

Gedächtnis und Erinnerung im sozialen und kulturellen Kontext

HANS-JOACHIM KORNADT UND GISELA TROMMSDORFF

Zusammenfassung

Ziel des Beitrages ist es, die Aufmerksamkeit der Gedächtnisforschung mehr als bisher üblich auf die Bedeutung soziokultureller Bedingungen zu lenken. Es geht hier weniger um allgemeine Funktionsprinzipien des Gedächtnisses als vielmehr um die Rolle soziokultureller Faktoren für inhaltsbezogene Gedächtnis- und Erinnerungsprozesse und deren Bedeutung für das Handeln. Die Argumentation geht von der Tatsache aus, daß jeder Mensch unter bestimmten sozialen und kulturellen Rahmenbedingungen aufwächst und lebt und daß diese (spezifischen) Erfahrungen in vielfacher Weise mitbestimmen, was im Gedächtnis aufbewahrt, wie es strukturiert und erinnert wird und wie Erfahrungen schließlich handlungswirksam werden. Dies wird für drei Themenbereiche diskutiert. Der erste betrifft die Funktion, die Gedächtnis und Erinnerung für die Persönlichkeitsentwicklung haben, dies wird u. a. am Beispiel der Entwicklung sozialer Motive erläutert. Der zweite Bereich betrifft die inhaltliche Abhängigkeit der gespeicherten Erfahrungen von kulturgeprägten Denkmustern, Kategorien und Bedeutungen, u. a. diskutiert am Beispiel des Selbstkonzeptes. Als letztes wird das kollektive Gedächtnis und seine Bedeutung für das individuelle Handeln erörtert. Beispiele sind konkrete, im kulturellen Gedächtnis tradierte Mythen, Rituale, Überzeugungen und Denkmuster (bei den Aborigines, den Juden und den Iren). Der Beitrag will in erster Linie zur Forschung auf diesen Gebieten anregen. Aus den vorgestellten Überlegungen werden dazu eine Reihe Forschungsfragen abgeleitet.

Die psychologische Gedächtnisforschung hat sich bisher überwiegend mit der Frage nach der allgemeinen Arbeitsweise des Gedächtnisses befaßt: Wie wird etwas behalten, was wird behalten und wie lange, wie umfangreich und genau, und welches sind die Bedingungen für Behalten und Vergessen, wobei mehr und mehr auch die neurophysiologischen Grundlagen mit einbezogen werden.

Bis auf die jüngste Zeit werden jedoch wichtige ("soziale" Funktionen des Gedächtnisses vernachlässigt (Clark & Stephenson, 1995; Ross, 1991), die inhaltsbezogen sind. Unseres Erachtens sind hier insbesondere folgende Bereiche zu betrachten: die Rolle, die Gedächtnis und Erinnern in der Persönlichkeitsentwicklung spielen; daß Behalten und Erinnern in weiten Bereichen durch soziale Faktoren beeinflusst sind, auch da, wo es sich nicht um "social remembering" (Clark & Stephenson, 1995; Middleton & Edwards, 1990) im engeren Sinne handelt; und schließlich die Bedeutung des "kollektiven Gedächtnisses" sowohl für den einzelnen (z. B. als externe Speicher) als auch für soziale Systeme und Kulturen und die dabei relevanten Wechselwirkungen, z. B. zwischen Kultur und Individuum.

Bei unseren kulturvergleichenden Arbeiten zur Persönlichkeitsentwicklung im soziokulturellen Kontext ist uns deutlich geworden, welche Bedeutung das Gedächtnis

nis, das kulturell beeinflusste Erinnern und das "kollektive Gedächtnis" haben und daß hier Forschungsfragen für die psychologische Gedächtnisforschung bestehen. Auch wenn wir keine Experten der Gedächtnisforschung sind und nicht schon Forschungsergebnisse zu präsentieren haben, soll hier auf dieses Phänomen hingewiesen und zu deren Erforschung angeregt werden. Einige der Aspekte sind bereits von Graumann (in diesem Band) erwähnt. Der vorliegende Beitrag knüpft insoweit an das Kapitel von Graumann an und soll ergänzende Hinweise geben.

Es soll mit der an sich trivialen Feststellung begonnen werden, daß keine Persönlichkeitsentwicklung ohne umfassende, vielfältige und fortwährende Gedächtnistätigkeit denkbar ist. Wenn wir von Persönlichkeitsentwicklung reden, ist immer einerseits der allmähliche Aufbau von Funktionen und Dispositionen gemeint und andererseits deren intraindividuelle Verknüpfung zu einem komplexen Wechselwirkungssystem – eben der individuellen "Persönlichkeit"(-struktur) mit deren Charakteristika. Beides ist durch die allmähliche Entwicklung von überdauernden Merkmalen gekennzeichnet, was ohne Gedächtnisleistung undenkbar wäre. Dieser Aufbau vollzieht sich durch "Lernen", d. h. durch mehr oder weniger langfristige Nachwirkungen von Eindrücken, Wahrnehmungen, komplexeren Erfahrungen und ihrer (wie auch immer gearteten) "Verarbeitung", also durch irgendeine Form von Speicherung, die nachfolgende Prozesse beeinflusst.

Ganz offensichtlich und unbestritten ist die unerläßliche Rolle des Gedächtnisses beim (erfahrungs- und übungsabhängigen) Aufbau der sensomotorischen Koordination, motorischer Fertigkeiten, von Gewohnheiten, Fähigkeiten und Wissenssystemen, aber auch z. B. für die Sprachbeherrschung (mit abrufbaren Vokabelkenntnissen, Grammatik- und Sprachverwendungswissen). Freilich sind aus der Entwicklungspsychologie hierbei erhebliche individuelle Differenzen in bezug auf die Schnelligkeit dieser Entwicklungen und den jeweiligen Differenziertheits- und Gütegrad bekannt.

Unklar ist jedoch, ob und ggf. auf welche Weise auch Unterschiede in der Funktion des Gedächtnisses an diesen Differenzen beteiligt sind. Diese Frage ist nicht nur hinsichtlich möglicher genetisch bedingter *Funktionsunterschiede des Gedächtnisses* (und deren Beziehung zur allgemeinen Intelligenz) interessant, sondern sie gewinnt um so mehr an Bedeutung, je mehr man die Gedächtnistätigkeit als "aktiven" (d. h. aber nicht zugleich schon bewußten und reflektierten) *Prozeß* zu verstehen hat. Dann kommen z. B. auch Emotionen und Motive ins Spiel sowie die später noch zu behandelnden sozialen Rahmenbedingungen.

