

Erscheint in: In M. Hasselhorn & R. Silbereisen (Hg.), Psychologie des Säuglings- und Kindesalters, Enzyklopädie der Psychologie, Band CV4, Göttingen: Hogrefe.

Entwicklung im Spannungsfeld zwischen Natur und Kultur

Heidi Keller und Athanasios Chasiotis, Universität Osnabrück

1. Einleitung

Entwicklung umschreibt den Prozess des Erwerbs kultureller Inhalte auf der Grundlage biologischer Prädispositionen. Kultur definiert die Inhalte von Entwicklungsprozessen und ist somit das Medium des Menschen zur Anpassung an die Umwelt. Sie umfasst dabei die reale, soziale und mentale Auseinandersetzung mit der physikalischen, kommunikativen und spirituellen Umgebung sowie den daraus entstehenden Produkten. Dabei wird deutlich, dass Kultur sowohl innerhalb als auch außerhalb des Menschen existiert und ein Kontinuum der Übergänge beinhaltet. So wie Entwicklung ein Prozess der Veränderung ist, ist auch Kultur ein ontogenetischer und historischer Prozess von Veränderungen (Keller, im Druck; Greenfield, 1996).

Die Sichtweise von Entwicklung als Konstruktion und Ko-Konstruktion kultureller Inhalte auf der Grundlage biologischer Prädispositionen ist relativ neu (vgl. Keller, 2002; Greenfield, 2002; Keller & Chasiotis, eingereicht; Greenfield, Fuligni, Keller & Maynard, im Druck) und stellt eine Herausforderung an die bisherigen kategorialen, dichotomen Betrachtungsweisen von Natur und Kultur dar (s. dazu Keller & Eckensberger, 1998). Im Folgenden sollen daher zunächst drei Kategorien der Betrachtung der Beziehung zwischen Kultur und Entwicklung skizziert werden: die kulturvergleichende, die kulturpsychologische und die indigene Sichtweise¹. Danach werden die Grundlagen für eine integrative Betrachtung im oben definierten Sinne vorgestellt, nämlich die Natur des Menschen und die kulturellen Variationen. Im Hauptteil dieses Kapitels wird dann die Entwicklung in der frühen Kindheit in verschiedenen Sozialisationspfaden nachgezeichnet, die prototypische kulturspezifische Modelle für universelle Entwicklungsaufgaben darstellen, die dennoch auf verschiedenen Dimensionen variieren können.

2. Die Betrachtung von Kultur in der Entwicklungspsychologie

¹ Wir verwenden den Begriff „indigen“ als Übersetzung von „indigenous“.

2.1 Die kulturvergleichende Perspektive

Untersuchungen von Entwicklungsphänomenen und Parametern aus einer kulturvergleichenden Perspektive sind im Wesentlichen darauf ausgerichtet, pankulturelle, d. h. universelle Gesetzmäßigkeiten aufzudecken. Auf der Grundlage klassischer ethologischer Ansätze, wie sie von Nico Tinbergen, Karl von Frisch, und Konrad Lorenz zu Beginn des letzten Jahrhunderts entwickelt wurden, hat Irenäus Eibl-Eibesfeldt eine Humanethologie definiert, die die auf den Arbeiten von Charles Darwin aufbauende artvergleichende Ethologie auch auf den Menschen bezog und begann, die universelle Natur des Menschen zu dokumentieren (Eibl-Eibesfeldt, 1989, s. auch Schleidt, 1997). Dazu gehören z. B. ein universelles Repertoire des Emotionsausdrucks und des Emotionsverstehens (vgl. Casimir & Schnegg, 2002), ebenso wie ein universelles Repertoire kommunikativen Verhaltens, das auch die Regulation zwischen Mutter oder genauer: Bezugsperson und Kind einschließt (Keller, Schölmerich & Eibl-Eibesfeldt, 1988). Auf der Annahme evolvierter Anpassungsmuster basiert auch der psychobiologische Ansatz, der insbesondere die Interaktionsregulation zwischen Säuglingen und ihren Bezugspersonen unter dem Gesichtspunkt evolvierter kommunikativer Kapazitäten betrachtet (z. B. Trevarthen, 1979; Schaffer, 2000). Papoušek und Papoušek (1991) haben ein intuitives Elternprogramm vorgeschlagen, das ein universelles Repertoire elterlicher Verhaltensbereitschaften annimmt, die auf die ebenfalls evolvierten kommunikativen Kapazitäten des Säuglings abgestimmt sind und die eine intuitive Regulation des Interaktionsgeschehens ermöglichen. Die Annahme einer kultur-, geschlechts-, und auch weitgehend altersunabhängigen Wirkweise des intuitiven Elternprogramms wurde insbesondere anhand der elterlichen Sprachanpassungen an den Säugling untersucht („babytalk“, „motherese“, Fernald et al., 1989; s. auch Papoušek, 1994; Keller, 2000a). Unabhängig von der melodischen Struktur der Sprache wurde beispielsweise nachgewiesen, dass Mütter die Stimme anheben, wenn sie mit Säuglingen sprechen, sowie sich in kurzen, einfachen Spracheinheiten ausdrücken, lange Pausen machen und Quasi-Dialoge konturieren.

Ausgehend von den gleichen theoretischen Annahmen konnten Keller, Schölmerich und Eibl-Eibesfeld (1988) die pankulturelle Gültigkeit weiterer Bestimmungsstücke des intuitiven Elternprogramms aufweisen. Bei trobriandischen Insulanern, südamerikanischen Yanomami-Indianern und Deutschen wurde die gleiche Struktur der Blickkontaktregulation zwischen Eltern und ihren wenige Monate alten Säuglingen nachgewiesen. Eltern bieten den

Rahmen für den Blickkontakt des Kindes an (Stern, 1985; Keller, Gauda, Miranda & Schölmerich, 1985), während der Säugling durch seine Blicksequenzen die Dauer der Blickkontaktepisoden moduliert. Die besondere Zeitstruktur des interaktiven Austauschs, d. h. die sehr schnelle Reaktion elterlicher Verhaltensantworten auf Kindssignale (Latenzzeiten von unter einer Sekunde) konnten wir kulturvergleichend zwischen griechischen und deutschen sowie US-amerikanischen Mutter-Kind-Paaren bestätigen (Keller, Chasiotis & Runde, 1992; Keller & Schölmerich, 1987).

Die vielleicht derzeitig prominenteste und sicher weitreichendste Umsetzung der humanethologischen Universalitätsannahme besteht in der Bindungstheorie (Bowlby, 1969; Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978). Die Bindungstheorie geht nicht nur von einem evolvierten und universellen Repertoire elterlicher und kindlicher Verhaltensweisen aus, sondern postuliert einen universellen Zusammenhang zwischen elterlichem Verhalten (Sensitivität) und kindlichen Entwicklungskonsequenzen (Bindungsqualität), einen Zusammenhang zwischen der Bindungsqualität und den späteren Verhaltensentwicklungen des Kindes, einen Zusammenhang zwischen Bindung und Exploration (Explorations-Bindungs-Balance) sowie die universelle Natur der (zumindest der drei hauptsächlich) Bindungsqualitäten, nämlich sicherer Bindung, unsicher ambivalenter Bindung und unsicher vermeidender Bindung (vgl. Grossmann, Keppler & Grossmann, im Druck; Belsky, 1999; Keller, 1996). Bindungstheoretiker vertreten zudem überwiegend die normative Sichtweise, dass die sichere Bindung die beste Anpassung darstellt und damit die größte Wahrscheinlichkeit für eine gesunde Entwicklung impliziert (Grossmann et al., im Druck). Dies wird in der Sichtweise begründet, dass Eltern und Spezialisten verschiedener Kulturen Beschreibungen des sicheren Bindungsverhaltens Beschreibungen anderer Bindungstypen vorziehen und als das erwünschteste kindliche Verhalten apostrophieren (Posada & Jacobs, 2001). Andererseits wurden diese Untersuchungen jedoch wegen erheblicher methodischer Probleme (z. B. hatten die Untersucher in der japanischen Studie Kenntnis der elterlichen Sensitivitätsmaße und der Bindungssicherheit) erheblich kritisiert (s. dazu Rothbaum et al., 2001).

Belsky (1999) geht in seiner Interpretation immerhin so weit, die drei Bindungsqualitäten als drei evolvierte Anpassungsstrategien zu interpretieren, die in jeweils unterschiedlichen sozioökologischen Milieus optimalen Reproduktionserfolg erwarten lassen. Damit wendet er sich zugleich gegen die Interpretation des „Environment of Evolutionary Adaptedness (EEA)“ als sozioökologischer Konstante, in dem unsere heutige

Verhaltensausstattung entstanden sein soll (s. auch Chasiotis, 1999; Keller & Chasiotis, eingereicht).

Die kulturvergleichenden Untersuchungen der humanethologischen und psychobiologischen Ausrichtung sowie auch die Untersuchungen in unterschiedlichen kulturellen Kontexten im Rahmen der Bindungstheorie weisen jedoch das gemeinsame Paradox auf, dass sie Kultur eigentlich nicht berücksichtigen. Vielmehr geht es darum, unter möglichst diversen kontextuellen Bedingungen universelle Muster nachzuweisen. Die zum Teil beachtlichen Unterschiede in der Auftretenshäufigkeit und Dauer dieser Verhaltensweisen (vgl. Keller et al., 1988) werden entweder vernachlässigt oder sind Gegenstand von Spekulationen über die Wirkung von Kultur, jedoch ohne empirische Überprüfung oder indigene Analyse (s. u.). Diese Herangehensweise übersieht jedoch den entwicklungspsychologisch bedeutsamen Sachverhalt, dass die Dauer und Häufigkeit von Erfahrungen nachweisbare Auswirkungen haben. So haben Untersuchungen zum Spracherwerb mehrheitlich gezeigt, dass die Häufigkeit bestimmten elterlichen Inputs mit der Geschwindigkeit und Qualität des Spracherwerbs in Beziehung steht (z. B. Tomasello, Kruger & Ratner, 1993; Tamis-LeMonda et al., 1992; Bornstein et al., 1996). Unsere eigenen Untersuchungen zur frühen Interaktionsregulation haben ebenfalls aufgewiesen, dass die Menge des Blickkontaktverhaltens ein Indikator für die Vorhersage von späteren Verhaltenskonsequenzen ist (Keller, 1992). Auch die Menge früher aversiver Erfahrungen hat Auswirkungen auf die Entwicklung psychopathologischer Entwicklungsmuster (Sroufe, 1988; vgl. auch Schore, im Druck). Dass eine kritische Menge bestimmter (Interaktions-)Erfahrungen notwendig ist, um Wirkungen zu zeigen, kann aus der frühen Gedächtnisforschung abgeleitet werden, wo gezeigt wurde, dass häufige Wiederholungen das Lernen, und damit die Ausbildung von Erwartungen über zukünftige Ereignisse erleichtern (Knopf, im Druck). Diese psychologischen Wirkungen sind in der funktionalen und strukturellen Entwicklung des Gehirns begründet. Kurz nach der Geburt produziert das Gehirn eine Unmenge neuronaler Verbindungen, von denen in der Folge nur diejenigen erhalten bleiben, die genutzt werden. So wurde z. B. nachgewiesen, dass Kinder, die wenig berührt werden, ein geringeres Gehirngewicht aufwiesen als Altergenossen mit mehr Berührungserfahrungen (20 bis 30 %, s. dazu Nash, 1997). Was also das kindliche Gehirn vernetzt, sind wiederholte (sensomotorische und sozioemotionale) Erfahrungen.

Die methodischen Konsequenzen des kulturvergleichenden Ansatzes sind, dass Kultur einerseits den Status einer unabhängigen Variable erhält, deren Einfluss auf die Entwicklung psychischer Merkmale abzuschätzen ist (Differenzierungsstudien, vgl. Keller &

Eckensberger, 1998; van de Vijver und Leung, 1996), dass andererseits aber auch die Unabhängigkeit psychischer Phänomene und Prozesse von kulturellen Bedingungen untersucht werden sollte (Generalisierungsstudien, Keller & Eckensberger, 1998). Die Vorgehensweise ist etisch (Pike, 1967), d. h., es werden Verfahren, die in einem kulturellen Kontext entwickelt wurden, in anderen kulturellen Kontexten mit nur minimalen Anpassungen verwendet. So wurde z. B. der Fremde-Situations-Test (vgl. Ainsworth et al., 1978), eine standardisierte Abfolge von Trennungs- und Wiedervereinigungssituationen, sowie Spielsituationen zwischen einjährigen Kindern, ihren Bezugspersonen und einer Fremden in kulturellen Kontexten so unterschiedlich wie die Trobriand-Inseln und US-amerikanische Großstädte mit nur geringen Modifikationen angewendet, unabhängig von den jeweiligen kulturellen Normen und Sozialisationszielen (vgl. van IJzendoorn & Sagi, 1999; Grossmann et al., im Druck).

2.2 Die kulturspezifische Sichtweise

Ausgehend von kulturanthropologischen Arbeiten zur Kulturspezifität menschlichen Verhaltens (z. B. Shweder et al., 1998) und der Ansicht, dass Kultur innerhalb der menschlichen Psyche existiert (D'Andrade, 1984; Keller, im Druck), wurde auch in der Psychologie ein kulturpsychologischer Zugang entwickelt, der davon ausgeht, dass Verhalten und Erleben des Menschen grundsätzlich in seiner Kultur verankert sind. Kultur und Psychologie des Menschen konstituieren sich danach wechselseitig in dialektischen Prozessen. Im deutschen Sprachraum wurde dieser Ansatz insbesondere durch die Saarbrücker Schule (vgl. Cole, 1996) vertreten, die von Ernst Boesch gegründet und von Lutz Eckensberger weitergeführt wurde. Kulturpsychologie beruht nach Boesch (2001) auf drei Grundannahmen: 1. Kultur ist ein Bedeutungs- und ein Deutungssystem, das Objekte und Ereignisse zueinander in Beziehung setzt; 2. ein Individuum handelt in einem kulturellen Raum und konstruiert so eine persönliche Geschichte, was ein biographisches Bezugssystem schafft; 3. Handlungen sind zielgerichtet und somit auf zukünftige Situationen ausgerichtet. Aus diesen Quellen erhält die Handlung ihre symbolische Bedeutung. (symbolische Handlungstheorie, Boesch, 1980). Eckensberger definiert die Handlung als „Interface“ zwischen Individuum und Kultur, wo ein internes Handlungsfeld, bestehend aus subjektiven Bedeutungen, und ein externes Handlungsfeld miteinander verknüpft werden. In seinem Modell steht die „Agency“, d. h. das Handlungszentrum Mensch, in Beziehung zur nicht-

sozialen Umwelt, zur sozialen Mitwelt und zu einem metaphysischen Raum. Die Handlung besteht aus Zielen, Mitteln, Ergebnissen und Folgen, die durch Typen von Relationen miteinander in Beziehung stehen. Die Agency steht in reflexiver Beziehung zur Handlung; das Handlungsziel ist mit dem gewählten Mittel durch Finalität verknüpft, das Handlungsergebnis ist logisch impliziert, was kausal Folgen bewirkt, die intendiert oder nicht intendiert, funktional sein können. Die Kausalitätsannahme kann auf die Mitwelt nicht angewendet werden, da Handlungen anderer „Agencies“ gedeutet und verstehend interpretiert werden, das heißt also, dass die Mitwelt aus interpretativen Vorgängen von handelnden Subjekten konstituiert wird. Für die soziale Handlung ist dabei die Interpretation der Intentionen anderer (soziale Kognitionen) zentral. Die potentielle Selbstreflexivität schließlich ermöglicht die Interpretation der eigenen Existenz. Das Entstehen und die Veränderung von Deutungssystemen wird damit zu einem konstituierenden Teil der Psychologie (Eckensberger & Keller, 1998; Eckensberger & Plath, im Druck).

