

Lernen und Gedächtnis als Grundlage für Enkulturation

Gisela Trommsdorff

Klaus Foppa (2003) hat in seinem Aufsatz «Über Lernen» einige grundlegende Überlegungen diskutiert, die in einfachen aber vermutlich auch in komplexen Lernvorgängen relevant sind. Zunächst diskutiere ich im ersten Teil einige dieser Aspekte. Im zweiten Teil werden aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie ergänzende Überlegungen im Zusammenhang mit der von Foppa erwähnten Enkulturation angestellt. Dabei geht es um die Frage, ob an die Ausführungen von Klaus Foppa anknüpfend auch komplexe Prozesse behandelt werden können, wie sie bei der Enkulturation von Kindern und der damit verbundenen Transmission von Lerninhalten, wie impliziten und expliziten Regeln, Wissen, Einstellungen und Werten, wirksam sind, auch wenn diese nicht mehr alleine durch das rezeptive Gedächtnis bedingt sind.

Im Folgenden werden zuerst vier Konzepte aufgegriffen, die für Klaus Foppa (2001, 2003) zentral sind; im Lichte von Foppas Ausführungen werden ergänzende Sachverhalte aus der Entwicklungspsychologie erörtert. Im zweiten Teil werden Foppas Bemerkungen über die Enkulturation aufgegriffen, um diese zusammen mit seinen Ausführungen zur Funktion des rezeptiven Gedächtnisses aus der Perspektive der Entwicklungspsychologie weiter zu diskutieren.

Zu einigen Konzepten

«Rezeptives Erinnern» und Lernen durch Vergleiche

Klaus Foppa (2001, 2003) diskutiert die Rolle von Gedächtnisprozessen für Lernen und die Ontogenese von Gedächtnis im Zusammenhang mit den Anfängen der Erfahrungsbildung beim Neugeborenen. Dabei betont Klaus Foppa die Rolle von nicht-intentionalen Gedächtnisleistungen, die er als «rezeptives» Erinnern bezeichnet (im Sinne von nicht bewusstem Erinnern, und anders als das inzidentelle Gedächtnis, das unbemerkte Gedächtniswirkungen meint). Rezeptives Erinnern ist nach Foppa die erste Grundlage für Erfahrungsbildung. Hier sind es weniger assoziative Prozesse, die sich auf distinkte, stabile Einheiten beziehen, sondern ein Erinnern aufgrund von als funktional äquivalent identifizierten Einheiten. Wie wir wissen, besteht bereits beim Neugeborenen die Fähigkeit, «Muster» zu erkennen. Diese genetisch programmierte Ausstattung des Neugeborenen lenkt seine Aufmerksamkeit und die Art der Informationsverarbeitung. Diffuse «Vergleiche», z.B. zwischen Figur und Grund, zwischen früher und nachher, zwischen gleich und ungleich, zwischen

bekannt und unbekannt erfolgen bereits in den ersten Lebenswochen. Hier geht es um Vergleiche vornehmlich mit vertrauten Objekten bzw. mit Repräsentationen von solchen vertrauten Objekten (menschliches Gesicht, menschliche Stimmen etc.). Vertrautes erscheint vermutlich als angenehm. Diffuse emotionale Reaktionen wie angenehm und unangenehm sind eine Voraussetzung für Gedächtnisspeicherung und weitere Informationsverarbeitung. Aus Wahrnehmungsstudien an Säuglingen ist bekannt, dass bereits in den ersten Lebenswochen «angenehme» und «unangenehme» Stimuli unterschieden werden. Mit 9-12 Wochen bevorzugen Säuglinge normale menschliche Gesichter gegenüber verzerrten Gesichtsdarbietungen. Mit drei Monaten bevorzugen Säuglinge das Gesicht ihrer eigenen Mutter gegenüber dem einer fremden Person. Ganz unvertraute Personen (Fremde) lösen später Furcht und Ablehnung aus.

Andererseits kann die Diskrepanz zwischen vertrauten und nicht vertrauten Objekten funktional für Erfahrungsbildung sein. Die Diskrepanz erregt die Aufmerksamkeit des Neugeborenen. Für Piaget bestand eine wichtige Voraussetzung für kognitive Entwicklung in der Erfahrung von diskrepanten Schemata, wobei durch Akkommodation und Assimilation dann wieder eine Balancierung im Sinne der Äquilibration und des Zugewinns an kognitiver Differenzierung erfolgt. Allerdings darf diese Diskrepanz nicht beliebig gross oder beliebig klein sein.

Man kann mit Foppa (2003) annehmen, dass mit der Fähigkeit, bestimmte Muster als angenehm und vertraut bzw. als unangenehm und nicht vertraut zu bemerken, bereits erste rezeptive Gedächtnisleistungen erfolgen, die der Entwicklung von weiteren Diskriminierungen und Kategorisierungen zugrunde liegen. Hier sieht Foppa Zusammenhänge mit der Habituation und Invariantenbildung.