In diesem Zusammenhang sollen als Beispiel zwei motivationale Persönlichkeitsmerkmale, die langfristig überdauernd sind, etwas genauer hinsichtlich der Funktion des Gedächtnisses betrachtet werden. Das eine ist die Aggressivität. Von ihr wissen wir, daß sie eine erstaunlich hohe Stabilität zeigt. Die individuellen Aggressivitätsmaße von Fünfjährigen korrelieren mit den zehn Jahre später erhobenen mit etwa $r \sim .40$ und mit den 20 Jahre später erhobenen sogar immer noch mit $r \sim .33$, trotz

aller Änderungen der Lebenswelt und der Verschiedenartigkeit der Meßverfahren (Zumkley, 1992).

Motivationstheoretisch gesehen (Kornadt, 1982) tendieren aggressive Personen u. a. dazu, auf ein frustrierendes Ereignis häufiger und heftiger mit Ärger zu reagieren, Ereignisse als frustrierend und böswillig verursacht zu deuten und solche Ereignisse dann für ihre generalisierten Aggressionsziele als relevant anzusehen und dann auf damit verknüpfte, vielfach bewährte und bereitliegende Handlungsmuster zurückzugreifen. Selbstverständlich sind beim Aufbauen und Abrufen dieser dispositionellen Teilkomponenten zahllose "Lern"- und Gedächtnisvorgänge beteiligt. Aus unseren eigenen kulturvergleichenden Untersuchungen wissen wir auch, daß es ganz bestimmte Erfahrungen in der frühen Erziehung sind, die wesentlich zum Aufbau hoher Aggressivität beitragen (Kornadt, Hayashi, Tachibana, Trommsdorff & Yamauchi, 1992; Kornadt & Trommsdorff, 1996). In einer kulturvergleichenden Längsschnittstudie haben wir gerade zwischen frühen, theoretisch relevanten Erziehungsbedingungen und der individuellen Aggressivität neun Jahre später Korrelationen gefunden, die zwischen .35 und .50 liegen.

Die für die Gedächtnisforschung relevante Frage ist jedoch, ob die frühen Erfahrungen schon allein (ggf. im Zusammenhang mit bestimmten genetischen Faktoren) derartige Spuren im Gedächtnis hinterlassen, so daß die Grundmuster, trotz altersgemäßer Modifikation im einzelnen, auch viele Jahre später noch reaktiviert werden und in Funktion treten. Eine andere Möglichkeit wäre eine fortlaufende Wiederholung der früheren Erfahrungen und somit eine ständige Bekräftigung durch sich einspielende und stabilisierende Wechselwirkungen zwischen einem anfänglich aggressiven Kind und seinem sozialen Umfeld. Mit anderen Worten: Wäre eine so langfristige "Gedächtniswirkung" denkbar, und worin bestünde sie im einzelnen? Beziehungsweise, welche anderen Funktionen hätten Gedächtnis und Erinnerungsvorgänge im Verlaufe der Wechselwirkungen?

Ein Konzept, das ähnliche Fragen aufwirft, ist das "attachment" (s. Grossmann in diesem Band). Daß sich bereits einjährige Kinder als sicher, unsicher oder ambivalent gebunden unterscheiden lassen, beruht auf generalisierten Nachwirkungen vorangegangener Erfahrung über die Art der Befriedigung des Bindungsbedürfnisses, d. h., das unterschiedliche Verhalten beruht auf dem Wieder-in-Funktion-Treten der früher erfahrenen Ängste, Geborgenheitserfahrungen, Enttäuschungen usw. oder auf ihren generalisierten Folgewirkungen, die irgendwie im Gedächtnis aufbewahrt worden sein müssen. Auch hier sind die frühkindlichen Grundmuster offenbar noch im Erwachsenenalter wirksam (Baldwin, Keelan, Fehr, Enns & Koh-Rangarajoo, 1996; Collins, 1996; Hazan & Shaver, 1987, 1990; Shulman, 1995; Tidwell, Reis & Shaver, 1996).

Damit sind auch hier die bereits für die Aggressivität gestellten Fragen relevant. Bowlby (1982) nahm die frühe Ausbildung eines "working model" an und unausgesprochen dessen langfristige Speicherung im Gedächtnis und ständige Abrufbarkeit. Über den genauen Mechanismus ist jedoch unseres Wissens nichts Näheres bekannt,

und er war wohl auch nie explizit Gegenstand der gedächtnispsychologischen Forschung. Einen gewissen Aufschluß kann allerdings die interessante Beobachtung liefern, daß nicht sicher gebundene Personen im Adult Attachment Interview bestimmte (affektiv belastende) Ereignisse nicht berichten (s. Grossmann in diesem Band). Ob dafür letztlich die aus der Psychoanalyse stammende Annahme einer "Verdrängung" zutrifft und ob dies ggf. mehr die Erinnerbarkeit, die Mittelbarkeit oder schon das Wahrnehmen und Behalten der Ereignisse betrifft, ist jedoch noch ganz offen.

Letzten Endes sind damit jedoch sehr grundlegende Fragen der Funktion von Gedächtnis und Erinnern in der Persönlichkeitsentwicklung angesprochen.

Gedächtnis und Erinnern im sozialen Kontext

Zu diesen Fragen gehört auch der Gesamtbereich der *sozialen Einbettung* der Gedächtnistätigkeit. Von den frühen assoziationstheoretischen Vorstellungen der Gedächtnisforschung, die mehr dem Bild einer fotografischen Einprägung entsprachen, hat sich die Forschung inzwischen längst gelöst zugunsten der Annahme komplizierter Vorgänge wie der Schemabildung (vgl. Bartlett, 1932; Piaget, 1975) beim Einprägen und dem Rekonstruieren beim Erinnern (Thompson, 1996). An diesen Prozessen sind mit Sicherheit mehr Faktoren beteiligt als nur der "objektive" Sachverhalt und die rein formale Funktion des Gedächtnisapparates im Sinne der Bildung und Reaktivierung von "Engrammen". Schon bei der Wahrnehmung erfolgen Aufmerksamkeitsakzentuierung und Selektion. Wahrgenommenes wird gedeutet; die Schemabildung und die Einordnung in kognitive Netzwerke sind von vorhandenen Kategorien, Deutungssystemen und Bedeutungszusammenhängen (z. B. dem Selbstkonzept; vgl. Thompson, 1996) abhängig; das Erinnern schließt Schlußfolgerungen und Rekonstruktionen mit ein. Dies alles muß auch emotions-, bedürfnis- und motivbezogen sein: Beachtet, behalten und erinnert wird, was "wichtig" ist. Dabei spielt aber das soziale Umfeld eine entscheidende Rolle. Es liefert z. B. Denkkategorien (vgl. Shweder, 1996) und Deutungsschemata, und aus der sozialen Interaktion ergeben sich Akzentuierungen und Bedeutungen (vgl. Halbwachs, 1985, S. 46). Bestimmte Ereignisse und Zusammenhänge werden auf diese Weise wichtig bzw. unwichtig.