Die methodische Vorgehensweise ist emisch (Berry, 1989) in dem Sinne, dass Verfahren aus der Kultur heraus entwickelt werden und in strengem Sinne nur dort Gültigkeit besitzen. So entwickelte z. B. Patricia Greenfield Verfahren zur Messung kognitiver Repräsentationen in einem Mayadorf in Mexiko aus der Beobachtung des dort praktizierten Webens von Kleidungsstücken (Greenfield, 2000). Die kulturspezifische Sichtweise ist an Veränderungsprozessen interessiert und insofern entwicklungsorientiert (Cole, 1996). Kulturpsychologie versucht, die diachronischen Prozesse von Sozialisation und Entwicklung zu untersuchen, die kulturelles Lernen ausmachen und die geteilte Deutungssysteme herstellen (Rogoff, 1990; Bruner, 1993; Greenfield & Keller, im Druck).

Trotz ihrer Entwicklungsorientierung ist die kulturspezifische Sichtweise im Kontext der frühkindlichen Entwicklung eher selten angewendet worden, was u. a. damit zusammenhängen mag, dass die Methodik zumeist an sprachliche Diskurse geknüpft ist (z. B. Begründungen moralischer Urteilsstrukturen, vgl. Eckensberger & Keller, 1998).

Eine kulturpsychologische Position führt nicht zwangsläufig zum Kulturvergleich und vernachlässigt daher zuweilen differenzielle Verläufe, die aus spezifischen kulturellen Zielen und Werten abgeleitet werden können. Entwicklungsmuster werden aus der Struktur der Alltagserfahrungen rekonstruiert (z. B. Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1991).

Interessanterweise ist die Entwicklung kulturspezifischer Ansätze jedoch häufig an die biographische Erfahrung in fremden kulturellen Kontexten geknüpft (z. B. Thailand bei Boesch, Afghanistan bei Eckensberger, Afrika und dann die UdSSR bei Cole). Kultur wird

sozusagen als das Medium des menschlichen Lebens und damit als Folie von Entwicklung betrachtet.

Die Berücksichtigung der Kulturspezifität menschlichen Verhaltens und Erlebens führt zu Revisionen der universalistischen Annahmen, wie sie im letzten Abschnitt vorgestellt wurden. Dabei sind insbesondere zwei Ansätze bedeutsam: 1. die Konzeptionalisierung indigener psychologischer Ansätze, auf die wir im nächsten Abschnitt eingehen und 2. die Berücksichtigung kulturspezifischer Ziele und Handlungsprojektionen (vgl. Boesch's drei Grundpfeiler, 2001). Diese Ansätze sollen im Folgenden kurz zusammengefasst werden.

Insbesondere als Reaktion auf die universellen Annahmen der Bindungstheorie sind verschiedene Konzeptionen entwickelt worden, die kulturelle Zielvorstellungen als konstitutive Elemente von Entwicklungsprozessen in Betracht ziehen. Harwood und Kollegen (1996) haben beispielsweise nachweisen können, dass die Situationsmerkmale des Fremde-Situations-Test für mittelamerikanische Familien inadäquat seien, da Trennungen zwischen Mutter und Kind, jedenfalls in dem frühen Entwicklungsabschnitt, als kulturell unangemessen gelten. Harwood und Mitarbeiter (1996) haben entsprechend in einer Serie von Studien, die elterliche Ethnotheorien analysierten, aufgewiesen, dass Entwicklungsregulationen wie z. B. Bindungsstrategien nicht unabhängig von kulturellen Sozialisationszielen und Überzeugungssystemen gesehen werden können. Auch Rothbaum und Kollegen (2000a, b) haben an der universellen Gültigkeit der Standardannahmen (Universalität, Normativität) der Bindungstheorie aus einer kulturelrelativistischen Sicht Zweifel angemeldet. Diese Autoren vergleichen insbesondere US-amerikanische und japanische Konzepte früher Beziehungsbildungen und diskutieren vorliegende Untersuchungen auf dieser Grundlage. Sie kommen zu der Schlussfolgerung, dass die japanische Sozialisation schwerpunktmäßig einen Pfad der symbiotischen Harmonie vorsieht, während die US-amerikanischen Vorstellungen eher durch einen Pfad der generativen Spannung abgebildet werden. Diese Vorstellungen haben Konsequenzen für die Verhaltensregulation, z. B. das Eingehen auf die Bedürfnisse des Säuglings. Untersuchungen elterlicher Narrationsstile mit 3- bis 5jährigen Kindern bestätigen kulturspezifische Muster (z. B. Wang, 2001).

2.3 Indigene Konzepte

Aus der Kritik an der Dominanz der westlichen Psychologie im Kulturvergleich entstanden indigene Psychologien, die lokale Konzepte an die Stelle westlicher Konstrukte rückten und

dem einheimischen Forscher Priorität im Verstehensprozess kultureller Entwicklungsmuster einräumen (vgl. Sinha, 1996). Die Hauptaussage indigener psychologischer Ansätze ist, dass nicht nur die Techniken der Datenerhebung innerhalb der jeweiligen Kultur entwickelt werden sollten, sondern auch die forschungsleitenden psychologischen Konzepte und Theorien. Ausgangspunkt der Theoriebildung sind die Alltagspsychologien oder Ethnotheorien der Menschen, die dann im wissenschaftlichen Sinne formalisiert werden (Enriquez, 1993). Der Unterschied zur kulturpsychologischen Sichtweise besteht darin, dass nicht Ethnotheorien zum Gegenstand empirischer Untersuchungen gemacht, sondern wissenschaftlich formalisiert werden, um dann aus diesen Theorien Forschungsfragestellungen abzuleiten (Kim & Berry, 1993; Greenfield, 2000, Greenfield & Keller, im Druck).

Die indigenen Konzeptionen haben deutlich gemacht, dass es z. B. eine Vielzahl von Vorstellungen über Art und Qualität sozialer Bindungen gibt, die sich von der westlichen Vorstellung der generativen Spannung (s. o.) substantiell unterscheiden. Die Unterschiede sind so weitreichend, dass es nicht möglich ist, die spezifischen Konzeptionen einfach zu übersetzen. Für unsere Thematik einschlägig sind die Beziehungskonzeptionen des japanischen „Amae“ (Doi, 1978), das des philippinischen „kapwa“ (Enriquez, 1993), des griechischen „Philotimo“ (Triandis & Vassiliou, 1972) des chinesischen „Yuan“ (Yang & Ho, 1988), oder das Koreanische „Woore“ und „Cheong“ (Choi, Kim & Choi, 1993), um nur einige Beispiele zu nennen, die alle verschiedene Konnotationen einer „wir“-bezogenen Beziehungsdefinition aufweisen. Ebenso wurden verschiedene Konzeptionen von Kompetenz definiert, die sich von westlichen Modellen dadurch unterscheiden, dass soziale Kompetenz ein wesentliches Bestimmungsstück ist (vgl. Keller & Eckensberger, 1998; Keller et al., eingereicht c; Li, 2001; Sternberg et al., 2001).

Verschiedene Autoren mit verschiedenem kulturellen Hintergrund haben Sozialisationsmuster und Entwicklungsideologien vor diesem Hintergrund beschrieben (z. B. Nsamenang, 1992; Tchombe, in Vorb.; Yovsi, 2001, für West Afrika, insbesondere Kamerun; Sinha, 1996; Saraswathi, 1999, für Indien).

Obwohl es nahe liegt, indigene Methoden zur Erfassung indigener Konzepte zu entwickeln, wie z. B. Enriquez' gruppenorientierte Diskursmethode, werden auch häufig Fragebogen und Schätzskaalen, die eigentlich im sozialpsychologisch orientierten Kulturvergleich beheimatet sind, verwendet (Yang & Bond, 1990; Choi et al., 1993). Eine Gefahr einer konsequenten indigenen Sichtweise liegt unserer Meinung nach darin, die „psychic unity of mankind“ aufzugeben und einer infiniten Zahl von Psychologien den Weg

zu bereiten, die unverbunden nebeneinander stehen. Diese Sichtweise steht der biologischen Begründetheit der kulturellen Variation diametral entgegen.

Natürlich gibt es Übergänge und Zusammenhänge zwischen diesen drei Sichtweisen auf Entwicklung, und es gibt Autoren und Autorinnen, die die Beachtung aller drei Sichtweisen für sich reklamieren (Kagitcibasi, 1996a; Greenfield, 2000). Auch aus unserem Verständnis von Entwicklung heraus schlagen wir vor, die drei Ansätze zu integrieren und sie auf die biologische Grundausstattung des Menschen zu beziehen. Dazu werden wir eine Konzeption von Entwicklungspfaden als kulturspezifische Lösungen bedeutungsvoller Sequenzen von Entwicklungsaufgaben vorstellen. Zuerst ist es jedoch notwendig, die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen einzuführen.

3. Theoretische Grundlagen

3.1 Die Natur des Menschen: Die evolvierte Ausstattung des Menschen²

Auf den ersten Blick mag es problematisch erscheinen, in einem Kapitel, das das Kulturwesen Mensch und seine Entwicklung in der Kultur zum Gegenstand hat, auf die menschliche Natur zu sprechen zu kommen, da es auszureichen scheint, höchstens seine Kulturfähigkeit als einzig „natürliches“ Charakteristikum des Menschen anzusehen. Diese Sicht, die einen vermeintlich genetischen Determinismus zu Gunsten eines kulturellen eintauscht, dichotomisiert Kultur und Natur auf unzulässige Weise. Dieser Kultur-Natur-Antinomie wird hier die Formel „Kultur via Natur“ (Volland, 2000) entgegengesetzt, deren gemeinsamer Nenner die Adaptation an sich unterschiedlich schnell ändernde Umweltbedingungen ist. Eine Art, den Unterschied zwischen dieser biogenetischen und tradigenetischen Transmission von Information zu verdeutlichen, liegt in der Kontrastierung zum individuellem Lernen: Während letzteres schnelle Anpassungen erlaubt, indem es eine unmittelbare, aktualgenetische Adaptation auf veränderte Bedingungen ermöglicht und genetische Veränderungen (genetisches „Lernen“, s. Dennett, 1995) mit ca. 1000 Generationen (manchmal zu) langsam vonstatten gehen, gelingen Anpassungen an soziokulturelle Veränderungen in der Regel innerhalb einer Generation (s. Volland, Dunbar, Engel & Stephan, 1997; Chasiotis, Scheffer, Restemeier & Keller, 1998).

² Zur ausführlichen Diskussion der hier nur angedeuteten Anlage-Umwelt-Debatte s. Enzyklopädie-Kapitel von Keller und Chasiotis (eingereicht).

Etwas aphoristisch ausgedrückt wäre eine Antwort auf die Frage nach der Natur des Menschen: Die Natur des Menschen besteht in ihrer (phylo- und ontogenetischen) Entwicklung (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Wenn nämlich unter der Frage nach der Natur des Menschen die Frage nach einer universellen, essentiellen Typologie des Menschen verstanden wird, ist dies genau genommen eine eher der Physik als der Biologie zuzuordnenden Frage. Ebenso wie eine biologische Ableitung der Geschlechter fälschlicherweise dazu verleiten kann, nach einer festen, unveränderlichen Essenz von „männlich“ und „weiblich“ zu suchen (Chasiotis & Voland, 1998), kann die biologische Ableitung der menschlichen Natur dazu verleiten, bestimmte kulturspezifische Attribute als unveränderliche menschliche Universalien anzusehen (s. Unterschied zwischen „manifesten“ und „angeborenen“ Universalien, Brown, 1991; Chasiotis & Keller, 1995). Die Natur des Menschen besteht aber nicht nur aus Universalien, sondern auch aus individuellen Unterschieden. Der wesentliche Unterschied in der philosophischen Ausrichtung der modernen Evolutionsbiologie liegt gerade in der nicht-essentialistischen Natur des Lebens, d. h. in der historisierten Einzigartigkeit der Individuen, die eine essentialistische Typologie unmöglich macht (Mayr, 1984, 1991, 2000).

Statt dieser statischen Sicht ist vielmehr dem Menschen eine Metakultur gemeinsam, deren besonderes Merkmal (wie in der Biologie allgemein, s. Mayr, 2000) das Auftreten historischer Kontingenzen ist. Dies bedeutet keineswegs, dass menschliche Kulturen beliebig plastisch und/oder unvergleichbar sind. So hat Brown (1991; s. auch Ekman, 1972; Eibl-Eibesfeld, 1989; Chasiotis & Keller, 1995; Pinker, 1994; Bischof, 1996; Chasiotis & Voland, 1998; Keller & Chasiotis, eingereicht) eine Liste universeller Merkmale menschlicher Kulturen zusammengestellt, deren Umfang manchen Kulturrelativisten erstaunen mag – hier eine unsortierte Auswahl: Familien mit Mutter und Kind als Kern; Nepotismus („Vetternwirtschaft“); Inzestscheu; geschlechtstypische Arbeitsteilung mit Kinderaufzucht als primär weibliche Angelegenheit; Klatsch; Lügen; Humor; Geschichtenerzählen; Metapherngebrauch; logische Relationen; mimische Identifikation der Emotionen Freude, Traurigkeit, Wut, Furcht, Überraschung, Ekel und Verachtung; Eifersucht; Flirtverhalten; Empathiefähigkeit und das Zuweisen intentionaler Zustände („theory of mind“, s. dort); Spiel, Tanz und Musik; geschlechtstypische Partnerwahlkriterien (Männer: Status, Frauen: Jugend und Gesundheit); Schmuck und Artefakte; höhere Aggressionsbereitschaft und Gewalttätigkeit bei Männern; Geschlechtsstereotypen; Reziprozität und moralische Empörung inklusive Rache; Schuldgefühle; Geschenke; Strafen und Gesetze u. a. gegen Mord und Vergewaltigung; Besitz; Neid; moralische Bewertungen („gut“ und „böse“);

Gastfreundschaft; Medizin; Religion, Aberglaube und allgemeine Kosmologien (lt. Dunbar, 1995 unter Oberbegriff „Wissenschaft“ subsummierbar); Rituale, Totenbetrauerung.