Aus entwicklungspsychologischer Sicht müssten die von Foppa genannten Vergleiche eine Voraussetzung für die weitere kognitive, soziale, emotionale und motivationale Entwicklung und die von ihm genannte Funktion des rezeptiven Gedächtnisses eine zentrale Grundlage der Erfahrungsbildung sein. Dies ist bisher allerdings nicht eigens untersucht worden.

Ähnlichkeit und Unähnlichkeit als Grundlagen für aktive Gedächtnisspeicherung

Aus der entwicklungspsychologischen Forschung wissen wir, dass die Attraktivität von ähnlichen aber auch von unähnlichen Reizen und damit auch ihre Funktion für Gedächtnis und Erfahrungsbildung begrenzt ist. Bereits Säuglinge suchen einerseits Stimulation durch neue, d.h. nicht ähnliche Reize. Andererseits können «neue» Reize auch belasten und werden vermieden. Damit stellt sich die Frage, was relevante Merkmale für Ähnlichkeit und Unähnlichkeit von Reizen sind. Dies ist vermutlich je nach Entwicklungsstand und situativen Bedingungen zu unterscheiden.

Imitation als Grundlage für aktives Lernen

Ein weiterer Bereich aktiver Erfahrungsbildung, der mit dem rezeptiven Gedächtnis verbunden ist, ist das Imitationslernen. Ohne Imitation, die vermutlich auf eine angeborene, in der Evolution entwickelte Fähigkeit zurückgeht, werden keine Lernfortschritte erreicht. Das Imitationslernen ist für Klaus Foppa (2003) ein Beispiel für Lernprozesse, die verdeckte Gedächtnisprozesse (rezeptives Gedächtnis) voraussetzen (ohne dass hier der «Übergang vom nicht-sprachlichen rezeptiven Gedächtnis zum versprachlichten und damit abrufbaren semantischen Gedächtnis [...] vollzogen» ist; 2003, S. 12). Klaus Foppa (2003) diskutiert das durch Imitation erfolgte Lernen komplexer Handlungsabläufe als Beispiel für den Aufbau eines «internen Modells, das als Steuerungsgrösse funktionieren soll und in seiner Funktionsweise erprobt werden muss» (S. 16). Hier ist z.B. an das Lernen des Fahrradfahrens zu denken. Foppa nimmt an, dass dabei die «[...] wahrgenommenen Bewegungsabläufe rezeptiv eingepägt werden» (S. 16). Das «rezeptive Gedächtnis» funktioniert danach als Grundlage für die Erfahrungsbildung.

Damit legt Foppa eine Weiterführung seiner Überlegungen nahe, die teilweise bereits entwicklungspsychologisch relevant geworden ist. Die mit der kognitiven Entwicklung erfolgende Differenzierung und Speicherung weiterer neuer Informationen im Gedächtnis ist eine weitere Grundlage für den Erwerb neuer, durch Imitation von «Modellen» übernommener Verhaltensweisen, die bisher nicht im Verhaltensrepertoire der Person bestanden. Bandura (1977) hat damit motivationale Prozesse als Teil des aktiven Lernens eingeführt und Fragen, warum welche Inhalte gelernt bzw. im Verhalten ausgeführt werden, der empirischen Prüfung zugänglich gemacht. Mit diesem Entwicklungsschritt zum intentionalen Lernen wird Verhalten, das bei dem Modell beobachtet wurde, ausgeführt, unterlassen oder modifiziert. Das rezeptive Gedächtnis speichert die Informationen. Die weiterführende Frage, ob und unter welchen Bedingungen dann Verhalten ausgeführt wird, ist motivationstheoretisch bedeutsam. Die intentionale Komponente der Imitation und der selektiven Ausführung des Verhaltens ist eine Voraussetzung für weitere Erfahrungsbildung und für unsere Fragen nach Bedingungen der Enkulturation und dem kulturellen Lernen relevant.

Hier ist der Schritt von der Analyse des einfachen rezeptiven Erinnerns zur Frage der weiteren Entwicklung und dem Lernen komplexen Verhaltens getan. Dies regt an, die Überlegungen von Klaus Foppa weiter zu führen. Daher soll im Folgenden versucht werden, einige Grundzüge seiner Ausführungen auf einen weiteren Entwicklungsbereich anzuwenden.

