist jedoch Egon Brunswik (1903–1955) zu verdanken, dass diese neuen Perspektiven auch Eingang in die Psychologie fanden, an der er seinerzeit monierte: „Both historically and systematically psychology has forgotten that it is a science of organism-environment relationships, and has become a science of the organism.“ (Brunswik, 1957/2001, S. 300 f.)

Konkretisiert wurde das Konzept der Organismus-Umwelt-Interaktion durch Kurt Lewin (1890–1947), das er mit dem „Lebensraum“ bzw. dem „psychologischen Feld“ eines

Menschen in einer Weise ausarbeitete, die später grundlegend für das bioökologische Modell von Bronfenbrenner wurde (Bronfenbrenner & Morris, 2006). Danach gilt auch heute als unstrittig, dass Wirkungen der Umwelt auf die Person wie der Person auf die Umwelt untrennbar miteinander verbunden sind und dass eine Umwelt für das Verhalten und die Entwicklung des Menschen vor allem in der Weise bedeutsam ist, wie sie wahrgenommen wird, und nicht, wie sie sich objektiv beschreiben lässt (vgl. Lück, 2001).

Diese Argumentation führt zum Kulturbegriff zurück, der die Umwelt auf den von Menschen erfassten und gestalteten Anteil reduziert und in dem die Kultur durch menschliche Handlung und Interaktion erschaffen wird. So ist es nicht verwunderlich, dass bereits in frühen kulturpsychologischen Diskursen (z. B. Cole, 1983; Eckensberger, 1983) die menschliche Tätigkeit und Interaktion als dynamisches Bindeglied zwischen Individuum und Kultur angesehen wurde. Begründet wird dies damit, dass Kultur durch die Tätigkeit erschaffen wird, wie auch die Tätigkeit durch die Kultur ihre Bestimmung erhält. Die materiellen, sozialen und symbolischen Merkmale einer Kultur müssen folglich im Verlauf eines Lebens durch Individuum-Umwelt-Interaktionen aktiv erschlossen und erworben werden (vgl. Keller & Eckensberger, 1999). Dieser Prozess wird seit den 1970er-Jahren auch als *Sozialisation* gefasst und in interdisziplinären Sozialisationstheorien beschrieben. Sozialisation bezeichnet danach „den Prozess, in dessen Verlauf sich der [...] menschliche Organismus zu einer sozial handlungsfähigen Persönlichkeit bildet, die sich über den Lebenslauf hinweg in Auseinandersetzung mit den Lebensbedingungen weiterentwickelt“ (Hurrelmann & Ulich, 1980, S. 78). Sozialisation ist damit als wechselseitiger Anpassungsprozess zwischen Mensch und Umwelt zu verstehen, der langfristige Veränderungen in den Verhaltens- und Persönlichkeitsstrukturen eines Individuums bewirkt (vgl. auch Hurrelmann, Grundmann & Walper, 2008).

3 Kulturelle Erhaltungs- und Entwicklungsprozesse

Als menschlich organisierte Umwelt ist Kultur an typisch menschliche Kognition und Sprache gebunden. Zwar finden sich Grundformen der menschlichen Kognition auch bei Primaten, wenn es um das Verstehen von räumlichen, zeitlichen, kategorialen und quantitativen Charakteristiken von Gegenständen oder grundlegende soziale Strukturen von kleinen Gemeinschaften geht (Herrmann, Call, Lloreda, Hare & Tomasello, 2007). Menschen haben jedoch artspezifische Kognitionen ausgebildet, die in vielerlei Hinsicht besondere mentale Leistungen hervorbringen. Es sind diese kognitiven Fähigkeiten, die in ihrer Konsequenz dazu geführt haben, dass Menschen kulturell organisierte Umwelten aufbauen. Wenn Kinder in dieser vorstrukturierten Welt aufwachsen, stellt sich die Frage, wie die Kinder sie aufnehmen, wie sie dabei unterstützt und unterrichtet werden und wie sie die typisch menschlichen Kognitionen entwickeln, die in der Kultur weiter ausgeformt und von jeder Generation an die nächste übermittelt werden.

3.1 Kognitionsentwicklung

Überlegungen zur sozialen Natur der menschlichen Kognition sind bereits im *Kulturhistorischen Ansatz von Vygotskij* (1978) zu finden, den er schon in den 1920er-Jahren aus den Grundthesen des historischen Materialismus (vgl. Engels, 1886; Marx & Engels, 1888/1962) entwickelte. Danach prägen soziale Verhältnisse (*das Sein*) die menschlichen Denkstruktu-

ren so entscheidend, dass „*culture becomes a part of each person's nature*“ (Vygotskij, 1978, S. 6). Im Ergebnis von Individuum-Umwelt-Interaktionen sollten sich danach die typisch menschlichen Kognitionen herausbilden, die Vygotskij in *höhere psychische Funktionen* fasste. Darunter verstand er begriffliches Denken, logisches Gedächtnis, willkürliche Aufmerksamkeit, Handlungsplanung und sprachliche Kommunikation im Gegensatz zu bildhaftem Denken, mechanischem Gedächtnis, unwillkürlicher Aufmerksamkeit, Handlungsmanipulationen und nicht-sprachlicher Kommunikation. Kulturell vorhandene Zeichensysteme (wie sprachliche Zeichen und Zahlensymbole) würden mit ihrer Hilfe in intrapsychische Strukturen und Operationen umgewandelt („*internal reconstruction of an external operation*“; ebd., S. 56) und erklärten die Funktionsweise menschlicher Verarbeitungsleistungen besser als die Reflexologie und behavioralen Reiz-Reaktions-Modelle der damaligen Zeit.

Die kindliche Entwicklung wurde dabei zum Prüfstein für die Annahme, dass sich biologisch angelegte Kognitionen während der Ontogenese durch kulturelle Einflüsse umstrukturieren und auf einer höheren Organisationsstufe neu etablieren. Während der Entwicklung eines Kindes sollten infolgedessen die höheren psychischen Funktionen durch Internalisierungsprozesse erst hervorgebracht werden. Vygotskij (1964) war davon überzeugt, dass es sich bei diesen Kognitionen auf keinen Fall um Fähigkeiten handle, die nur komplexer würden. Die Denkentwicklung sei „*nicht als ein ununterbrochenes Entstehen von neuen, höheren, komplizierteren [...] Eigenschaften aus elementarerer und ursprünglichen Denkformen dargestellt, sondern als ein allmähliches und ununterbrochenes Verdrängen der einen Form durch die andere*“ (ebd., S. 179). Auf der Grundlage zahlreicher experimenteller Studien (siehe z. B. Vygotskij 1929a, b) untermauerte Vygotskij die These: „*Das Neue in der Entwicklung entsteht von außen*.“ (Vygotskij, 1964, S. 179) Danach schienen biologische Reifungsprozesse zwar notwendige, aber keinesfalls hinreichende Bedingungen für signifikante Entwicklungen in der kindlichen Kognition zu sein: „*Also an organism internally prepared absolutely requires the determining influence of the environment in order to enable it to accomplish that development. Thus at a certain stage of its organic development the child masters speech. At another stage he masters the decimal system*.“ (Vygotskij, 1929a, S. 423)

Zwei Entwicklungslinien in der Herausbildung höherer psychischer Funktionen seien zu unterscheiden: Eine biologische (evolutionäre) und eine kulturelle. Nach der Geburt seien diese zwei Entwicklungslinien zunächst isoliert, verschmolzen jedoch zu einem relativ frühen Zeitpunkt in der Ontogenese. Dies sei dann der Fall, wenn Denken und Sprache zusammenfallen und das Kind die größte Entdeckung seines Lebens mache, dass nämlich jedes Ding einen Namen habe (vgl. Stern, 1914/1952, S. 132 ff.), womit die Sprache in die intellektuelle Phase eintrete. Lautfolgen erhielten dann Bedeutungen: „*Das Denken wird dann sprachlich und die Sprache intellektuell*.“ (Vygotskij, 1964, S. 90, Hervorhebung im Original) Das Kind entdecke zu diesem Zeitpunkt gewissermaßen die symbolische Funktion der Sprache, bilde neue Denkleistungen aus und beginne damit, höhere psychische Funktionen hervorzubringen (ebd., S. 88 ff.).

Damit sich die höheren psychischen Funktionen ausbilden und etablieren können, müssen jedoch auch die Strategien internalisiert werden, die für den Umgang mit dem Wissen und die Erarbeitung neuer Denkstrategien gebraucht werden. Vygotskij (1987a) nannte sie *psychische Werkzeuge* und zählte dazu die Verwendung sprachlicher Symbole, das Nummieren und Zählen, die Nutzung mnemotechnischer Mittel, algebraischer Symbole sowie der Schrift, aber auch den Umgang mit vielen anderen möglichen Zeichen, Schemata und Diagrammen. Während technische Werkzeuge darauf gerichtet seien, Veränderungen am Objekt herbeizuführen, wirken psychische Werkzeuge auf psychische Prozesse und das Ver-

halten. Da sich das Kind im Laufe seiner Entwicklung mit den verschiedensten psychischen Werkzeugen ausstatte und diese Ausstattung immer wieder erneuere, unterscheide sich ein älteres von einem jüngeren Kind durch den Grad und den Charakter dieser Ausstattung. In dem Maße, wie sich das Kind neue psychische Werkzeuge aneigne und damit die eigenen psychischen Funktionen beherrschen lerne, könne sich auch die Denkentwicklung fortentwickeln (ebd., S. 315 ff.).

3.2 Internalisierung sozialer Erfahrungen

Typische kognitive Strategien und ihre Veränderbarkeit während der Kindheit zeigen sich vor allem bei den sich entwickelnden kindlichen Erinnerungsleistungen: „*The organic base of memory, mnema, might remain substantially unaltered during the period of growth, but the [...] child might have learned how to use his memory in a more efficient way [...] based on the use of signs as a means of accomplishing any particular psychological operation.*“ (Vygotskij, 1929a, S. 415 f.) In systematischen Untersuchungen zur Denk- und Gedächtnisentwicklung beschrieb Vygotskij (1929a, b), welche Strategien entstehen und internalisiert werden und wie sie ein Kind dazu befähigen, die eigenen psychischen Prozesse beherrschen zu lernen:

(1) *Naives Stadium.* Die Gedächtnisleistung ist so gut wie das Interesse eines Kindes an den Informationen, die es spontan zu erinnern versucht. Wird es jedoch von einem Erwachsenen an Mnemotechniken herangeführt und zusätzliches Bildmaterial so eingesetzt, dass Assoziationen zu den Wörtern möglich werden, erlebt das Kind, dass sich seine Gedächtnisleistungen verbessern: Hatte es beim Anhören der Wörter auf die Bilder geschaut, konnte es später viel besser die Wörter reproduzieren. Wenn das Kind jedoch eine neue Serie von Wörtern lernen sollte, waren die eingeübten Assoziationen mit den alten Bildern hinfällig geworden. Das Kind reproduzierte dann die neuen Wörter nicht mehr so präzise, sondern ähnliche Wörter, die ihm die alten Bilder suggerierten. Indem das Kind die alten Bilder nicht dazu nutzte, neue Assoziationen zu knüpfen, wurde ersichtlich, dass es noch nicht begriffen hatte, wie das Bildmaterial strategisch benutzt werden muss, um die Gedächtnisleistung zu verbessern.

(2) *Stadium der äußeren kulturellen Einflussnahme.* Zunehmend entwickelten die Kinder in den Assoziationsexperimenten ihre eigenen Mnemotechniken, die jedoch zunächst auf Basis des extern vorgegebenen Bildmaterials funktionierten: Wenn ein Wort genannt wurde, suchten sie aus einer Anzahl von Bildern dasjenige aus, dessen Inhalt am engsten mit diesem Wort verbunden war. Während die Kinder anfänglich die naheliegenden Assoziationen zum Wort leicht auffinden konnten, waren sie aufgrund des beschränkten Bildmaterials zunehmend gezwungen, diese Assoziationen zu erweitern. Da dies zu fehleranfälligen Gedächtnisleistungen führte, mussten die Strategien verbessert/verändert werden.

(3) *Stadium der inneren kulturellen Einflussnahme.* Neue Strategien überwandten jedoch auch diese Fehleranfälligkeit. So versuchten die Kinder nun, die Wörter beispielsweise anhand der Bildanordnungen und nicht aufgrund der Bildinhalte zu erinnern. Nachdem sie die assoziativen Mnemotechniken kennengelernt hatten, entwickelten sie infolgedessen eine Technik nach demselben Typus, der dieses Mal aber nicht mit den Bildinhalten, sondern mit den Bildanordnungen verbunden war.

Vygotskij (1929a) war davon überzeugt, dass die erworbenen Strategien internalisiert werden: „... *the external activity of the child remembering by means of a sign passes on into internal activity. The external means [...] becomes ingrown or internal*“ (ebd., S. 426). Er beob-

achtete allerdings, dass die gerade erworbenen Strategien durch soziales Lernen insofern beeinflusst sind, als sie Wenn-dann-Beziehungen ermöglichen, aus denen auch Kausalschlüsse gezogen werden. Diese Schlüsse ermöglichen zwar schnelle Entscheidungen, widersprechen jedoch manchmal der Wirklichkeit, da sie mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit und zu meist vorerst nur unter den begrenzten Bedingungen ihres Erwerbs gelten. Durch weitere Internalisierungsprozesse sind allerdings schon Vorschulkinder in der Lage, die Anwendungen der neu erworbenen Strategien zu korrigieren und anzupassen.

3.3 Imitation und Kooperation

Die moderne Erforschung der frühen Kindheit hat gezeigt, dass die von Vygotskij (1964) postulierte „kulturelle Entwicklungslinie“ viel früher ansetzt als angenommen. Sie wird heute außerdem kaum von der biologischen (evolutionären) losgelöst betrachtet, da die ausgedehnte Ontogenese und die mit ihr verbundenen ausgiebigen Möglichkeiten kulturellen Lernens bereits das Ergebnis der Evolution des Menschen sind (Lorenz, 1973). Kulturelles Lernen ist demnach bereits mit der Evolution untrennbar verbunden. Bei der Herausbildung typisch menschlicher Kognitionen kann es deshalb nur um die konkreten Mechanismen gehen, die zu bestimmten Zeitpunkten der kindlichen Entwicklung auf eher evolutionäre oder aber kulturelle Ursprünge zurückgehen und sie in der einen oder anderen Weise prägen. Der menschliche Säugling ist jedenfalls vom Anfang seiner Entwicklung an kulturell eingebunden, da er andere Menschen als seine Artgenossen erkennt und sie als intentionale Wesen versteht (Meltzoff, 2007; Meltzoff & Moore, 1994). Im Ergebnis der Untersuchungen von Tomasello (2006) über das *Kulturelle Lernen* eröffnet diese frühe Identifikation mit Artgenossen dem Kind sofortige und unmittelbare Möglichkeiten, andere Menschen als Quelle von Informationen in folgender Weise zu nutzen:

(1) *Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit (joint attention)*. Szenen gemeinsamer Aufmerksamkeit stellen einen Kontext bereit, innerhalb dessen ein Kind und ein Erwachsener die Aufmerksamkeit gemeinsam auf bestimmte Gegenstände und Tätigkeiten richten und sich durch Blickbewegungen, Zeigegesten, Körperbewegungen und sprachliche Äußerungen versichern, dass dies ihr *gemeinsamer Fokus* ist. Diese Szenen sind durch die Übereinkunft des Kindes und des Erwachsenen bestimmt, sich gemeinsam mit etwas befassen zu wollen. Durch Bezug auf ein gemeinsames Referenzobjekt wird dabei eine dyadische Situation zu einer triadischen erweitert. Handlungen werden zwar weiterhin dyadisch aufeinander abgestimmt, beziehen jedoch durch wechselseitige Aufmerksamkeit etwas Drittes ein (ebd., S. 83–94).