Ein bestimmtes Ereignis wird demnach von einer Person nicht nur je nach dem sozialen Kontext auf verschiedene Weise "erinnert" oder besser gesagt rekonstruiert (Kornadt, 1958); wichtiger ist – besonders für die Gedächtnisfunktion in der Persönlichkeitsentwicklung –, daß ein und dasselbe Ereignis von Personen mit verschiedenem soziokulturellem Hintergrund in ganz verschiedene Zusammenhänge eingeordnet und damit in verschiedener Weise, ja als etwas "anderes" "gespeichert" wird. Da somit auch die Basis für die Einordnung, Deutungsgebung und das Behalten nachfolgender Erfahrungen unterschiedlich ist, kumuliert und stabilisiert sich der Effekt, so daß Ross (1991) annimmt, "group affiliation from family to nation colours the form and content

of remembering at all ages and across generations" (S. 197). Es kommt sicher auch ein Prozeß der "sozialen Validierung" (Ross, 1991) hinzu, mit dem sich besonders Kinder bei ihren wichtigen Sozialpartnern der eigenen Erinnerung zu vergewissern suchen.

Im einzelnen sind jedoch Art und Ausmaß der sozialen Bedingtheit dieser Prozesse in der Persönlichkeit unklar. Ebenso ist unklar, ob sich in diesem Zusammenhang auch verschiedene Funktionsformen des Gedächtnisses und der Erinnerung herausbilden, die kulturabhängig sind. (Hier sind z. B. unterschiedlich wirkende kognitive Netzwerke und Bezugssysteme, etwa Vorstellungen eines linearen versus eines zirkulären Zeitablaufes, denkbar; vgl. Kornadt, 1958.)

Eine besonders herausragende Rolle haben Gedächtnis- und Erinnerungsprozesse bei einer für die Persönlichkeitsentwicklung zentralen Variablen (oder besser: einem hypothetischen Konstrukt) – dem Aufbau eines *Selbstkonzeptes* und einer *Selbstidentität*. Ein derart komplexes und hoch generalisiertes kognitives System, durch das der einzelne über die Lebensspanne hinweg sich als immer derselbe erlebt, setzt natürlich eine permanente Gedächtnis- und Erinnerungsleistung voraus. In das Selbstkonzept geht die eigene Entwicklungsgeschichte mit den Rahmenbedingungen ein, mit den positiven und negativen Erlebnissen, Erfolgen und Mißerfolgen, mit den vielen Beziehungen zu anderen Menschen, zu Institutionen und Normen, den Möglichkeiten und Anforderungen, ferner die eigenen Ziele und Ideale sowie – besonders wichtig – die Einschätzung der eigenen vergangenen und gegenwärtigen Kompetenzen (Neisser & Fivush, 1994). Es ist klar, daß dies ein sehr differenziertes und vermutlich – wie Epstein (1973) überzeugend dargelegt hat – hierarchisch strukturiertes und hoch generalisiertes kognitiv-emotionales System ist. Es beruht auf zahllosen Erlebnissen, ihrer Bewertung und deren Einordnung in die verschiedensten Bezugs- und Bedeutungssysteme und umfaßt damit vielschichtige Abstraktionen und Generalisierungen, die langfristig im Gedächtnis gespeichert sind. In den letzten Jahren sind hierzu eine Reihe von Studien vorgelegt worden (Barklay, 1986; Linton, 1986; Nelson, 1989), in denen beschrieben ist "the patterning of personal memory and the manner in which such patterning compresses, deletes, expands and even selects specific information for retention all indicating the work of construction" (Bruner & Feldman, 1996, S. 292; vgl. auch Neisser & Fivush, 1994).

Für die Persönlichkeitspsychologie ist interessant, wie und warum bestimmte Sachverhalte als Bestandteil des Selbstkonzepts ausgewählt, gewichtet und strukturiert und wie sie im Gedächtnis aufbewahrt werden (Brewer & Gardner, 1996). Dies führt über objektive Unterschiede hinaus nicht nur zu individuell verschiedenen Inhalten, sondern kann auch zu grundlegend verschiedenen Strukturen führen, je nachdem, was für die Definition des Selbst als relevant erlebt wird. Dies ist wiederum soziokulturell mitbedingt. So wird in westlichen Gesellschaften das Selbst in der Regel als autonome, von anderen klar abgegrenzte, wenn nicht gar im Gegensatz zu anderen erlebte Einzigartigkeit strukturiert, während in asiatischen Kulturen die Abgrenzung

schwach, die Grenzen fließend sind und näherstehende andere als in das Selbst mit eingebunden erlebt werden (vgl. "dependent" vs. "independent self", Markus & Kitayama, 1991). Auf diese Weise wird das Selbst dort sozusagen unter Einschluß einer nahen Gruppe konstruiert. Dem müssen natürlich in der früheren Persönlichkeitsentwicklung auch andere Erlebnisse der sozialen Einbettung und ihrer Bedeutung zugrunde liegen, die im Gedächtnis verankert werden und späteren Reflexionen zugänglich sind.

Vielleicht noch interessanter ist, daß in das Selbstkonzept immer auch mit Erinnerungen verknüpfte *Selbstbewertungen* eingehen und daß diese vermutlich auch laufend die Konstruktion des Selbstkonzeptes mit beeinflussen. Detaillierte Teilergebnisse sind hierzu z. B. im Rahmen der Leistungsmotivationsforschung erarbeitet worden. Dort kann man Tendenzen (wahrscheinlich auch überdauernde Dispositionen) zur Aufrechterhaltung eines positiven Selbstkonzeptes, trotz negativer Erlebnisse, beobachten. Es gibt aber auch die Tendenz zur Aufrechterhaltung eines negativen Selbstkonzeptes trotz positiver Erfahrungen (Heckhausen, 1991). Hier scheint die Umstrukturierung des über Jahre entwickelten, im Gedächtnis vielfach verankerten und immer wieder elaborierten und angewandten (und vielleicht als bestätigt erlebten) Selbstkonzeptsystems das größere Übel zu sein gegenüber dem Beibehalten des Bisherigen und der Konsistenz aller Netzwerke des Gedächtnisses.

Im Dienste der Aufrechterhaltung eines positiven Selbstkonzeptes, unter Umständen aber auch nur der Konsistenz wegen, kommt es somit zu interessanten Wahrnehmungs- und vor allem Erinnerungsverzerrungen, deren allgemeine Prinzipien an solchen Beispielen studiert werden können.