Auf eine kurze Formel gebracht, wird die menschliche Natur somit ebenso sehr durch kooperative Brutpflege, vorpubertäre Kindheit, Adoleszenz und Großmutterchaft, extensive Kooperation unter Nichtverwandten, Nahrungsteilung, „theory of mind“, Schuld, Liebe und soziale Werte bestimmt wie durch sein großes Gehirn oder seine Zweibeinigkeit. Die Hirngröße korreliert dabei nicht nur mit der sozialen Komplexität (Dunbar, 1993) und der damit verbundenen Nahrungsumstellung auf energiereichere Kost (Key & Aiello, 1998), sondern auch mit der Länge der Kindheit (Bjorklund & Pellegrini, 2002). Neben dem großen Gehirn sind laut Bogin (1997) die Altersabschnitte 3 – 7 (Vorschulalter) und Adoleszenz (13 – 17. Lj.) besonders charakteristisch für die Hominiden. Die phylogenetische Sequenz der Menschwerdung sieht dabei möglicherweise so aus, dass die soziale Komplexität, die höhere Primaten auszeichnet, kausal für die im interspezifischen Vergleich explosionsartige Hirnvergrößerung im Laufe der menschlichen Stammesgeschichte gewesen ist. Diese Hirngröße führte in synergetischen und rekursiven positiven Rückkopplungen mit den anderen beiden Faktoren der Nahrungsumstellung und der verlängerten Vorpubertät zur weiteren Fortentwicklung zum „homo sapiens sapiens“. Die menschliche Kindheit ist die längste präreproduktive Phase im Tierreich, die ihre Kosten in einer hohen Mortalität durch Unfälle und Krankheiten hat. Dabei stellen Säuglinge und Kleinkinder keine „tabula rasa“ dar, sondern sind mit einer Reihe epigenetischer Programme ausgestattet, die auf eine „angeborene Umwelt“ vorbereiten, d. h. auf die Umweltbedingungen, an die sich der Mensch in seiner Stammesgeschichte angepasst hat. Der Genotyp ist der in seiner angeborenen Umwelt potentiell entstehende Phänotyp, somit ist Reifung als Entwicklungsvorgang, der den Genotyp in den Phänotyp übersetzt, nichts anders als Lernen in der angeborenen Umwelt (Bischof, 1996; Bischof-Köhler, 1998; Chasiotis, 1998; Keller & Chasiotis, eingereicht). Gerade die verlängerte Kindheit fällt damit mit dem Zeitraum zusammen, in dem auch die spezifisch menschlichen soziokognitiven und motivationalen Fähigkeiten der exekutiven Handlungskontrolle und der Metarepräsentation („theory of mind“) ausreifen (Bischof-Köhler, 2000). Der Nutzen dieser ontogenetisch einzigartig langen vorpubertären Kindheit besteht somit in der langen Lernperiode, die eine (geschlechtstypische) Anpassung an komplexe Sozialsysteme durch Spiel, exekutive Kontrolle und „theory of mind“ ermöglicht (Bjorklund & Kipp, 2001).

3.2 Die kulturelle Variation: Kulturanthropologische und kulturvergleichende Forschungsbefunde

Ohne hier auf die theoretischen und konzeptionellen Grundlagen der relevanten kulturanthropologischen Forschung eingehen zu können (s. dazu Eckensberger & Römhild, 2000; Keller, im Druck), sollen zunächst die vorliegenden Forschungsbefunde, die sich auf das Säuglings- und Kleinkindalter beziehen, zusammengefasst werden. Dabei werden in der Regel Vergleiche zwischen westlichen (Mittelklasse)Populationen und nicht-westlichen traditionellen subsistenzwirtschaftlich lebenden Populationen angestellt (Keller & Eckensberger, 1998; Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999; Kagitcibasi, 1996a) Diese Sichtweise vernachlässigt die notwendige Differenzierung sowohl westlicher Kulturen (Harkness, Super & van Tijen, 2000; Keller et al., eingereicht c) als auch die der traditionellen Kulturen (z. B. Bauern, Jäger und Sammler, Viehzüchter; Hewlett & Lamb, 2002; Yovsi, 2001). Die größten kulturellen Unterschiede im Säuglings- und Kleinkindalter finden sich in den sozialen Organisationen und den Lernkontexten. Daher werden im Folgenden zunächst soziale „Settings“ und die sozial-interaktiven Verhaltensformen dargestellt. Danach werden kulturelle Unterschiede in Lernkontexten und Lernformen skizziert.

3.2.1 Soziale Settings

Obwohl Säuglinge von Geburt an aktiv auf ihre Umwelt einwirken und Informationen aktiv und selektiv aufnehmen und verarbeiten (Keller, 2002), haben sie jedoch auf die Auswahl der Settings und Kontexte, in denen sie aufwachsen, wenig Einflussmöglichkeiten. Sie wachsen in den „Scripts“ anderer Personen (Nelson, 1981), zumeist der Eltern, auf, die Situation und Kontext spezifizieren. Die Mutter ist in allen kulturellen Kontexten die Hauptbezugsperson während der ersten Lebensmonate von Säuglingen, die Mutter-Kind-Dyade ist jedoch in unterschiedliche soziale Realitäten eingebettet; zudem variieren kulturelle Kontexte danach, wer zusätzlich in dem Betreuungsarrangement wirksam ist. In westlichen nuklearen Kleinfamilien, in der Säuglinge und Kleinkinder große Teile des Tages alleine mit der Mutter verbringen, sind sie dennoch in einem nicht unerheblichen Ausmaß häufig auch ganz alleine in einem Raum. Die Angaben reichen von mehr als einem Drittel des Tages (Whiting, 1981; Keller et al., eingereicht c) bis etwa 9 % des Tages (Fracasso et al., 1997). In vielen nicht-westlichen kulturellen Kontexten sind Säuglinge und Kleinkinder dagegen niemals allein, sondern immer in Reichweite der Mütter oder anderer Betreuungspersonen (vgl. Keller et al., eingereicht c). Von Anfang an machen Säuglinge zudem Erfahrungen mit anderen

Betreuungspersonen, die zum familiären Umfeld gehören, Geschwister, Tanten, Großmütter und andere Verwandte. Tronick, Morelli und Ivey (1992) haben in Feldbeobachtungen in Zaire festgestellt, dass Säuglinge und Kleinkinder etwa 50 % des Tages in Interaktion mit anderen Pflegepersonen als der Mutter verbringen. In manchen (überschaubaren) dörflichen Zusammenhängen ist sogar das ganze Dorf involviert, da das Aufwachsen der Kinder eine kommunale Angelegenheit ist (Yovsi, 2001).³

Ein besonderer sozialer Kontext in vielen agrarischen Gemeinschaften ist die Sozialisation mit und durch Geschwister (Zukow-Goldring, 1995), wobei es durchaus unterschiedliche Definitionen darüber gibt, wer ein Geschwister ist. Auf den Solomon-Inseln sind z. B. die Kinder der Schwestern der Mutter und der Brüder des Vaters Geschwister (Watson-Gegeo & Gegeo, 1992). Etwa ab dem zweiten Lebensjahr, meist aber erst mit fünf Jahren, werden Geschwister, insbesondere Schwestern, zur Betreuung jüngerer Geschwister herangezogen. Geschwister sind „culture-broker“ (Zukow-Goldring, 1995, S. 202), indem sie ihre Geschwister in die jeweiligen kulturellen Gepflogenheiten einweihen. Auch in technologischen Gesellschaften wird die Rolle von älteren Geschwistern für die Sozialisation jüngerer Kinder zunehmend mehr beachtet, da in Untersuchungen Effekte auf Spielverhalten, Sprachkompetenz und metakognitive Repräsentationen (Zukow-Goldring, 1995) festgestellt wurden.

Außer den Erfahrungen während des Tages sind insbesondere große kulturelle Unterschiede in den Schlafarrangements mit Säuglingen und Kleinkindern festgestellt worden (Morelli, Rogoff, Oppenheim & Goldsmith, 1992; Shweder et al., 1994; 1998; Greenfield & Suzuki, 1998). Bereits Säuglinge in den ersten Lebenswochen, und in jedem Fall Kleinkinder in westlichen technologischen Gesellschaften, werden so schnell wie möglich an ein von den Eltern (Mutter) unabhängiges Schlafen gewöhnt. Schlafen im eigenem Bett oder besser im eigenen Kinderzimmer ist ein definitives Sozialisationsziel junger Eltern in diesen Kontexten. Begründungen dafür sind die Angst vor dem Verwöhnen des Kindes und damit der Unterstützung einer langfristigen, unerwünschten Abhängigkeit und die psychoanalytisch begründete Angst vor psychischen Schäden durch das Miterleben elterlicher Intimität (vgl. z. B. der Wolfsmann von Freud, s. hierzu Gardiner, 1989). Diese Haltung wird durch Pädiater,

³ Die häufig aus diesen Untersuchungen abgeleiteten Schlussfolgerungen über die Natürlichkeit der Tages-Fremd-Betreuung von Kleinkindern ist unserer Meinung nach jedoch unzutreffend, da es sich hier ausschließlich um verwandte und vertraute Betreuer handelt. Damit möchten wir nicht argumentieren, dass Fremdbetreuung für kleine Kinder schädlich ist; wir möchten auch nicht ausschließen, dass die Geschwister-/Verwandtenbetreuung für Kinder häufig eine erhebliche Belastung darstellt, zumal, wenn sie unter Bedingungen des sog. Kindertransfer stattfindet, indem Kinder aus dörflichen Umwelten zu ihren Verwandten in den Städten als billige Arbeitskräfte transferiert und ausgenutzt werden (s. Zimba, 2001, 2002; Yovsi, 2001, s. auch Dirie, 1998).

die in vielen Fällen die wesentlichen Informanten über Kinderpflege sind (vgl. Keller, Miranda & Gauda, 1984) ausdrücklich unterstützt. Spock und Rothenberg (1992) weisen die US-amerikanischen Eltern definitiv an, dass “it’s a sensible rule not to take a child into a parents bed for any reason“.⁴

In vielen nicht-westlichen Kulturen ist es dagegen undenkbar, dass Säuglinge und Kleinkindern irgendwo anders schlafen könnten als mit Mutter, mit Geschwistern und zum Teil auch mit der ganzen Familie (vgl. Doi, 1982; Azuma, 1984; Nsamenang, 1992). Bei den kamerunischen Nso schlafen die Kinder mit der Mutter in einer Hütte – der Vater schläft in einer eigenen –, und zwar so, dass die Mutter mit dem Gesicht zur Tür schläft, um böse Geister direkt zu erkennen. Hinter ihrem Rücken schlafen ihre Kinder, das jüngste am nächsten bei ihr (Yovsi, 2001).

3.2.2 Interaktionskontexte

Kulturvergleichende Untersuchungen früher Interaktionsmuster weisen unterschiedliche Stadien mit unterschiedlichen Schwerpunkten auf. Die frühen Untersuchungen aus den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts waren im Wesentlichen auf den Nachweis unterschiedlicher Sozialisationskontexte in verschiedenen kulturellen Kontexten ausgerichtet. Die „Six Culture Study“ der Whittings (1975), die Untersuchungen der Munroes (1994) haben unterschiedliche soziale Sozialisationskontexte für Säuglinge und Kleinkinder in unterschiedlichen sozioökokulturellen Kontexten nachgezeichnet. Die Untersuchungen LeVines (z. B. 1988), Konners (1977), Supers (1976) und vieler anderer (vgl. Keller et al., eingereicht c) insbesondere in Afrika haben grundsätzliche Unterschiede zwischen traditionellen und westlichen Sozialisationserfahrungen aufgewiesen. Danach wird in den afrikanischen kulturellen Gemeinschaften weniger Wert auf visuelle Kommunikation und Blickkontakt, Sprache und Objekte in der Interaktion als vielmehr Wert auf Körperkontakt, Am-Körper-Tragen und Körperstimulation gelegt, im Vergleich zu Untersuchungen aus westlichen kulturellen Gemeinschaften (Konner, 1977; Richman et al., 1988, Ochs & Schieffelin, 1984). J. W. M. Whiting (1981, 1990) hat gezeigt, dass Gusii-Kinder doppelt so viel Zeit gehalten werden wie US-amerikanische Babys, die er als „packaged“ bezeichnete, da sie keinen direkten Körperkontakt mit ihren Bezugspersonen haben, sondern in Kleidung verpackt sind. Auch die Praxis der nachgeburtlichen Versorgung in Deutschland beinhaltet,

Entscheidungen bezüglich Tagesbetreuung sollten daher nicht aus dieser Literatur begründet werden, sondern als Ausdruck individueller Lebensplanung oder politischer Entscheidungen begriffen werden.

⁴ Die Elternratgeber von Spock erzielten in den USA die zweithöchste Auflage auf dem Buchmarkt nach der Bibel.

dass Babys nach der Geburt gewaschen und angezogen werden, bevor sie ihren Müttern übergeben werden (Schücking, im Druck). Whiting unterscheidet „back and hip cultures“, die in eher wärmeren Regionen dieses Globus zu finden sind, von „crib and cradle“-Kulturen in kälteren Regionen (s. dazu auch Keller & Eckensberger, 1998)⁵.

An die Phase der Dokumentation von Unterschieden schloss sich die o. a. universalistische Phase an, in der es darum ging, universelle Muster der Sozialisation in verschiedenen Kulturen nachzuweisen. Dabei wurde ebenfalls eine implizite normative Haltung an den Tag gelegt, wenn z. B. nachgewiesen wurde, dass Gusii-Babys nicht weniger von dem in der westlichen Entwicklungspsychologie als wichtig erachteten Blickkontakt erhalten, sondern eher mehr, wenn alle Interaktionspartner zusammengenommen werden (Sigman, Beckwith & Cohen, 1994, s. dazu Keller & Eckensberger, 1998).

3.2.3 Lernsettings: Lernen und Kompetenzerwerb im soziokulturellen Kontext

Die Analyse kultureller Unterschiede in den frühen Sozialisationsumwelten wird seit einiger Zeit im Kontext von Ethnotheorien und Sozialisationszielen vorgenommen, die es erlauben, die kulturelle Variation nicht normativ zu bewerten, sondern bedeutungsvoll zu interpretieren. In der Tradition der kulturpsychologischen soziokulturellen Schule (Vygotsky, 1987; Cole, 1996) hat Barbara Rogoff (1990) ein Modell der kognitiven Entwicklung vorgeschlagen, das das Kind als Lehrling in einem soziokulturellen Kontext sieht, in dem es sich durch angeleitete Teilnahme in sozialen Interaktionen Wissen aneignet. Kinder befinden sich in ständigen sozialen Prozessen mit Erwachsenen oder auch anderen Kindern, in denen sich individuelle Anstrengungen, interpersonale Bezüge und kulturell organisierte Aktivitäten gegenseitig konstituieren. Appropriation oder Aneignung beschreibt den konstruktiven und ko-konstruktiven Prozess des Wissenserwerbs. Erwachsene und ältere Kinder (Experten, da sie das jeweilige kulturelle Wissen haben) unterstützen den Lernenden (Novizen, der sich das kulturelle Wissen erst aneignen muss), indem sie ihn herausfordern, sich von dem aktuellen Entwicklungsniveau, auf dem sie selbstständig Probleme lösen können, auf eine höhere Ebene potentieller Entwicklung zu begeben, wo sie in der Lage sind, Probleme unter Anleitung und Führung zu lösen. Dieses Konzept wurde von Vygotsky (1978) als Zone der proximalen Entwicklung in die Literatur eingeführt.

⁵ In diesem Sinne wunderten sich westafrikanische Nso Frauen, die Videoclips deutscher Mutter-Kind-Interaktionen sahen, dass die Kinder auch in der Wohnung bekleidet waren.

Auf der Basis eines gemeinsamen Aufmerksamkeitsfokus und eines gemeinsamen Ziels wird ein gemeinsamer Verstehenshintergrund geschaffen, wodurch Intersubjektivität entsteht. Dieser Prozess wird von verschiedenen Autoren als zentraler Unterschied zwischen menschlichen und nicht-menschlichen Primaten apostrophiert (z. B. Tomasello, im Druck). Tomasello et al. (1993) definieren das Verständnis für die Handlungsziele anderer Menschen als kulturelles Lernen, das sich von dem sozialen Lernen, das auch nicht-menschliche Primaten nutzen, grundsätzlich unterscheidet (s. auch Keller & Chasiotis, 1994). Forschungen mit Spiegelneuronen haben aufgewiesen, dass die Wahrnehmung von Handlungszielen neurophysiologisch die gleiche Reaktion auslöst wie das Durchführen der Handlung selbst (Iacoboni et al., 1999), was wiederum eine biologische Struktur für kulturelles Lernen bedeuten würde, die Tomasello (im Druck) durch die Rolle kumulierter Erfahrungen ersetzt sieht.