(2) *Verstehen kommunikativer Absichten*. Weil Kinder andere Menschen als intentional Handelnde verstehen, wie sie sich selbst als solche begreifen, können sie auch die Absichten anderer ihnen gegenüber verstehen. Sie können sich dadurch in die mentale Welt anderer Menschen hineinversetzen, „so daß sie nicht nur vom anderen, sondern auch durch den anderen lernen können“ (ebd., S. 17, Hervorhebungen im Original).

(3) *Imitation durch Rollentausch*. Durch einen Anderen lernen heißt auch, seine Rolle übernehmen zu können. Beispielsweise kann ein Kind eine sprachliche Äußerung verwenden, um die Aufmerksamkeit des Erwachsenen auf dieselbe Weise auf etwas zu lenken, wie der Erwachsene es tat, als er das Kind mit derselben sprachlichen Äußerung auf etwas aufmerksam machte. Das Kind lernt so, sprachliche Symbole auf dieselbe Weise zu verwenden, wie sie der Erwachsene verwendet hat, und zwar sowohl im Hinblick auf das Ziel als auch auf

die Art der Zielerreichung. Das Kind setzt sich damit nicht nur als Handelnder selbst an die Stelle des Erwachsenen, sondern setzt gleichzeitig den Erwachsenen als Ziel seiner Handlung an seine eigene Stelle. Diese Imitation durch Rollentausch dient in hervorragender Weise dem Erwerb sprachlicher Symbole als ein Kommunikationsmittel, das intersubjektiv eingesetzt werden kann. Das Kind kann auf Symbole zurückgreifen, die sozial geteilt und gegenseitig verstanden werden (vgl. Tomasello, 2006, 2011).

(4) *Kooperation*. Wenn Kinder mit anderen Menschen kooperieren und deren Kommunikationskonventionen annehmen, entstehen bei ihnen neue Formen der Kognition, die die intersubjektiven wie perspektivischen Eigenschaften von sprachlichen Symbolen ausnutzen (vgl. Tomasello, 2006, 2011):

(a) *Intersubjektiv*. Sprachliche Symbole werden auf eine Art und Weise sozial angewendet, die sicherstellen, dass ein und dasselbe Symbol in einer Kommunikation von den Partnern sowohl verstanden als auch erzeugt werden kann.

(b) *Perspektivisch*. Sprachliche Symbole sind vom unmittelbaren Wahrnehmungs- und Ereigniskontext losgelöst. Kinder nehmen bereits zwischen dem 18. und 24. Lebensmonat mit verschiedenen sprachlichen Ausdrücken auf denselben Referenten in verschiedenen Kommunikationssituationen Bezug (wie dies in den Zweiwortsätzen *mehr-Milch* oder *mehr-trinken* zum Ausdruck kommt). Sie beginnen auf diese Weise mit den sprachlichen Symbolen verschiedene Perspektiven zu repräsentieren, die eine gewisse Unabhängigkeit von der Wahrnehmungssituation haben, und zwar in dem Sinne, dass sprachliche Symbole gewählt wurden, um dieselbe Erfahrung für einen anderen Kommunikationszweck auszudrücken (so hat ein Kind mit *mehr-trinken* mitgeteilt, dass es Durst hat; mit *mehr-Milch*, dass es deshalb Milch trinken möchte). Kleinkinder haben damit erkannt, dass ein sprachliches Symbol eine bestimmte Auffassung von einem bestimmten Sachverhalt verkörpert und dies eine bestimmte Perspektive ist, die auf manche Kommunikationssituationen zugeschnitten ist, auf andere dagegen nicht.

3.4 Unterweisung und Spiel

Vor dem Hintergrund des *Kulturhistorischen Ansatzes* entsteht ein Bild vom Kind (vgl. Vygotskij, 1978), dessen Schicksal auf das Engste mit Menschen verbunden ist, die bemüht sind, ihm beim Wissenserwerb zu helfen. In allen menschlichen Kulturen wird Kindern beim Erlernen bestimmten Wissens geholfen, zumeist mit einfachen Hilfestellungen und grundständigen Hinweisen. Dieses Rüstzeug (*scaffolding*; Wood, Bruner & Roos, 1976) wird angeboten, um die Aufgabe zu vereinfachen oder die Kernprobleme zu fokussieren und Nebensächlichkeiten auszublenden, vor allem wenn Kinder Mühe haben zu lernen. In vielen Kulturen geschehen diese Unterweisungen durch *Co-education* beim Zuschauen und Dabeisein, wenn bestimmte Tätigkeiten verrichtet werden (vgl. Rogoff, 1990). Allerdings gibt es eine Reihe von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für so wichtig gehalten werden, dass auch direkte Unterweisungen als notwendig erachtet werden. Der Erwachsene hat dann ein besonderes Interesse daran, dass das Kind dieses Wissen erwirbt. Zumeist begleitet er den Prozess so lange, bis das Kind die Aufgabe bewältigt und die Kompetenz entwickelt hat. Diese direkte Art der Unterweisung scheint eine sehr wirksame Methode bei der kulturellen Weitergabe zu sein, da sie die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass ein bestimmtes Wissen auch weitergegeben wird. Vygotskij (1987b) hat dabei allerdings die Forderung erhoben, Unterrichtungen und Unterweisungen den Interessen des Kindes wie

auch den Besonderheiten seiner Entwicklung anzupassen (ebd., S. 266). Sie sollten nicht nur auf das aktuelle Entwicklungsniveau des Kindes ausgerichtet sein; vielmehr müsse auch das Leistungspotenzial bestimmt werden, das darüber hinausgehe und das mögliche erreichbare Niveau der Entwicklung darstelle. Die Divergenz zwischen dem, was ein Kind (auf sich selbst gestellt) leisten kann, und dem, wozu es gemeinsam mit einem anderen (Erwachsenen oder Kind) fähig ist, charakterisiert die *Zone der nächsten Entwicklung* und meint: „*Was das Kind heute in Zusammenarbeit und unter Anleitung vollbringt, wird es morgen selbstständig ausführen können.*“ (ebd., S. 83) Die theoretische Bedeutung dieses pädagogischen Prinzips besteht darin, dass es psychische Prozesse in Gang setzt, die die weitere Entwicklung höherer kognitiver Funktionen vorantreiben: Indem die Zone der nächsten Entwicklung ermittelt wird, wird es gleichzeitig möglich, eine Entwicklung des Kindes zu forcieren, die unmittelbar bevorsteht.

Im kindlichen Spiel erkennt man sogar eine vom Kind (für sich selbst) geschaffene Zone der nächsten Entwicklung, die auf seinen sozialen Beobachtungen und Erfahrungen beruht. Das Spiel stellt dabei einen Kontext dar, der vom situationsgebundenen Handeln im Konkreten, bei dem reale Gegenstände mit ihren Eigenschaften den Handlungsraum bestimmen (z. B. eine Tür, die man öffnen und schließen kann; eine Glocke, die man läuten kann), bis hin zum abstrakten Denken reicht, wenn das Kind ein Objekt mit einer neuen Bedeutung belegt. Allerdings sei das abstrakte Denken beim Kind noch begrenzt. Bedeutung könne in der kindlichen Fantasie nur insoweit transferiert werden, wie es die physikalischen Gegebenheiten gestatten: Ein Stock kann von einem Kind als Pferd genutzt



In allen menschlichen Kulturen wird Kindern beim Erlernen bestimmten Wissens geholfen, zumeist mit einfachen Hilfestellungen und grundständigen Hinweisen. Allerdings gibt es eine Reihe von Fähigkeiten und Kenntnissen, die für so wichtig gehalten werden, dass auch direkte Unterweisungen als notwendig erachtet werden. Diese scheinen eine sehr wirksame Methode bei der kulturellen Weitergabe zu sein, da sie die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass ein bestimmtes Wissen auch weitergegeben wird.

und als solches angesehen werden; eine Vase oder eine Postkarte (selbst die von einem Pferd) begrenze dagegen die kindlichen Vorstellungen so, dass es damit nicht wie mit einem Pferd spielen wolle (vgl. Vygotskij, 1978, S. 98). Hier liege der Unterschied zwischen kindlicher Fantasie und abstrakt-symbolischem Denken Erwachsener, bei dem jedweder Bedeutungstransfer möglich wird. Zwar bewege sich der kindliche Bedeutungstransfer innerhalb gewisser Grenzen – die kindliche Fantasie sei also nicht völlig frei –, dennoch erlaube er dem Kind eine neue Sicht auf bereits bekannte Objekte. Das Kind könne mit dem Objekt tätig werden und Handlungen vollziehen (bzw. nachvollziehen), die es zuvor noch nicht ausgeführt habe: „*In play a child always behaves beyond his average age, above his daily behavior; in play it is as though he were a head taller than himself.*“ (ebd., S. 102) Die Spielregeln seien dabei weniger der freien Fantasie als der sozialen Beobachtung und Erfahrung entlehnt und oft eigentlich noch zu „erwachsen“ für das Kind. Das aber sei genau der Grund, warum das Spiel Raum für weitere Entwicklungen biete: „*The child is able to do more than he can understand.*“ (ebd., S. 100) Sich im Spiel an die selbst erstellten Rollen und Regeln zu halten (z. B. als Postbeamte/r oder im Vater-Mutter-Kind-Spiel) bereite dem Kind nicht nur große Freude, sondern trainiere zudem wichtige psychische Werkzeuge wie Aufmerksamkeit und Selbstkontrolle.

3.5 Tradierung und kulturelle Evolution

Damit eine Kultur auch nachfolgenden Generationen zugänglich bleibt, müssen kulturelle Werte, Praktiken und Konventionen sowie das gesamte kulturelle Wissen überliefert und von der nächsten Generation angenommen werden. Diese Tradierung ist an nichtsprachliche wie sprachliche Formen der Kommunikation und deren Möglichkeiten gebunden, kulturelle Handlungen in Symbolsysteme einzubetten. Diese Symbolsysteme werden angeeignet, weiterentwickelt und an die nächste Generation weitergegeben. Das betrifft vor allem die Sprache, das Wissen, die Werkzeuge und die Technologien. Die Fähigkeit, andere Artgenossen als intentionale Wesen zu verstehen, hat infolgedessen nicht nur tiefgreifende Wirkungen, wenn Menschen miteinander interagieren, sondern eben auch, wenn das erfolgreiche Handeln anderer aus Symbolsystemen erschlossen werden muss, um es für sich selbst nutzbar zu machen. Über diese typisch menschliche Kognition erhält der Einzelne Zugang zu Artefakten und sozialen Praktiken, die das kollektive Wissen aus der Kulturgeschichte der Menschheit repräsentieren. Tomasello (2006) hält deshalb das Intentionsverständnis für einen der zentralen Mechanismen in der kulturellen Tradierung und bezeichnet es gar als „*eine einzige biologische Anpassungsleistung mit Hebelwirkung*“ (ebd., S. 257), die sich grundlegend produktiv und dynamisch auf andere Tätigkeits- und Wissensbereiche auswirkt (z. B. auf Sprache und Kommunikation, Kooperation und soziales Lernen, aber auch auf andere Denkleistungen wie z. B. Mathematik). Für die kulturelle Tradierung sind sprachliche Symbole besonders wichtig, weil sie die menschliche Kognition von der unmittelbaren Wahrnehmungssituation entkoppeln und durch Distanz zum unmittelbaren Handlungsakt bei der Übernahme bereits vorliegenden Wissens zu vielfältigen Perspektivübernahmen befähigen. Intentionsverständnis und die Fähigkeit zur Perspektivübernahme bilden dabei die Voraussetzungen dafür, dass die gewonnenen Impulse und Eindrücke auf das eigene Denken reflektiert werden.

Die entstandenen mentalen Repräsentationen können über die Zeit hinweg akkumuliert werden. Nachträgliche systematische Vernetzung und Überprüfung der Denkinhalte wie auch daraus abgeleitete Schlussfolgerungen ermöglichen eine nochmalige Steigerung einer

bewussten systematischen Denktätigkeit. Diese Prozesse erhalten nicht nur die bestehende Kultur, sondern haben sie von Generation zu Generation in Form einer kulturellen Evolution stetig weiter entwickelt (z. B. Barkow, Cosmides & Tooby, 1992; Klix, 1993; Tomasello, 2006).

4 Kultur als organisiertes System aus Kontexten, Milieus und Nischen

Mit dem Ziel, die Merkmale einer Kultur differenziert so zu beschreiben, wie sie von Kindern vorgefunden werden, wurden in der Psychologie, Pädagogik, Anthropologie, Soziologie und Politik die verschiedensten Zugänge benutzt. In der nachfolgenden Zusammenstellung sind entsprechende Kriterien und Taxonomien ausgewählter Beschreibungsmethoden exemplarisch dargestellt, die vor allem auch versucht haben, die eingebundenen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen einer Kultur direkt oder indirekt zu fassen.

4.1 Individuum-Umwelt-Interaktionen in einem organisierten System von Kontexten

Die wechselnden Eigenschaften einer komplexen sozialen Realität in der Auseinandersetzung eines Individuums mit seiner Kultur ist das Leitthema des *bioökologischen Modells von Bronfenbrenner* (Bronfenbrenner & Morris, 2006), bei dem Person und Umwelt eine dynamische Einheit bilden und sich nach dem Prinzip der Reziprozität wechselseitig beeinflussen. Da die für Entwicklungsprozesse relevante Umwelt nicht nur einen einzigen unmittelbaren Kontext, sondern mehrere Kontexte sowie deren Vernetzung umfasst, wurde in diesem Modell eine Ausdifferenzierung der Umwelt über die vom Individuum direkt erlebbaren Kontexte hinaus vorgenommen. Insgesamt fußt das Modell auf vier Hauptkomponenten: (1) der Individuum-Umwelt-Interaktion, (2) dem Individuum, (3) dem Kontext und (4) der Zeit, die mit ihren Vernetzungen die dynamischen Eigenschaften dieses Modells abbilden:

(1) *Die INTERAKTION.* Im Mittelpunkt des Modells stehen die unmittelbar ablaufenden Interaktionen („*proximal processes*“; ebd., S. 795 ff.) zwischen einem Individuum und einer Person, einem Gegenstand oder einem Symbol in der Umgebung, wie dies beispielsweise beim Füttern eines Babys, beim Spielen zweier Kinder, bei sportlichen Aktivitäten und beim Lesen eines Buches oder anderen Beschäftigungen mit Gegenständen oder Symbolsystemen der Kultur gegeben ist: „*To be effective, the [increasingly more complex] interaction must occur on a fairly regular basis over extended periods of time.*“ (ebd., S. 797) „*Developmentally effective proximal processes are not unidirectional; there must be influence in both directions [... and] some degree of reciprocity in the exchange.*“ (ebd., S. 798)

(2) *Das INDIVIDUUM.* Die Interaktion wird insbesondere durch drei individuumbezogene Charakteristiken beeinflusst, die als (a) Verhaltenstendenzen, (b) persönliche Ressourcen und (c) Reaktionen auf Erfordernisse in sozialen Situationen auftreten (ebd., S. 810 ff.):

(a) *Verhaltenstendenzen.* Sie wirken sich dann förderlich auf die Individuum-Umwelt-Interaktion aus, wenn es sich um Neugier, Initiative und Reaktionsfreudigkeit bei Kontaktaufnahme sowie die Fähigkeit zum Belohnungsaufschub handelt. Sie sind hinderlich, wenn sie in Form von emotionaler Labilität, Impulsivität und Aggression, Ablenkbarkeit und Unaufmerksamkeit, Interessenlosigkeit und Apathie sowie Unsicherheit und Schüchternheit in die Interaktion eingebracht werden. Es werden dabei auch „*directive belief systems*“ (ebd., S. 811)

angeführt, die das Individuum über sich selbst und seine Umwelt erworben hat. Die daraus resultierenden *Kontrollüberzeugungen* („locus of control“; Rotter, 1966) und *Selbstwirksamkeitserwartungen* („self-efficacy“; Bandura, 1977, 1982, 1992) wirken sich bei hoher Ausprägung in der Regel begünstigend auf die Individuum-Umwelt-Interaktion aus.