Üben als aktives Lernen

Komplexes Lernen setzt die (ständige) Wiederholung gelernten Verhaltens voraus. Diese Form von Habituation beschreiben wir im Folgenden mit «Üben». Hier ist eine durch das rezeptive Gedächtnis vermittelte wahrgenommene Ähnlichkeit zwischen Handlungsergebnis und Annäherung an ein Leistungsziel (Vergleichsstandard; Modellverhalten) erforderlich. Ob das Handlungsergebnis eine Annäherung an das Leistungsziel bzw. eine «Verbesserung» der zuletzt ausgeführten Handlung bedeutet, ist nicht allein aufgrund des rezeptiven Gedächtnisses vorhersagbar, auch wenn im Gedächtnis bisherige Lernerfolge und das Lernziel, mit denen das ausgeführte Verhalten verglichen wird, gespeichert sind. Üben ist eine intentionale Handlung mit dem Ziel, die bisherige Lernleistung durch entsprechende Anstrengung aufrecht zu erhalten oder zu verbessern. Verhaltensroutinen gelten nicht als Üben.

Lernen durch Üben kann sich so als ein eigenes Handlungsziel mit entsprechender Motivation verselbständigen und eingehen in die Fähigkeit zur Selbstregulation. So wird in einigen ostasiatischen, konfuzianisch geprägten Kulturen das Lernen durch ständiges Üben (*guan*) als ein wichtiger Motor für die Verbesserung von Leistungen gesehen (vgl. Chao, 1994). Die Kombination von elterlicher Involviertheit in das Lernen des Kindes mit der Praxis des Übens gilt dabei als wichtiger Faktor für den Lernfortschritt. Das Üben dient dem Ziel der Leistungsverbesserung und gleichzeitig dem Ziel, die Aufwendungen der Eltern für ihre Kinder zu kompensieren. Ohne die mit hoher Selbstkontrolle verbundene Praxis der ständigen Wiederholung gleicher Handlungsabläufe im Sinne des Übens gelten das Lernen und das Lernergebnis nicht als akzeptabel.

Dass das Üben nicht nur im ostasiatischen Kulturraum einen besonderen Wert hat, macht Foppa (2002) an einem Beispiel aus seiner eigenen Sprachentwicklung deutlich, als ihm endlich der sprachliche Ausdruck für ein schwieriges Wort gelingt, das auszusprechen er lange geübt hat. Durch Üben kann also der Erwerb neuen Verhaltens im Sinne von Foppas Konzept der «Zielvorstellung» erreicht werden. Das Üben hat darüber hinaus eine wichtige weitere Funktion: Es kann den eigenen Selbstwert steigern.

Emotionale Ressourcen und Lernmotivation

Bisher haben wir vier Konzepte diskutiert, die für Foppa (2001, 2003) zentral sind. Bei den vier Konzepten sind jeweils Emotionen für Lernen funktional. Im Falle von Vergleichen und Ähnlichkeits-Unähnlichkeits-Urteilen erfolgt eine Differenzierung zwischen emotional angenehmen und unangenehmen Reizen. Auch bei weiterem komplexem Lernen werden z.B. bei der Wahl von Vergleichsstandards emotional bedeutsame Bezugsnormen gewählt. Emotionen sind auch bei der Imitation relevant.

Wenn das entsprechende Modell positive Emotionen anregt, wird eher imitiert. Auch Üben kann angenehme Emotionen auslösen, insbesondere, wenn es gemäss der «Zielvorstellung» erfolgt.

Zusammenfassend ist die Erkenntnis beeindruckend, dass so etwas wie ein rezeptives Gedächtnis, also ein ungewolltes, nicht-kognitives Behalten von Eindrücken am ersten Anfang der Ontogenese, als Basis für alle weiteren Lernvorgänge dient und dass darüber hinaus aus dem Strom der Eindrücke bestimmte Informationen so akzentuiert werden, dass dadurch Gleiches und Ungleiches erlebt werden kann.

Im Folgenden wird die Frage gestellt, welche Rolle die von Foppa dargelegten Konzepte für die Erklärung von individueller Entwicklung, insbesondere von Enkulturation, haben können, da dies in der Entwicklungspsychologie bisher nicht ausdrücklich untersucht worden ist.

Überlegungen zur Enkulturation und intergenerationalen Transmission im kulturellen Kontext

Klaus Foppa hat mit seinen Hinweisen auf das spätere Sprachenlernen und auf die Enkulturation in seinem Aufsatz selbst bereits auf komplexe Lernprozesse hingewiesen, die zumindest nicht mehr alleine durch das rezeptive Gedächtnis bedingt sein können. Dies soll im Folgenden für Fragen der Enkulturation aufgegriffen und weiter geführt werden. Die Absicht der folgenden Ausführungen ist daher, auf der Basis dieser und auch anderer, bereits bekannter Lernvorgänge, wie z.B. dem von Bandura beschriebenen Imitationslernen oder von Motivationsprozessen, darzulegen, was beim Ablauf weiterer Prozesse der Enkulturation vermutlich zu berücksichtigen ist.