Lernen in der vorne beschriebenen Form ist grundsätzlich kulturunspezifisch und kann aus der sozialen Natur des Menschen abgeleitet werden. Allerdings gibt es erhebliche kulturelle Unterschiede in der Auslegung des Lernprozesses und der Faktoren die ihn konstituieren. Diese Unterschiede bestehen im Wesentlichen darin, ob das Alltagslernen auch nicht-soziale Lerninhalte betrifft oder ob dafür spezielle Lernkontexte geschaffen werden. In einer kulturvergleichenden Untersuchung mit westlichen und traditionellen kulturellen Gemeinschaften haben Rogoff und Kollegen (1993) diese unterschiedlichen Lernkontexte exploriert. Sie untersuchten Mütter mit ihren 12 bis 24 Monate alten Kindern bei der Lösung gemeinsamer Aufgaben, z. B. mit einem neuen Spielzeug spielen, aber auch bei unterschiedlichen Instruktionen (Kind sollte etwas spielen, während die Mutter mit etwas anderem beschäftigt war) in vier Umgebungen, die nach der Integration der Kinder in die Erwachsenenwelt variierten: eine US-amerikanische und eine türkische Stadt, eine indianische Stadt in Guatemala und ein Dorf in Indien. Im Falle der städtischen Mittelschichtstichproben (USA und Türkei) sind es die Erwachsenen, die die Lernkontexte für die Kinder gestalten und strukturieren. Dazu wurden verbale Verhaltensmuster und explizite Instruktionen benutzt. Die Mütter unterbrachen bei Fragen der Kinder ihre Tätigkeiten und richteten ihre Aufmerksamkeit exklusiv auf das Problem. In den traditionellen Gemeinschaften tragen die Kinder die Verantwortung für ihr Lernen, indem sie die Tätigkeiten Erwachsener beobachten und imitieren. Nicht-verbales Verhalten war der adäquate Kommunikationskanal.

Die Unterweisungsmotivation der städtischen Mittelklassemütter bestand nur während der spezifischen Aufgabenstellung (z. B. ein neues Spielzeug erklären), während die

dörflichen Mütter ihre Aufmerksamkeit begleitend auf das Kind richteten, indem sie auch auf andere Dinge achten. Das Kind ist jedoch niemals außerhalb ihres Aufmerksamkeitsfokusses. Ähnliche Unterschiede zwischen städtischen (USA) und ländlichen (Mexico) Stichproben haben Verhoef et al. (in Vorb.) berichtet, die ebenfalls Mütter mit ihren Kleinkindern in Aufgabensituationen beobachteten, die die Aufmerksamkeit der Mutter vom Kind ablenkte. Die Mütter hatten Fragen zu beantworten, während die Kinder mit einem neuen Spielzeug beschäftigt waren. Kamen die US-amerikanischen Kinder mit Fragen und Problemen zur Mutter, unterbrach diese das Interview, richtete ihre Aufmerksamkeit auf das Kind und versuchte das Problem zu lösen, bevor sie ihre Aufmerksamkeit wieder auf ihre Aufgabensituation richtete. Die ländlichen Mütter dagegen unterbrachen das Interview niemals, um sich dem Kind zuzuwenden, wie auch die Kinder niemals direkte Versuche unternahmen, die Aufmerksamkeit der Mutter auf sich zu lenken. Die Regulation zwischen Mutter und Kind erfolgt gleichzeitig oder nebenbei mit überwiegend nonverbaler Kommunikation.

Auch die Langzeitbeobachtungen von Patricia Greenfield über das Webenlernen von Mädchen in einem mexikanischen Maya-Dorf bestätigt die Bedeutsamkeit des Lernens durch Beobachtung und Imitation in traditionellen Lebenskontexten (Greenfield & Childs, 1977; Greenfield, 1996). Die indianischen Mädchen lernten das Weben schwieriger Muster fast ausschließlich durch lange Beobachtungsabschnitte. Fragen zu stellen auf der Seite des lernenden Mädchens wie direkte Instruktionen auf Seiten der Expertin waren dabei unangebracht. Diese Autorin machte zudem interessante Beobachtungen über den soziohistorischen Wandel, der durch westlich orientierten Schulunterricht und Veränderungen in der ökonomischen Struktur (Bauern wurden zu Kleinunternehmern, indem sie Transporte mit Lastwagen durchführten) induziert wurde. Zusammen mit den soziohistorischen Veränderungen traten u. a. auch Änderungen in der Art des Webenlernens auf – z. B. wurden mehr direkte Instruktionen verwendet – als auch in den verwendeten Mustern. Die über Jahrhunderte replizierten traditionellen Muster wurden durch individuelle Kreativität variiert (Greenfield, 2002).

4. Zur Integration kulturvergleichender, kulturspezifischer und indigener Ansätze: Evolierte kulturspezifische Entwicklungspfade

Die Spezifizierung von Entwicklungspfaden ist in den letzten Jahrzehnten populär geworden und ist aus verschiedenen Perspektiven heraus entwickelt worden. Kulturvergleichende Entwicklungspfade (Keller & Eckensberger, 1998; Greenfield & Suzuki, 1998; Shweder et al., 1998; Rothbaum et al., 2000a, b; Keller & Greenfield, 2000) sind ebenso vorgeschlagen worden wie Pfade abweichender Entwicklung (Bowlby, 1969) und Pfade, die die Reproduktionsgeschichte im Lebenslauf thematisieren (Belsky, 1999; Chisholm, 1999; Chasiotis, 1999). Die Konzeption von Entwicklungspfaden weist auf den dynamischen und interaktiven Charakter von Entwicklung hin und schließt deterministische Annahmen aus, da Richtung und Qualität von Entwicklungsprozessen durch sequentielle Schaltstellen organisiert werden. Sroufe (1988) war einer der ersten, der diesen Organisationsaspekt von Schaltstellen hervorhob, wenn er die Bindung zwischen Kind und Mutter als ein Organisationskonstrukt bezeichnete. Die Schaltstellen können als Entwicklungsaufgaben aufgefasst werden. Je nach theoretischer Perspektive werden Entwicklungsaufgaben unterschiedlich in der Literatur diskutiert. Havighurst (1972), der das Konzept in der Psychologie einführte, hatte eine eklektische Sichtweise, indem er Entwicklungsaufgaben als Kombination reifungsbedingter, psychologischer und sozialer Aufgaben bezeichnete, die auf so unterschiedlichen integrativen Niveaus angesiedelt sein können, wie Erwerben von Kopfkopfkontrolle im Säuglingsalter oder Finden eines Lebenspartners/in im frühen Erwachsenenalter. Erikson (1976) verwendete das Konzept auf dem Hintergrund seiner psychoanalytischen Entwicklungstheorie und bezeichnete damit die Lösung der Spannungen, die inhärent in jeder Entwicklungsstufe vorhanden sind.

Wir definieren Entwicklungsaufgaben aus einer evolutionären Perspektive als Aufgabenstellungen, die als Teil der Lebensgeschichte des Menschen evolvierte („life history approach“), um ihn zu einem besseren Erwachsenen zu machen („better adult hypothesis“) was aus dieser Sichtweise mit der Optimierung des Reproduktionserfolgs einhergeht.

Individuen sind für die Lösung dieser Entwicklungsaufgaben mit offenen genetischen Programmen, d. h. spezifischen Lernbereitschaften ausgezeichnet (s. v.), die es ihnen erlauben, optimale Strategien in spezifischen (soziokulturellen) Kontexten zu erwerben. Dieses Lernen ist jedoch nicht beliebig und unbegrenzt, wie manche Kulturpsychologen annehmen (Gergen, 1980), sondern besteht im Wesentlichen im Erwerb einer von wenigen Alternativen, die durch die ebenfalls evolvierte Reaktionsnorm vorgegeben sind. Das Entwicklungsergebnis früher Entwicklungsaufgaben organisiert die Art der Bewältigung späterer, so dass Lebensverläufe kohärent sind. Die psychologische Kontinuität im Selbsterleben wird durch die kulturelle Konstruktion und Ko-Konstruktion hergestellt. Dazu

sind kulturelle Ideale und Wertvorstellungen bedeutsam. Aus kulturvergleichender (vgl. Hofstede, 1980; Triandis, 1995) wie kulturpsychologischer Sicht (Markus & Kitayama, 1991) sind solche kulturellen Wertesysteme vorgeschlagen worden, die die Folie für die individuelle Persönlichkeits- und Selbstentwicklung abgeben können.⁶ Diese Selbstkonstruktionen sind auf unterschiedliche sozioökonomische Kontexte bezogen, in denen sie psychologisch und reproduktionsstrategisch adaptiv sind (vgl. Keller, 1996). Die independente Selbstkonstruktion beschreibt ein unabhängiges Individuum, das danach strebt, seine Entwicklungsmöglichkeiten optimal zu nutzen, das sich dabei von anderen abgrenzt und mit ihnen um Ressourcen konkurriert, das sich als kohärente Einheit wahrnimmt und sich in situationsübergreifenden Persönlichkeitseigenschaften beschreibt. Independent oder individualistische Persönlichkeiten sind am ehesten in urbanen Lebenszusammenhängen in affluent ökonomischen Kontexten der westlichen Welt zu finden (Kagitcibasi, 1997; Markus & Kitayama, 1998). Die interdependente Selbstkonstruktion beschreibt ein sozial vernetztes Individuum, das seine Entwicklungsmöglichkeiten dazu nutzt, seine soziale Bezugsgruppe – und das ist in der Regel die Familie – optimal zu unterstützen und mit der Gruppe eine gemeinsame Identität zu entwickeln. Dazu gehört die Akzeptanz der sozialen Hierarchie und der eigenen Rolle in dem sozialen System, was die Selbstwahrnehmung situativ und beziehungsabhängig färbt. Interdependente Persönlichkeiten sind am ehesten in traditionellen, meist bäuerlichen dörflichen Lebensgemeinschaften zu finden, die subsistenzwirtschaftlich organisiert sind. Die Validität dieser modalen Persönlichkeitskonzeptionen und ihre Dimensionalität wird kontrovers diskutiert (vgl. dazu Keller & Eckensberger, 1998; Mistry & Saraswathi, im Druck). Insbesondere Kagitcibasi (1996b) diskutiert den Fall der urbanen, westlich ausgebildeten Mittelklasse in eher traditionellen Gesellschaften, deren Angehörige sowohl handlungs- und leistungsorientiert sind als auch mit dem Familienverband vernetzt. Autonomie und Bezogenheit („relatedness“) werden danach als zwei unabhängige Dimensionen aufgefasst, die den globalen kulturellen Orientierungen zugrunde liegen. Die interpersonale Distanzdimension weist die Pole Getrenntheit („separatedness“) und Bezogenheit („relatedness“) auf, während die Dimension „Agency“ von den Polen „Agency“/Autonomie bis Abhängigkeit/Heteronomie reicht (Kagitcibasi, eingereicht). Die individuelle Position auf einer dieser Dimensionen ist weitgehend unabhängig von der individuellen Position auf der anderen Dimension. Die Beziehung ist empirisch und nicht logisch. So kann ein dritter Typus entstehen, das

⁶ Wir können hier nicht auf die Diskussion des Zusammenhanges zwischen kulturellen und individuellen Systemen eingehen (s. dazu Kagitcibasi, 1996b; Keller, 2002).

„autonomous relational self“, das Agency/Autonomie und Relatedness verbindet. Greenfield (2000) schlägt dagegen eine eindimensionale Struktur des Individualismus/Kollektivismus, Independenz/Interdependenz oder relationale versus individuelle Orientierung vor, indem sie diese als kulturelle Tiefendimension auffasst. Die Tiefenstruktur generiert Verhalten und Interpretationen von Verhalten in den verschiedensten Situationen. Die Tiefenstruktur basiert darauf, dass in allen sozialen Gemeinschaften und allen Kulturen die Beziehungen zwischen dem Individuum und der Gruppe geregelt werden müssen (vgl. dazu auch Keller & Eckensberger, 1998; Keller, 2002). Greenfield (2000) sieht zwei grundsätzliche Möglichkeiten: entweder hat das Individuum Priorität vor der Gruppe oder die Gruppe hat Priorität vor dem Individuum. Diese Wahl erfolgt implizit und stellt sozusagen einen Rohling dar, der dann jeweils kulturspezifische Ausformungen erhalten kann. Für das Verständnis dieser Ausformungen sind indigene Konzeptionen unerlässlich. Wir folgen dieser Sichtweise mit Ausnahme der Annahme einer einzigen bipolaren Dimension. Wir gehen davon aus, dass es sich um zwei unabhängige Dimensionen handelt, die beide in allen Individuen und allen Kulturen vorhanden sind und die in unterschiedlichen Objektbereichen unterschiedlich ausgehandelt werden können. Damit folgen wir evolutionären Modularitätsannahmen (vgl. Pinker, 1997), die die flexible Verschaltung unterschiedlicher Module (hier Prioritäten auf den beiden Dimensionen) ermöglichen. Den dritten Typus des „relational autonomous self“, den Kagitcibasi (1996b) als einen unabhängigen Typen definiert, ist nach unserer Vorstellung eine phänotypische Lösung, wie alle anderen Erscheinungsformen auch.

Diese kulturellen Wertvorstellungen der Person und des Selbst spezifizieren sozialisatorische Anweisungen für die gesamte Lebensspanne, die in Form naiver Psychologien, kultureller Überzeugungssysteme (Super & Harkness, 1996) oder Ethnopsychologien wirksam sind (vgl. Keller, 1996). Die Ethnopsychologien unterstützen dabei mehrere Ziele. Dadurch, dass sie geteilte kulturelle Realitäten abbilden konstituieren sie ihrerseits Kultur. Da sie während sozialisatorischer Prozesse erworben werden, stellen sie Bindeglieder zwischen Generationen dar und erlauben damit den sparsamen Erwerb kontextuell relevanten Wissens.

Andererseits werden Veränderungsprozesse Gegenstand sozialer Verhandlungen. In der Tat stellt die historische Kontinuität von Ethnotheorien einen Indikator kultureller Kontinuität oder kulturellen Wandels dar. So konnten wir in einer Untersuchung zur Erfassung von Ethnotheorien zur körperlichen Entwicklung und deren Stimulation bei westkamerunischen Nso-Frauen Vorstellungen erarbeiten, die mit den (anekdotischen) Schilderungen der Anthropologen und Psychologen der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts

(s. v.) weitgehend konform gingen. In Pilotuntersuchungen mit deutschen Frauen verschiedener Generationen konnten wir dagegen systematische Veränderungen feststellen, die eine zunehmende Unterstützung unabhängiger Entwicklungsziele und eine abnehmende Unterstützung interdependenter Entwicklungsziele beinhalteten. Die ethnotheoretischen Konzeptionen dienen darüber hinaus und besonders als Rahmen für die Schaffung sozialisatorischer Erfahrungen, indem sie soziale Kontexte und Interaktionserfahrungen spezifizieren, die die Sozialisationsziele unterstützen. Im folgenden Kapitel soll dieser Ansatz beispielhaft für zwei Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit dargestellt werden: die Entwicklung einer sozialen Matrix und die Entwicklung sozialer Kognitionen.