(b) *Ressourcen*. Sie bezeichnen erworbene Fähigkeiten, Kenntnisse und Erfahrungen wie auch biologische Voraussetzungen, die die Kapazität bestimmen, mit der sich ein Individuum in die Interaktion mit seiner Umwelt mehr oder weniger erfolgreich einbringt.

(c) *Reaktionen auf Erfordernisse* in sozialen Situationen bestimmen die Art und Weise, in der Interaktionsprozesse zielführend initiiert und aufrechterhalten werden, wie beispielsweise durch fröhliche versus weinerliche Grundstimmung oder durch ruhig-passive im Gegensatz zu hektisch-hyperaktiven Reaktionen. Auch ist ein attraktives Aussehen gegenüber einem unattraktiven in sozialen Situationen von Vorteil.

(3) *Die KONTEXTE*. Eine hervorstechende innovative Charakteristik von Bronfenbrenners bioökologischem Modell ist die Idee, die Umwelt als ein ineinander verschachteltes und miteinander verschränktes System von Kontexten zu modellieren, die als (a) Mikro-, (b) Meso-, (c) Exo- und (d) Makrosysteme unterschiedlich wirksam sind (Abb. 2.1). Dieses System der Kontexte hat seinen Ursprung in einer Debatte, die die Entwicklungspsychologie der 1960er-Jahre als „the science of the strange behavior of children in strange situations with strange adults for the briefest possible periods of time“ (Bronfenbrenner, 1977, S. 513) anprangerte und die Anerkennung natürlicher Beobachtungen als wissenschaftliche Methode (im Kontrast zur experimentellen Laborforschung) vehement einforderte. Während experimentelle Situationen zwar als problemzentriert und theoriegeleitet charakterisiert wurden, ihnen aber nur ein eingeschränkter Aussagewert für alltägliche Gegebenheiten zugeschrieben wurde (nämlich nur im Rahmen der angewendeten Theorien und Probleme), galten naturalistische Situationen in ihrem Aussagewert als wesentlich vorteilhafter (vgl. Barker, 1967). Bronfenbrenner (1977) kritisierte an dieser Debatte das simple Umweltkonzept, nach dem experimentelle und naturalistische Untersuchungen als „natürliche“ und „unnatürliche“ Kontexte unvereinbar gegenübergestellt wurden. Richtig sei dagegen, dass Kontexte außerhalb der unmittelbaren Untersuchungssituation für diese psychologisch genauso relevant sein können wie die konkreten Untersuchungsbedingungen selbst. Es komme vielmehr darauf an, den „unnatürlichen“ Kontext einer experimentellen Situation von der Lebenswirklichkeit nicht zu entkoppeln und ökologisch valide Testsituationen zu begründen (sog. *ökologische Validität*). In Bronfenbrenners theoretischen Ausarbeitungen des Umweltkonzeptes erscheint deshalb der unmittelbare Lebensbereich eines Mikrosystems durch Meso-, Exo- und Makrosysteme mit der gesamten Umwelt verbunden:

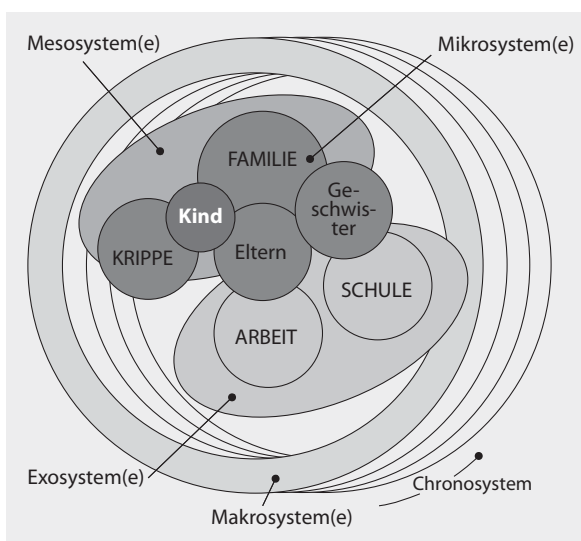


Abb. 2.1.: Bronfenbrenners bioökologisches Modell menschlicher Entwicklung (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

(a) *Das Mikrosystem.* Das Mikrosystem bildet den unmittelbar erfahrbaren Kontext der Umwelt ab. Hier laufen alle Interaktionen ab, an denen sich ein Individuum mit bestimmten Rollen beteiligt und andere Personen einbezieht. *„Die menschliche Entwicklung wird durch die Interaktion mit Personen, die mehrere verschiedene Rollen innehaben, und durch ein eigenes, ständig wechselndes Rollenrepertoire gefördert.“* (Bronfenbrenner, 1979/1993, S. 115) Die Rollen werden dabei durch Aktivitäten bestimmt, die in bestimmten Positionen realisiert und von anderen so auch erwartet werden. Bei den Interaktionen stehen vor allem *Dyaden* im Zentrum des Modells, von denen die Mutter-Kind-Dyade unter Bezugnahme auf die Bindungstheorie (Bowlby, 1969) einen besonderen Stellenwert in der Frühentwicklung einnimmt und auch mit ihren Unterbrechungen relevant wird: *„Wir glauben, daß Dyaden dieser Art in Anwesenheit wie in Abwesenheit der anderen Person sehr großen Einfluß auf [...] den Gang der Entwicklung haben.“* (Bronfenbrenner, 1979/1993, S. 73 f.)

(b) *Das Mesosystem.* Das Mesosystem integriert verschiedene Mikrosysteme und erfasst auch Interdependenzen und Transfers zwischen ihnen. Es berücksichtigt zunächst diejenigen Mikrosysteme, an denen ein Individuum aktiv beteiligt ist, wie dies beispielsweise für ein Kind zutrifft, das in der Familie und einer Kindereinrichtung betreut wird, oder für einen Erwachsenen, der eine Balance zwischen Familie und Arbeit entwickeln muss. Die Vernetzungen innerhalb eines Mesosystems entstehen danach auf der Grundlage direkter individueller Beteiligung an verschiedenen Mikrosystemen (siehe als Beispiel die „Berliner Alltagsstudie über geteilte familiäre und außerfamiliäre Betreuung“). Mesosysteme können aber auch durch gezielte Übermittlung von Informationen, durch indirekte Vermittlung über eine Mittelsperson und durch Kenntnisse über Mikrosysteme entstehen, an denen das Individuum sonst nicht beteiligt ist. Ihre internen Vernetzungen werden dann als besonders entwicklungsförderlich gewertet, wenn sie der unmittelbaren Erschließung neuer Mikrosysteme dienen: *„Richtung und Ausmaß des psychischen Wachstums hängen davon ab, in welchem Maß der sich entwickelnden Person die Gelegenheit zum Eintritt in Lebensbereiche offenstehen oder verschlossen bleiben, die der Entwicklung auf verschiedenen Gebieten förderlich sind.“* (Bronfenbrenner, 1979/1993, S. 264)

(c) *Das Exosystem.* Das Exosystem bezieht sich auf Kontexte, an denen das Individuum weder unmittelbar noch mittelbar beteiligt ist, die jedoch seine Mikro- und Mesosysteme beeinflussen. Beispielsweise können das Exosystem eines Kindes die Arbeitsbedingungen seiner Eltern oder die Schulbedingungen seiner älteren Geschwister sein. Für die Eltern und Geschwister bedeuten diese Kontexte Mikrosysteme, an denen sie direkt beteiligt sind, während sie auf das Kind, das mit dem Arbeitsplatz der Eltern oder der Schule der Geschwister selbst nicht in Berührung kommt, indirekt über das Mesosystem bzw. die Mikrosysteme wirken, die es mit seinen Eltern und Geschwistern (in der Familie) eingeht. Diese Überlappungen haben also für das Kind exosystemische Wirkungen, während sie für Eltern und Geschwister meso- oder mikrosystemischer Natur sind (vgl. Bronfenbrenner, 1990).

(d) *Das Makrosystem.* Das Makrosystem bezieht sich auf grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeiten in den Mikro-, Meso- und Exosystemen. Diese können *„in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen [...] einschließlich der ihnen zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“* (Bronfenbrenner, 1990, S. 77). Zum Makrosystem gehören die typischen kulturellen Merkmale, wie sie sich beispielsweise in Normen, gesellschaftlich verankerten Überzeugungen, formalen Vorschriften und Gesetzen, aber auch in Kommunikationssystemen und Konventionen zeigen. Dabei sind subkulturelle Differenzierungsmuster und innergesellschaftliche Gegensätze ebenfalls Erscheinungsformen des Makrosystems.

(4) *Die ZEIT.* Zeit wurde in Form des sog. *Chronosystems* als letzte Komponente in das Modell aufgenommen. Das Chronosystem sollte zunächst die zeitlichen Veränderungen im Makrosystem erfassen und damit gesellschaftliche Veränderungen und ihre Wirkungen auf das Individuum abbilden. Darüber hinaus wurden einzelne (momenthafte) Episoden der Interaktionsprozesse zwischen einem Individuum und seiner Umwelt im Mikrosystem aufgezeigt, deren Kontinuität oder Diskontinuität interessante Indikatoren sind, während sich die Periodizität dieser Episoden über größere Zeitintervalle hinweg im Mesosystem darstellen lässt. Das Chronosystem wurde eingefügt, nachdem offensichtlich geworden war, dass der insgesamt interaktive und prozessuale Charakter des Modells die Berücksichtigung der zeitlichen Komponente auf allen Ebenen notwendig macht. Veränderungen über die Zeit müssen allerdings sowohl als *Produkte* wie auch als *Produzenten* von Entwicklung verstanden werden, was in den folgenden Leitlinien zur Erforschung menschlicher Lebensverläufe reflektiert wird (Elder Jr., 1998, zitiert nach Bronfenbrenner & Morris, 2006, S. 821 f.): (i) „*The life course of individuals is embedded in and shaped by the historical times and events they experience over their life time.*“ (ii) „*[T]he developmental impact of a succession of life transitions or events is contingent on when they occur in a person's life.*“ (iii) „*[L]ives are lived interdependently and social and historical influences are expressed through this network of shared relationships.*“ (iv) „*[I]ndividuals construct their own life course through choices and actions they take within the opportunities and constraints of history and social circumstances.*“

Berliner Alltagsstudie über geteilte familiäre und außerfamiliäre Betreuung

Was erleben Krippenkinder in einer Zeit, in der andere Kinder gleichen Alters bei ihren Müttern sind, während sie selbst in der Krippe spielen? Wie erleben Krippenkinder ihre Mütter morgens, bevor sie in die Krippe gebracht werden, und wie am späten Nachmittag, nachdem sie sich über Stunden nicht gesehen haben, während die Kontrollkinder ihre Mütter den ganzen Tag um sich hatten? In der Berliner Alltagsstudie wurden die Alltagserfahrungen von diesen einjährigen Kontroll- und Krippenkindern in allen Einzelheiten registriert: wer, wo und wie lange mit den Kindern zusammen war und welche Erfahrungen diese Kinder mit welchen Betreuungspersonen wie ausgiebig machen konnten. Auch Quengeln und Weinen der Kinder wurden registriert; wann kam es vor, und wie lange dauerte es, bis sich jemand kümmerte? Die vielen Details wurden in zweistündigen Beobachtungen ermittelt, die immer wieder zeitversetzt im Laufe einer Woche durchgeführt wurden, bis der gesamte Tag des jeweiligen Kindes zusammengesetzt werden konnte. Im Ergebnis wurde deutlich: Welche Erfahrungen die Kinder machten, war abhängig davon, zu welcher Tageszeit und wo sie betreut wurden. Die Krippenkinder erhielten während der Gruppenbetreuung in der Krippe erwartungsgemäß weniger individuelle Zuwendung zu einer Zeit, in der die Kontrollkinder bei ihren Müttern blieben. Die Eltern der Krippenkinder boten jedoch einen Ausgleich, indem sie ihre Betreuungsleistungen vor und nach dem täglichen Krippenaufenthalt intensivierten. Damit erhielten die Kinder von ihnen mehr Aufmerksamkeit, Zuwendung und Stimulation als Kinder, die zur gleichen Zeit zuhause waren. Aufgrund der Analyse dieser Interaktionswirkungen aus zwei Mikrosystemen ließ sich deshalb kaum die Behauptung aufrechterhalten, Eltern von Krippenkindern wollten ihre Erziehungsverantwortung in die Krippe verlagern. Mit erhöhter Betreuungsintensität in der gemeinsam verbrachten Zeit beweisen sie das Gegenteil. Sie kompensierten das Manko vor allem durch viel Körperkontakt und langanhaltende Dialoge am späten Nachmittag und vor der Schlafenszeit, die gegenüber der ausschließlich zuhause betreuten Kontrollgruppe verstärkt zum Spielen und Vorlesen genutzt wurde (Details in Ahnert, Rickert & Lamb, 2000).