Erfahrungsbildung, Lernen und Gedächtnis werden im Folgenden gesehen als Teil der Enkulturation des Einzelnen im Prozess der intergenerationalen und kulturellen Transmission. Damit soll die für Klaus Foppa (2001, 2002, 2003) zentrale Rolle von Gedächtnisprozessen unter einer weiteren Perspektive diskutiert werden. Die von ihm betonten nicht-intentionalen Gedächtnisleistungen («rezeptives» bzw. nicht bewusstes Erinnern im Unterschied zum impliziten Gedächtnis, das unbemerkte Gedächtniswirkungen beinhaltet) haben eine Funktion bei der Enkulturation und dem kulturellen Lernen als Weitergabe von «kulturellem Gedächtnis».

Biologische Grundlagen von kultureller Transmission

Aus entwicklungspsychologischer Sicht kann man ergänzend zu den Ausführungen von Foppa darauf hinweisen, dass die biologischen Grundlagen von Erfahrungsbildung und Gedächtnis sowie im weiteren Sinne auch von intergenerationaler Transmission bereits in der frühen Kindheit beobachtet werden können. Allerdings wird dabei die Rolle des rezeptiven Gedächtnisses als Grundlage für solche Prozesse bisher nicht thematisiert. Dies sei im Folgenden skizziert.

Aus bindungstheoretischer Sicht wird angenommen, dass ein universelles Bedürfnis nach Sicherheit und Bindung beim Kleinkind mit dem Fürsorgeverhalten der primären Bezugsperson verbunden ist (Ainsworth, Blehar, Waters & Wall, 1978; Bowlby, 1969). Die Synchronisation dieser Bedürfnissysteme wird als eine biologische Grundlage für die weitere Entwicklung gesehen. Wenn die Bezugsperson durch entsprechendes sensitives Verhalten die Bedürfnisse des Kleinkindes erfüllt, werden Grundlagen für Bindungssicherheit und damit verbundene Repräsentationen von sich selbst und von der Umwelt vermittelt, die Explorationsverhalten und somit die weitere soziale und kognitive Entwicklung fördern (Thompson, 1999).

Nach Grossmann und Grossmann (in Druck) ist Bindung ein emotionales Band, das mit der Geburt die Emotionen des Säuglings in Interaktion mit der Bezugsperson organisiert und somit die Entwicklungsbedingungen schafft, um gemeinsam mit «erfahrenen» Erwachsenen (durch emotionale Geborgenheit und geteilte Aufmerksamkeit) die komplexe Welt und sich selbst zu erleben und zu deuten. Darüber hinaus nehmen Grossmann und Grossmann (Grossmann & Grossmann, 1996; Grossmann & Grossmann, im Druck) an, dass Bindung eine biologische Notwendigkeit zum eigenen Schutz ist und dass eine ähnlich genetisch vorgegebene Bedingung in dem Erwerb von kultureller Bedeutung (sprachlichen «acts of meaning») im Sinne von Bruner (1990) besteht. Daher kann das biologisch fundierte Bindungsbedürfnis, das mit dem Bedürfnis nach Sicherheit und Geborgenheit verbunden ist, als Bedingung für kulturelles Lernen und für intergenerationale Transmission gesehen werden (Trommsdorff, in press b).

Kulturelles Lernen und intergenerationale Transmission erfolgt danach frühkindlich durch die Fähigkeit zur gemeinsamen Aufmerksamkeit (shared attention), zur Intentionentwicklung, zum Intentionserkennen bei anderen sowie zur Imitation. Vorläufer von Imitation werden im ersten Lebensmonat deutlich (Meltzoff & Moore, 1998). Empathiefähigkeit entwickelt sich mit ca. 20 Monaten, nachdem eine Vorstellung vom Selbst und vom Anderen entwickelt ist (Bischof-Köhler, 1994). Die neuronalen Grundlagen für Empathie werden gegenwärtig in verschiedenen Studien diskutiert (vgl. Gallese, 2003; Singer et al., 2004). Diese Fähigkeiten,

insbesondere die Fähigkeit und Bereitschaft von Kleinkindern zur (selektiven) Imitation, lassen sich als biologische Grundlagen für kulturelles Lernen sehen.

Zur Erklärung kulturellen Lernens schlagen Tomasello, Kruger und Ratner (1993) drei ontogenetisch wirksame Modelle für kulturelles Lernen vor: imitatives, instruiertes und gemeinsames (kollaboratives) Lernen. Keller (2002) nennt als weitere in den ersten zwei bis drei Monaten wirksame Lernkomponente das «strukturierte Lernen», das auf sozialen Interaktionen beruht und primär emotional gelenkt wird. Darüber hinaus haben neuere Studien die Wechselwirkungen zwischen endokrinologischen Merkmalen und psychologischen Prozessen nachgewiesen, die kulturelles Lernen, vermittelt über die elterliche Kompetenz wie auch die Entwicklung des Kindes, beeinflussen (Worthman, 1999). Damit wird eine weitere biologische Grundlage für intergenerationale Transmission nahe gelegt. Die Rolle des rezeptiven Erinnerens ist bei diesen Prozessen sicher bedeutsam, sie wurde jedoch bisher nicht berücksichtigt.