5. Die Entwicklungsaufgaben der frühen Kindheit

5.1 Entwicklung einer sozialen Matrix

Die Entwicklung von Bindungsbeziehungen an die primären sozialen Bezugspersonen kann als eine erste integrative Entwicklungsaufgabe betrachtet werden, die ein erstes Entwicklungsergebnis in der Selbstentwicklung bewirkt (Keller, 2002). Zur Bewältigung dieser Aufgabe sind Säuglinge ab Geburt (und zum Teil bereits davor) mit funktionalen Kapazitäten für soziale Interaktion ausgestattet. Sie verfügen mehr oder weniger vollständig über funktionierende Sinnessysteme zur Aufnahme und Verarbeitung sozialer Informationen, sie haben eine minimale Gedächtniskapazität, um Familiarität und Erwartungen auszubilden, und sie verfügen über ein Repertoire an Verhaltensweisen, das die Pflegemotivation der Bezugspersonen unterstützt und elterliche Verhaltenssysteme aktiviert. Bei all diesen sozialen Kompetenzen sind sie in hohem Masse pflegebedürftig und darauf angewiesen, dass ihre Signale wahrgenommen werden und ihren physischen wie sozialen Bedürfnissen angemessen begegnet wird.

Auch potentielle Pflegepersonen sind mit angeborenen Verhaltenssystemen ausgestattet, die für den Umgang mit Säuglingen optimal geeignet sind. Elterliche Verhaltenssysteme stellen Investitionskontexte dar und repräsentieren gleichzeitig kulturelle Annahmen über adäquates Elternverhalten. Keller (2000b, 2002) hat vorgeschlagen, elterliches Verhalten in fünf funktionalen Verhaltenssystemen zu betrachten, die als grundsätzlich unabhängig voneinander konzipiert sind und als adaptive Antworten auf unterschiedliche Problemstellungen im Verlauf der Phylogenese evolvierten. In der Regel

überlappen die Verhaltenssysteme und bilden so kontextspezifische Phänotypen. Die fünf Elternsysteme sind: das primäre Pflegesystem, das Körperkontaktsystem, das Körperstimulationssystem, das Objektstimulationssystem und das „Face-to-face“-System.

Innerhalb der Systeme sind Interaktionsmechanismen wirksam, die ebenfalls grundsätzlich unabhängig voneinander und von den Systemen sind, obwohl manche Systeme manche Mechanismen mehr unterstützen als andere. Die Interaktionsmechanismen Sensitivität für positive und/oder negative Signale, die Art der Aufmerksamkeit (geteilt oder exklusiv), Wärme und Kontingenz modulieren die Verhaltenssysteme auf einer kulturellen und individuellen Ebene. Während die Verhaltenssysteme kulturell geteilte und damit bewusst zugängliche Verhaltensregulationen darstellen, können die Interaktionsmechanismen auch auf intuitiver, nicht bewusst gesteuerter Basis operieren. Die intuitive Wirkweise wurde von Papoušek und Papoušek (1987) als Teil des von ihnen definierten intuitiven Elternprogramms als mikroskopisch schnelle Reaktion auf kindliche Signale beschrieben (schneller als eine Sekunde), was den kindlichen Gedächtniskapazitäten Rechnung trägt und Lernen ermöglicht. Das Vorhandensein der Elternsysteme und Interaktionsmechanismen in den verschiedensten kulturellen Kontexten unterstützt die Annahme ihrer universellen Verfügbarkeit. Die Unabhängigkeit der einzelnen Komponenten kann nicht einfach für alle Komponenten aufgrund realer Überschneidungen nachgewiesen werden. Der kritische Fall kann jedoch durch die Analyse des Zusammenhangs zwischen Kontingenz und Wärme getestet werden. Beschreibungsdimensionen elterlichen Verhaltens, wie z. B. Sensitivität (Ainsworth et al., 1978), aber auch das intuitive Elternprogramm (Papoušek & Papoušek, 1987) gehen von einer genuinen Verbindung prompten und warmem Verhaltens als einer elterlichen Qualität aus. In verschiedenen Analysen unterschiedlicher kultureller Gemeinschaften konnten wir jedoch die grundsätzliche Unabhängigkeit dieser Komponenten im elterlichen Verhalten im Umgang mit drei Monate alten Säuglingen feststellen. Wir konnten dieses Ergebnis in verschiedenen deutschen Stichproben replizieren (Keller et al., 1999; Völker et al., 1999; Völker, 2002; Lohaus et al., 2001), ebenso wie in einer costaricanischen (Kulks, 1999), einer griechischen (Keller et al., eingereicht a) sowie in einer kamerunischen Nso-Stichprobe, und einer Stichprobe aus dem ländlichen Gujarat in Indien (Keller et al., eingereicht b).

In verschiedenen kulturvergleichenden Untersuchungen haben wir weiterhin überprüft, ob ethnotheoretische Konzeptionen sich an den kulturellen Orientierungen der Independenz und Interdependenz in vorhersagbarer Weise orientieren. Dazu bestimmten wir die Elternsysteme und Interaktionsmechanismen aufgrund vorhandener kulturvergleichender (s.v.), kulturspezifischer (z. B. Rothbaum et al., 2000a, b) und indigener Konzeptionen (z. B.

Saraswathi, 1994; Nsamenang, 1992) als Independenz oder Interdependenz unterstützend. Ein Fokus auf primäre Pflege, Körperkontakt, Körperstimulation, negative Kindsignale, Wärme und geteilte Aufmerksamkeit kann mit interdependenten Entwicklungszielen in Zusammenhang gebracht werden. Objektstimulation, „Face-to-face“-Kontakt, ein Fokus auf positive Signale, Kontingenz und exklusive Aufmerksamkeit kann mit der Unterstützung independenter Ziele verknüpft werden. In der empirischen Untersuchung verwendeten wir videographierte Interaktionssituationen aus verschiedenen kulturellen Gemeinschaften, die wir Mitgliedern unterschiedlicher kultureller Gemeinschaften zeigten und sie um Kommentare, Bewertungen und Begründungen der Bewertungen baten. Unsere Ergebnisse unterstützten die Annahmen.

Kamerunische Nso-Frauen referieren auf Kategorien, die Interdependenz unterstützen, während deutsche Frauen sich eher auf Verhaltensweisen beziehen, die Independenz unterstützen (Keller et al., eingereicht c). In einer weiteren Untersuchung zeigten wir indischen und deutschen Städterinnen sowie kamerunischen Nso-Bauern Videosequenzen von bäuerlichen Familien des ländlichen Gujarat (Keller et al., eingereicht d). Die Ergebnisse dieser nach dem gleichen Muster durchgeführten Untersuchung sind in Abbildung 1 dargestellt.

Abb.1 hier

Die Ergebnisse zeigen, dass alle drei kulturellen Gruppen Verhaltensweisen aller Kategorien ansprechen, sie zeigen aber auch unterschiedliche Verteilungen. Grundsätzlich sind interdependente Kategorien bei allen Gruppen am häufigsten genannt, wenngleich auch die deutschen Frauen wie erwartet die geringsten Werte aufweisen. Die Verteilung der independenten Kategorien ist deutlicher ausgeprägt und im erwarteten Sinne verteilt, d. h., dass die deutschen Frauen hier die höchsten Werte aufweisen.

Auch in Analysen konkreter Verhaltensweisen konnten wir entsprechende Orientierungen nachweisen. In einer Analyse videographierter Interaktionssituationen zwischen griechischen und deutschen Städterinnen und ihren Säuglingen fanden wir erwartungsgemäß keine Unterschiede im Fokus auf Objektspiel und „Face-to-face“-Interaktion, jedoch unterschiedliche Modulationen in den Interaktionsmechanismen. Griechinnen vermittelten mehr Wärme in den „Face-to-face“-Interaktionen durch positive emotionale Signale wie Lächeln und „babytalk“, während Deutsche eher Kontingenzen

vermittelten (Keller et al., eingereicht b). Weiterhin fanden wir mit der Methode der „spot observations“, einer Beobachtungsmethode, die besonders geeignet ist für die Erfassung von Alltagserfahrungen, in ländlichen Stichproben in Gujarat, Indien, und Nso in Kamerun die gleiche Präferenz für interdependente Kategorien und die gleiche Vernachlässigung unabhängiger Kategorien. Die signifikanten Unterschiede im Ausmaß der interdependenten Kategorien zwischen den beiden kulturellen Gemeinschaften können durch unterschiedliche Investitionsneigungen, bedingt durch unterschiedliche Ernährungs- und Gesundheitssituationen, erklärt werden (Keller et al., eingereicht c).

5.2 Die Entwicklung einer „theory of mind“ und exekutiver Fähigkeiten im Kulturvergleich

Ein zentraler Bestandteil unserer Alltagspsychologie ist die Überzeugung, dass andere Menschen mentale Wesen sind, deren Verhalten Bewusstseinszustände und -prozesse (z. B. Bedürfnisse, Sichtweisen oder Emotionen) zugrunde liegen, die von den eigenen abweichen können. Diese als „theory of mind“ bezeichnete Fähigkeit spielt im sozialen Alltag eine zentrale Rolle, da sie es ermöglicht, das Verhalten anderer Personen besser verstehen und vorhersagen zu können. Auf welchem Weg Kinder im Laufe ihrer geistigen Entwicklung Zugang zu einer solchen „mentaligen Welt“ erhalten, ist in den vergangenen 25 Jahren zu einer zentralen Frage der Entwicklungspsychologie geworden (Bischof-Köhler, 1998, 2000; Flavell, 1999). Vor allem im Altersabschnitt von 3 bis 4,5 Jahren kommt es zu erheblichen Veränderungen (s. Wellman, Cross & Watson, 2001). Dem weiteren Entwicklungsverlauf dieser Fähigkeit über die Lebensspanne ist dagegen bislang nur wenig Beachtung geschenkt worden (Kinderman, Dunbar & Bentall, 1998; Happé, Winner & Brownell, 1998; Chasiotis & Kießling, eingereicht). Kulturvergleichende Untersuchungen an beschulten Kindern aus Industrienationen zur Entwicklung der „theory of mind“ legen nahe, dass es sich bei der „theory of mind“ um eine universelle Fähigkeit handelt (z. B. China: Tardif & Wellman, 2000; Flavell, Zhang, Zou, Dong & Qi, 1983; für Japan und Großbritannien: Gardner, Harris, Ohmoto & Hamazaki, 1988). Die wenigen Studien an unbeschulten Kindern aus nicht-industrialisierten Nationen weisen ebenfalls darauf hin, andererseits aber auch darauf, dass es wichtig ist, kulturelle Besonderheiten zu berücksichtigen (Avis und Harris, 1991; Vinden, 1996, 1999). So kommen Wellman et al. (2001) in ihrer umfangreichen Metaanalyse zu dem Ergebnis, dass das Herkunftsland (bzw. Herkunftskultur) nicht den Entwicklungsverlauf als solchen, aber das zeitliche Einsetzen der Entwicklung des „False belief“-Verständnisses beeinflusst. Sie interpretieren ihre Ergebnisse als Hinweis darauf, dass es sich im Gegensatz

etwa zu den Vermutungen von Lillard (1998) bei dem Verständnis eines „Belief“-Konzepts nicht um ein kulturspezifisches Produkt der Sozialisation in individualistischen anglo-europäischen (Schrift-)Kulturen handelt. Aber selbst wenn sich herausstellen sollte, dass ein Verständnis von Handlungen in Begriffen von „beliefs“ nicht universell gilt, zeigt die Metaanalyse von Wellman et al. (2001), dass es zumindest in der Kindheit beeindruckend weitverbreitet ist. Das legt nahe, dass eine solche Konzeption eine kognitiv „ansteckende“ (Sperber, 1990), leicht zu übernehmende Art ist, andere Menschen zu verstehen.

In einer Reihe von Arbeiten wurde in der Vergangenheit der Frage nachgegangen, worauf eine etwaige intrakulturelle Varianz im Erwerb des kindlichen „False belief“-Verständnisses zurückgeführt werden kann. Dabei erwies sich der soziokulturelle Ansatz als sehr fruchtbar, der den Einfluss der sozialen Umwelt auf die geistige Entwicklung des Kindes hervorhebt (Rogoff, 1990; Rogoff & Chavajay, 1995; Nsamenang, 1992). Obwohl Befunde wie die von Cutting und Dunn (1999) zeigen, dass die Sprachkompetenz unabhängig von Alter und familiärem Hintergrund signifikant zum Verständnis von „false beliefs“ beiträgt (vgl. auch Jenkins & Astington, 1996; Astington, 2001), weisen Untersuchungen zu soziokulturellen Einflüssen auf die „Theory of mind“-Fähigkeit darauf hin, dass Kontextvariablen wie der sozioökonomische Status der Familie selbst bei Kontrolle des Alters und der Sprachkompetenz des Kindes in einem signifikanten Zusammenhang mit der Entwicklung des „Theory of mind“-Verständnisses des Kindes stehen (Cutting & Dunn, 1999; Cole & Mitchell, 2000). Die Ergebnisse zum eher quantitativen Einfluss sozialer Interaktionspartner (welche Personen, Häufigkeit der Interaktion) erscheinen zwar auf grobkörnigem Datenniveau wie Anzahl der Geschwister und Geburtsrang nicht ganz eindeutig (s. Cutting & Dunn, 1999; Cole & Mitchell, 2000), weisen aber insgesamt auf einen bedeutsamen Einfluss auf das kindliche „False belief“-Verständnis hin, wobei vor allem die Anwesenheit älterer Geschwister und (verwandter) Erwachsener akzelerierend auf den Erwerb wirken (Ruffman et al., 1998; Lewis et al., 1996; Perner, Ruffman & Leekam, 1994; Dunn, Brown, Slomkowski, Tesla & Youngblade, 1991). Des Weiteren gibt es Hinweise für den Einfluss der Beziehungsqualität zu gleichaltrigen Freunden auf die „False belief“-Leistung des Kindes (Brown, Donelan-Mc-Call & Dunn, 1996). Es ist also nicht nur die Interaktion innerhalb der Kernfamilie, sondern auch das weitere soziokulturelle Umfeld, das mit der Entwicklung der kindlichen „theory of mind“ in Verbindung steht.

Im gleichen Altersabschnitt, in dem sich dem Kind die mentale Welt erschließt, entwickeln sich auch seine exekutiven Fähigkeiten. Damit werden Prozesse bezeichnet, die dazu dienen, Gedanken und Handlungen zu überwachen und zu kontrollieren. Dazu gehören

Planung, Impulskontrolle, Unterdrückung vorherrschender, aber irrelevanter Reaktionen, Aufrechterhaltung der Strategie, organisierte Suche und Flexibilität im Denken und Handeln (Carlson & Moses, 2001; Ozonoff, Pennington & Rogers, 1991; Cole & Mitchell, 2000; Perner & Lang, 1999). Auf eine kurze Formel gebracht, umfasst dieses Konstrukt „... so ungefähr alles, was man von der effizienten Handlungsorganisation eines Erwachsenen erwarten würde“ (Bischof-Köhler, 2000, S. 39). Inhibitorische Kontrolle als zentraler Bestandteil der exekutiven Funktionsfähigkeit der Person umfasst die Fähigkeit, Reaktionen auf irrelevante (internale und externale) Reize unterdrücken zu können, während ein kognitiv repräsentiertes Ziel angestrebt wird (Bjorklund und Kipp, 2001; s. auch Kopp, 1982). Im Kindesalter führen sie zu einer Verbesserung der kindlichen Fähigkeit, die Aufmerksamkeit selektiv auf wichtige Informationen richten zu können und sich nicht von irrelevanten Informationen beeinflussen zu lassen. Im höheren Erwachsenenalter tragen abnehmende inhibitorische Fähigkeiten dazu bei, dass ältere Erwachsene beispielsweise bei Gedächtnisaufgaben schlechter abschneiden (Hamm & Hasher, 1992; s. auch Dempster, 1992). Kulturvergleichende Untersuchungen weisen auch auf Unterschiede bezüglich der kindlichen Verhaltensinhibition hin (s. Munroe & Munroe, 1977; Weisz et al., 1987, 1993, 1995; Gallimore, Bloch Weiss & Finney, 1974). Weisz und Mitarbeiter (1987, 1993, 1995) fanden, dass kulturelle Muster die Auftretenshäufigkeit unter- und überkontrollierten Verhaltens offensichtlich direkt beeinflussen (s. auch Young, 1971).