Für die Entwicklungs- und Persönlichkeitspsychologie ist grundsätzlich interessant, unter welchen Umständen welche Ereignisse nicht behalten bzw. nicht "erinnert" werden und welche fälschlich, aber doch mit Überzeugung "erinnert" werden usw. Von besonderem Interesse sind diese Vorgänge bei einschneidenden Änderungen der Lebensumstände, wie z. B. der Transformation in den neuen Bundesländern (vgl. Trommsdorff, 1994; 1995a). Bestimmte Aspekte der eigenen Biographie, früher positiver Bestandteil des Selbstkonzeptes, unterliegen nun negativer sozialer Wertung. Führt dies nun zum "Vergessen", also zum Ausblenden aus dem Selbstkonzept oder zu einer Umstrukturierung des Selbstkonzeptes bei Beibehaltung dieser Erinnerung? Werden früher als unwichtig erachtete Sachverhalte nun in der Erinnerung oder nur in der Außendarstellung hervorgehoben? Und wie ist es mit dem Bedürfnis nach Konsistenz des Selbstkonzeptes – bestehen darin vielleicht auch individuelle Differenzen? Für die Gedächtnisforschung selbst ist umgekehrt interessant, wie solche Verzerrungen und Umstrukturierungen vor sich gehen. Wenn bestimmte Sachverhalte nicht zum Selbstkonzept gehören, sind sie dann nie wahrgenommen oder nicht als wichtig gespeichert worden? Wurden sie nachträglich ausgeblendet (und was ist das für ein Prozeß)? Wurden sie, weil nie auf sie zurückgegriffen wurde, tatsächlich vergessen? Sind sie durchaus vorhanden, aber im engeren Sinne verdrängt und daher wieder rekonstru-

ierbar? Oder wurden sie innerhalb des Gedächtnissystems umgedeutet und somit in anderer Weise Bestandteil der im Gedächtnis gespeicherten Erinnerungen? Werden auf diese Weise die alten Gedächtnisinhalte ausgelöscht, oder bleiben sie neben den neuen als alte, aber sozusagen "ungültige" vorhanden?

Kollektives Gedächtnis

Ein weiterer Aspekt ist das "kollektive Gedächtnis" und seine Bedeutung für das Individuum und dessen Wechselwirkungen mit der Kultur. Nach Wundt (1920) schließt Kultur "von Anfang an alle Formen ein: Sprache, Mythos, Sitte; und diese sind nirgends voneinander isolierbare Bestandteile, sondern zusammengehörige Faktoren" (S. 20). Graumann hat bereits in diesem Band darauf hingewiesen, daß alles, was eine "Kultur" ausmacht (er nennt "Sprache, Sitte, Recht, Religion, Wissenschaft, Kunst", und wir möchten wenigstens noch Verhaltensnormen, Erziehungsvorstellungen und Institutionen ausdrücklich hinzufügen), im "kulturellen Gedächtnis" bewahrtes Ergebnis früherer Handlungen ist. Es ist zugleich aber auch Rahmenbedingung und Voraussetzung nicht nur für das Handeln, sondern auch für die Persönlichkeitsentwicklung der gegenwärtigen Kulturangehörigen, die dann ihrerseits als kulturgeprägte Erwachsene durch ihr Handeln zur Bewahrung, Tradierung und Veränderung der Kultur beitragen. Daher lohnt es sich, dies noch etwas genauer zu betrachten. Allerdings ist aus psychologischer Sicht in erster Linie der Einfluß des "kollektiven Gedächtnisses" auf den einzelnen von Interesse.

Dazu scheint uns ein Hinweis vorweg von Bedeutung. Mit der "Kultur" kommt der einzelne – besonders das in Entwicklung betroffene Kind – meist nur indirekt in Berührung. Wie Bruner und Feldman (1996) gezeigt haben, sind es die sozialen Gebilde, in denen unmittelbare persönliche Interaktionen "face to face" stattfinden. Sie sind Repräsentant und Mittler der Kultur. Schon das bedingt übrigens eine gewisse Varianz in der Kultur im ganzen, weil jede Gruppe nur Ausschnitte aus der Gesamtkultur repräsentiert und vermittelt, dies dafür um so wirksamer und unmittelbarer.

Hinsichtlich der Wirkungen auf den einzelnen haben wir schon oben gezeigt, daß die Persönlichkeitsentwicklung auf "Lernen" in der Interaktion mit der sozialen Umwelt und auf den langfristigen Nachwirkungen des Verarbeiteten und Gespeicherten besteht. Im gegenwärtigen Zusammenhang der Betrachtung des "kollektiven Gedächtnisses" lassen wir die Prozesse der individuellen Selektion, Akzentuierung usw. außer acht und betrachten die Rahmen- und Lernbedingungen selbst: Es kann gar kein Zweifel sein, daß "Kultur", das heißt, das im "kollektiven Gedächtnis" Aufbewahrte, auf unzähligen Wegen die Erfahrungswelt jedes Kindes prägt, vom sozialen Klima, über Verhaltensregeln bis zur Sprache und den schon in ihr vorhandenen Denkkategorien (Kornadt & Trommsdorff, 1994) usw. Das Kind, das sich an seine Lebenswelt anzupassen und in ihr zurechtzukommen sucht, kann gar nicht anders, als sich bei die-

sem Prozeß unbewußt und sozusagen ungewollt diese kulturgeprägten Merkmale ebenfalls zu eigen zu machen bis hin zur Art, wie die Realität verstanden und das eigene Verhältnis zu ihr strukturiert wird (Boesch, 1991). Auf diese Weise wird ein in Japan aufwachsender Japaner schließlich zu einem Japaner, der mit den typischen Verhaltensweisen, Denkweisen (Selbstkonzept), Wertungen und der Sprache eines Japaners ausgestattet ist, ein in Deutschland aufwachsender Deutscher, ein in Malaysia aufwachsender Semai (siehe Kornadt, 1993) usw. dementsprechend.

Mit der Formulierung "in Japan aufwachsender *Japaner*" sollte betont werden, daß die in einer sozialen Gruppe herrschenden kulturellen Bedingungen natürlich nicht zwangsläufig auch die Entwicklung des einzelnen prägen. Es kommt eben gerade auch auf die individuelle Identifikation an: Wer als Türke in Deutschland aufwächst, sich nicht als Deutscher identifiziert, darüber hinaus in einer türkisch geprägten Familie als face-to-face-Gruppe aufwächst, wird eher "Türke" als Deutscher werden. Interessant ist dann freilich, welche deutschen Einflüsse der weiteren Umwelt (Schule, öffentliches Leben, Arbeitswelt) dennoch auf ihn einwirken und auf welche Weise dies wahrgenommen wird, wie unvermeidliche Konflikte bewältigt werden und welche Rolle dabei z. B. die Überlieferung der Familientradition als identifikationsstiftendes Bezugssystem spielt. Für den Zweck unserer kurzen Ergänzung in diesem Band muß – bei der unendlichen Vielfalt der Interaktionen und Einflüsse – dieser Hinweis genügen.