Sozio-kulturelle Komponenten von intergenerationaler und kultureller Transmission

Auch wenn es Foppa (2003) nicht um Prozesse kultureller Transmission geht, lassen sich aufgrund seiner Ausführungen einige Hinweise auf die Ontogenese der Wahrnehmung und der rezeptiven Erinnerung beim Kind im Zuge der Sprachentwicklung als Grundlagen von kulturellem Lernen finden:

«Der Schritt in den Raum symbolischer Repräsentationen wird in dem Augenblick offenkundig, in dem die sprachliche Anreicherung der Wahrnehmungen und in der Folge davon auch der Gedächtnisbestände erfolgt. Die Erfahrungen des Kindes nähern sich damit in wachsendem Ausmass jener Vorstellung an, die man sich von (systematisch) geordnetem, symbolischem Weltwissen machen kann» (S. 14).

Richtung, Inhalt und Ergebnis von kultureller Transmission und Lernen.

Die *Richtung* von intergenerationaler und kultureller Transmission wird in der Literatur häufig so gesehen, dass Werte und Erfahrungen («symbolisches Weltwissen») von der älteren zur jüngeren Generation weiter gegeben werden. Hingegen belegen neuere Studien zum einen, dass Transmission auch horizontal erfolgen kann, also zwischen Altersgleichen. Zum anderen erfolgt intergenerationale Transmission nach dem heutigen Forschungsstand nicht als unidirektionaler Prozess. Eltern-Kind-Beziehungen sind vielmehr durch Wechselseitigkeit gekennzeichnet (Trommsdorff, in press a, b; Trommsdorff & Kornadt, 2003). Der *Inhalt und das Ergebnis* von Transmission lassen sich durch Merkmale der Kontinuität und Selektivität in der Transmission von Kultur beschreiben.

Für die Vorhersage von Richtung, Inhalt und Ergebnis von kultureller Transmission gehen wir hier davon aus, dass zum einen die *Qualität der Beziehung* der an der Transmission beteiligten Personen, d.h. hier der Eltern und ihrer Kinder, und zum anderen *kontextuelle Faktoren* eine Rolle spielen. Daher interessiert zum einen, ob die Eltern-Kind-Beziehung eher auf emotionaler Wärme, normativen Verpflichtungen, auf Harmonie oder Konflikt, auf einer eher hierarchischen oder vertikalen Struktur beruht. Zum anderen ist relevant, in welchem Kontext kulturelle Transmission erfolgt. Damit ist einmal die Heterogenität oder Homogenität, Veränderbarkeit oder Stabilität des kulturellen Kontextes einschliesslich Richtung und Stärke des soziokulturellen Wandels sowie auch die vorherrschenden Werthaltungen, die sozioökonomischen Faktoren und Bedingungen auf der Mikroebene (Familienstruktur etc.) gemeint. Diese Kontextfaktoren beeinflussen die kulturelle und psychologische Bedeutung der Transmissionsinhalte sowie auch den Prozess der Transmission und damit auch die Entwicklung des Einzelnen.

Kulturelles Lernen und Transmission: Ergebnis oder Prozess. Eine Aufgabe der Enkulturationsforschung ist, zu prüfen, wie weit kulturelle Normen, Werte und Wissen über die Generationen hinweg stabil bleiben. Die Frage nach dem *Enkulturations-Ergebnis* wird häufig auf Grundlage der Werteähnlichkeit bei Eltern und Kindern geprüft. Aus der Werteähnlichkeit wird auf eine erfolgreiche Enkulturation geschlossen. Die Ähnlichkeit von Werten bei Eltern und Kindern besagt jedoch nicht viel über den Erfolg kulturellen Lernens, denn Werte können unterschiedlich wichtig und verhaltensrelevant sein.

Hier spätestens wäre also auf die von Foppa (2003) genannten Aspekte des rezeptiven Erinnerens zurück zu kommen, die bislang nicht eigens untersucht wurden, um komplexere *Prozesse der Enkulturation* zu prüfen. Damit stellt sich u.a. die Frage, wie Eltern Lerninhalte an ihre Kinder weiter geben. Wir gehen von der Annahme der wechselseitigen Beeinflussung von Eltern und Kindern im Entwicklungsverlauf aus, die übrigens kaum kulturvergleichend untersucht wurde (Trommsdorff & Kornadt, 2003). Diese Sichtweise führt zu einer weiteren Frage: *Unter welchen Bedingungen akzeptieren und internalisieren Kinder die elterlichen Werte?* Grusec und Goodnow (1994) haben in ihrem Modell der Internalisierung sowohl die Aktivität des Kindes als auch diejenige der Eltern und die Wechselwirkungen zwischen beiden berücksichtigt. Die Aktivität des Kindes besteht darin, aktiv die von den Eltern vermittelten Lerninhalte zu interpretieren und anzunehmen oder zurückzuweisen und bei Übernahme und Internalisierung der Lerninhalte die eigenen Intentionen mit denen der Eltern in Übereinstimmung zu bringen. Eine solche differenzierte

Enkulturationstheorie berücksichtigt die Intentionalität der an dem Transmissionsprozess beteiligten Personen (Eltern und Kinder).