In letzter Zeit ist der Frage nach dem Zusammenhang zwischen der Entwicklung von „theory of mind“ und exekutiver Funktionsfähigkeit vermehrt Beachtung geschenkt worden, wobei die inhibitorische Kontrolle, also die Fähigkeit Denkinhalte und Verhaltensweisen unterdrücken zu können, als zentrale Komponente der exekutiven Funktionsfähigkeit untersucht wurde (Perner & Lang, 1999; Carlson & Moses, 2001; Cole & Mitchell, 2000; Hughes & Dunn, 1998). Untersuchungen zur Frage nach der Beziehung zwischen inhibitorischer Kontrolle und „theory of mind“ (hierbei in erster Linie „false belief“-Aufgaben) weisen dabei auf sehr hohe Korrelationen beider Fähigkeiten hin (s. Cole & Mitchell, 2000; Carlson & Moses, 2001). Für die Gerichtetheit dieses Zusammenhangs ist die Befundlage dagegen uneinheitlich (Überblick s. Perner & Lang, 1999; s. Moses’ Diskussion von „expression“ vs. „emergence“-Ansätzen), was nahe legt, dass sich beide Bereiche in ihrer Entwicklung gegenseitig beeinflussen (vgl. auch Humphrey, 1993). Interessanterweise scheinen also beide Fähigkeiten in den ersten Lebensjahren eine interdependente Entwicklung zu nehmen, während es für das höhere Erwachsenenalter erste Anzeichen für eine mögliche Dissoziation beider Fähigkeiten gibt, in dem mit zunehmenden Alter eine abnehmende

inhibitorischer Leistung, aber eine zunehmende „theory of mind“-Fähigkeit zu verzeichnen sind (Happé et al., 1998; s. auch Chasiotis & Kießling, eingereicht). Analog zum Intelligenzmodell von Cattell (1971) könnten inhibitorische Fähigkeiten somit eher fluider Natur sein, während das Wissen über Bedürfnisse und Sichtweisen anderer Personen eher kristalliner Natur ist.

Eine evolutionäre Rahmentheorie, die versucht, den Zusammenhang beider Fähigkeiten zu klären, liefern Bjorklund und Kipp (2001). Ihrer Ansicht nach stellt die Fähigkeit zur inhibitorischen Kontrolle nicht nur eine notwendige Bedingung für die Entwicklung der „theory of mind“ dar, sondern für die gesamte (soziale) Intelligenzentwicklung. Die Ursprünge der inhibitorischen Kontrolle liegen ihrer Ansicht nach im sozialen Anpassungsdruck zu stärkerer Kooperation und Konkurrenz untereinander, dem unsere Vorfahren durch das Leben in zunehmend komplexeren sozialen Strukturen ausgesetzt waren. Als Folge ist zunächst die bereichsspezifische Fähigkeit der Emotionskontrolle evolviert, die es dem Einzelnen ermöglichte, sexuelle und aggressive Verhaltensimpulse zugunsten der sozialen Harmonie in der Gruppe, aber auch im eigenen Interesse unterdrücken zu können (s. hierzu auch Humphrey, 1984, 1993). Im Laufe der Phylogenese hat sich die Fähigkeit zur Inhibition dann zu einer zunehmend willentlich (d. h. neokortikal) gesteuerten, bereichsübergreifenden Fähigkeit entwickelt, die ab einer gewissen Ausprägung die relativ schnelle Evolution einer „theory of mind“ ermöglicht hat. Ab diesem Punkt, so Bjorklund und Kipp (2001), sind inhibitorische Fähigkeiten und „theory of mind“ koevolviert. Phylogenetisch betrachtet, könnte die postulierte Abfolge dazu beitragen, die in der Primatologie bestehende Kontroverse zwischen Ergebnissen aus natürlichen Verhaltensbeobachtungen und Experimenten zur „theory of mind“ höherer Primaten, einschließlich des Menschen, zu erhellen (Byrne & Whiten, 1988; Heyes, 1998). Möglicherweise können die aus Verhaltensbeobachtungen gewonnenen Hinweise auf eine „theory of mind“ bei höheren Menschenaffen nach Bjorklund und Kipp (2001) sparsamer dadurch erklärt werden, dass gelernt wird, wann es sich lohnt, Handlungsimpulse zu kontrollieren. Für die menschliche Ontogenese würde dieser Zusammenhang bedeuten, dass zumindest ein geringes Maß inhibitorischer Fähigkeiten eine notwendige Bedingung für die Entwicklung der „theory of mind“ darstellt, was für „emergence“-Ansätze spräche (s. Moses, 2001).

Im Fall der „theory of mind“ erscheint daher die genauere Untersuchung kultureller Transmissionsprozesse besonders interessant, da eine Reihe anthropologischer Untersuchungen auf erhebliche kulturelle Unterschiede alltagspsychologischer Vorstellungen

über den Geist hinweisen (Überblick bei Lillard, 1998). Dabei sind auch funktionale Aspekte interessant, d. h. in welchen Situationen diese zum Einsatz kommt. Gerade die Analyse alltäglicher Interaktionen ist für den Kulturvergleich interessant, da Interaktionskontexte des Kindes kulturell variieren (u. a. Rogoff, 1990; Rogoff & Chavajay, 1995; Nsamenang, 1992; Goodnow, 1985). Weiterhin ist anzunehmen, dass kulturelle Werte sowie kulturell geprägte Entwicklungstheorien („parental beliefs“) und Erziehungstheorien (bspw. Erziehungsstil, Werte wie Gehorsamkeit) zumindest zum Teil die Interaktionen reiferer Personen mit Heranwachsenden („apprentices“) beeinflussen und damit zu Unterschieden in der Entwicklung der „theory of mind“ und der inhibitorischen Kontrolle beitragen. So konnten Meins et al. (1999, 2001a, b) für den westlichen Kontext zeigen, dass die mütterliche Sichtweise der geistigen Reife ihres Kindes in einem positiven Zusammenhang mit der Entwicklung des kindlichen „False belief“-Verständnisses steht. Ein in diesem Zusammenhang wichtiger Transmissionsfaktor soziokultureller Einflüsse auf die Entwicklung sowohl selbstregulatorischer als auch mentalistischer Fähigkeiten im Kindesalter könnten sprachliche Interaktionsmuster, genauer gesagt narrative Sozialisationskontexte sein (Nelson, 1993, 2000). Während narrative Sozialisationskontexte eine Grundlage für das autobiographische Gedächtnis bilden (Nelson, 2000), scheint das autobiographische Gedächtnis seinerseits die Emergenz mentalistischer „theory of mind“ – Fähigkeiten zu erleichtern (Welch-Ross, 1997; Guajardo & Watson, 2002). Obwohl es eine offene, empirisch anzugehende Frage ist, ob die Entwicklung mentalistischer Fähigkeiten eine eher individuell-reifungsbedingte (Perner & Ruffman, 1995) oder eine soziokulturell, etwa durch komplexe soziokognitive Prozesse wie „kollaboratives Erinnern“ (Welch-Ross, 1997) getriggerte Entwicklung darstellt, mehren sich die Hinweise auf eine eher soziokulturell mediierte Varianz der zu erklärenden Entwicklungsvorgänge (Nelson, 2000), so dass sich auch bezüglich dieser Frage die Initiierung kulturvergleichender Studien anbieten würde. Sowohl über den Zusammenhang zwischen inhibitorischer Kontrolle und „theory of mind“ (bzw. dessen Spezifität) als auch über deren Zusammenhänge mit der Emergenz des autobiographischen Gedächtnisses gibt es im Kulturvergleich noch keine nennenswerten empirischen Befunde.

6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Kapitel haben wir vorgeschlagen, die Entwicklung des Menschen aus dem Zusammenspiel seiner evolvierten Natur und der kontextuell-kulturellen Einflüsse zu

begreifen. Vor dem Hintergrund moderner evolutionärer Ansätze wird der Mensch in seiner Universalität als auch in seiner Spezifität erkennbar. Bisher vorliegende kulturvergleichende entwicklungspsychologische Untersuchungen lassen sich in diese Heuristik einordnen. Wir haben uns auf die Darstellung von zwei bedeutsamen Entwicklungsaufgaben beschränkt, die Entwicklung einer sozialen Matrix in der frühesten Kindheit und die darauf folgende Entwicklung sozialer Kognitionen. Um die Wirkweise kultureller Einflüsse in ihrem prozessualen Geschehen besser verstehen zu können, haben wir vorgeschlagen die vorhandenen methodologischen Zugänge der kulturvergleichenden Psychologie, der Kulturpsychologie und der indigenen Psychologie miteinander zu verknüpfen. Dieser Ansatz erlaubt es, sowohl universelle als auch kulturspezifische Forschungsbefunde in einen theoretisch integrativen Ansatz einzuordnen. Systematische Untersuchungen sind notwendig, die die Entwicklungsaufgaben der Lebensspanne unter dieser Perspektive analysieren.

Literatur

- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Astington, J. W. (2001). The future of theory-of-mind research: Understanding motivational states, the role of language, and real-world consequences. Child Development, 72 (3), 685-687.
- Avis, J. & Harris, P. L. (1991). Belief-desire reasoning among Baka children: Evidence for a universal conception of mind. Child Development, 62, 460-467.
- Azuma, H. (1984). Psychology in a non-Western country. International Journal of Psychology, 19, 46-56.
- Belsky, J. (1999). Interactional and contextual determinants of attachment security. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications (S. 249-264). New York: Guilford Press.
- Berry, J. W. (1989). Imposed etics emics derived etics: the operationalization of a compelling idea. International Journal of Psychology, 24, 721-735.
- Bischof, N. (1996). Das Kraftfeld der Mythen. Signale aus der Zeit, in der wir die Welt erschaffen haben. München: Piper.

- Bischof-Köhler, D. (1998). Zusammenhänge zwischen kognitiver, motivationaler und emotionaler Entwicklung in der frühen Kindheit und im Vorschulalter. In H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S. 319-376). Bern: Huber.
- Bischof-Köhler, D. (2000). Kinder auf Zeitreise. Bern: Huber.
- Bjorklund, D. F. & Kipp, K. (2001). Social Cognition, inhibition, and „theory of mind“: The evolution of human intelligence. In R. J. Sternberg & J. C. Kaufman (Hrsg.), The evolution of intelligence (S. 27-53). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Bjorklund, D. F. & Pellegrini, A. (2002). The origins of human nature. Evolutionary developmental psychology. Washington, DC: APA.
- Boesch, E. E. (1980). Kultur und Handlung. Einführung in die Kulturpsychologie. Bern: Huber.
- Boesch, E. E. (2001). Symbolic action theory in cultural psychology. Culture & Development, 7 (4), 479-484.
- Bogin, B. (1997). Evolutionary hypotheses for human childhood. Yearbook of Physical Anthropology, 40, 63-89.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Pascual, L., Haynes, O. M., Painter, K. M., Galperin, C. Z. & Pecheux, M.-G. (1996). Ideas about parenting in Argentina, France, and the United States. International Journal of Behavioral Development, 19 (2), 347-367.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and Loss, Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Brown, D. (1991). Human universals. Philadelphia: Temple University Press.
- Brown, J. R., Donelan-Mc-Call, N. & Dunn, J. (1996). Why talk about mental states? The significance of children's conversations with friends, siblings and mothers. Child Development, 67, 836-849.
- Bruner, J. (1993). Do we „acquire“ culture or vice versa? Behavioral and Brain Sciences, 16, 515-516.
- Byrne, R. & Whiten, A. (Hrsg.) (1988). Machiavellian intelligence. Social expertise and the evolution of intellect in monkeys, apes and humans. Oxford: Clarendon Press.
- Carlson, S. M. & Moses, L. J. (2001). Individual differences in inhibitory control and children's „theory of mind“. Child Development, 72 (4), 1032-1053.

- Casimir, M. J. & Schnegg, M. (2002). Shame across cultures: the evolution, ontogeny, and function of a ‚moral emotion‘. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Hrsg.), Between culture and development. Perspectives on ontogenetic development (S. 270-300). London: Cambridge University Press.
- Cattell, R. B. (1971). Abilities: Their structure, growth, and action. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Chasiotis, A. (1998). Natürliche Selektion und Individualentwicklung. In H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S. 171-206). Bern: Huber.
- Chasiotis, A. (1999). Kindheit und Lebenslauf. Untersuchungen zur evolutionären Psychologie der Lebensspanne. Bern: Huber.
- Chasiotis, A. & Keller, H. (1995). Kulturvergleichende Entwicklungspsychologie und evolutionäre Sozialisationsforschung. In G. Trommsdorff (Hrsg.), Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht (S. 21-42). Weinheim/München: Juventa Verlag.
- Chasiotis, A. & Kießling, F. (eingereicht). Bleibt die Spezifität der Beziehung zwischen Theory of mind und inhibitorischer Kontrolle über die Lebensspanne bestehen? - Zum Zusammenhang mentalistischer und selbstregulatorischer Kompetenz im Erwachsenenalter.
- Chasiotis, A. & Voland, E. (1998). Geschlechtliche Selektion und Individualentwicklung. In H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S. 563-595). Bern: Huber.
- Chasiotis, A., Scheffer, D., Restemeier, R. & Keller, H. (1998). Intergenerational context discontinuity affects the onset of puberty: A comparison of parent-child dyads in West and East Germany. Human Nature, 9 (3), 321-339.
- Chisholm, J. S. (1999). Death, hope, and sex. Steps to an evolutionary ecology of mind and morality. Cambridge: Cambridge University Press.
- Choi, S.-C., Kim, U. & Choi, S.-H. (1993). Indigenous analysis of collective representations: a Korean perspective. In U. Kim & J. W. Berry (Hrsg.), Research and experience in cultural context (S. 193-210). Newburg Park, CA: Sage.
- Cole, K. & Mitchell, P. (2000). Siblings in the development of executive control and a ‚theory of mind‘. British Journal of Developmental Psychology, 18, 279-295.

- Cole, M. (1996). Cultural psychology: A once and future discipline. Cambridge, MA: Belknap.
- Cutting, A. L. & Dunn, J. (1999). „theory of mind“, emotion, language and family background: Individual differences and interrelations. Child Development, 70 (4), 853-865.
- D'Andrade, R. (1984). Some proposition about the relations between culture and human cognition. In J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Hrsg.), Cultural psychology. Essays on comparative human development (S. 65-129). New York: Cambridge University Press.
- Dempster, F. (1992). The rise an fall of the inhibitory mechanism: Toward a unified theory of cognitive development and aging. Developmental Review, 12, 45-75.
- Dennett, D. C. (1995). Darwin's dangerous idea. New York: Simon & Schuster.
- Dirie, W. (1998). Wüstenblume. München: Schneekluth.
- Doi, T. (1978). Amae: A key concept for understanding Japanese personality structure. In R. J. Corsini (Hrsg.), Reading in current personality theories (S. 213-219). Ithaca: Peacock Publishers.
- Doi, T. (1982). Amae. Freiheit in Geborgenheit. Zur Struktur japanischer Psyche. Frankfurt: Suhrkamp.
- Dunbar, R. (1993). Coevolution of neocortical size, group size and language in humans. Behavioural and Brain Sciences, 16, 681-735.
- Dunbar, R. (1995). The trouble with science. Harvard: Harvard University Press.
- Dunbar, R. (1996). Klatsch und Tratsch. Wie der Mensch zur Sprache fand. München: Bertelsmann.
- Dunn, J. (2000). Mind-reading, emotion understanding, and relationships. International Journal of Behavioral Development, 24 (2). 142-144.
- Dunn, J., Brown, J., Slomkowski, C., Tesla, C. & Youngblade, L. (1991). Young children's understanding of other people's feelings and beliefs: Individual differences and their antecedents. Child Development, 62, 1352-1366.
- Eckensberger, L. H. & Keller, H. (1998). Menschenbilder und Entwicklungskonzepte. In H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S. 11-56). Bern: Huber Verlag.

