

Entwicklung in der Kindheit aus kulturvergleichender Sicht

Gisela Trommsdorff

Nach einem kurzen Überblick über die verschiedenen Ansätze einer kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie werden die Vorzüge des kulturvergleichenden Vorgehens zur Beantwortung zentraler entwicklungspsychologischer Fragen, insbesondere zu den Prozessen der Entwicklung skizziert. Dann werden die Themen und theoretischen Bezüge der für das Sonderheft ausgewählten Beiträge vorgestellt. Deren Besonderheit besteht darin, über die Beschreibung von Kulturunterschieden hinaus auf grundlegende, universelle Prozesse der kognitiven, sozialen, motivationalen und emotionalen Entwicklung einzugehen.

First, a short overview on the main topics in cross-cultural psychology of development is presented. Then, the advantages of the cross-cultural method, especially for the analyses of processes of development are briefly commented. Finally, the topics and theoretical background of the articles chosen for the Special Issue are presented. Their contribution consists not only in the description of cultural differences but also in the analyses of basic universal processes of cognitive, social, motivational, and emotional development.

Die meisten Untersuchungen zur Sozialisation und Entwicklung von Kindern sind bisher im Westen entstanden. Die Ergebnisse beziehen sich damit auf nur einen kleinen Teil der Menschheit und sind kaum generalisierbar. Problematisch ist eine ethnozentrische Sichtweise, wenn grundsätzliche Fragen nach den Bedingungen der Entwicklung beantwortet werden sollen, die die Sozialisationsforschung und Entwicklungspsychologie seit ihrem Bestehen immer wieder beschäftigen: Sind eher biologische Faktoren oder eher Umweltbedingungen verantwortlich für die Persönlichkeitsentwicklung (vgl. „nature-nurture“-Debatte)? Diese schlichte Dichotomisierung ist heute abgelöst worden von Fragen, ob und wie biologische und Umweltbedingungen zusammenwirken und inwieweit das Individuum aktiv seine Entwicklung selbst gestaltet und diese Aktivität im Rahmen von und in Interaktion mit genetischen und kulturellen Bedingungen erfolgt (z.B. Hurrelmann, 1988; Trommsdorff, 1993 a, b in Druck). Diese Fragen lassen sich erst durch Kulturvergleiche beantworten. Sie haben tatsächlich auch die ersten klassischen kulturvergleichenden Studien der „culture and personality“-Schule – so auch die heute nicht mehr haltbare Studie von Mead (1928) – angeregt und haben zu zahlreichen Einzelstudien in verschiedenen Kulturen geführt, die den Eindruck erwecken können, daß sich Menschen aus verschiedenen Sozialisationskontexten unterschiedlich verhalten.

Damit zusammenhängende Fragen, wie sich dieses Verhalten entwickelt, ob es stabil bleibt oder sich über die Zeit hin ändert, erfordern ebenso ein kulturvergleichendes Vorgehen. Hier müßte die Entwicklung von Kin-

dern, die in verschiedenen kulturellen Kontexten aufwachsen, im Längsschnitt über die Lebensspanne verfolgt werden, wie dies in einer der ganz seltenen Untersuchungen dazu geschieht (Edelstein, Keller, Schröder, 1990). Die Frage nach Ähnlichkeiten und Unterschieden in Entwicklungsphänomenen bleibt jedoch uninteressant, solange sie nicht verknüpft wird mit Fragen nach universellen Prozessen der kognitiven, emotionalen, sozialen und motivationalen Entwicklung, die nicht ohne Kulturvergleiche beantwortet werden können.

Universelle Gesetzmäßigkeiten der Entwicklung lassen sich heute am ehesten für biologisch verankerte Prozesse in der frühen Kindheit belegen. Aber die weitere Entwicklung erfolgt weder nur gemäß einem internen Programm, noch ist sie völlig plastisch und durch externe Bedingungen gestaltet. So ist z.B. einerseits eine auf universelle Prozesse zurückgehende reifungsbedingte Entwicklung kognitiver Funktionen anzunehmen, die aber andererseits von sozio-kulturellen Kontexten – z.B. je nach Entwicklungsanforderungen und -einschränkungen – unterschiedlich beeinflusst wird; dies wirkt sich auf die weiteren Entwicklungsvorgänge aus. Dabei selektiert das Kind Entwicklungschancen und gestaltet so seine eigene Entwicklung mit.