4.2 Sozial-kommunikative Differenzierungen von Kulturen

Aus der Tatsache, dass Kulturen durch menschliche Tätigkeit erschaffen werden, ergibt sich die Frage, ob die Makrosysteme der Kulturen von industrialisierten wie traditionellen oder vorindustriellen Ländern nach analogen Merkmalen ausgerichtet sind, vor allem wenn die Konventionen des Zusammenlebens übergreifende Problemlösestrategien für gesellschaftliche Grundprobleme vermuten lassen. Im Ergebnis kulturvergleichender Betrachtungen hatten Inkeles und Levinson (1969) bereits derartige allgemeine Kommunikationssysteme postuliert, die nachfolgend dann auch tatsächlich empirisch bestätigt werden konnten (Hofstede, 1980; Hofstede & Bond, 1988). Danach haben sich die folgenden fünf *Kulturdimensionen von Hofstede und Bond* (1988) für die Beschreibung von Kulturen etabliert (Beispiele in Tabelle 2.1):

	Bereiche	Niedrige Ausprägung	Hohe Ausprägung
Machtdistanz	allgemein	Zwischenmenschliche Beziehungen basieren auf Interdependenz.	Zwischenmenschliche Beziehungen basieren auf Abhängigkeit und Gegenabhängigkeit.
	Familie	Eltern behandeln ihre Kinder als ihresgleichen.	Eltern erziehen ihre Kinder zu Gehorsam.
	Schule	Schüler behandeln Lehrer als ihresgleichen; schülerzentrierter Unterricht.	Schüler behandeln ihre Lehrer mit Respekt, auch außerhalb der Klasse; lehrerzentrierter Unterricht.
	Arbeit	Mitarbeiter erwarten, konsultiert zu werden; der ideale Vorgesetzte ist der einfallsreiche Demokrat.	Mitarbeiter erwarten, Anweisungen zu erhalten; der ideale Vorgesetzte ist der wohlwollende Autokrat (der gütige Vater).
	Politik	Der Einsatz von Macht muss legitimiert sein und unterliegt der Beurteilung nach Gut und Böse; weniger Korruption: Skandale beenden politische Karrieren.	Macht wird als grundlegend verstanden (im guten wie bösen Sinne), ihre Legitimierung ist irrelevant; viel Korruption; Skandale werden normalerweise vertuscht.
Kollektivismus	allgemein	Recht auf Privatsphäre; es ist gut, die eigene Meinung zu sagen.	Betonung von Zugehörigkeit; Harmonie sollte immer bewahrt werden.
	Familie	Es wird von jedem erwartet, dass er/sie nur für sich selbst und seine/ihre unmittelbare Familie sorgt.	Menschen werden in Großfamilien (oder Klane) hineingeboren, die sie schützen und im Gegenzug Loyalität erhalten.
	Schule	Lehrer beschäftigen sich mit individuellen Schülern. Das Ziel der Erziehung ist zu lernen, wie man lernt.	Lehrer behandeln Schüler als Gruppe. Das Ziel der Erziehung ist zu lernen, wie man etwas macht.
	Arbeit	Beziehung Arbeitgeber-Arbeitnehmer ist ein Geschäftsabkommen am „Arbeitsmarkt“; Einstellung und Beförderung sollten nur auf Fertigkeiten und Regeln beruhen.	Beziehung Arbeitgeber-Arbeitnehmer ist im Wesentlichen moralisch, wie in einer Familie; Einstellung und Beförderung berücksichtigen die Mitgliedschaft der Ingroup.
	Politik	Andere Menschen werden als Individuen angesehen. Man erwartet eine eigene Meinung.	Andere Menschen werden in Ingroup und Outgroup klassifiziert; Meinungen werden durch die Ingroup vorbestimmt.

Tabelle 2.1: Kulturelle Grunddimensionen sozialer Kommunikationssysteme und Konventionen nach Hofstede und Bond (1988).

	Bereiche	Niedrige Ausprägung	Hohe Ausprägung
Maskulinität	allgemein	Minimale emotionale und soziale Rollendifferenzierung zwischen den Geschlechtern; sowohl Männer als auch Frauen sollten sensibel sein und Gleichgewicht zwischen Leistung und Fürsorge für andere halten.	Maximale emotionale und soziale Rollendifferenzierung zwischen den Geschlechtern; Männer sollten hart sein und Leistung bringen, Frauen sollten sensibel sein und sich um andere kümmern.
	Familie	Sowohl Väter als auch Mütter sind für Fakten und Gefühle zuständig; sowohl Jungen als auch Mädchen dürfen weinen, aber sollten nicht kämpfen.	Väter sind für Fakten zuständig, Mütter für Gefühle; Mädchen, aber nicht Jungen weinen; Jungen sollten zurückschlagen, Mädchen sollten nicht kämpfen.
	Schule	Der durchschnittliche Schüler ist die Norm; Versagen in der Schule ist ein kleineres Missgeschick.	Der beste Schüler ist die Norm; Versagen in der Schule ist eine Katastrophe.
	Arbeit	Arbeiten, um zu leben; von Führungskräften erwartet man, dass sie ihre Intuition benutzen und nach einem Konsens streben.	Leben, um zu arbeiten; von Führungskräften erwartet man, dass sie entscheidungsfreudig, bestimmt, wettbewerbsorientiert und gerecht sind.
	Politik	Wohlfahrtsgesellschaft; der politische Diskurs ist moderat.	Leistungsgesellschaft; der politische Diskurs ist feindlich.
Unsicherheitsvermeidung	allgemein	Die dem Leben innewohnende Unsicherheit wird relativ leicht akzeptiert und so hingenommen, wie sie kommt; Toleranz für von der Norm abweichende Personen und Ideen. Was anders ist, ist allerdings merkwürdig.	Die dem Leben innewohnende Unsicherheit wird als ständige Bedrohung empfunden, die bekämpft werden muss; Intoleranz für von der Norm abweichende Personen und Ideen. Was anders ist, ist gefährlich.
	Familie	Leichtigkeit, geringerer Stress, geringe Angst; Eltern sind nachsichtig hinsichtlich tabuisierter Themen.	Höherer Stress, Angst, Neurotizismus; strenge Regeln für Kinder hinsichtlich tabuisierter Themen.
	Schule	Lehrer können „Ich weiß nicht“ sagen; Schüler fühlen sich in unstrukturierten Lernsituationen auch wohl.	Lehrer müssen auf alles eine Antwort wissen; Schüler suchen Struktur.
	Arbeit	Man fühlt sich auch bei Uneindeutigkeit und Chaos wohl; hohe Personalfuktuation.	Bedürfnis nach Klarheit und Struktur; Suche nach stabilen Arbeitsplätzen.
	Politik	Abneigung gegen Regeln – geschriebene und ungeschriebene; Bürger haben positive Einstellung gegenüber dem Rechtssystem.	Emotionales Bedürfnis nach Regeln – geschriebene und ungeschriebene; Bürger haben negative Einstellung gegenüber dem Rechtssystem.
Langzeitorientierung	allgemein	Die wichtigsten Ereignisse im Leben sind passiert oder passieren gerade; Bedürfnisbefriedigung wird unmittelbar erwartet.	Die wichtigsten Ereignisse im Leben werden in der Zukunft geschehen; Bedürfnisbefriedigung auf spätere Zeiten verschoben.
	Familie	Das Familienleben wird durch Imperative gesteuert.	Das Familienleben wird durch geteilte Aufgaben gemeistert.
	Schule	Was man sagt und denkt, sollte wahr sein; Kinder sollen Toleranz und Respekt lernen.	Was man tut, sollte tugendhaft sein. Kinder sollen lernen, sparsam zu sein.
	Arbeit	Vorrang der abstrakten Vernunft: Wenn A wahr ist, muss das Gegenteil B falsch sein.	Vorrang des gesunden Menschenverstandes: Wenn A wahr ist, kann das Gegenteil B auch wahr sein.
	Politik	Es gibt universelle Regeln dafür, was gut und böse ist.	Es kommt auf die Umstände an, was gut und böse ist.

(1) *Machtdistanz*. Machtdistanz wird als der Grad definiert, mit dem erwartet und akzeptiert wird, dass Macht ungleich verteilt ist. Dies zeigt sich in der Hierarchisierung von gesellschaftlichen Institutionen, aber auch im Ausmaß der Ungleichheit zwischen Eltern und Kindern in Familien, das in manchen Gesellschaften ausgeprägter ist als in anderen. In Gesellschaften mit geringer Machtdistanz sind die Beziehungen zwischen Menschen horizontal und durch Interdependenz gekennzeichnet, während vertikale Beziehungsstrukturen mit Abhängigkeiten typisch für Gesellschaften mit großer Machtdistanz sind.

(2) *Individualismus versus Kollektivismus*. Kennzeichnend für diese Dimension ist der Grad der Zugehörigkeit von Individuen zu Gruppen. In Gesellschaften mit hoher individualistischer Ausprägung wird von jedem erwartet, dass er sich zunächst um sich selbst (und seine Familie) kümmert. Im Gegensatz dazu werden Gesellschaften als kollektivistisch bezeichnet, die den Einzelnen in Gruppensettings wahrnehmen (in Großfamilien, Arbeitsteams, gesellschaftlichen Organisationen o. Ä.), die sich um ihn kümmern, dafür aber Loyalität erwarten und auch erhalten.

(3) *Femininität versus Maskulinität*. Diese Dimension bezieht sich auf Geschlechterrollenstereotypisierungen in einer Gemeinschaft, wobei jene mit ausgeprägter Maskulinität als durchsetzungsfähiger und wettbewerbsorientierter gelten.

(4) *Unsicherheitsvermeidung*. Ein ausgeprägter Umgang mit Unsicherheit zeigt sich darin, dass Verhaltensvorschriften, Regeln und Gesetze Unsicherheiten minimieren sollen. Während in diesen unsicherheitsreduzierenden Gemeinschaften deshalb auch Vorschläge missbilligt werden, die die vorhandenen Vorschriften in Frage stellen oder von ihnen abweichen, versuchen unsicherheitsakzeptierende Gemeinschaften, gleich von vornherein mit möglichst wenigen Vorschriften auszukommen.

(5) *Kurzzeit- versus Langzeitorientierung*. Langzeitorientierungen sind auf Zukunftsziele mit der Bereitschaft ausgerichtet, auch bewährte Traditionen und Gebräuche aufzugeben. Kurzzeitorientierungen halten dagegen an den Traditionen, der Erfüllung sozialer Pflichten und der Aufrechterhaltung des gesellschaftlichen Status fest und streben kaum Veränderungen an.

Interkulturelle Vergleiche, die diese Beschreibungsdimensionen einbezogen, wiesen deren Robustheit und Stabilität nach und fanden dabei kaum Hinweise auf Konvergenzen. Das mag daran liegen, dass umfangreiche Informationen über das Leben in den verschiedensten Kulturen besser als in der Vergangenheit zu einem reflektierten Bewusstsein über die eigene Identität verhelfen, deren politische Anerkennung zurecht auch in multikulturellen Gemeinschaften eingefordert wird (vgl. Hofstede, 2001). Außerdem markieren kontrastierende ökonomische Entwicklungen innerhalb einer Kultur auch weiterhin unterschiedliche Lebensverhältnisse und tragen damit zu einer *intrakulturellen* Diversifizierung bei, die dann einer *interkulturellen* Konvergenz ebenfalls entgegensteht.

4.3 Sozial-strukturelle Differenzierungen von Kulturen

Ökonomische Charakteristiken der Lebensbedingungen der Menschen stehen zweifellos in einem signifikanten Zusammenhang mit den Einflüssen, die die Kultur auf das Individuum ausübt, so dass einige markante Lebensumstände (wie beispielsweise Besitz und Bildung) „*may override traditional cultural scripts*“ (Richman, Miller & LeVine, 1992, S. 617). Daher ist das wissenschaftliche Interesse an einer angemessenen Beschreibung unterschiedlicher Lebensbedingungen innerhalb einer Kultur gut begründet, so wie sie (1) durch die Erhebung

des sog. sozio-ökonomischen Status (SES) zum Standard heutiger sozialwissenschaftlicher Studien gehört wie auch (2) durch die Beschreibung von Milieus zunehmend Verbreitung findet.

(1) *Der SES (socioeconomic status)*. Der sozio-ökonomische Status ist der in den empirischen Sozialwissenschaften am häufigsten verwendete Indikator für die subsistenzwirtschaftliche Situation eines Menschen. Mittlerweile existieren mehr als 70 Indizes, um den SES zu erfassen. Das Spektrum rangiert von der Ermittlung objektiver Indikatoren (z. B. Höhe des Einkommens) bis hin zu selbstbewertenden Angaben (z. B. „Sind Sie wohlhabend?“). Die Erfassung des Bildungsniveaus (auf der Grundlage konkreter Bildungsabschlüsse oder der Anzahl von Schuljahren), der beruflichen Tätigkeit und des Einkommens (auf der Grundlage konkreter Arbeitsverträge) sind allerdings die am häufigsten verwendeten Kriterien, die sich als kongruent aufeinander bezogen und im Vergleich der unterschiedlichsten Untersuchungen als robust erwiesen haben (vgl. Ekehammar, Sidanius & Nilsson, 1986). Vorausgegangene SES-Angaben wie die des traditionellen Hollingshead-Indexes (1971), der neben den Tätigkeitsprofilen auch die damit verbundenen Berufspositionen (von „große berufliche Verantwortung und komplexe Tätigkeit“ bis hin zu „einfache und angelernte Zuarbeiten“) bewertete, haben sich dagegen als störanfällig erweisen.

(2) *Die Beschreibung von Milieus*. Soziale Milieus werden durch Personengruppen gebildet, die sich durch eine bestimmte Lebensweise und Alltagskultur auszeichnen. In der kultursoziologischen *Theorie der Praxis von Bourdieu* (1976, 1982) werden sie durch einen Habitus bestimmt, der auf der Grundlage typischer Orientierungen, Haltungen und Motive das Leben in diesen Milieus auf eine bestimmte Weise ausrichtet. In den 1990er-Jahren wurden auf der Grundlage von Bourdieus Theorie auch in Deutschland empirische Milieu-Untersuchungen durchgeführt und dabei die nachfolgenden Differenzierungen ausgewiesen (vgl. Vester et al., 1993):

(a) *Hegemoniale Milieus*. Diese Milieus rekrutieren sich aus Menschen mit hohen und höchsten Bildungsabschlüssen (beispielsweise Wissenschaftler, leitende Angestellte aus Politik und Verwaltung sowie Sozial- und Informationsberufen), die sich zur gesellschaftlichen Elite zugehörig fühlen. Sie zeichnen sich durch ein hohes berufliches Ethos und überdurchschnittliche eigene Leistungen, materielle Erfolge sowie soziale Anerkennung aus. Daraus ergibt sich „*ein distinguiertem Lebensrahmen mit hohen Ansprüchen an Qualität*“ (ebd., S. 505), der einen Lebensstil erlaubt, der der Selbstverwirklichung dient und Freiräume zulässt.

(b) *Respektable Milieus*. Diese Milieus umfassen drei Viertel der Bevölkerung, die vielfältigen Einzelmilieus entstammen und vom klassischen Arbeitnehmer-Milieu bis hin zu kleinbürgerlichen und hedonistischen Milieus reichen. Menschen in klassischen Milieus sind insbesondere bemüht, kompetent zu arbeiten, um beruflich voranzukommen. Sie stützen sich dabei auf ihre Leistungsfähigkeit und Anstrengungsbereitschaft. „*Interessante bzw. gut entlohnte Tätigkeiten sollen ein unabhängiges und gesichertes Leben, Selbständigkeit, Anerkennung, vorzeigbare Erfolge und Teilhabe am Konsum ermöglichen.*“ (ebd., S. 515) Die Einordnung in die gesellschaftlichen Strukturen wird in diesem Milieu für wichtig gehalten, dafür jedoch Fürsorge und soziale Verantwortung von Wirtschaft und Politik erwartet. In kleinbürgerlichen Milieus wird Wert auf den äußeren Eindruck gelegt. Eventuelle Makel sollen nicht auffallen, man will sich aber auch nicht gerne exponieren, setzt Karriere-Grenzen und ist mit der eigenen Position zufrieden. Die Arbeit besitzt eine hohe Wertigkeit, jedoch nicht als Ort der Selbstverwirklichung, sondern als Ausdruck sozialer Stellung. Für Menschen im hedonistischen Milieu sind dagegen die sozialen Positionen noch nicht er-

reicht. Sie sind noch jung (zwischen zwanzig und dreißig Jahren), in einer Lebensphase zwischen Ausbildung und Job und grenzen sich betont gegen die Leistungsmoral der Leistungsorientierten und die Pflichtmoral der Kleinbürgerlichen ab.