Ob nun eine Übereinstimmung von Intentionen der Eltern und Kinder besteht, hängt wiederum von einem weiteren Faktor ab, nämlich der Qualität der Eltern-Kind-Beziehung. Wenn die Eltern-Kind-Beziehung eng, warm und vertrauensvoll ist, wenn das Kind sich akzeptiert fühlt und die Eltern als Vorbilder wahrnimmt, kann das Kind die Lernziele der Eltern eher akzeptieren. Dies belegen erste Ergebnisse eigener Studien (Trommsdorff, in press a, b). Gemäss unserem Modell der intergenerationalen Beziehungen über die Lebensspanne (Trommsdorff, 2001a, b) sollte die Beziehungsqualität zwischen Müttern und Jugendlichen das Ausmass der Vermittlung von Werten beeinflussen. Diese Hypothese bestätigte sich nur für einige Werthaltungen. Jedoch hatte die Beziehungsqualität direkte Effekte auf die Wertorientierungen der Jugendlichen. Auch hier dürfte das rezeptive Gedächtnis sicher eine wichtige, aber bislang noch nicht untersuchte Funktion haben.

Diese Überlegungen mögen zeigen, dass Foppas (2002, 2003) Ausführungen und Konzepte zu weiteren Hypothesen und empirischer Forschung zur Enkulturation und zur Transmission von Werten anregen.

Kultureller Kontext und Enkulturation

Die Weitergabe von Werten als Teil des kulturellen Lernens und der Enkulturation erfolgt im kulturellen Kontext. Daher sind die Lerninhalte, Ergebnisse und Prozesse der Weitergabe durch den Kulturkontext mit beeinflusst (vgl. Rogoff, 2003; Whiting & Whiting, 1975). Für unsere Frage nach Enkulturationsprozessen ist das Konzept der kulturellen Modelle («cultural models», z.B. Shore, 1996) nützlich. Es weist darauf hin, dass zwar einerseits bestimmte implizite Festlegungen bestehen, die auch das Gedächtnis beeinflussen, dass aber andererseits Optionen für eine Selektion von Lerninhalten im Sinne von Bandura bestehen. Nach Shore (1996) können institutionalisierte kulturelle Modelle die Entwicklung mentaler individueller Repräsentationen durch die aktive Konstruktion von Bedeutung beeinflussen; sie werden somit ein Produkt intentionaler Prozesse. Durch die Transformation kultureller Modelle und individueller Repräsentationen sind die Beziehungen zwischen beiden komplex. Insbesondere die intentionale selektive Transmission beim kulturellen Lernen erweist sich hier als ein wichtiger Forschungsgegenstand (vgl. Trommsdorff, in press a, b). Allerdings müsste auch hier die Rolle des rezeptiven Gedächtnisses untersucht werden.

Im Sinne von Bruner (1990) stellt sich die Frage, wie Kultur und psychologische Prozesse zusammenhängen. Anders als unidirektionale Sozialisationsmodelle nehmen wir hier an, dass die aktive Konstruktion von kulturellem Lernen in der Eltern-Kind-Beziehung und im kulturellen

Kontext erfolgt. Dabei gehen wir aus von dem ökokulturellen Modell von Bronfenbrenner (1979) und dem Ansatz von Whiting und Whiting (1975), die Kontextvariablen auf mehreren Ebenen berücksichtigen. Das hier teilweise relevante Modell der Entwicklungsnische von Super und Harkness (1997) berücksichtigt die unmittelbare Entwicklungsumwelt des Kindes mit den proximalen Einflüssen der elterlichen Erziehungstheorien, -praktiken und -ziele, vernachlässigt jedoch die distalen Kontextfaktoren.

Ein eigenes kulturinformiertes Entwicklungsmodell (Trommsdorff, in Druck) integriert diese Modelle mit dem Ansatz der Entwicklungspfade, der einerseits für die individuelle Entwicklung aus bindungstheoretischer Sicht auf Bowlby (1969) und andererseits aus kulturpsychologischer Sicht auf Rothbaum, Pott, Azuma, Miyake und Weisz (2000) zurückgeht. Entwicklungspfade sind danach einerseits durch die frühen Erfahrungen von Bindungssicherheit mit dem damit verbundenen Arbeitsmodell und andererseits durch die kulturspezifischen Entwicklungsanregungen, -anforderungen und -einschränkungen im kulturellen Kontext strukturiert, allerdings über die Lebensspanne hinweg veränderbar. Die darin erfolgenden Eltern-Kind-Interaktionen sind Grundlage für die Eltern-Kind-Beziehung und die Fähigkeit und Bereitschaft der Kinder, bestimmte kulturelle Lerninhalte zu übernehmen. Dabei wird implizit die zentrale Rolle des rezeptiven Gedächtnisses vorausgesetzt, aber nicht eigens untersucht.