Auf einen speziellen Bereich, in dem dieser Wirkungszusammenhang und die Bedeutung des "kollektiven Gedächtnisses" besonders augenfällig sind, soll jedoch noch kurz eingegangen werden. Dies ist die *Erziehung*. Grob vereinfacht lassen sich drei in der Erziehung relevante Variablen unterscheiden: Erziehungsziele, Erziehungsmethoden und (mehr emotional fundierte) Erziehungseinstellungen. In allen drei Variablen unterscheiden sich Kulturen sehr deutlich voneinander, wie wir u. a. für den japanisch-deutschen Vergleich zeigen konnten (Kornadt & Trommsdorff, 1984, 1994, 1996; Trommsdorff, 1997).

Erziehungsziele steuern als Leitbilder das Erziehungsverhalten von Eltern, Lehrern usw. bis hin zur Bildung von Institutionen (Gymnasium vs. Gesamtschule). In ihnen manifestieren sich besonders deutlich kollektive Erfahrungen und die Deutungen für sie, die ebenfalls im "kollektiven Gedächtnis" aufbewahrt werden. Ein Beispiel mag die besondere Empfänglichkeit deutscher Eltern und Lehrer in den 70er Jahren für die Ideen der antiautoritären Erziehung sein. Sie beruhte u. a. auf der kollektiven Erfahrung der Nazizeit und deren Tradierung (die meisten Eltern, die Mitte der 70er Jahre kleine Kinder hatten, hatten die Nazizeit kaum noch persönlich erlebt) und auf deren Deutung, daß die damalige Entwicklung erst durch die frühere autoritäre Erziehung möglich geworden war.

Erziehungsmethoden und *Einstellungen* von Eltern beruhen sicher mehr auf deren unmittelbarer persönlicher Erfahrung, weil in ihnen schwer kontrollierbare Gewohnheiten und emotionale Grundhaltungen wirksam sind. Aber darüber hinaus muß es komplexe kulturelle Einflußbedingungen geben, die auf tradierten Grundüberzeu-

gungen (z. B. von der Natur des Menschen) beruhen und die zur Ausprägung von Erziehungseinstellungen, auch über Generationen hinweg, beitragen (Kojima, 1986). Anders sind die tiefgreifenden Unterschiede zwischen Kulturen (vgl. Kornadt & Trommsdorff, 1990, 1996; Kornadt, 1989) kaum zu erklären.

Noch in ganz anderer Hinsicht sind die Tatsachen und spezifischen Inhalte des "kollektiven Gedächtnisses" für das Handeln und die Lebensorientierung des einzelnen von Bedeutung. Von Graumann (in diesem Band) wurde schon die Schrift als externer Gedächtnisspeicher erwähnt. Aus unserer Sicht soll dies durch den Hinweis ergänzt werden, welche Bedeutung für den einzelnen – und zugleich für eine Gesellschaft – die *Schrift* als "objektives Gedächtnis" hat. In ihm können Sachverhalte unabhängig vom Gedächtnis und der Erinnerung einzelner Individuen aufbewahrt werden; und zusammen mit im kollektiven Gedächtnis aufbewahrten und gültigen Normen, die u. U. ebenfalls schriftlich fixiert sind, und mit Institutionen ist dies die Voraussetzung für das Funktionieren entwickelter Gesellschaften und der Individuen als ihrer Glieder.

Längerfristiges Planen und Handeln ist im sozialen Kontext nur in Abstimmung mit sozialen Partnern möglich. Dies setzt voraus, daß für Konfliktfälle Vereinbarungen getroffen werden, auf die man sich verlassen kann. Nur wenn diese Rechtssicherheit gegeben ist, sind längerfristige und kompliziertere Handlungen möglich, ob es nun um Heiratsabsprachen, Länderkauf und Territoriumsabgrenzung oder Handel geht. Vor allem auf komplexerer gesellschaftlicher Ebene, die über die face-to-face-Kontakte hinausgeht, ist das in der Regel erforderlich. Hier sind die schriftliche Fixierung von Vereinbarungen, deren Inhalt damit langfristig außer Streit gestellt ist, und die schriftliche Fixierung von gesellschaftlichen Normen (Gesetzen) zur Handlungsorientierung (und von Institutionen zu deren Handhabung und Durchsetzung) unerläßliche Objektivierungen sowohl des individuellen als auch des kollektiven Gedächtnisses.

Wie oben erwähnt, sind Vorstellungen über die Realität und über Natur und Herkunft des Menschen typische Inhalte des kollektiven Gedächtnisses, die über Generationen tradiert werden und auf vielfältige Weise die Persönlichkeitsentwicklung der Kulturangehörigen mitprägen. Ein besonders herausragender und bedeutsamer Inhalt des "kollektiven Gedächtnisses" ist das, was man *kulturelle Identität* nennt, die als solche über Generationen hinweg bewahrt und tradiert wird – wenn auch nicht in allen Einzelheiten immer unverändert. Wesentliche Bestandteile sind die Erinnerung an die gemeinsame Vorgeschichte, besondere Ereignisse, herausragende Leistungen (von Luther über Mozart bis zur Fußballweltmeisterschaft) und Fehlleistungen (Nazizeit, Judenverfolgung), aber auch gemeinsame Sprache, gemeinsamer Lebensraum usw. Auf vielfältige und diffuse Weise betreffen sie das, was z. B. zum "Deutschen" gehört. Mehr oder weniger explizit identifiziert sich (fast) jeder damit, und auch, wenn man sich davon gerne absetzen möchte, ist man davon mitgeprägt. Spätestens im Ausland wird man als Deutscher von anderen mit deren Nationalbild des Deutschen identifiziert und entsprechend behandelt und muß darauf reagieren (vgl. Trommsdorff, 1995b). In der Regel gibt die (wenn vielleicht auch vage) Identifikation mit der in der

Gesellschaft tradierten "kulturellen Identität" dem einzelnen über die Familie hinaus eine Interpretation seiner Existenz, seiner Zugehörigkeit zu einer größeren sozialen Einheit, sozusagen einen Platz in der Welt und damit zugleich mancherlei Sicherheit.

Bei diesen grundlegenden Überlegungen ist freilich der eigentliche Mechanismus noch unklar. Deshalb soll zum Schluß an drei Beispielen die Wirkungsweise eines besonderen Inhalts des kollektiven Gedächtnisses, der kulturellen und nationalen *Mythen*, erläutert werden. Diese tradierten Inhalte spielen sowohl für den Zusammenhalt einer sozialen Gruppe als auch zur Lebensorientierung, Selbstidentität und sozialen Sicherheit des einzelnen eine wichtige Rolle.