Heute wird auch von „Stufentheoretikern“ eingeräumt, daß die „Mechanismen“ der kognitiven Entwicklung keineswegs allein im Kinde selbst festgelegt sind. Vielmehr wirken Umweltbedingungen auf das Denken des Kindes ein, dessen „quasi-soziale“ Natur Vygotsky (1978) betont. Solche sozio-kulturellen Einflüsse können universell gleiche „intuitive“ elterliche Handlungsmuster, spezifische kulturelle Werte (u.a. auch der Wert von Kindern für eine Gesellschaft) oder Erziehungstheorien (der Gesellschaft und im besonderen der Erzieher) sein, die erwünschte Persönlichkeitsmerkmale für die Entwicklung des Kindes sowie Erziehungspraktiken zur Realisierung dieser Ziele beinhalten. Dies können aber auch ökologisch oder ökonomisch vermittelte „objektive“ Chancen und Einschränkungen für Kinder sein. In diesem Sinne untersuchen Super und Harkness (1986) die Entwicklung von Kindern in kulturellen Nischen bzw. Kontexten, die sich nach folgenden Ebenen definieren: physische und soziale Alltagskontexte, kulturell regulierte Erziehungsgewohnheiten und psychologische Besonderheiten der Erzieher.

Bei einem erweiterten Modell der Wechselwirkungen zwischen einerseits dem Kind und der mit ihm interagierenden sozialen Umwelt und andererseits dem ökologischen und kulturellen Kontext wird es schwierig, überhaupt noch Grenzen zwischen Organismus und Umwelt zu ziehen. Danach sind Kind und soziale Umwelt so stark miteinander verwoben, daß man beide nicht mehr unabhängig voneinander definieren kann (Rogoff, 1990). Hier geraten wir an methodische Grenzen und neue Aufgaben einer kulturvergleichenden Entwicklungspsychologie.

Diese Ansätze der genetischen und/oder kulturellen „Weitergabe“ von Entwicklungsfaktoren werden heute in der Literatur unter ganz verschiedenen, z.T. extremen Positionen diskutiert. Verhaltensunterschiede können danach eher durch nichtkulturelle Faktoren (absolutistischer

Ansatz), eher durch Kultur-Organismus-Interaktionen (universalistischer Ansatz) oder eher durch kulturelle Faktoren (relativistischer Ansatz) erklärt werden (vgl. Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 1992). Die Vor- und Nachteile dieser Ansätze sind erst durch systematische Kulturvergleiche zu erkennen.

Die Methode des Kulturvergleichs vermittelt die Vorteile wissenschaftlichen Experimentierens, ohne sich dem ethischen Problem auszusetzen, daß Kinder in experimentell kontrollierten Kontexten aufwachsen. Im Kulturvergleich können durch „quasi-natürliche“ Experimente verschiedene Ausprägungen von Entwicklungsphänomenen und -bedingungen beobachtet werden, ohne selbst Einfluß darauf nehmen zu müssen. Durch Auswahl entsprechender kultureller Kontexte läßt sich somit die Varianz der in unserer eigenen Kultur gegebenen Phänomene und Bedingungen erweitern (bzw. lassen sich auch in unserer Kultur konfundierte Faktoren entzerren). Allerdings wird bei diesem Vorgehen eine sehr genaue Kulturkenntnis vorausgesetzt, um kulturangemessene und funktional äquivalente Verfahren zu wählen (Trommsdorff, 1989; Kornadt & Trommsdorff, 1993 in Druck).

Dieses „naturwissenschaftliche“ Vorgehen, Kulturvergleiche als eine Methode zu verwenden, um die allgemeine Gültigkeit von funktionalen Zusammenhängen in verschiedenen kulturellen Kontexten zu testen, wird den hier vorliegenden Beiträgen zugrundegelegt, um Aussagen über Prozesse der Entwicklung zu prüfen.