- Eckensberger, L. H. & Plath, I. (im Druck). Möglichkeiten und Grenzen des „variablenorientierten“ Kulturvergleichs: Von der Kulturvergleichenden Psychologie zur Kulturpsychologie. In H. Kaelble & J. Schriewer (Hrsg.), Vergleich und Transfer - Komparatistik in den Sozial-, Geschichts- und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main, New York: Campus.
- Eckensberger, L. H. & Römhild, R. (2000). Kulturelle Einflüsse. In M. Amelang (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Band 4: Determinanten individueller Unterschiede (S. 667-731). Göttingen: Hogrefe.
- Eibl-Eibesfeldt, I. (1989). Human ethology. New York: Aldine de Gruyter.
- Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In J.K. Cole (Hrsg.), Nebraska Symposium on Motivation (S. 207-283). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Enriquez, V. G. (1993). Developing a Filipino psychology. In U. Kim & J. W. Berry (Hrsg.), Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context (S. 152-169). Newbury Park, CA: Sage.
- Erikson, E. H. (1976). Identität und Lebenszyklen. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fernald, A., Taeschner, T., Dunn, J., Papoušek, M., Boysson-Bardies, B. & Fukui, I. (1989). A cross-language study of prosodic modifications in mothers' and fathers' speech to preverbal infants. Journal of Child Language, 16, 977-1001.
- Flavell, J. H. (1999). Cognitive development: Children's knowledge about the mind. Annual Review of Psychology, 50, 21-45.
- Flavell, J. H., Zhang, X.-D., Zou, H., Dong, Q. & Qi, S. (1983). A comparison between the development of the appearance-reality distinction in the People's Republic of China and the United States. Cognitive Psychology, 15, 459-466.
- Fracasso, M. P., Lamb, M. E., Schölmerich, A. & Leyendecker, B. (1997). The ecology of mother-infant interaction in Euro-American and immigrant Central American families living in the United States. International Journal of Behavioral Development, 20 (2), 207-217.
- Gallimore, R., Bloch Weiss, L. & Finney, R. (1974). Cultural differences in delay of gratification: A problem of behavior classification. Journal of Personality and Social Psychology, 30, 1, 72-80

- Gardiner, M. (Hrsg.) (1989). Der Wolfsmann vom Wolfsmann: Sigmund Freuds berühmtester Fall. Erinnerungen, Berichte, Diagnosen. Frankfurt a. M.: Fischer-Taschenbuch-Verlag.
- Gardner, D., Harris, P.L., Ohmoto, M. & Hamazaki, T. (1988). Japanese children's understanding of the distinction between real and apparent emotion. International Journal of Behavioral Development, 11 (2), 203-218.
- Gergen, K. J. (1980). The emerging crisis in life-span developmental theory. In P. B. Baltes & O. G. Brim Jr. (Hrsg.), Life-span development and behavior (S. 32-65). New York: Academic Press.
- Goodnow, J. J. (1985). Change and variation in ideas about childhood and parenting. In I. E. Sigel (Hrsg.), Parental belief systems (S. 235-270). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Greenfield, P. M. (1996). Culture as process: empirical methods for cultural psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Hrsg.), Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 1: Theory and method (2. Aufl., S. 301-346). Boston: Allyn & Bacon.
- Greenfield, P. M. (2000). Three approaches to the psychology of culture: where do they come from? Where can they go? Asian Journal of Social Psychology, 3, 223-240.
- Greenfield, P. M. (2002). The mutual definition of culture and biology in development. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Hrsg.), Between culture and development. Perspectives on ontogenetic development (S. 57-76). London: Cambridge University Press.
- Greenfield, P. M. & Childs, C. P. (1977). Weaving, color terms, and pattern representation: cultural influences and cognitive development among the Zinacantecos of Southern Mexico. Inter-American Journal of Psychology, 11, 23-48.
- Greenfield, P. M. & Keller, H. (im Druck). Cultural psychology. Erscheint in: Encyclopedia of Applied Psychology.
- Greenfield, P. M. & Suzuki, L. (1998). Culture and human development: Implications for parenting, education, pediatrics, and mental health. In I. E. Sigel & K. A. Renninger (Hrsg.), Handbook of child psychology. Vol. 4: Child psychology in practice (5. Aufl., S. 1059-1109). New York: Wiley.

- Greenfield, P. M., Fuligni, A., Keller, H. & Maynard, A. (im Druck). Cultural pathways through universal development. Erscheint in: *Annual Review of Psychology*.
- Grossmann, K. E., Keppler, A. & Grossmann, K. (im Druck). Universalismus und kultureller Relativismus: Eine bindungstheoretische Analyse. In A. Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie. Göttingen: Hogrefe.
- Guajardo, N. & Watson, A. (2002). Narrative discourse and theory of mind development. *Journal of Genetic Psychology*, 163(3), 305-325.
- Hamm, V. P., Hasher, L. (1992). Age and the availability of inferences. *Psychology and Aging*, 7 (1), 56-64.
- Happé, F. G. E., Winner, E. & Brownell, H. (1998). The getting of wisdom: „theory of mind“ in old age. *Developmental Psychology*, 34 (2), 358-362.
- Harkness, S., Super, C. M. & van Tijen, N. (2000). Individualism and the “Western mind” reconsidered: American and Dutch parents’ ethnotheories of the child. In S. Harkness, C. Raeff & C. M. Super (Hrsg.), Variability in the social construction of the child. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 87, 23-39.
- Harwood, R. L., Schoelmerich, A., Ventura-Cook, E., Schulze, P. A. & Wilson, S. P. (1996). Culture and class influences on Anglo and Puerto Rican mothers’ beliefs regarding long-term socialization goals and child behavior. *Child Development*, 67, 2446-2461.
- Havighurst, R. J. (1972). *Developmental tasks and education* (3. Aufl.). New York: Basic Books (Original erschienen 1948).
- Hewlett, B. S. & Lamb, M. E. (2002). Integrating evolution, culture and developmental psychology: explaining caregiver-infant proximity and responsiveness in Central Africa and the United States of America. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Hrsg.), *Between culture and development. Perspectives on ontogenetic development* (S. 241-269). London: Cambridge University Press.
- Heyes, C.M. (1998). „Theory of mind“ in nonhuman primates. *Behavioral and Brain Sciences*, 21, 101-148.
- Hofstede, G. (1980). *Culture’s consequences. International differences in work related values*. Beverly Hills: Sage.

- Hughes, C. & Dunn, J. (1998). Understanding mind and emotion: Longitudinal associations with mental-state talk between young friends. Developmental Psychology, 34 (5), 1026-1037.
- Humphrey, N. (1984). Consciousness regained. Oxford: Oxford University Press.
- Humphrey, N. (1993). A history of the mind. London: Vintage
- Iacoboni, M., Woods, R. P., Brass, M., Bekkering, H., Mazziotta, J. C. & Rizzolatti, G. (1999). Cortical mechanisms of human imitation. Science, 286, 2526-2528.
- Jenkins, J. M. & Astington, J. W. (1996). Cognitive factors and family structure associated with „theory of mind“ development in young children. Developmental Psychology, 32, 70-78.
- Kagitcibasi, C. (1996a). Family and human development across cultures: A view from the other side. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kagitcibasi, C. (1996b). The autonomous-relational self: a new synthesis. European Psychologist, 1 (3), 180-186.
- Kagitcibasi, C. (1997). Individualism and collectivism. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Hrsg.), Handbook of Cross-Cultural psychology. Volume 3: Social Behavior and applications (2. Aufl., S. 1-49). Boston: Allyn & Bacon.
- Kagitcibasi, C. (eingereicht). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for family, parenting and human development.
- Keller, H. (1992). The development of exploratory behavior. The German Journal of Psychology, 16 (2), 120-140.
- Keller, H. (1996). Evolutionary approaches. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Hrsg.), Handbook of cross-cultural psychology, Volume 1: Theory and method (2. Aufl., S. 215-255). Boston: Allyn & Bacon.
- Keller, H. (2000a). Sozial-emotionale Grundlagen des Spracherwerbs. In H. Grimm (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie. Band 3: Sprachentwicklung (S. 379-402). Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. (2000b). Human parent-child relationships from an evolutionary perspective. Special Issue of the Journal „American Behavioral Scientist“ with the topic

- „Evolutionary Psychology: Potential and limits of a Darwinian Framework for the Behavioral Sciences“, 43 (6), 957-969.
- Keller, H. (2002). Development as the interface between biology and culture: a conceptualization of early ontogenetic experiences. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Hrsg.), Between culture and development. Perspectives on ontogenetic development (S. 215-240). London: Cambridge University Press.
- Keller, H. (im Druck). Persönlichkeit und Kultur. In A. Thomas (Hrsg.), Kulturvergleichende Psychologie – ein Lehrbuch. Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. & Chasiotis, A. (1994). „All I really need to know I learned in kindergarten" or is "cultural learning" anthropo-, ethno-, or adultocentric? Behavioral and Brain Sciences, 17 (4), 779-780.
- Keller, H. & Chasiotis, A. (eingereicht). Biologie (Evolutions- und ethologischer Ansatz) und menschliche Entwicklung. In W. Schneider & F. Wilkening (Hrsg.), Enzyklopädie der Psychologie, Band 1: Theorien, Modelle und Methoden der Entwicklungspsychologie.
- Keller, H. & Eckensberger, L. H. (1998). Kultur und Entwicklung. In H. Keller (Hrsg.), Lehrbuch Entwicklungspsychologie (S. 57-96). Bern: Huber Verlag.
- Keller, H. & Greenfield, P. M. (2000). History and future of development in cross-cultural psychology. In C. Kagitcibasi & Y. H. Poortinga (Hrsg.). Millennium Special Issue of the "Journal of Cross-Cultural Psychology", 31 (1), 52-62.
- Keller, H. & Schölmerich, A. (1987). Infant vocalizations and parental reactions during the first four months of life. Developmental Psychology, 23 (1), 62-67.
- Keller, H., Chasiotis, A. & Runde, B. (1992). Intuitive parenting programs in German, American, and Greek parents of 3-month-old infants. Journal of Cross-Cultural Psychology, 23 (4), 510-520.
- Keller, H., Gauda, G., Miranda, D. & Schölmerich, A. (1985). Die Entwicklung des Blickverhaltens im ersten Lebensjahr. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 17 (3), 258-269.
- Keller, H., Kuensemüller, P., Abels, M., Voelker, S., Yovsi, R. D., Jensen, H., Papaligoura, Z., Lohaus, A., Rosabal-Coto, M., Kulks, D. & Mohite, P. (eingereicht a). The bio-culture of parenting. Evidence from five cultural communities.

- Keller, H., Lohaus, A., Völker, S., Cappenberg, M. & Chasiotis, A. (1999), Temporal contingency as an independent component of parenting behavior. Child Development, 70, 474-485.
- Keller, H., Miranda, D. & Gauda, G. (1984). The naive theory of the infant and some maternal attitudes. A two-country study. Journal of Cross-Cultural Psychology, 15 (2), 165-179.
- Keller, H., Papaligoura, Z., Künsemüller, P., Völker, S., Papaliou, C., Lohaus, A., Kokkinaki, N., Chrysikou, L. & Mousouli, V. (eingereicht b). Concepts of mother-infant interactions in Greece and Germany.
- Keller, H., Schölmerich, A. & Eibl-Eibesfeldt, I. (1988). Communication patterns in adult-infant interactions in Western and non-Western cultures. Journal of Cross-Cultural Psychology, 19 (4), 427-445.
- Keller, H., Völker, S., Abels, M. & Yovsi, R. D. (eingereicht c). Becoming interrelated: early socialization contexts for Cameroonian Nso and Indian Rajput villagers as compared to Northern Germans.
- Keller, H., Völker, S., Yovsi, R. D. & Shastri, J. (eingereicht d). The representation of individualistic and interrelated conceptions of caretaking.
- Key, C. & Aiello, L. (1998). The evolution of social organization. In R. Dunbar, C. Knight & C. Power (Hrsg.). The evolution of culture (S. 15-33). New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Kim, U. & Berry, J. W. (Hrsg.) (1993). Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context (S. 152-169). Newbury Park, CA: Sage.
- Kinderman, P., Dunbar, R. & Bentall, R.P. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. British Journal of Psychology, 89, 191-204.
- Knopf, M. (im Druck). Die Entwicklung des Gedächtnisses von Säuglingen. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (3. überarb., erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Konner, M. J. (1977). Infancy among the Kalahari Desert San. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Hrsg.), Culture and infancy. Variations in the human experience (S. 287-328). New York: Academic Press.
- Kopp, C.B. (1982). Antecedents of self-regulation: A developmental perspective. Developmental Psychology, 18, 199-214.

- Kulks, D. (1999). Komponenten des Elternverhaltens im kulturellen Kontext: Costa Rica – Deutschland. Unveröffentlichte Diplomarbeit, Universität Osnabrück.
- LeVine, R. A. (1988). Human parental care: universal goals, cultural strategies, individual behavior. In R. A. LeVine, P. M. Miller & M. M. West (Hrsg.), Parental behavior in diverse societies. New directions for child development, No. 40. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc.
- Lewis, C., Freeman, N. H., Kyriakidou, C., Maridaki-Kassotaki, K. & Berridge, D. M. (1996). Social influences on false belief access: Specific sibling influences or general apprenticeship? Child Development, 67, 2930-2947.
- Li, J. (2001). Chinese conceptualization of learning. Ethos, 29 (2), 111-137.
- Lillard, A. (1998). Ethnopsychologies: Variations in Theories of Mind. Psychological Bulletin, 123 (1), 3-32.
- Lohaus, A., Keller, H., Ball, J., Elben, C. & Völker, S. (2001). The concept of maternal sensitivity: Components and relations to warmth and contingency. Parenting. Science and Practice, 1 (4), 267-284,.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. Psychological Review, 98, 224-253.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1998). The cultural psychology of personality. Journal of Cross-Cultural Psychology, 29 (1), 63-87.
- Mayr, E. (1984). Die Entwicklung der biologischen Gedankenwelt. NY: Springer.
- Mayr, E. (1991). Eine neue Philosophie der Biologie München: Piper.
- Mayr, E. (2000). Was ist Biologie? Die Wissenschaft des Lebens. Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- Meins, E. & Fernyhough, C. (1999). Linguistic acquisitional style and mentalising development: The role of maternal mind-mindedness. Cognitive Development, 14, 363-380.
- Meins, E., Fernyhough, C. Wainwright, R., Dasgupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001a). Maternal mind-mindedness and attachment security as predictors of „theory of mind“ understanding. Unveröffentlichtes Manuskript.