Das erste Beispiel ist das einer schriftlosen Kultur: der *Aborigines* in Australien. Bei ihnen galt oder gilt noch heute ein besonderer tradierter Schöpfungsmythos, der die Entstehung der Landschaftsmerkmale, der Hügel, Flüsse, Schluchten usw. und auch die Entstehung bestimmter Tiere in der "Traumzeit" erklärt. Jede Familie betrachtet eine bestimmte Tierart als ihre Vorfahren. So sind die einen Känguruh-Menschen, andere Krokodil-Menschen, Schlangen- oder Emu-Menschen usw. (Burchard, 1990; Mountford, 1951). Dies ist nun nicht irgendeine vage Geschichte von fernen, bedeutungslosen Ereignissen, sondern die Menschen sind überzeugt davon, und damit hat das eine sehr tiefe Bedeutung für die Selbstidentität der Menschen und ihre Zugehörigkeit zu der Landschaft, in der sie als Teil von ihr leben. Der Mythos konstituiert ihre Familienzugehörigkeit, die Clan-Definition; von ihm sind Heiratsregeln und -tabus abhängig. Über die Ahnenverehrung, die auch bestimmte Totem-Rituale einschließt und die an bestimmten, im "kollektiven Gedächtnis" überlieferten Plätzen stattzufinden hat, ermöglicht und bewirkt dies auch eine Harmonie zwischen Natur und Mensch, die das Überleben dieser Menschen sichert. "Mythos" im Sinne von Boesch (1991) ist insofern nichts, was man beliebig glauben kann oder auch nicht, sondern als ein Stück Realität unausweichliches Element der Erfahrung.

Auf dieser Grundlage kann man sich vorstellen, was es bedeutet, wenn diese Menschen aus ihrer angestammten Umgebung, von Weißen, die dort "nur" ihre Schafe züchten wollen, vertrieben werden. Und man kann sich wohl auch vorstellen, daß die weißen Auswanderer, die ja selbst ihre Heimat verlassen haben, ihrerseits nicht verstehen können, was der Verlust der Heimat und damit der Einbettung in eine Lebenswelt, als deren Teil sie sich seit urdenklichen Generationen erleben, für diese Menschen bedeutet. Viele Phänomene der Entwurzelung und Haltlosigkeit der *Aborigines* lassen sich vermutlich hierauf zurückführen.

Ein anderes Beispiel sind die *Juden*. Sie verkörpern eine außergewöhnliche und erklärungsbedürftige ethnische und kulturelle Erscheinung, insofern als sie sich über nunmehr 2000 Jahre als eine kulturelle Einheit ihren Zusammenhalt erhalten haben, obwohl sie über die halbe Welt verstreut ohne engen Zusammenhang und überall als Minorität zwischen Menschen der verschiedensten anderen Kulturen gelebt haben. Die Juden haben ihre kulturelle und persönliche Identität als Juden behalten, sogar trotz aller Pogrome. An ihrem Beispiel zeigt Assmann (1992) die einerseits auf Integration

und andererseits auf Distinktheit ausgerichtete Funktion des kulturellen Gedächtnisses. Daß die jüdische Gemeinde auch in der Diaspora überleben konnte, ist aufgrund kultureller Gedächtnisleistungen, die sowohl Identität und Integration innerhalb des Judentums, als auch Abgrenzung, ja geradezu eine Gegenidentität ermöglichen, zu verstehen. Die besondere Qualität der religiösen Überzeugung, ihr Inhalt sowohl wie die damit verbundenen Rituale und die Kanonisierung in der Heiligen Schrift haben eine hohe Resistenz gegen Vergessen und gegen Assimilation mit der jeweiligen Gastkultur ermöglicht.

Kernstück der jüdischen Identität ist das Bewußtsein, ein "heiliges", das "auserwählte Volk" zu sein (Assmann, 1992, S. 127). Dies hat sich darin manifestiert, daß Gott den Auszug aus Ägypten, und damit aus der ägyptischen Knechtschaft, ermöglicht hat. Dieser Exodus hat nach Assmann (1992) für die Juden die gleiche Funktion eines Erlösungs- und Befreiungsgeschehens wie für das Christentum der Tod Christi am Kreuz. Dieses seit annähernd 3000 Jahren im kollektiven Gedächtnis bewahrte "Geschehen" ermöglicht kulturelle Identität und damit verbundene Distinktivität. Es ist nicht nur in unbestimmter oder vager Form, etwa durch mündliche Überlieferung tradiert; vielmehr ist im Pentateuch viermal die Aufforderung niedergelegt, "die Kinder über den Sinn von Riten ... zu belehren und zugleich die Erinnerung an den Exodus wach zu halten". Auch sonst enthält die Bibel immer wieder Erinnerungen an diesen Exodus. Darüber hinaus ist wichtig, daß diese Erinnerung durch festgelegte Riten immerfort auch im Gedächtnis der einzelnen wachgehalten wird: Die Geschichte des Exodus wird bei jedem Passah (Pessach) in Einzelheiten wiedererzählt, um daran zu erinnern, was Gott für die Vorväter der jetzt Lebenden getan hat. Die schriftlich fixierte Geschichte (die Hagada) enthält auch eine Passage, die zur Rache an den Ungläubigen auffordert: "SHFOCH CHAMATCHA AL HAGOIM"; sinngemäß übersetzt etwa "hasset die Ungläubigen" (R. Seginer, persönliche Mitteilung, 1996), was die Abgrenzung stark untermauert. Das Deuteronomium als Geschichtswerk (5. Buch Mose) läßt sich (nach Assmann, S. 210) als Kodifikation der Erinnerung verstehen. Vergessen und Erinnern sind seine Leitmotive mit einer nachdrücklichen, geradezu eine "kollektive Mnemotechnik" einschließenden Aufforderung, "nicht zu vergessen und Zeugnis abzulegen".

Natürlich muß hier betont werden, daß diese Darlegungen insoweit post-hoc-Interpretationen sind, die eine unabhängige empirische Prüfung verlangen. Es müßte empirisch geprüft werden, welches die Rolle des kollektiven Gedächtnisses in Form von Ursprungsmythen, welches die tatsächliche individuelle Identifikation mit deren Inhalten und schließlich, welches die daraus abgeleiteten motivierenden und handlungsleitenden Funktionen für das einzelne Individuum sind. Eine interessante und aufschlußreiche Gruppe dafür könnten z. B. die jüdischen Siedler im West-Jordanland sein, die für sich in Anspruch nehmen, auf "heiligem", biblischem Boden leben zu wollen (und daher auch zu dürfen). Die wohl für die Gedächtnisforschung, die Sozial- und Kulturpsychologie wie für die Politik wichtige Frage dabei wäre, ob und wie weit

tatsächlich die ununterbrochene kollektive Erinnerung und Identifikation hier wirksam ist oder ob es sich nicht auch um eine "erfundene oder wiederbelebte" Tradition handelt, die eher die Funktion einer nachträglichen Legitimation von Interessen hat, die eigentlich ganz andere (z. B. wirtschaftliche, politische) Ursprünge haben. Wir wissen aus verschiedensten Untersuchungen (z. B. Garry, Manning, Loftus & Sherman, 1996), daß derartige lebhaftere Vorstellungen durchaus den Charakter wahrheitsgetreuer Erinnerungen annehmen können.