(c) *Unterprivilegierte Milieus.* Dieses Milieu gilt als „ungebildet und sittenlos. [...] Die Lebensführung ist mehr am Heute als an einer Lebensplanung orientiert, mehr an Entlastung und Lebensgenuss als an einem Ethos aktiver Verantwortung und Arbeit.“ (ebd., S. 522 f.) Obwohl die Lebensweise auf die geringe Ausbildung und prekäre ökonomische Lage abgestimmt ist, gibt es Versuche, mehr soziale Anerkennung durch Anlehnungen an ein besseres Milieu zu erreichen. Dabei haben sich jedoch Chancenverbesserungen durch Sozial- und Bildungsreformen als „vergebliche Mühe [erwiesen], die nicht aus dem Schicksal des ‚underdog‘ herausführen kann“ (ebd., S. 523).

Da Säuglinge und Kleinkinder von Erwachsenen vollkommen abhängig sind, sind sie auch deren Lebenslagen, SES und Milieus sowie den dort üblichen Alltagsroutinen und Praktiken ausgesetzt. Ernährungs-, Wohn- und Anregungsbedingungen wie auch die Art und Weise der sozialen Interaktionen, Lernmöglichkeiten und Erfahrungen werden auf diese Weise für die Kinder festgelegt. SES und Milieu haben damit direkte Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung und sind vor allem dann kritisch, wenn es sich um unterprivilegierte Milieus und Armut handelt (vgl. Ahnert, 2013). Neben mangelhaften materiellen Ressourcen sind hier eingeengte und negative Erfahrungsmöglichkeiten sowie Gesundheitsbelastung durch schlechte Ernährung und Wohnbedingungen kennzeichnend. Vor diesem Hintergrund hat sich leider auch bestätigt, dass die kognitive Entwicklung bei Kindern aus unterprivilegierten Milieus in der Regel defizitär bleibt, was maßgeblich auf das inadäquate Elternverhalten und das schlechte Beziehungsklima in der Familie zurückgeführt wird.

Eine der aktuellen Megastudien (NICHD Early Child Care Research Network, 2005), die die Entwicklung von der Geburt bis zum neunten Lebensjahr auch unter Armutsbedingungen untersucht hat, hat auch die Auswirkungen von Armut unter bestimmten Entwicklungsphasen betrachtet. Bei Entwicklungsvergleichen von Kindern, die Armut entweder nur im Alter von null bis drei oder erst im Alter von vier bis fünf Jahren erfahren hatten, erwiesen sich die späteren Erfahrungen von Armut gegenüber den früheren als die ungünstigeren. Diese altersabhängigen Auswirkungen weisen infolgedessen darauf hin, dass Erfahrungen von Armut umso verheerender für ein Kind sind, je weniger sie seinen wachsenden Lern- und Anregungsbedürfnissen entsprechen bzw. je deutlicher sie in seinem sozialen Umfeld (negativ) adressiert werden.

4.4 Entwicklungsnischen

Da Eltern die Konventionen ihrer Milieus und Kulturen, in denen sie leben, eigenaktiv umsetzen, anstatt sie geradewegs und ungefiltert zu übermitteln, passen sie ihre Lebenslagen den Erziehungspraktiken in dem Ausmaß an, in dem sie selbst die Werte- und Normsysteme ihrer Gemeinschaft internalisiert haben, die in Form von sog. *belief systems* abrufbar sind. Eltern übernehmen damit eine wichtige Übertragungsfunktion an der Schnittstelle zwischen der Gemeinschaft und der Alltagswirklichkeit des Kindes.

Für Super und Harkness (1986) ist diese Alltagswirklichkeit eine sog. kulturelle Nische: „*Cultural niche [...] is a theoretical framework for studying how the child's microenvironment of daily life is culturally shaped.*“ (ebd., S. 552) Die kulturelle Nische kann auf der Grundlage von drei Subsystemen beschrieben werden (Abb. 2.2):

(1) *Kontextbedingungen.* Die kindliche Lebenswirklichkeit kann anhand zweier Charakteristiken bewertet werden, die die dingliche Welt wie auch alle Personen mit ihren Interaktionen und täglichen Angeboten für das Kind umfassen.

(2) *Routinen und Erziehungspraktiken.* Erziehungspraktiken, die in der Kultur verankert sind, werden einerseits durch tägliche Abläufe und Routinen in Gang gesetzt, über die wenig reflektiert wird. Andererseits werden aber auch bestimmte Werte, Normen oder Angebote an das Kind gezielt herangetragen oder auch bewusst unterlassen.

(3) *Betreuungspersonen.* Im Zentrum stehen die Betreuungspersonen des Kindes, die mit ihren Vorstellungen und Meinungen über Kinder und Kinderbetreuung diejenigen kulturellen Merkmale in ihre Erziehungspraktiken einfließen lassen, die kompatibel mit ihren *belief systems* sind.

Die drei Subsysteme der kulturellen Nische korrespondieren nur zu wenigen Zeitpunkten wirklich zufriedenstellend miteinander; ihr Zusammenwirken ist instabil und zeichnet sich durch Eigendynamik aus. Die kulturelle Nische ist ständigen Anpassungsprozessen unterworfen. Da sie in den erweiterten Lebensraum der Gemeinschaft eingebettet ist und von ihr beeinflusst wird (äußere Pfeile in Abb. 2.2), können sich die materiellen und sozialen Rahmenbedingungen der Alltagwelt des Kindes wie auch die elterlichen Vorstellungen und deren Erziehungspraktiken verändern. Die drei Subsysteme müssen infolgedessen immer wieder kontinuierlich aufeinander bezogen und angepasst werden (innere Doppelpfeile in Abb. 2.2).

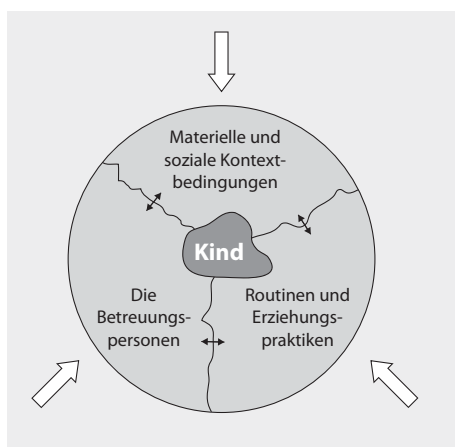


Abb. 2.2: Die Entwicklungsnische nach Super und Harkness (1999).

4.5 Entwicklungskontexte

Schließlich hat eine Reihe von Versuchen auch dazu geführt, die Spezifika ausgewählter Kontexte messbar zu machen, die auf dieser Grundlage auch Qualitätsaussagen gestatten. Dabei hat sich herausgestellt, dass sich die traditionellen methodologischen Zugänge bei der Beschreibung von Kontexten aus vielen Einzelindikatoren (etwa mittels Faktoren- und Clusteranalysen) als wenig hilfreich erweisen, da sich die erwarteten Zusammenhangsmuster nur sehr mühsam einstellen. Bradley (1999) sieht einen wesentlichen Grund darin, dass Kontexte nicht notwendigerweise in Bezug zu menschlichen Verhaltensweisen organisiert sind. Sie stellen zumeist ein Konglomerat von lose verbundenen Faktoren dar, die auch nicht zwingend mit den Verhaltensweisen korrespondieren müssen, die in den Kontexten zu beobachten sind. Damit stehen nur wenige latente Variablen einer großen Anzahl von kontextuellen Variablen gegenüber. Für die Beschreibung von Entwicklungskontexten sollten jedoch dringend die engen Betreuungspersonen einbezogen werden, da sie dem Kind die kulturellen Bedingungen und kontextuellen Merkmale vermitteln.

Trotz dieser methodischen Schwierigkeiten wurden mit zunehmendem Erfolg Mess- und Bewertungsverfahren bzw. Taxonomien in die entwicklungspsychologische Forschung einge-

bracht, die (1) den familiären Kontext eines Kindes beschreiben, aber auch Bewertungen für ausgewählte (2) außerfamiliäre Betreuungs- und (3) Schulkontexte vorzunehmen versuchen (ausführlich in Friedman & Wachs, 1999):

(1) *Familiäre Kontexte.* Seit der bereits in den 1930er-Jahren getroffenen Feststellung „*that intelligence tests [...] measure to an unfortunate degree favorable home opportunity*“ (Chapman & Sims, 1925, S. 380) ist ein allgemeines Interesse am Auffinden von konkreten familiären Einflüssen entstanden, die die kindliche Entwicklung fördern bzw. behindern. Mit dem HOME (Home Observation for Measurement of the Environment Inventory) hat Bradley (1994) ein Messverfahren (in vier altersabhängigen Varianten, d. h. von 0–3, 3–6, 6–10 und 10–14 Jahren) vorgelegt, das den familiären Kontext für ein Kind insbesondere in Hinblick auf Stimulation und Unterstützung in seiner Entwicklung qualitativ und quantitativ erfasst. Wichtige Beschreibungsdimensionen sind dabei beispielsweise die Benutzung von Lernmaterialien, die elterliche Feinfühligkeit und die Verwendung von Kontroll-Strategien, denen in Abhängigkeit vom Alter des Kindes unterschiedliche Wertigkeiten im Bewertungssystem zugewiesen werden.

(2) *Außerfamiliäre Betreuungskontexte.* Öffentliche Kindereinrichtungen wie auch die Kindertagespflege werden bereits seit drei Jahrzehnten als wichtige Entwicklungskontexte von Kindern beschrieben und evaluiert. Harms und Clifford (1980) haben sich als eine der Ersten dieser Aufgabe gestellt und spezifische Kontext-Maße für die folgenden Verfahren entwickelt, die auch in deutscher Übersetzung und Adaptation vorliegen: ECERS (Early Childhood Environment Rating Scale: Harms & Clifford, 1980; Harms, Clifford & Cryer, 1998) und ITERS für Kindereinrichtungen (Infant/Toddler Environment Rating Scale: Harms, Cryer & Clifford, 2003) sowie die FDCRS (Family Daycare Rating Scale: Harms & Clifford, 1989) für die Tagespflege. In diesen Verfahren erfassen *strukturorientierte* Maße die Rahmenbedingungen der Betreuung, d. h. Ausstattung und Raumgestaltung, Gestaltung der Tagesregime für die Kinder, aber auch einrichtungsinterne Organisationsprinzipien, Berufserfahrung, Personalfluktuation sowie Art und Dauer der Ausbildung des Betreuungspersonals. Sie bewerten aber auch die Größe und Altersstruktur der Gruppen sowie den sog. Betreuer/innen-Kind-Schlüssel, der das zahlenmäßige Verhältnis von Betreuer/inne/n zu den zu betreuenden Kindern angibt. Im Gegensatz dazu beschreiben *prozessorientierte* Maße das aktuelle Verhalten der Betreuungspersonen und reichen von Disziplinierungsmaßnahmen über Kommunikationsmöglichkeiten bis hin zur Gewährleistung emotionaler Geborgenheit. Diese Maße fokussieren aber auch die Planung von Lernangeboten und die damit einhergehende Auswahl und Bereitstellung der pädagogischen Materialien.

(3) *Schul-Kontexte.* Einflüsse auf die Bildungsprozesse von jungen Schulkindern werden heute auf der Grundlage mehrfach eingebetteter Kontext-Ebenen betrachtet: dem Klassenverband (*classroom context*) mit seinen unmittelbaren bildungsbezogenen Aktivitäten, dem administrativen System der Schule einschließlich seiner Funktionsabläufe (*school administrative context*) sowie dem übergreifenden Bildungssystem mit seinen Anforderungen und Regeln; sie alle stellen bedeutsame Normen für den unmittelbaren Lehr- und Lernprozess dar (*institutional context*). Eine generalisierte Evaluierung dieser drei Ebenen mit dem Ziel einer flächendeckenden Erarbeitung von Qualitätsstandards steht jedoch vor allem deshalb noch aus, weil diese Ebenen durch eine Reihe von Mediatoren auf die unmittelbaren Lehr- und Lernprozesse in stochastischer Weise wirken. Diese Prozesse sind in vielen Bereichen noch unaufgeklärt (vgl. Talbert & McLaughlin, 1999).

5 Kultur und Sozialisation

Wie Individuum-Umwelt-Interaktionen und die Anpassungsprozesse im Rahmen von Sozialisationsvorgängen im Verlauf einer Individualentwicklung verstanden werden können, ist vor allem Gegenstand der Psychologie der Lebensspanne. Danach wird mit zunehmendem Alter eines Individuums ein steigender Bedarf nach Kultur bis etwa zum Ende der Adoleszenz konstatiert, während der Wirkungsgrad kultureller Einflüsse gleichzeitig abnimmt (Baltes, 1997). Kulturelle Wirkungen werden infolgedessen vor allem während der kindlichen Entwicklung erwartet. Im Nachfolgenden sollen daher ausgewählte Entwicklungsveränderungen vor allem in der Kindheit exemplarisch beschrieben und aufgezeigt werden, inwiefern sie auf kulturelle Auswirkungen zurückgeführt werden können.

5.1 Sozialisation im interkulturellen Vergleich

Bereits in den 1950er-Jahren wurden in der anthropologischen und ethnologischen Forschung Vorstellungen darüber entwickelt, wie die vielfältigen Kulturen auf der Welt beschrieben werden müssten, um ihre Wirkungen auf die kindliche Entwicklung erfassen und vergleichen zu können (vgl. Whiting & Child, 1953). Ausgehend von ökonomischen Faktoren wie Besitzverhältnissen und Haushaltsstrukturen (*subsistence patterns*) erschien es zielführend, bestimmte Kommunikationsstrukturen zu beschreiben, so wie sie sich in Ausübung von Religion, Kunst, Ritualen und Zeremonien in den sog. *expressive systems* der Kulturen, selbst in einfach strukturierten Agrargemeinschaften, ausdrücken. Unter Verwendung einheitlicher Standards sollten jedoch vor allem Alltags- und Sozialisationsprozesse sowie Erziehungspraktiken aufgesucht und mit den Anforderungen an Kinder in Beziehung gesetzt werden. Schließlich gelang es mit der *Six Cultures Study* (Whiting & Whiting, 1975), die Lebenssituation von Kindern in den unterschiedlichsten Gemeinschaften der Welt erstmals vergleichend zu erfassen sowie deren Alltagsstrukturen, die Erziehungspraktiken der Eltern und das Sozialverhalten in der frühen bis mittleren Kindheit systematisch zu dokumentieren.

Die *Six Cultures Study* (Whiting & Whiting, 1975), die Ende der 1950er-Jahre begonnen wurde, ist die erste systematische Studie über Entwicklungsbedingungen von 3- bis 10-jährigen Kindern in unterschiedlichen Kulturen. Unter der Leitung von John und Beatrice Whiting wurde eine breite empirische Datenbasis im Bezug auf die folgenden Gemeinschaften erarbeitet: die New Englander in Orchard Town/USA, die Kisii in Ostafrika/Kenia, die Rajputen in Khalapur/Indien, die Taira auf der Insel Okinawa/Japan, die Mixtecan in der Region Juxtlahuaca/Mexiko und die Tarong in der Region Ilocos barrio/Philippinen. Damit standen detaillierte Informationen aus einer US-amerikanischen Vorstadt-Gemeinschaft der Mittelschicht analogen Informationen aus fünf Agrargemeinschaften gegenüber, die im Hinblick auf die Komplexität ihrer Ökonomie (der gemeinschaftlichen Teilnahme an produktionserzeugenden Prozessen und der Zentralisierung ihrer Haushaltsstrukturen) wie auch der Hierarchisierung und Strukturierung ihrer Gemeinschaft signifikant variierten.