- Meins, E., Fernyhough, C. Wainwright, R., Dasgupta, M., Fradley, E. & Tuckey, M. (2001b). Individual differences in children's understanding of the stream of consciousness: The role of maternal mind-mindedness. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Mistry, J. & Saraswathi, T. S. (im Druck). Culture and child development. In R. Lerner, A. Easterbrooks & J. Mistry (Hrsg.), Handbook of developmental psychology. New York: Wiley.
- Morelli, G. A., Rogoff, B. R., Oppenheim, D. & Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants' sleeping arrangements: questions of independence. Developmental Psychology, 28 (4), 614-621.
- Moses, L. (2001). Executive Accounts of theory-of-mind development. Child Development, 72 (3), 688-690.
- Munroe, R. L. & Munroe, R. H. (1977). Cooperation and competition among east African and American children. Journal of Social Psychology, 101, 145-146.
- Munroe, R. L. & Munroe, R. H. (1994). Cross-cultural human development. Prospect Heights: Waveland Press.
- Nash, M. (1997). Fertile minds. Time, Feb. 3, 48-56.
- Nelson, K. (1981). Social cognition in a script framework. In J. H. Flavell & L. Ross (Hrsg.), Social cognitive development. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. Psychological Science, 4, 1-8.
- Nelson, K. (2000). Memory and belief in development. In D. L. Schacter & E. Scarry (Hrsg.), Memory, Brain, and belief (S. 259-289). Cambridge MA: Harvard University Press.
- Nsamenang, A. B. (1992). Human development in cultural context: A Third World perspective. Newbury Park, CA: Sage.
- Ochs, E. & Schieffelin, B. B. (1984). Language acquisition and socialization. Three developmental stories and their implications. In R. A. Shweder & R. A. LeVine (Hrsg.), Culture theory. Essays on mind, self, and emotion (S. 276-320). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ozonoff, S., Pennington, B. F. & Rogers, S. J. (1991). Executive function deficits in high-functioning autistic individuals: Relationship to „theory of mind“. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32, 1081-1105.

- Papoušek, H. & Papoušek, M. (1987). Intuitive parenting: A dialectic counterpart to the infant's integrative competence. In J. D. Osofsky (Hrsg.), Handbook of infant development (2. Aufl., S. 669-720). New York: Wiley.
- Papoušek, M. (1994). Vom ersten Schrei zum ersten Wort. Anfänge der Sprachentwicklung in der vorsprachlichen Kommunikation. Bern: Hans Huber Verlag.
- Papoušek, M. & Papoušek, H. (1991). Early verbalizations as precursors of language development. In M. E. Lamb & H. Keller (Hrsg.), Infant development. Perspectives from German-speaking countries (S. 299-328). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Perner, J. & Lang, B. (1999). Development of „theory of mind“ and executive control. Trends in Cognitive Sciences, 3 (9), 337-344.
- Perner, J. & Ruffman, T. (1995). Episodic memory and autothetic consciousness: Developmental evidence and a theory of childhood amnesia. Journal of Experimental Child Psychology, 59, 516-548.
- Perner, J., Ruffman, T. & Leekam, S. R. (1994). „Theory of mind“ is contagious: You catch it from your sibs. Child Development, 65, 1228-1238.
- Pike, K. L. (1967). Language in relation to a unified theory of the structures of human behavior (2. Aufl.). The Hague: Mouton.
- Pinker, S. (1994). The language instinct. London: Penguin books (deutsch: 1998: Der Sprachinstinkt: Wie der Geist die Sprache bildet. München: Droemer Knaur).
- Pinker, S. (1997). How the mind works. New York: Norton (deutsch: 1998: Wie das Denken im Kopf entsteht. München: Kindler).
- Posada, G. & Jacobs, A. (2001). Child-mother attachment relationships and culture. American Psychologist, 56 (10), 821-830.
- Richman, A. L., LeVine, R. A., Staples New, R., Howrigan, G. A., Welles-Nystron, B. & LeVine, S. E. (1988). Maternal behavior to infants in five cultures. In R. A. LeVine, P. M. Miller & M. Maxwell West (Hrsg.), Parenting behavior in diverse societies. New Directions for Child Development, 40, 81-98. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. New York, NY: Oxford University Press.
- Rogoff, B. & Chavajay, P. (1995). What's become of research on the cultural basis of cognitive development? American Psychologist, 50 (10), 859-877.

- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1991). Cultural variation in the role relations of toddlers and their families. In M. H. Bornstein (Hrsg.), Cultural approaches to parenting (S. 173-183). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the Society for Research in Child Development, Serial No. 236, Vol. 58(8).
- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K. & Weisz, J. (2000a). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. Child Development, 71 (5), 1121-1142.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K. & Morelli, G. (2000b). Attachment and Culture: Security in the United States and Japan. American Psychologist, 55 (10), 1093-1104.
- Rothbaum, F., Weisz, J., Pott, M., Miyake, K. & Morelli, G. (2001). Deeper into attachment and culture. American Psychologist, 56 (10), 827-828.
- Ruffman, T., Perner, J., Naito, M., Parkin, L. & Clements, W. (1998). Older (but not younger) siblings facilitate false belief understanding. Developmental Psychology, 34 (1), 161-174.
- Saraswathi, T. S. (1994). Women in poverty context: balancing economic and child care needs. In R. Borooah, K. Cloud, S. Seshadri, T. S. Saraswathi, J. T. Peterson, & A. Verma (Hrsg.), Capturing complexity. An interdisciplinary look at women, households and development (S. 162-178). New Dehli: Sage.
- Saraswathi, T. S. (Hrsg.) (1999). Culture, sozialization, and human development: theory, research, and applications in the Indian setting. New Dehli: Sage.
- Schaffer, H. R. (2000). The early experience assumption: past, present, and future. International Journal of Behavioral Development, 24 (1), 5-14.
- Schleidt, M. (1997). Die humanethologische Perspektive. Die menschliche Entwicklung aus ethologischer Sicht. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (2. überarb., erw. Aufl., S. 27-49). Bern: Huber.
- Schore, A. N. (im Druck). Zur Neurobiologie der Bindung zwischen Mutter und Kind. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (3. überarb., erw. Aufl.). Bern: Huber.

- Schücking, B. (im Druck). Schwangerschaft, Geburt und Wochenbett als Grundlagen der Mutter-Kind-Beziehung. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (3. überarb., erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999). Human behavior in global perspective. An introduction to cross-cultural psychology (2. Aufl.). Boston: Allyn & Bacon.
- Shweder, R. A., Goodnow, J., Hatano, G., LeVine, R. A., Markus, H. & Miller, P. (1998). The cultural psychology of development: one mind, many mentalities. In R.M. Lerner (Hrsg.), Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (5. Aufl., S. 865-937). New York: Wiley.
- Shweder, R. A., Jensen, L. & Goldstein, W. (1994). „Who sleeps by whom“ revisited: a method for extracting the moral goods implicit in practice. In J. Goodnow, P. Miller & F. Kessel (Hrsg.), Contextualizing development. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sigman, M., Beckwith, L. & Cohen, S. E. (1994). Caregiver-infant interactions in rural Kenya and the United States. Manuskript, präsentiert auf der „International Conference on Infant Studies“, Paris.
- Sinha, D. (1996). Indigenizing psychology. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Hrsg.), Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 1: Theory and method (S. 129-169). Boston: Allyn & Bacon.
- Sperber, D. (1990). The epidemiology of beliefs. In C. Fraser & G. Gaskell (Hrsg.), The social psychological study of wide-spread beliefs. Oxford: Clarendon.
- Spock, B. & Rothenberg, M. B. (1992). Dr. Spock's baby and child care. New York, Pocket Books.
- Sroufe, L. A. (1988). The role of infant-caregiver attachment in development. In J. Belsky & T. Nezworski (Hrsg.), Clinical implications of attachment (S. 18-40). Hillsdale: NJ: Erlbaum.
- Stern, D. N. (1985). The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology. New York: Basic Books.
- Sternberg, R. J., Nokes, K., Geissler, P. W., Prince, R., Okatcha, F., Bundy, D. A. & Grigorenko, E. L. (2001). The relationship between academic and practical intelligence. A case study in Kenya. Intelligence, 29, 404-418.

- Super, C. M. (1976). Environmental effects on motor development: A case of African infant precocity. Developmental Medicine and Child Neurology, *18*, 561-567.
- Super, C. M. & Harkness, S. (1996). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Hrsg.), Handbook of Cross-cultural psychology, Vol. 2: Basic processes and human development (2. Aufl., S. 1-39). Boston: Allyn & Bacon.
- Tamis-LeMonda, C. S., Bornstein, M. H., Cyphers, L., Toda, S. & Ogino, M. (1992). Language and play at one year. International Journal of Behavioral Development, *15*, 19-42.
- Tardif, T. & Wellman, H.M. (2000). Acquisition of mental state language in mandarin- and cantonese-speaking children. Developmental Psychology, *36* (1), 25-43.
- Tchombe, T. M. (in Vorb.). A case for context-specific research: Parental cultural beliefs and adolescents' perceptions of the value of education in Cameroon.
- Tomasello, M. (im Druck). Die Weitergabe von Kultur. Die Perspektive von Schimpansen und Säuglingen. In H. Keller (Hrsg.), Handbuch der Kleinkindforschung (3. überarb., erw. Aufl.). Bern: Huber.
- Tomasello, M. Kruger, A. C. & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. Behavioral and Brain Sciences, *16*, 495-552.
- Trevarthen, C. (1979). Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Hrsg.), Before speech: The beginning of interpersonal communication (S. 321-347). London: Cambridge University Press.
- Triandis, H. C. (1995). Individualism and collectivism. Boulder, Co.: Westview.
- Triandis, H. C. & Vassiliou, V. (1972). A comparative analysis of subjective culture. In H. C. Triandis (Hrsg.), The analysis of subjective culture (S. 299-335). New York: Wiley.
- Tronick, E. Z., Morelli, G. A. & Ivey, P. K. (1992). The Efe forager infant and toddler's pattern of social relationships: Multiple and simultaneous. Developmental Psychology, *28* (4), 568-577.
- Van de Vijver, F. J. R. & Leung, K. (1996). Methods and data analysis of comparative research. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga & J. Pandey (Hrsg.), Handbook of cross-cultural psychology, Vol. 1: Theory and method (2. Aufl, S. 257-300). Boston: Allyn & Bacon.

- van IJzendoorn, M. H. & Sagi, A. (1999). Cross-cultural patterns of attachment: universal and contextual dimensions. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), Handbook of attachment. Theory, research, and clinical applications (S. 713-734). New York: Guilford Press.
- Verhoef, H., Morelli, G. A. & Anderson, C. (in Vorb.). "Please don't interrupt me, I'm talking": cultural variations in toddlers' attention-seeking efforts and caregivers' responses.
- Vinden, P. G. (1996). Junín Quechua children's understanding of mind. Child Development, *67*, 1707-1716.
- Vinden, P. G. (1999). Children's understanding of mind and emotion: A multi-culture study. Cognition and Emotion, *13* (1), 19-48.
- Voland, E. (2000). Natur oder Kultur? - Eine Jahrhundertdebatte entspannt sich. In S. Fröhlich (Hrsg.), Kultur – Ein interdisziplinäres Kolloquium zur Begrifflichkeit. Halle/Saale: Landesamt für Archäologie.
- Voland, E., Dunbar, R., Engel, C. & Stephan, P. (1997). Population increase and sex biased parental investment in humans: Evidence from 18th and 19th century Germany. Current Anthropology, *38* (1), 129-135.
- Völker, S. (2002). Frühe Interaktionsmuster zwischen Mutter und Kind. Die Bedeutung von Wärme und Kontingenz. Hamburg: Kovac.
- Völker, S., Keller, H., Lohaus, A., Cappenberg, M. & Chasiotis, A. (1999). Maternal interactive behaviour in early infancy and later attachment. International Journal of Behavioral Development, *23* (4), 921-936.
- Vygotski, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1987). Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Berlin: Volk & Wissen.
- Wang, Q. (2001). Cultural effects on adults' earliest childhood recollection and self description: Implications for the relation between memory and the self. Journal of Personality and Social Psychology, *81*(2), 220-233.
- Watson-Gegeo, K. & Gegeo, D. W. (1992). Schooling, knowledge and power: social transformation in the Solomon Islands. Anthropology and Education Quarterly, *23* (1), 10-29.

- Weisz, J. R., Chaiyasit, W., Weiss, B., Eastman, K. L. & Jackson, E. W. (1995). A multimethod study of problem behavior among Thai and American children in school: Teacher reports versus direct observation. Child Development, 66, 402-415.
- Weisz, J. R., Sigman, M. & Mosk, J. (1993). Parent reports of behavioral and emotional problems among children in Kenya, Thailand and the United States. Child Development, 64, 98-109.
- Weisz, J. R., Suwanlert, S., Chaiyasit, W. & Walter, B. R. (1987). Over and undercontrolled referral problems among children and adolescents from Thailand and the United States: The *Wat* and *Wai* of cultural differences. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 55 (5), 719 – 726.
- Welch-Ross, M. (1997). Mother-child participation in conversation about the past: Relationships to preschoolers' theory of mind. Developmental Psychology, 33(4), 618-629.
- Wellman, H. M., Cross, D. & Watson, J. (2001). Meta Analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief. Child Development, 72 (3), 655-684.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). Children of six cultures: a psycho-cultural analysis. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Whiting, J. W. M. (1981). Environmental constraints on infant care practices. In R. H. Munroe, R. L. Munroe & B. B. Whiting (Hrsg.), Handbook of cross-cultural human development (S. 155-179). New York: Garland.
- Whiting, J. W. M. (1990). Adolescent rituals and identity conflicts. In J. W. Stigler, R. A. Shweder & G. Herdt (Hrsg.), Cultural psychology. Essays on comparative human development (S. 357-365). New York: Cambridge University Press.
- Yang, K. S. & Bond, M. B. (1990). Exploring implicit personality theories with indigenous or imported constructs: the Chinese case. Journal of Personality and Social Psychology, 58, 1087-1096.
- Yang, K. S. & Ho, D. Y. F. (1988). The role of the yuan in Chinese social life: A conceptual and empirical analysis. In A. C. Paranjpe, D. Y. F. Ho & R. W. Rieber (Hrsg.), Asian contributions to psychology (S. 263-281). New York: Praeger.
- Young, N. F. (1971). The development of achievement oriented behaviour among the Chinese of Hawaii. Unveröffentliche Dissertation, University of Hawaii.

- Yovsi, R. D. (2001). Ethnotheories about breastfeeding and mother-infant interaction. The case of sedentary Nso farmers and nomadic Fulani pastorals with their infants 3-6 months of age in Mbvem subdivision of the Northwest province of Cameroon, Africa. Dissertation, Universität Osnabrück, Fachbereich Humanwissenschaften.
- Zimba, R. F. (2001). Development applied: the impact of adversity of childhood and youth development in Southern Africa. Cross-Cultural Psychology Bulletin, 35 (4), 10-16.
- Zimba, R. F. (2002). Indigenous conceptions of childhood development and social realities in Southern Africa. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmerich (Hrsg.), Between culture and development. Perspectives on ontogenetic development (S. 89-115). London: Cambridge University Press.
- Zukow-Goldring, P. (1995). Sibling caregiving. In M. Bornstein (Hrsg.), Handbook of parenting, Vol. III: Status and social conditions of parenting (S. 177-208). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Legende

Abbildung 1:

Die Ansprache independenter und interdependenten Elternsysteme in ethnotheoretischen Interviews

(independent: „Face-to-face“-Kontakt, Objektstimulation, Sprache und allgemeine Beziehungsausdrücke; interdependent: primäre Pflege, Körperkontakt, Körperstimulation und Distressregulation)