Ergänzend sei angemerkt, daß die Bedeutung des kollektiven Gedächtnisses auch nicht nur darin besteht, daß wichtige Ereignisse über die Generationen identitätsstiftend behalten und tradiert werden, sondern auch darin, daß andere "vergessen" werden, wie auch Orr (1990) für Techniker oder für die Illogik zeigt.

Das letzte aktuelle Beispiel ist der seit 27 Jahren andauernde blutige bürgerkriegsähnliche Konflikt zwischen Katholiken und Protestanten in *Nordirland*. Er läßt sich als gegenwärtige Form des seit Jahrhunderten andauernden Konfliktes zwischen der keltisch-gälischen Bevölkerung Irlands und Invasoren verstehen – erst dann scheint er überhaupt in seiner Verbissenheit und Brutalität wirklich verständlich zu sein.

Es ist wohl kaum denkbar, daß im heutigen Konflikt nicht auf beiden Seiten emotionsgeladene Erinnerungen an frühere schmachvolle Niederlagen, an Gemeinheiten und Triumphe und fortwährende Bedrohtheit mitspielen. Seit den Plünderungen durch Dänen und Eroberungen, Besetzungen und Unterdrückungen durch Normannen und Anglo-Normannen haben die Iren ihre Lebensgrundlage und Kultur verteidigen müssen. Dieser Kampf hat besonders brutale Formen nach der Reformation angenommen, als in Nordirland Teile der ursprünglichen irischen (und katholischen) Bevölkerung von protestantischen Engländern vertrieben, die gälische Sprache verboten und Protestanten angesiedelt wurden und die Iren sich dagegen gewehrt haben. Im kollektiven Gedächtnis, z. B. in Form von noch immer aktuellen Volksliedern, sind all diese Ereignisse, aber auch Kummer und Haß aufbewahrt und bis heute tradiert. Auch hier spielen Riten eine wichtige Rolle, wie z. B. der Marsch der "Oranier" 1996 zeigt. Rituale bezeichnet Bischof (1996) als "Rückbindung an ein wirklichkeitsstiftendes Urbild" (S. 25) und Assmann (1992): "Alle Riten haben diesen Doppelaspekt der Wiederholung und der Vergegenwärtigung" (S. 127). Allerdings ist auch dies zunächst eine post-hoc-Interpretation, und es ist eine Aufgabe für die empirische Forschung zu prüfen, ob tatsächlich das kollektive Gedächtnis diesen Marsch wesentlich bestimmt hat: War wirklich bei den Teilnehmern die Erinnerung an den alten Marsch und seine damalige Bedeutung noch so lebendig, daß sie zur Aufrechterhaltung ihrer kulturell-religiösen Identität jetzt diesen Marsch unternehmen "mußten", oder war es nicht doch eher ein "künstlicher" Rückgriff auf eine vergangene Episode, die eine politische Provokation rechtfertigen sollte?

Ausblick

Dieser Beitrag begann mit dem Hinweis darauf, daß "the predominant focus of inquiring has been the study of memory as 'property of the individuals' " und daß "there exists a certain 'repression' for recognizing the social as a topic for concern", wie Middleton und Edwards (1990, S. 1) es ausdrücken. Auch wenn wir nur einige Aspekte herausgehoben haben und keineswegs erschöpfend sein konnten, hoffen wir doch gezeigt zu haben, daß hier eine interessante *Aufgabe der Gedächtnisforschung* vorliegt. Es wäre unseres Erachtens wünschenswert, mehr als bisher üblich, auch (wieder) die Inhalte in die Gedächtnisforschung mit einzubeziehen sowie auch die Wechselwirkungen zwischen Inhalten und formalen Prozessen zu betrachten. Das rückt dann unweigerlich die im vorstehenden nur angedeutete Rolle sozialer und kultureller Einflüsse, Voraussetzungen und Wechselwirkungen ins Blickfeld.

Über die von uns angedeuteten Sachverhalte der Bedeutung soziokultureller Faktoren für Gedächtnis- und Erinnerungsprozesse in der Persönlichkeitsentwicklung und im Sozialverhalten und die vielfältigen Funktionen des "kollektiven Gedächtnisses" ist im Grunde viel zu wenig bekannt. Bessere Kenntnisse hierzu wären nicht nur für die Persönlichkeits-, Entwicklungs- und Sozialpsychologie von Bedeutung, sondern würden sicher auch die Theorienbildung in der Gedächtnisforschung selbst befruchten. Insofern ist das Forschungsfeld, auf das wir hier hingewiesen haben, ein wichtiges und genuines Forschungsfeld der Psychologie überhaupt.

Allerdings wird diese Wechselwirkung mit soziokulturellen Funktionen nicht in der Psychologie alleine erforscht werden können. Es sind genaue Kenntnisse über kulturbezogene und z. T. kulturspezifische Phänomene wie konkrete Denkweisen, Kategorienbildungen, Bedeutungen und Wertungen und auch über kulturbezogene Inhalte, wie historische Tatsachen, Normen, Mythen usw. unerlässlich. Deswegen ist hier ein Blick der Psychologie über die Grenzen ihrer Disziplin hinaus, ein Dialog und eine Kooperation mit Nachbardisziplinen nötig. Wir sind überzeugt, daß die Psychologie dadurch auch für ihre ureigensten Probleme und Theorienbildungen nur gewinnen kann, abgesehen davon, daß es ja auch wünschenswert wäre, wenn Nachbardisziplinen wie die Anthropologie oder die Geschichtswissenschaft, und diese besonders in ihrer neuen "anthropologischen" Ausrichtung, sich ihrerseits mehr auf solides psychologisches Wissen stützen würden.