Jede der sechs Gemeinschaften wurde im Hinblick auf die kommunalen und kindlichen Lebenswelten analysiert. Zunächst bildeten die ökonomischen Merkmale dieser Gemeinschaften typische Zusammenhangsmuster: Je komplexer die Ökonomie und die Besitzverhältnisse der jeweiligen Gemeinschaften waren, desto ausgeprägter war die Hierarchisierung ihrer Sozialstruktur und desto gezielter wurden die Ressourcen verteilt, anstatt sie paritätisch

den einzelnen Haushalten zur Verfügung zu stellen. Darüber hinaus kristallisierten sich nach Analysen der Rituale und Bräuche aus den *expressive systems* der sechs untersuchten Kulturen zwei Grundcharakteristiken heraus: (1) Machtdistanz, die mittels einer Beurteilungsmatrix zwischen Fürsorglichkeit vs. Verantwortung und Abhängigkeit vs. Dominanz bestimmt wurde, und (2) Maskulinität, die den kommunalen Umgang der Gemeinschaftsmitglieder auf einer Beurteilungsskala nach sozial-nahen bis autoritär-aggressiven Verhaltenstendenzen bewertete. Diese zwei Kultur-Dimensionen waren mit den ökonomischen Merkmalen der Gemeinschaften signifikant verbunden: Mit steigender ökonomischer Komplexität nahmen Machtdistanz und Maskulinität zu. Gefragt wurde nun, wie sich diese Unterschiede in der *Six Cultures Study* auf den Kinderalltag auswirken, da *„different daily life routines dictated by different sets of environmental and historical factors impel parents to interact with children in different ways, to assign different tasks, and to reward and punish different ways of behaving. It is also true that the methods of socialization adopted by different cultures prepare the children for the adult roles that they must assume when they grow up.“* (Whiting & Whiting, 1975, S. 71)

Aufgrund der mangelhaften Ausbildung vertikaler Sozialstrukturen und Machtdistanz war es nicht überraschend, dass in den einfachen Agrargemeinschaften ein hohes Ausmaß an Kooperation zu beobachten war, das sowohl innerhalb wie außerhalb der Familien bis in die Gemeinschaft hinein aufrechterhalten wurde. Ein aktives Miteinander sowie gegenseitige Unterstützung gehörten deshalb auch zu den elterlichen Erziehungspraktiken. Dementsprechend hatten Kinder in den einfachen Agrargemeinschaften weitaus mehr alltägliche Pflichten als Kinder, die in ökonomisch komplexeren Gemeinschaften groß wurden, obwohl diese den dort etablierten Autoritätsstrukturen ausgesetzt waren. Die hierarchischen Strukturen und vielfältigen Rollen in den komplexeren Gesellschaften forderten jedoch eher eine erhöhte Anstrengungsbereitschaft für den Erwerb von spezialisierten Fertigkeiten sowie ein wettbewerbsorientiertes Verhalten heraus. Die Kinder von Orchard Town hatten deshalb zwar die wenigsten Alltagsverpflichtungen, ihre kontinuierliche Wahrnehmung von Unterricht und Schule wurde jedoch zu ihrer wichtigsten Sozialisationsanforderung (siehe Kasten „Alltagsverpflichtungen“).

Alltagsverpflichtungen

Die Kinder der Kisii in Kenia werden dazu angehalten, Feuerholz zu sammeln, Wasser vom Fluss zu holen, im Garten und bei der Essenszubereitung zu helfen, Kühe zu hüten und auf jüngere Geschwister aufzupassen. Im Gegensatz dazu wurden die Kinder in Orchard Town zumeist lediglich dazu verpflichtet, ihr Zimmer aufzuräumen und vielleicht auch mal den Familientisch zu decken. In den ökonomisch einfach strukturierten Gemeinschaften waren damit die Kinder nicht nur häufiger, sondern auch umfänglicher und seriöser als anderswo in den Alltag einbezogen, wodurch differierende Herausforderungen für ihre Sozialentwicklung entstehen. Aufgaben, die in das Alltagsgeschehen und in die Haushaltsökonomie der Familie direkt eingreifen, fördern die Entwicklung eines Verhaltens, das schon deshalb fürsorglich und verantwortlich ist, weil es sich auf das Wohlbefinden der gesamten Familie auswirkt. Diese Alltagsanforderungen geben dem Kind zudem das Gefühl der persönlichen Wertschätzung und Kompetenz. Im Gegensatz dazu ist das Aufräumen des eigenen Zimmers zunächst lediglich für das Kind bedeutsam und bleibt in der Regel ohne Konsequenzen, wenn es diese Pflicht missachtet. Die wirklichen Herausforderungen ergeben sich dagegen aus der Tatsache, dass Kinder in komplexeren Gemeinschaften spezielle Kompetenzen ausbilden sollen und dafür Anstrengungsbereitschaft, aber auch Wettbewerbsfähigkeit entwickeln müssen (vgl. Harkness & Super, 2002).

Mit der Erforschung von Kinderwelten in den unterschiedlichsten Gemeinschaften der Welt hat sich das Interesse auch auf kulturelle Konventionen ausgerichtet, die als *Kollektivismus* beschrieben werden (siehe Tabelle 2.1, S. 40 f.). Obwohl Kağıtçıbaşı (1980) davor warnt, Kollektivismus als „*all-purpose construct*“ (ebd., S. 9) zu benutzen, spielen derartig ausgerichtete Konventionen selbst bei der Deutung von Betreuungs- und Erziehungspraktiken in der frühen Kindheit eine wichtige Rolle. Beispielsweise wird von den Schlafarrangements von Kindern erwartet „*to be consonant with major interpersonal and emotional patterns of family life in a culture, and at the same time to reflect cross-cultural differences*“ (Caudill & Plath, 1966, S. 344). An welchem Ort mit wem und zu welchen Zeiten ein Kind den Schlaf bringt, ist ein Ritual, dessen Aufrechterhaltung von der gesamten Gemeinschaft unterstützt wird und das mit sozialisatorischen Zielen verbunden ist. Während in den meisten europäischen Ländern auch sehr kleine Kinder allein schlafen, schlafen sie in vielen Gemeinschaften der Welt mit ihren Müttern/Eltern an einem gemeinsamen Ort (siehe Kasten „Schlafarrangements“). Diese Schlafarrangements werden häufig mit den kulturellen Konventionen der Verbundenheit bzw. Autonomie (beim Allein-Schlaf) der Menschen in den jeweiligen Kulturen in Zusammenhang gebracht. Tatsächlich aber verändern sich Schlafarrangements über die Zeit und geben eher Auskunft darüber, wie Eltern die Entwicklungsveränderungen ihrer Kinder wahrnehmen und wie sie die Konventionen ihrer Kultur an die konkreten kindlichen Bedürfnisse anpassen.

Schlafarrangements

Kinder im ländlichen Japan schlafen bis zur Pubertät mit ihren Eltern und bekommen erst danach einen Schlafplatz für sich allein zugewiesen. Bei den Kipsigis in Kenia wird das Schlafarrangement eines Kindes mit der Geburt eines Geschwisterkindes verändert: Während das Neugeborene an der Vorderseite der Mutter schlafen darf, wird das ältere Geschwisterkind abgestillt und findet an der Rückseite der Mutter seinen Platz. In vielen europäischen Ländern schlafen Babys anfänglich ganz allein, in der Vorschulzeit dürfen sie den Schlafplatz ihrer Eltern unter Umständen und nach Bedarf in Anspruch nehmen, schlafen jedoch mit Schulbeginn wieder für sich allein (vgl. Super & Harkness, 1982).

Weitaus zielführender für den Zusammenhang von Kultur und Individualentwicklung sind Überlegungen, die unlängst in Bezug auf die Frühformen der Individuum-Umwelt-Interaktion vorgelegt wurden. Danach sind in Kulturen mit hohen individualistischen bzw. kollektivistischen Ausprägungen auch zwei unterschiedliche Sozialisationsstrategien in der Betreuung von Säuglingen und Kleinkindern zuordenbar, die als diachron und synchron bezeichnet werden können. Diachron kennzeichnet ein Interaktionsgeschehen zwischen Mutter und Kind, das die Latenzzeiten zwischen den kindlichen Aktionen und den mütterlichen Reaktionen graduell vergrößert, um dem Kind zu helfen, zunehmend negative Emotionen zu tolerieren und sich selbst zu regulieren. Dies führt auch dazu, dass die Unterscheidung eigener mentaler Zustände von denen anderer forciert wird und dass Selbstkontrolle und Autonomie schnell entwickelt werden. Synchrone Interaktionsmuster, die sich über längere Zeit während der frühkindlichen Entwicklung durch kurze Latenzzeiten zwischen den kindlichen Signalen und ihrer Beantwortung auszeichnen, halten eher simultane als sequenzielle dyadische Interaktionsprozesse aufrecht. Diese Kinder entwickeln später kollektivistische Selbstbilder, die sich auch kooperativer und adaptiver in sozialen Situationen ausweisen,

als Kinder mit diachronen Interaktionserfahrungen. Implikationen für die Stressregulation werden ebenfalls abgeleitet: Während Kinder mit diachronen Interaktionserfahrungen auf die eigene Stressregulation vorbereitet werden, fehlt dies bei Kindern mit synchronen Interaktionserfahrungen, die eher lernen, Stress aus dem Wege zu gehen und ihre Emotionen in der Gruppe zu verankern. Auf jeden Fall wissen synchron erfahrene Kinder auch wenig darüber, wie sie autonom agieren können. Dagegen nutzen die diachron erfahrenen, autonom entwickelten Kinder kognitive Prozesse, um die emotionalen Prozesse in Schach zu halten (ausführlich in Kuhl & Keller, 2008).

5.2 Sozialisation im intrakulturellen Vergleich

Untersuchungen über kulturelle Einflüsse auf die kindliche Entwicklung liegen auch in unzähligen intrakulturellen Vergleichen vor, die vor allem dann aussagekräftig sind, wenn große Stichproben mehrmals untersucht werden, wie dies bei der *NICHD-Study of Early Child Care and Youth Development* der Fall war. An zehn Standorten der USA wurden 1991 über tausend Kinder bereits in Geburtskliniken rekrutiert, um sie bis zum 15. Lebensjahr in vielen Facetten ihrer Entwicklung zu verfolgen. Die Kinder waren alle gesund und reif geboren. Ihre Familien differierten jedoch im Hinblick auf den SES, den ethnischen Hintergrund, die kommunale Gemeinde, in der sie wohnten, sowie die Betreuungsbedingungen, die sie für ihre Kinder arrangiert hatten. Die familiären Betreuungsarrangements wurden dabei mehrheitlich durch zusätzliche Betreuungsangebote ergänzt, die Kindermädchen oder Betreuungspersonen im eigenen Verwandtennetz, Tagesmütter, Krippen oder Kindergärten einbezogen; später wurde ebenfalls erfasst, welche Schule gewählt und ob eine Hortbetreuung in Anspruch genommen worden war (vgl. NICHD Early Child Care Research Network, 1994). Diese äußerst differenten Bedingungen der Betreuung und Bildung von Kindern wurden damit erstmals in ihren Auswirkungen auf die Entwicklung mit einem außerordentlich großen Aufwand durch unzählige Methoden untersucht. Telefonische Befragungen, Interviews, Fragebögen, Live-Beobachtungen, Videografien und Tests dienten dazu, vielfältige Entwicklungsbereiche detailliert zu erfassen, aber auch Interaktions- und Beziehungsstrukturen der Kinder mit den dabei involvierten Bezugspersonen zu bewerten (Tabelle 2.2).

Eine der zentralen Ergebnisse der NICHD-Studie stellte die familiären Betreuungsbedingungen als die mit Abstand stärksten Prädiktoren für die kindliche Entwicklung dar, deren Wirkungen im Wesentlichen auf die häuslichen Anregungsbedingungen und die Feinfühligkeit der Eltern zurückgeführt wurden. In einem weiteren zentralen Untersuchungsziel war jedoch die Debatte um die Mutter-Kind-Bindung aufgenommen worden, mit der immer wieder in Zweifel gezogen worden war, ob sich die Mutter-Kind-Bindung neben weiteren Betreuungsangeboten überhaupt aufrechterhalten lasse. Im Ergebnis zeigte sich jedoch, dass weder eine bestimmte Art der Zusatzbetreuung, noch deren Qualität, noch deren Ausmaß einen Einfluss auf die Bindungsqualität der Kinder zu ihren Müttern hatten. Feinfühligkeit und Betreuungsqualität der Mütter bestimmten die Mutter-Kind-Bindung. Danach hatten sensitive Mütter eine gute Beziehung zu ihren Kindern, und das unabhängig davon, welche Zusatzbetreuung darüber hinaus in Anspruch genommen worden war. Die Mutter-Kind-Beziehung erwies sich jedoch als suboptimal, wenn die häusliche Betreuung insgesamt schlecht und die mütterliche Feinfühligkeit kaum ausgebildet war, das Kind in einer Krippe von unangemessener Qualität betreut wurde und mehr als zehn Stunden dort verbrachte (NICHD Early Child Care Research Network, 1997).

Eine weitere zentrale Frage der NICHD-Studie bezog sich auf die gesundheitliche Entwicklung der Kinder. Dazu wurden die Mütter alle drei bis sechs Monate nach typischen Kinderkrankheiten (wie Erkrankungen der oberen Luftwege, Ohrenentzündungen und Magen-Darm-Probleme aber auch Unfälle) telefonisch befragt. Ein- und zweijährige Kinder erwiesen sich als besonders erkrankungsanfällig. Ihr Erkrankungsrisiko war mehr als doppelt so hoch, wenn sie tagsüber in einer Krippe betreut wurden, was wiederum abhängig davon war, wie viele Kinder mitbetreut wurden. Allerdings zeigte sich, dass mit einer früh einsetzenden Krippenbetreuung die Kinder auch früher resistent gegenüber den üblichen Ansteckungser-

	Alter [Jahr; Monat]	0;6	>1;3	3;0	4;6	>5;0	7;0	8;0	9;0	10;0	11;0	12;0	>13;0	15;0
Kontexte	SES [<i>family finances</i>]	•	•	•	•	•	•							
	Familiäre Kontexte [<i>HOME</i>]	•	•	•	•	•			•		•			•
	Außerfamiliäre Betreuungskontexte	•	•		•									
	Schule/Tagesbetreuung					•	•	•	•	•	•		•	•
	Kommunale Gemeinde [<i>neighbourhood</i>]						•	•		•				•
Interaktion & Beziehungen	Mutter-Kind [<i>attachment, sensitivity, interaction</i>]	•	•	•	•	•		•	•	•	•			•
	Vater-Kind [<i>interaction</i>]				•			•	•	•	•			•
	Betreuungsperson-Kind [<i>interaction</i>]	•	•	•	•			•	•	•				
	Lehrer/in-Kind [<i>relationship quality</i>]					•	•	•	•	•	•	•		•
	Peers-Kind [<i>involvement, interaction, feelings</i>]			•	•	•		•	•	•	•	•		•
	Mutter-Vater [<i>marital satisfaction, intimacy</i>]	•	•	•	•		•		•		•	•		•
	Eltern-Betreuungsperson				•									
	Eltern-Lehrer/in					•								
Bezugs- personen	Persönlichkeit	•												
	Einstellungen		•	•	•	•		•	•	•	•			•
	Sozialverhalten		•	•		•								
	Stress	•							•		•			
Kind-Charakteristiken	Allgemeiner Entwicklungsstatus		•	•										
	Entwicklungsbereiche [<i>cognition, language</i>]		•	•	•	•		•	•	•	•			
	Verhaltensanpassung [<i>compliance, empathy</i>]		•	•	•	•	•	•	•	•	•	•		•
	Schulische Leistungen					•	•	•	•	•	•	•	•	•
	Soziale Kompetenzen					•	•	•	•	•	•	•		
	Temperament bzw. Persönlichkeit	•												•
	Gefühle & Stimmungen					•			•		•	•		•
	Körperliche Entwicklung & Gesundheit		•	•		•	•		•	•	•	•		•

Tabelle 2.2: Erfassung ausgewählter Kontexte und Beziehungen sowie der Eigenschaften des Kindes und seiner Bezugspersonen in der NICHD Study of Early Child Care and Youth Development (1991–2007).

krankungen wurden und dafür später in Kindergarten und Schule weniger erkrankten. Die Erkrankungshäufigkeit hatte glücklicherweise insgesamt kaum etwas mit Sprachentwicklung, Sozialverhalten und Schulbewährung zu tun. Damit fielen Kinder mit häufigeren Erkrankungen auch nicht notwendigerweise durch Entwicklungsrückstände oder Verhaltensprobleme auf. Die NICHD-Studie kam deshalb zu dem Schluss, dass sich die erhöhte Erkrankungshäufigkeit von Krippenkindern auf ihre gesundheitliche Entwicklung beschränkt und dem hohen Ansteckungsrisiko in einer Kindergruppe anzulasten ist (NICHD Early Child Care Research Network, 2001).