In einer Reihe von eigenen kulturvergleichenden Studien haben wir zunächst den jeweils kulturspezifischen Prozess der Wirkung von Eltern-Kind-Interaktionen und -beziehungen auf die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen empirisch geprüft (vgl. Übersicht bei Trommsdorff, in Druck, in press a, b). Gegenwärtig untersuchen wir die Weitergabe von kulturellen Werten bei Familienangehörigen aus drei Generationen (Grossmütter, Mütter und deren adoleszenter Kinder) im systematischen Kulturvergleich (jeweils 1000 Probanden aus 10 Kulturen, die unterschiedlich «traditionale» und «moderne» Gesellschaften mit jeweils unterschiedlichen religiösen und weltanschaulichen Präferenzen und sozioökonomischen Bedingungen repräsentieren). Durch Mehrebenenanalysen sollen individuelle Präferenzen (Werthaltungen, Lebenszufriedenheit, Erziehungspraktiken etc.), soziale Beziehungen (z.B. Eltern-Kind-Beziehung) und kontextuelle Bedingungen (auf der Makro- und Mikroebene) im Zusammenhang miteinander untersucht werden, um Bedingungen für Transmissionseffekte und -prozesse zu isolieren. In diesen Studien zeigt sich u.a., dass Transmission von Werten nicht nur absolut, sondern auch relativ erfolgen kann, ohne dass die Enkulturation gefährdet wird (Trommsdorff, in press b). Darüber hinaus erfolgt Transmission von Werten und Enkulturation nicht nur in der Eltern-Kind-Beziehung, sondern in weiteren, u.a. von Bronfenbrenner (1979) darge-

stellten Kontexten. Allerdings ist bei diesen Ansätzen die zentrale Rolle des rezeptiven Gedächtnisses bisher nicht beachtet worden.

Zusammenfassung. Hier ging es darum, aus entwicklungspsychologischer Perspektive einige weitere Untersuchungen zu skizzieren, für welche die Ausführungen von Klaus Foppa relevant sein dürften. Die Überlegungen von Foppa (2001, 2003) lassen sich auch unter der Frage nach Faktoren und Prozessen der intergenerationalen und kulturellen Transmission anwenden und weiterführen. Damit lässt sich an Foppas (2002) eigenen Hinweis auf Enkulturationsprozesse anknüpfen.

Zusammenfassung und Ausblick

Erfahrungsbildung im kulturellen Kontext als Teil von Enkulturation schliesst auch rezeptive Gedächtnisprozesse ein; diese müssten die intergenerationale Transmission von Kultur beeinflussen. Dies ist allerdings bislang in der Forschung nicht thematisiert worden. In diesem Zusammenhang stellen sich u.a. die Fragen, ob und wie über universelle Prozesse hinaus, wie sie in den angesprochenen biologischen Grundlagen des Lernens gegeben sein dürften, auch kulturspezifische Prozesse auf die Aktivierung von Gedächtnisinhalten und die Vermittlung dieser Inhalte einwirken.

Die Ausführungen von Foppa (2001, 2002, 2003) regen an, die von ihm vorgeschlagenen Konzepte für weiterreichende Überlegungen zur Enkulturation aufzugreifen und als Aspekte einer Theorie zur Entwicklung im kulturellen Kontext der empirischen Untersuchung zugänglich zu machen. Seine Anregungen betreffen die verschiedenen Disziplinen der Psychologie und könnten darauf hin geprüft werden, ob beispielsweise die Lernpsychologie, die biologische und die kulturorientierte Psychologie im Bereich der Entwicklungspsychologie für eine angemessene Analyse menschlichen Verhaltens und seiner Entwicklungsbedingungen miteinander konstruktiv verknüpft werden sollten.

Literatur

- Ainsworth, M.D., Blehar, M.C., Waters, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bischof-Köhler, D. (1994). Selbstobjektivierung und fremdbezogene Emotionen. Identifikation des eigenen Spiegelbildes, Empathie und prosoziales Verhalten im 2. Lebensjahr. *Zeitschrift für Psychologie*, 202, 349-377.

- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Vol. 1. Attachment*. New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. (1990). Culture and human development: A new look. *Human Development*, 33, 344-355.
- Chao, R.K. (1994). Beyond parental control and authoritarian parenting style: Understanding Chinese parenting through the cultural notion of training. *Child Development*, 65, 4, 1111-1119.
- Foppa, K. (2001). Unbemerkte Gedächtnisleistungen (= rezeptive Erinnerungen) als Voraussetzungen von Lernprozessen. *Psychologische Beiträge*, 43, 722-730.
- Foppa, K. (2002). *Lernprozesse in der frühen Sozialisation*. Vortrag gehalten auf dem Ehrenkolloquium H.-J. Kornadt, Erfurt, 15.-16. November.
- Foppa, K. (2003). Über Lernen. *Psychology Science*, 45, Supplement III, 3-19.
- Gallese, V. (2003). The roots of empathy: The shared manifold hypothesis and the neural basis of intersubjectivity. *Psychopathology*, 36, 4, 171-180.
- Grossmann, K. & Grossmann, K.E. (1996). Kulturelle Perspektiven der Bindungsentwicklung in Japan und Deutschland. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Gesellschaftliche und individuelle Entwicklung in Japan und Deutschland*, (S. 215-235). Konstanz: Universitätsverlag Konstanz.
- Grossmann, K.E. & Grossmann, K. (in Druck). Universale Bedingungen für kulturelle Diversität. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C. Theorie und Forschung: Serie VII. Kulturvergleichende Psychologie: Band 1. Theorien und Methoden in der kulturvergleichenden und kulturpsychologischen Forschung*. Göttingen: Hogrefe.
- Grusec, J.E. & Goodnow, J.J. (1994). Impact of parental discipline methods on the child's internalization of values: A reconceptualization of current points of view. *Developmental Psychology*, 30, 4-19.
- Kagan, J.S. (1984). *The nature of the child*. New York: Basic Books.
- 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 (Eds.), *Between culture and biology: Perspectives on ontogenetic development*, (pp. 215-240). New York: Cambridge University Press.
- Meltzoff, A.N. & Moore, M.K. (1998). Infant intersubjectivity: Broadening the dialogue to include imitation, identity and intention. In S. Braten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, (pp. 47-88). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford, UK: Oxford University Press.

- Rothbaum, F., Pott, M., Azuma, H., Miyake, K. & Weisz, J. (2000). The development of close relationships in Japan and the United States: Paths of symbiotic harmony and generative tension. *Child Development*, 71, 1121-1142.
- Shore, B. (1996). *Culture in mind: Cognition, culture, and the problem of meaning*. New York: Oxford University Press.
- Singer, T., Seymour, B., O'Doherty, J., Kaube, H., Dolan, R.J. & Frith, C.D. (2004). Empathy for pain involves the affective but not sensory components of pain. *Science*, 303, 20, 1157-1162.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P.R. Dasen & T.S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development (2nd ed.)*, (pp. 1-39). Boston: Allyn & Bacon.
- Thompson, R.A. (1999). Early attachment and later development. In J. Cassidy & P.R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment: Theory, research, and clinical applications*, (pp. 265-286). New York: The Guilford Press.
- Tomasello, M., Kruger, A.C. & Ratner, H.H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Trommsdorff, G. (2001a). Eltern-Kind-Beziehungen im interkulturellen Vergleich. In S. Walper & R. Pekrun (Hrsg.), *Familie und Entwicklung: Perspektiven der Familienpsychologie*, (S. 23-50). Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (2001b). Value of children and intergenerational relations: A cross-cultural psychological study:
<http://www.uni-konstanz.de/FuF/SozWiss/fg-psy/ag-entw/>
- Trommsdorff, G. (in Druck). Entwicklung im kulturellen Kontext. In G. Trommsdorff & H.-J. Kornadt (Eds.), *Enzyklopädie der Psychologie: Themenbereich C. Theorie und Forschung: Serie VII. Kulturvergleichende Psychologie: Band 2. Kulturelle Determinanten des Erlebens und Verhaltens*. Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (in press a). Parent-child relations over the life span. A cross-cultural perspective. In K.H. Rubin & O.B. Chung (Eds.), *Parenting beliefs, behavior, and parent-child relations. A cross-cultural perspective*. New York: Psychology Press.
- Trommsdorff, G. (in press b). Transmission from the perspective of value of children. In U. Schönplflug (Ed.), *New perspectives on transmission of values*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Trommsdorff, G. & Kornadt, H.-J. (2003). Parent-child relations in cross-cultural perspective. In L. Kuczynski (Ed.), *Handbook of dynamics in parent-child relations*, (pp. 271-306). London: Sage.
- Vygotskij, L.S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, B.B. & Whiting, J.W.M. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Worthman, C.M. (1999). Epidemiology of human development. In C. Panter-Brick & C.M. Worthman (Eds.), *Hormones, health, and behavior: A socio-ecological and life-span perspective*, (pp. 47-104). New York: Cambridge University Press.