Literatur

- Assmann, J. (1992). *Das kulturelle Gedächtnis*. München: Beck.
- Baldwin, M. W., Keelan, J. P. R., Fehr, B., Enns, V. & Koh-Rangarajoo, E. (1996). Social-cognitive conceptualization of attachment working models: Availability and accessibility effects. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 94 - 109.
- Bartlett, F. C. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Barclay, C. R. (1986). Schematization of autobiographical memory. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 82 - 99). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bischof, N. (1996). *Das Kraftfeld der Mythen*. München: Piper.
- Boesch, E. F. (1991). *Symbolic action theory and cultural psychology*. Berlin: Springer.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment* (Attachment and loss, Vol. 1, 2nd ed.). New York: Basic Books.
- Brewer, M. B. & Gardner, W. (1996). Who is this "we"? Levels of collective identity and self-representations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 83 - 93.
- Bruner, J. & Feldman, C. F. (1996). Group narratives as a cultural context of autobiography. In D. C. Rubin (Ed.), *Remembering our past: Studies in autobiographical memory* (pp. 291 - 317). Cambridge: University Press.
- Burchard, P. (1990). *Australier*. Leipzig: Urania.
- Clark, N. K. & Stephenson, G. M. (1995). Social remembering: Individual and collaborative memory for social information. In W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European Review of Social Psychology*, 6, 127 - 160.
- Collins, N. L. (1996). Working models of attachment: Implications for explanation, emotion, and behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 810 - 832.
- Epstein, S. (1973). The self-concept revisited: Or a theory of a theory. *American Psychologist*, 28, 404 - 416.
- Garry, M., Manning, C. G., Loftus, E. F. & Sherman, S. J. (1996). Imagination inflation: Imagining a childhood event inflates confidence that it occurred. *Psychonomic Bulletin & Review*, 3, 208 - 214.
- Halbwachs, M. (1991). *Das kollektive Gedächtnis*. Frankfurt: Fischer.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1990). Love and work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, 270 - 280.
- Hazan, C. & Shaver, P. R. (1994). Attachment as an organizational framework for research on close relationships. *Psychological Inquiry*, 5, 1 - 22.
- Heckhausen, H. (1991). *Motivation and action*. Berlin: Springer.
- Kojima, H. (1986). Child rearing concepts as a belief-value system of the society and the individual. In H. Stevenson, H. Azuma & K. Hakuta (Eds.), *Child development and education in Japan* (pp. 39 - 54). Oxford: Freeman.
- Kornadt, H.-J. (1958). Experimentelle Untersuchungen über qualitative Änderungen von Reproduktionsinhalten. *Psychologische Forschung*, 25, 353 - 423.
- Kornadt, H.-J. (1982). *Aggressionsmotiv und Aggressionshemmung*. Bern: Huber.
- Kornadt, H.-J. (1989). Frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich* (S. 65 - 96). Stuttgart: Enke.
- Kornadt, H.-J. (1993). Kulturvergleichende Motivationsforschung. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 181 - 216). Göttingen: Hogrefe.
- Kornadt, H.-J., Hayashi, T., Tachibana, Y., Trommsdorff, G. & Yamauchi, H. (1992). Aggressiveness and its developmental conditions in five cultures. In S. Iwawaki, Y. Kashima & K. Leung (Eds.), *Innovations in cross-cultural psychology* (pp. 250 - 268). Amsterdam, Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1984). Erziehungsziele im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Erziehungsziele. Jahrbuch für empirische Erziehungswissenschaft* (S. 191 - 212). Düsseldorf: Schwann.
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1990). Naive Erziehungstheorien japanischer Mütter – deutsch-japanischer Kulturvergleich. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*, 2, 357 - 376.
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1996, in Druck). Sozialisationsbedingungen von Aggressivität in Japan und Deutschland. In D. Rössner & G. Foljanty-Jost (unter Mitarbeit von B. Bannenbergh & A. Erbe) (Hrsg.), *Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan – Ursachen und ihre Bekämpfungen*. Baden-Baden: Nomos.

- Linton, M. (1986). Ways of searching and the contents of memory. In D. C. Rubin (Ed.), *Autobiographical memory* (pp. 50 - 67). Cambridge: Cambridge University Press.
- Markus, H. R. & Kitayama, S. (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion and motivation. *Psychological Review*, 98, 224 - 253.
- McAdams, D. P. (1993). *Stories we live by: Personal myths and the making of the self*. New York: Morrow.
- Middleton, D. & Edwards, D. (1990). Introduction. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 1 - 23). London: Sage.
- Mountford, Ch. P. (1951). *Braune Menschen*. Zürich: Füssli.
- Neisser, U. & Fivush, R. (Eds.) (1994). *The remembering self: Construction and accuracy in the self-narrative*. New York: Cambridge University Press.
- Nelson, K. (1989). *Narratives from the crib*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Orr, J. E. (1990). Sharing knowledge, celebrating identity: Community memory in a service culture. In D. Middleton & D. Edwards (Eds.), *Collective remembering* (pp. 169 - 189). London: Sage.
- Piaget, J. (1975). *Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde*. Stuttgart: Klett. (Original erschienen 1937)
- Ross, B. M. (1991). *Remembering the personal past: Descriptions of autobiographical memory*. New York: Oxford University Press.
- Shulman, S. (Ed.) (1995). *Close relationships and socioemotional development*. Norwood: Ablex.
- Shweder, R. A. (1996). Multiple psychologies: The stance of justification and the "place" of cultural psychology. Vortrag gehalten auf dem Symposium: Action, culture and symbol, Berlin: MPI für Bildungsforschung am 06.12.1996.
- Thompson, C. P. (1996). *Autobiographical memory: Remembering what and remembering when*. Mahwah: Erlbaum.
- Tidwell, M.-C. O., Reis, H. T. & Shaver, R. S. (1996). Attachment, attractiveness, and social interaction: A diary study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 729 - 745.
- Trommsdorff, G. (1994). Psychologische Probleme bei den Transformationsprozessen in Ostdeutschland. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Psychologische Aspekte des sozio-politischen Wandels in Ostdeutschland* (S. 19 - 42). Berlin: DeGruyter.
- Trommsdorff, G. (1995a). Identitätsprozesse im kulturellen Kontext und im sozialen Wandel. In H. Sahner (Hrsg.), *Transformationsprozesse in Deutschland* (S. 117 - 148). Opladen: Leske & Budrich.
- Trommsdorff, G. (1995b). *Individuelles Erleben und sozio-politischer Wandel: Einstellungen zu Europa, Deutschland und der Region bei Bewohnern in deutschen und schweizerischen Grenzgebieten*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Konstanz.
- Trommsdorff, G. (1997, in Druck). Familie und Eltern-Kind-Beziehungen in Japan. In B. Nauck & U. Schönplflug (Hrsg.), *Familie in anderen Kulturen*. Stuttgart: Enke.
- Wundt, W. (1920). *Kultur und Geschichte* (Völkerpsychologie, Bd. 10). Leipzig: Alfred Kröner Verlag.
- Zumkley, H. (1992). Stability of individual differences in aggression. In A. Fraczek & H. Zumkley (Hrsg.), *Socialization and aggression* (pp. 45 - 57). Berlin: Springer.