Auf der Suche nach den bestmöglichen Betreuungsbedingungen für die Denk- und Sprachentwicklung wurden in der NICHD-Studie die kindliche Kognition sowie das Sprachniveau der Kinder mehrfach analysiert und in Zusammenhang zu deren Betreuungsarrangements gesetzt. Weil jedoch die Beziehungsgestaltung grundlegend ist, um ein Kind für die mentale Auseinandersetzung mit seiner Umwelt zu begeistern und es zu befähigen, Anregungen und Hinweise durch andere später auch selbst einzufordern, wurde darüber hinaus die Sensitivität der Betreuungspersonen berücksichtigt, für die ein aufmerksames, anregendes sowie emotional warmes Verhalten zentral sein sollte. Danach zeigten sich niedrige Sensitivitätswerte eher in Krippen als bei Tagesmüttern, Kindermädchen oder gar in der Betreuung durch die eigene Mutter. Insgesamt wurde deutlich, dass die Feinfühligkeit einen durchgängig fördernden Einfluss auf den frühen Erwerb der Denk- und Sprachfähigkeiten beim Kind hatte. Besonders bemerkbar machte sich dabei die Qualität der Kommunikation, die sich insbesondere in gut geführten Krippen positiv auswies: Die Kinder, die dort betreut wurden, hatten bessere kognitive Entwicklungsquotienten und wurden im Hinblick auf ihre Sprachkompetenz besser eingeschätzt als Kinder, die von Tagesmüttern oder Kindermädchen betreut wurden. Dass öffentliche Kindereinrichtungen prinzipiell bessere Effekte auf die intellektuelle und sprachliche Entwicklung als andere Betreuungsarrangements hatten, erklärte sich daraus, dass dort in der Regel mehr Möglichkeiten für stimulierende Bildungsangebote als in anderen Betreuungsarrangements existieren (NICHD Early Child Care Research Network, 2000). Kinder, die jedoch in einem sehr frühen Alter und sehr ausgiebig in schlecht geführten Kindereinrichtungen betreut worden waren, waren nicht nur dem Risiko einer verzögerten Sprach- und Denkentwicklung ausgesetzt, sondern neigten später zu Verhaltensproblemen, die sich in Ungehorsam, aber auch emotionaler Unausgeglichenheit und Konzentrationsmängeln äußerten (NICHD Early Child Care Research Network, 2005).

5.3 Sozialisation in intra- und interkulturellen Vergleichen

Eine Kombination von intra- und interkulturellen Vergleichen zur Analyse von kulturellen Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung ist bisher vor allem bei umschriebenen Entwicklungsbereichen bekannt, wie sie beispielsweise in der Bindungsforschung durchgeführt worden sind, die die Mutter-Kind-Bindung als ein kulturell universell vorhandenes und erfassbares Phänomen behandelt. So konnten Lamb, Thompson, Gardner und Charnov (1985) bereits in einer frühen Publikation einen internationalen Überblick über die Verteilungseigenschaften der Bindungsqualitäten in unterschiedlichen Ländern der Welt vorlegen. Van IJzendoorn und Kroonenberg (1988) haben die Mutter-Kind-Bindungen dieser 32 Einzelstudien aus acht Ländern später zusammenfassend analysiert und dabei die intra-

kulturellen Unterschiede als wesentlich ausgeprägter als die interkulturellen herausgestellt. Vorstellungen über Auswirkungen der Kultur auf die Bindungsentwicklung wurden damit in eine neue Debatte geführt, sensibler mit den Bedingungen für die Bindungsentwicklung umzugehen.

Auch in Deutschland unterliegen Mutter-Kind-Bindungen erheblichen regionsabhängigen Schwankungen (vgl. Gloger-Tippelt, Vetter & Rauh, 2000). Die Forschung hat neue Impulse durch Studien erhalten, die die Einflüsse der Kultur auf die Bindung im Zuge des gesellschaftlichen Wandels im wiedervereinten Deutschland untersuchten. In mehreren simultan und sequentiell durchgeführten Studien, an deren Auswertung verschiedenste Forschungsinstitutionen unabhängig voneinander beteiligt waren, kamen zeitlich versetzte Bindungserhebungen in Ost- und West-Berlin zum Vergleich (vgl. Ahnert 2003; Ahnert & Lamb, 2001). Diese Vergleiche vor, während und nach der Wiedervereinigung Berlins bzw. Deutschlands nehmen unterschiedliche kulturelle Einflüsse in den Blick, wobei Ost-West-Vergleiche vor der Wende wegen der unterschiedlichen Gesellschaftsstrukturen interkulturell vergleichen, während die Vereinheitlichung der Makrostrukturen in Ost- und West-Berlin (sowie in Gesamtdeutschland) nach der Wiedervereinigung intrakulturelle Vergleiche ermöglichen.

Im Ergebnis der interkulturellen Vergleiche vor und nach der Wiedervereinigung Berlins wurden keine Unterschiede in Hinblick auf die Bindungssicherheit nachgewiesen (Ahnert & Lamb, 2001). Offensichtlich hatten die 40-jährige politische Trennung Deutschlands und die eingeführten gesellschaftlichen Veränderungen im Osten die mütterliche Feinfühligkeit kaum verändert, sodass die optimalen Mutter-Kind-Bindungen in Ost wie West gleich wahrscheinlich vorkamen. Die unsicheren Bindungsmuster unterschieden sich dagegen eklatant mit vermeidenden Bindungsbeziehungen vorrangig bei ostberliner und desorganisierten Bindungsbeziehungen bei westberliner Klein- und Grundschulkindern (Ahnert 2003). Diese Unterschiede wurden auf unterschiedliche Interessenskonflikte im Zusammenleben mit Kindern sowie verschiedene Erwartungen an die geteilte Rolle einer familiären und außerfamiliären Betreuung zurückgeführt. Eltern, die gern mit ihren Kindern zusammen sind, sich den Tagesablauf jedoch ungern durcheinander bringen lassen wollen und/oder außerfamiliäre Betreuung in Anspruch nehmen und daher die Erziehungsverantwortung nur ungern teilen, wurden eher in der Lebenskultur des Westens als im Osten angesiedelt, wo es gesellschaftlich akzeptiert war, sich sowohl um Kinder als auch um die eigenen Bedürfnisse kümmern zu können. Die unsicher-ambivalenten Varianten der Bindungsunsicherheit im Westen würden dies unterstützen. Bei den vorrangig unsicher-vermeidenden Varianten der Bindungsunsicherheit im Osten dagegen lag die Vermutung nahe, dass Ablösungs- und Selbständigkeitsentwicklungen des Kleinkindes aus der Überzeugung heraus stark forciert worden waren, dass die frühe Autonomie die für diese Kultur angepasste Verhaltensentwicklung ist.

Insgesamt lässt sich damit feststellen, dass die sozial-politische Doktrin einer kommunikativen Gesellschaft im Osten Deutschlands vor der Wiedervereinigung keine erkennbaren anderen Einflüsse auf die frühe Bindungssicherheit als die im Westen ausgeübt hat, so wie sich dies auch nach der Wiedervereinigung bestätigt hat. Leider haben jedoch die unmittelbaren sozial-politischen Umwälzungen zwischen 1990 und 1991 sowohl in Ost- als auch West-Berlin den Bindungsaufbau zwischen Mutter und Kind empfindlich gestört. Diese Störungen standen im Zusammenhang mit Anpassungsbelastungen der Familien durch die neuen sozialpolitischen Verhältnisse und machten damit erneut deutlich, wie kultursensitiv Aufbau und Aufrechterhaltung von Bindungsbeziehungen tatsächlich sind.

6 Schlussbetrachtungen

Das vorliegende Kapitel ging von einem Kulturbegriff aus, dessen Kernbedeutung die Interaktions- und Kommunikationsprozesse einer Kultur in den Mittelpunkt stellt und die Individuum-Umwelt-Interaktionen hervorhebt. Die Tatsache, dass Kultur durch diese Interaktionsprozesse ebenso erschaffen wurde, wie sie gleicherweise diese Interaktionsprozesse auch prägt und die menschliche Entwicklung damit beeinflusst, macht deutlich, dass ohne diese kulturellen Einflüsse der Mensch nicht der wäre, der er ist. Eine differenzielle Betrachtung darüber, in welcher Weise die Merkmale einer Kultur vorgefunden werden, macht eine detaillierte Sicht auf die Beschreibung von Nischen, Milieus und Kontexten nötig. Kultur jedoch zum Gegenstand eines beurteilbaren Konstrukts zu machen, war zunächst weder ein Anliegen aus der Kulturwissenschaft noch ein Zugang aus der Psychologie, die sich vorrangig um die Beschreibung und Bewertung des Individuums kümmerte. Die Ansätze mussten deshalb zunächst in der Anthropologie, aber auch Soziologie und Politik entwickelt werden, bevor sie auch in der Psychologie aufgesucht werden konnten. Diese Vielschichtigkeit haben wir versucht darzustellen. Wir debattierten in diesem Beitrag aber auch darüber, wie abhängig Kultur von der menschlichen Kognition ist, wie sie sich dadurch selbst erschafft und wie sie vor allem die frühen Phasen der Individualentwicklung in der Lebensspanne prägt. Diese komplexen Wirkmechanismen der Individuum-Umwelt-Interaktionen sind in vielen Bereichen der menschlichen Auseinandersetzung jedoch nach wie vor unterbeforscht und erfordern künftig sehr viel mehr sorgfältig angelegte intra- wie interkulturelle Untersuchungen.

Lev Semjonowitsch Wygotskij (1896–1934) – Kulturwissenschaftler und Psychologe

wurde in Weißrussland geboren und studierte an der Moskauer Universität zunächst Jura, eignete sich dabei jedoch ein umfangreiches Wissen aus Philosophie, Kunst- und Literaturwissenschaft, Linguistik sowie Psychologie an. Nach Abschluss des Studiums ging Wygotskij in seine Heimatstadt Gomel zurück, arbeitete für das städtische Kulturdezernat und als Lehrer, schrieb Theaterkritiken, publizierte mehrere literaturwissenschaftliche Aufsätze und arbeitete an seiner Dissertation über die Psychologie der Kunst. Im Jahre 1924 wechselte Wygotskij an das Psychologische Institut der Moskauer Universität. Hier lernte er Lurija und Leontjew kennen, mit denen er eng zusammenarbeitete und deren Schaffen später als *Kulturhistorische Schule* bezeichnet wurde. Wygotskijs Arbeiten kamen in der Sowjetunion jedoch zunehmend in Verruf, da seine Positionen nicht auf der Linie der stalinistischen Ära dieser Zeit lagen. Insbesondere die Rezeption westlicher Wissenschaftler (wie Sigmund Freud, Charlotte und Karl Bühler, Clara und William Stern, Wolfgang Köhler oder Kurt Lewin) sowie seine freundschaftlichen Beziehungen zu dem ideologisch unerwünschten Dichter Ossip E. Mandelstam machten ihn angreifbar. Im Jahr 1930 verlagerten Wygotskij wie auch Lurija und Leontjew ihre wichtigsten Forschungsaktivitäten an das neu gegründete Psychoneurologische Institut in Charkow, nachdem in Moskau mehrere Institute geschlossen worden waren, an denen sie gearbeitet hatten.

Wygotskij hinterließ nach seinem frühen Tod achtzig unveröffentlichte Manuskripte. Konfrontiert mit ideologischen Anfeindungen und der Zensur seiner Arbeiten, war er kaum dazu gekommen, seine theoretischen Überlegungen konsequent zu Ende zu bringen und zu systematisieren. Seine Ideen wurden jedoch von seinen Schüler/innen weiterverfolgt und in den 1960er-Jahren auch außerhalb der Sowjetunion bekannt, wo *„Denken und Sprechen“* (1964 ins Deutsche übersetzt) zunächst als das Hauptwerk rezipiert wurde. Für den internationalen Durchbruch wurde die von Michael Cole und Kollegen 1978 zusammengestellte Herausgabe von *„Mind in Society“* vor allem in den USA bedeutsam.

Urie Bronfenbrenner (1917–2005) – Psychologe

wurde in Moskau, Russland geboren. Im Alter von sechs Jahren emigrierte die Familie jedoch in die USA nach *Letchworth Village/NY*, wo Bronfenbrenners Vater am *New York State Institution for the Mentally Retarded* als Arzt und Forschungsdirektor tätig war und sich für die Betreuungsbedingungen der dorthin eingewiesenen Kinder engagierte. Im Jahre 1938 erhielt Bronfenbrenner den B. Sc. in Psychologie und Musik von der Cornell University/NY, 1940 den M. Sc. in Psychologie von der Harvard University/MA und 1942 den Ph. D. der State University of Michigan/MI. Während des Zweiten Weltkriegs war er als Psychologe bei der US-Luftwaffe und beim Geheimdienst tätig und ging nach dem Krieg als Assistenz-Professor zunächst nach Michigan, dann aber 1948 an die Cornell University zurück. Dort lehrte er bis zu seiner Emeritierung am *Department of Human Development and Family Studies* und blieb ihm sowie dem *Bronfenbrenner Life Course Center* (das die Cornell Universität 1994 eingerichtet hatte) als *Jacob Gould Schurman Professor Emeritus of human development and family studies and of psychology* bis an sein Lebensende verbunden. Bronfenbrenner galt als begnadeter Hochschullehrer, seine Aufgaben als Mentor und Förderer nahm er sehr ernst. Namhafte Entwicklungspsycholog/innen zählen zu seinen Schülern.