Keine der in diesem Heft vorliegenden Studien verfolgt einseitig eine der oben skizzierten Positionen. Die hier ausgewählten Studien repräsentieren u.a. den eher ethologisch-psychobiologischen Ansatz (Chasiotis & Keller) sowie auch universalistische Ansätze, die zwar universelle Beziehungen, aber auch deren kulturspezifische Variation in der Entwicklung untersuchen (Chasiotis & Keller; Kienbaum; Keller, Schuster & Edelstein; Husarek & Pidada; Ahnert, Meischner & Schmidt). Die Studien befassen sich mit der Entwicklung in der ganz frühen Kindheit (Chasiotis & Keller), im Vorschulalter (Ahnert et al.; Kienbaum; Husarek & Pidada) und in der mittleren Kindheit (Keller et al.). Die Wahl dieser Entwicklungsaltersbereiche erlaubt, auf verschiedene Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung zu fokussieren. Weiter befassen sich diese Studien mit der kindlichen Entwicklung in ganz verschiedenen kulturellen Kontexten (u.a. in West- und Ost-Europa, China, Indonesien). Dabei werden u.a. die biologisch fundierte Universalität der frühkindlichen sozialen (Chasiotis & Keller) und die universelle Abfolge der moralischen (und kognitiven) Entwicklung (Keller et al.) sowie in beiden Studien auch gleichzeitig deren kulturspezifische Ausformung belegt.

Es werden nicht nur unterschiedliche Phänomene in der sozialen, emotionalen und motivationalen Entwicklung nachgewiesen, sondern es wird auch der Versuch gemacht, deren Genese zu erklären. Die Genese wird einerseits in kulturspezifisch unterschiedlichen Sozialisationsbedingungen (u.a. individual- vs. sozial orientierte Werthaltungen und Erziehungsziele; Autonomie vs. anpassungsfördernde Erziehungspraktiken) (Kien-

baum; Ahnert et al.; Husarek & Pidada; Keller et al.) und unterschiedlichen proximalen Entwicklungskontexten (aufgrund von Blickkontaktsituationen und bestimmten Mutter-Kind-Interaktionen) (Chasiotis & Keller; Husarek & Pidada; Ahnert et al.) gesehen. Andererseits ist die Genese offenbar auch durch universelle Entwicklungsprozesse bestimmt wie die invariante Sequenz in der Abfolge des sozio-moralischen Verstehens (Keller et al.) oder die psychologischen Grundlagen frühkindlicher Interaktion (Chasiotis & Keller; Ahnert et al.).

Die Besonderheit der Arbeiten dieses Bandes besteht also darin, sich nicht mit der Feststellung von kulturellen Unterschieden oder Ähnlichkeiten zu begnügen, sondern zu fragen, aufgrund welcher spezifischer Bedingungen bzw. Erfahrungseinflüsse solche Entwicklungsunterschiede entstanden sein könnten. Damit werden jeweils generalisierbare Aussagen über die Entwicklung von Kindern in aller Welt formuliert. Diese lassen sich aufgrund der theoretisch spezifizierten sowie operationalisierbaren Bedingungsvariablen in intra- und interkulturellen Vergleichen prüfen. Insofern repräsentieren die vorliegenden Studien beispielhaft die Vorteile kulturvergleichender Forschung für eine empirisch fundierte Erklärung und Vorhersage kindlicher Entwicklung.

Literatur

- Berry, J.W., Poortinga, Y.H., Segall, M.H. & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. Cambridge/New York: Cambridge University Press.
- Edelstein, W., Keller, M. & Schröder, E. (1990). Child development and social structure. A longitudinal study of individual differences. In P.B. Baltes, D.L. Featherman & R.M. Lerner (Hrsg.). *Life-span development and behavior*, Vol. 10 (pp. 152-185). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kornadt, H.-J. & Trommsdorff, G. (1993, in press). Cultural approaches to human development. In: Weinert, F. (Section Ed.). *Encyclopedia of Education*, 2. T. Husen & T.N. Postlethwaite. Oxford: Pergamon Press.
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa. A psychological study of primitive youth for Western civilization*. New York: W. Morrow & Company.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Trommsdorff, G. (1989). Kulturvergleichende Sozialisationsforschung. In: G. Trommsdorff (Hrsg.) *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Enke Verlag
- Trommsdorff, G. (1993a, im Druck). Kindheit im Kulturvergleich. In: M. Markefka & B. Nauck (Hrsg.). *Handbuch der Kindheitsforschung*. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Trommsdorff, G. (1993b, im Druck). Entwicklung im Kulturvergleich. In: A. Thomas (Hrsg.). *Einführung in die kulturvergleichende Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Anschrift der Autorin: Prof. Dr. Gisela Trommsdorff, Universität Konstanz, Sozialwissenschaftliche Fakultät, Postfach 5560, W-7750 Konstanz 1