Aufgrund der umfassenden Sicht auf die menschliche Entwicklung, in die Theorieansätze aus den unterschiedlichsten Sub- und Nachbardisziplinen der Psychologie integriert waren, erlangten Bronfenbrenners Arbeiten großes Ansehen. Bronfenbrenner stand jedoch auch für die Zusammenarbeit zwischen Wissenschaft und Sozialpolitik ein. So nahm er bereits Anfang der 1960er-Jahre (als *Pendler zwischen den Kulturen*) an Austauschprogrammen mit der Sowjetunion teil und wurde zum Mitbegründer des *Head Start* Programms, das zu einem der erfolgreichsten und langfristigen frühpädagogischen Programme in den USA wurde, um Kindern aus einkommensschwachen Schichten den Zugang zu Bildung zu ermöglichen. Bronfenbrenner war selbst Vater von sechs Kindern und hatte 13 Enkelkinder und eine Urenkelin.

Für sein wissenschaftliches Werk wurde er von zahlreichen Gremien und Universitäten geehrt, bekam sechs Ehrendoktorwürden (u. a. von der Technischen Universität Berlin und der Universität Münster) und unzählige nationale wie internationale Preise und Auszeichnungen, darunter den *James McKeen Cattell Award* 1993 von der Association for Psychological Science, Auszeichnungen von der Amerikanischen Erziehungswissenschaftlichen Gesellschaft wie auch der Russischen Akademie für Erziehung sowie mehrfach Preise von der Amerikanischen Psychologischen Gesellschaft (APA; u. a. *Kurt Lewin Award* 1977; *Stanley Hall Medal* 1985 sowie *Nicholas Hobbs Award* 1987). Diese Gesellschaft war es auch, die 1996 einen Preis für *Lifetime Contribution to Developmental Psychology in the Service of Science and Society* stiftete, der sogleich an Bronfenbrenner ging und seitdem als *Urie Bronfenbrenner Award* jährlich verliehen wird.

Literatur

- Ahnert, L. (2003). Frühsozialisation in der DDR und die Entwicklung von Bindungsbeziehungen. In D. Kirchhöfer, G. Neuner, I. Steiner & C. Uhlig (Hrsg.), *Kindheit in der DDR: Die gegenwärtige Vergangenheit* (S. 177–188). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Ahnert, L. (2013). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. In L. Fried & S. Roux (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogik der Frühen Kindheit* (S. 75–85). Weinheim: Beltz.
- Ahnert, L. & Lamb, M. E. (2001). The East German child care system: Associations with caretaking and caretaking beliefs, children's early attachment and adjustment. *American Behavioral Scientist*, 44, 1843–1863.
- Ahnert, L. & Schmidt, A. (1995). Familiäre Anpassungsbelastungen im gesellschaftlichen Umbruch: Auswirkungen auf die frühkindliche Entwicklung. In H. Sydow, U. Schlegel & A. Helmke (Hrsg.), *Chancen und Risiken im Lebenslauf: Beiträge zum gesellschaftlichen Wandel in Ostdeutschland* (S. 151–169). Berlin: Akademie-Verlag.

- Ahnert, L., Rickert, H. & Lamb, M. E. (2000). Shared caregiving: Comparison between home and child care. *Developmental Psychology*, 36, 339–351.
- Baltes, P. B. (1997). Die unvollendete Architektur der menschlichen Ontogenese: Implikationen für die Zukunft des vierten Lebensalters. *Psychologische Rundschau*, 48, 191–210.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
- Bandura, A. (1992). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117–118.
- Barker, R. G. (1967). Naturalistic methods in psychological research. *Human Development*, 10, 223–229.
- Barkow, J. H., Cosmides, L. & Tooby, J. (1992). *The adapted mind: Evolutionary psychology and the generation of culture*. New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, P. (1976). *Entwurf einer Theorie der Praxis: auf der ethnologischen Grundlage der kabyliischen Gesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (franz. 1979: *La distinction. Critique sociale du jugement*.)
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss. Vol. I: Attachment*. London: Hogarth Press. (deutsch 1975: *Bindung*. München: Kindler.)
- Bradley, R. H. (1994). The home inventory: Review and reflections. *Advances in Child Development and Behavior*, 25, 241–288.
- Bradley, R. H. (1999). The home environment. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measuring environment across the life span* (S. 31–58). Washington, DC: APA.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513–531.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979/1993). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente*. Frankfurt a. M.: Fischer. (engl. 1979, siehe oben; dt. Erstausgabe 1981 im Ernst Klett Verlag, Stuttgart.)
- Bronfenbrenner, U. (1990). Ökologische Sozialisationsforschung. In L. Kruse, C.-F. Graumann & E.-D. Lantermann (Hrsg.), *Ökologische Psychologie – Ein Handbuch in Schlüsselbegriffen* (S. 76–79). München: PVU.
- Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology – Volume one: Theoretical models of human development* (S. 793–828). Hoboken, NJ: Wiley.
- Brunswik, E. (1957). Scope and aspects of the cognitive problem. In K. R. Hammond & T. R. Stewart (Hrsg.) (2001), *The essential Brunswik: Beginnings, explications, applications* (S. 300–312). New York: Oxford.
- Busche, H. (2000). Was ist Kultur? *Dialektik. Zeitschrift für Kulturphilosophie*, 1, 69–90.
- Caudill, W. & Plath, D. W. (1966). Who sleeps by whom? Parent–child involvement in urban Japanese families. *Psychiatry*, 29, 344–366.
- Chapman, J. C. & Sims, V. M. (1925). The quantitative measurement of certain aspects of socio-economic status. *Wittner State School Bulletin*, 7, 380–390.
- Cole, M. (1983). Cross-cultural research in the socio-historical tradition. *Human Development*, 31, 137–157.
- Eckensberger, L. H. (1983). Interkulturelle Vergleiche. In R. K. Silbereisen & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 155–163). München: Urban & Schwarzenberg.
- Ekehammar, B., Sidanius, J. & Nilsson, I. (1986). Social status: Construct and external validity. *The Journal of Social Psychology*, 127, 473–481.
- Eliot, T. S. (1948). *Notes towards the definition of culture*. London: Faber.

- Engels, F. (1886). Ludwig Feuerbach und der Ausgang der klassischen deutschen Philosophie. *Die neue Zeit: Revue des geistigen und öffentlichen Lebens*, 4, 145–157.
- Friedman, S. L. & Wachs, T. D. (Hrsg.) (1999). *Measurement of the environment in developmental research*. Washington, DC: APA.
- Gloger-Tippelt, G., Vetter, J. & Rau, H. (2000). Untersuchungen mit der „Fremden Situation“ in deutschsprachigen Ländern: Ein Überblick. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47, 87–98.
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen (II. Band: Allgemeine Entwicklungsgeschichte der Organismen)*. Berlin: Reimer.
- Harkness, S. & Super, C. M. (2002). Culture and parenting. In M. H. Bornstein (Hrsg.), *Handbook of parenting, Vol. 2: Biology and ecology of parenting* (S. 253–280). Mahwah, NJ: Lawrence.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1980). *The early childhood environment rating scale*. New York: Teachers College Press.
- Harms, T. & Clifford, R. M. (1989). *The family day care rating scale*. New York: Teachers College Press. (Deutsche Adaptation von Tietze, W., Knobeloch, J. & Gerszonowicz, E. (2005). *Tagespflege-Skala (TAS): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in der Kindertagespflege*. Weinheim: Beltz.)
- Harms, T., Clifford, R. M. & Cryer, D. (1998). *Early childhood environment rating scale* (revised edition). New York: Teachers College Press. (Deutsche Adaptation von Tietze, W., Schuster, K. M., Grenner, K. & Roßbach, H. G. (2005). *Kindergarten-Skala (KES-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Kindergärten*. Weinheim: Beltz.)
- Harms, T., Cryer, D. & Clifford, R. M. (2003). *Infant/toddler environment rating scale* (revised edition). New York: Teachers College Press. (Deutsche Adaptation von Tietze, W., Botz, M., Grenner, K., Schlecht, D. & Wellner, B. (2005). *Krippen-Skala (KRIPS-R): Feststellung und Unterstützung pädagogischer Qualität in Krippen*. Weinheim: Beltz.)
- Herder, J. G. (1774/1967). *Auch eine Philosophie der Geschichte zur Bildung der Menschheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (Erstausgabe 1774 in Riga: JFH.)
- Herrmann, E., Call, J., Lloreda, M., Hare, B. & Tomasello, M. (2007). Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science*, 317, 1360–1366.
- Hofstede, G. H. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hofstede, G. H. & Bond, M. H. (1988). The Confucius connection: From cultural roots to economic growth. *Organization Dynamics*, 16, 4–21.
- Hollingshead, B. (1971). Commentary on 'The indiscriminate state of social class measurement'. *Social Forces*, 49, 563–567.
- Hörning, K. H. (2004). Kultur als Praxis. In F. Jaeger & B. Liebsch (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften* (S. 137–151). Stuttgart: Metzler.
- Hurrelmann, K., Grundmann, M. & Walper, S. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. & Ulich, D. (Hrsg.) (1980). *Handbuch der Sozialisationsforschung*. Weinheim: Beltz.
- Inkeles, A. & Levinson, D. J. (1969). National character: The study of modal personality and sociocultural systems. In G. Lindzey & E. Aronson (Hrsg.), *The handbook of social psychology* (IV; S. 418–506). New York: McGraw-Hill.
- Kağıtçıbaşı, C. (1980). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kağıtçıbaşı (Hrsg.), *Handbook of cross-cultural psychology. Vol. 3: Social behavior and applications* (S. 1–50). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Keller, H. & Eckensberger, L. H. (1999). Kultur und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), *Lehrbuch Entwicklungspsychologie* (S. 57–96). Bern: Huber.

- Keller, H. (2011). *Kinderaltag. Kulturen der Kindheit und ihre Bedeutung für Bindung, Bildung und Erziehung*. Heidelberg: Springer.
- Klix, F. (1993). *Erwachendes Denken: Geistige Leistungen aus evolutionspsychologischer Sicht*. Heidelberg: Spektrum.
- Kuhl, J. & Keller, H. (2008). Affect-regulation, self-development and parenting: A functional-design approach to cross-cultural differences. In R. M. Sorrentino & S. Yamaguchi (Hrsg.), *Handbook of motivation and cognition across cultures* (S. 19–47). München: Elsevier.
- Lamb, M. E., Thompson, R. A., Gardner, W. P. & Charnov, E. L. (1985). *Infant-mother attachment: The origins and developmental significance of individual differences in Strange Situation behavior*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lorenz, K. (1973). *Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlichen Erkennens*. München: Piper.
- Lück, H. E. (2001). *Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk*. Weinheim: Beltz.
- Marx, K. & Engels, F. (1888/1962). *Werke* (S. 263–264). Berlin: Dietz.
- Meltzoff, A. N. (2007). The 'like me' framework for recognizing and becoming an intentional agent. *Acta Psychologica*, 124, 26–43.
- Meltzoff, A. N. & Moore, M. K. (1994). Imitation, memory, and the representation of persons. *Infant Behavior & Development*, 17, 83–99.
- NICHD Early Child Care Research Network (1994). Child care and child development: The NICHD study of early child care. In S. L. Friedman & H. C. Haywood (Hrsg.), *Developmental follow-up: Concepts, domains, and methods* (S. 377–396). New York: Academic Press.
- NICHD Early Child Care Research Network (1997). The effects of infant child care on infant-mother attachment security: Results of the NICHD study of early child care. *Child Development*, 68, 860–879.
- NICHD Early Child Care Research Network (2000). The relation of child care to cognitive and language development. *Child Development*, 71, 960–980.
- NICHD Early Child Care Research Network (2001). Child care and common communicable illness. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 155, 481–488.
- NICHD Early Child Care Research Network (2005). Duration and developmental timing of poverty and children's cognitive and social development from birth through third grade. *Child Development*, 76, 795–810.
- Niedermann, J. (1941). *Kultur. Werden und Wandlungen des Begriffs und seiner Ersatzbegriffe von Cicero bis Herder*. Florenz: Bibliopolis.
- Reckwitz, A. (2001). Multikulturalismustheorien und der Kulturbegriff. *Berliner Journal für Soziologie*, 2, 179–200.
- Richman, A., Miller, P. & LeVine, R. A. (1992). Cultural and educational variations in maternal responsiveness. *Developmental Psychology*, 28, 614–621.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rotter, J. (1966). Generalized expectancies for internal versus external locus of control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80, 1–28.
- Spedding, J., Ellis, R. L. & Heath, D. D. (Hrsg.) (1858). *The Works of Francis Bacon* (Bd. I) London: Longmans.
- Stern, W. (1914/1952). *Psychologie der frühen Kindheit bis zum sechsten Lebensjahr*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1982). The infant's niche in rural Kenya and metropolitan America. In L. L. Adler (Hrsg.), *Cross-cultural research at issue* (S. 47–56). New York: Academic.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569.

- Super, C. M. & Harkness, S. (1999). The environment as culture in developmental research. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measurement of the environment in developmental research* (S. 279–323). Washington, DC: APA.
- Talbert, J. E. & McLaughlin, M. W. (1999). Assessing the school environment: Embedded contexts and bottom-up research strategies. In S. L. Friedman & T. D. Wachs (Hrsg.), *Measuring environment across the life span* (S. 197–227). Washington, DC: APA.
- Taylor, I. (1938). *Kultur, Aufklärung, Bildung, Humanität und verwandte Begriffe bei Herder*. Gießen: Kindt.
- Tomasello, M. (2006). *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (engl. 1999: *The cultural origin of human cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.)
- Tomasello, M. (2011). *Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp. (engl. 2008: *Origins of human communication*. Cambridge, MA: MIT Press.)
- van IJzendoorn, M. H. & Kroonenberg, P. M. (1988). Cross-cultural patterns of attachment: A meta-analysis of the Strange Situation. *Child Development*, 59, 147–156.
- Vester, M., von Oertzen, P., Geilling, H., Herman, T. & Müller, D. (1993). *Soziale Milieus im gesellschaftlichen Strukturwandel*. Köln: Bund.
- Vygotskij, L. S. (1929a). The problem of the cultural development of the child. *Journal of Genetic Psychology*, 36, 415–434.
- Vygotskij, L. S. (1929b). Die genetischen Wurzeln des Denkens und der Sprache. *Unter dem Banner des Marxismus*, 3, 450–469, 607–624.
- Vygotskij, L. S. (1964). *Denken und Sprechen*. Berlin: Akademie. (herausgegeben von J. Lompscher & G. Rückriem)
- Vygotskij, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. (herausgegeben von M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman)
- Vygotskij, L. S. (1987a). *Ausgewählte Schriften (Bd. 1): Arbeiten zu theoretischen und methodologischen Problemen der Psychologie*. Berlin: Volk und Wissen. (herausgegeben von J. Lompscher)
- Vygotskij, L. S. (1987b). *Ausgewählte Schriften (Bd. 2): Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin: Volk und Wissen. (herausgegeben von J. Lompscher)
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *The children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, J. W. M. & Child, I. L. (1953). *Child training and personality: A cross-cultural study*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S. & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89–100.

Theorien in der Entwicklungspsychologie

Ahnert, L. (Hrsg.)

2014, XXI, 539 S. 200 Abb., Hardcover

ISBN: 978-3-642-34804-4