

Emotionale Kompetenz im Kulturvergleich

Wolfgang Friedlmeier und Gisela Trommsdorff

Die Entwicklung der emotionalen Kompetenz ist als Teil der Persönlichkeitsentwicklung zu verstehen. Emotionale Kompetenz umfasst verschiedene Fähigkeiten, die ein Kind im Laufe der Entwicklung erwerben soll. Saarni (1999 in diesem Band) benennt acht Komponenten der emotionalen Kompetenz: 1. Bewusstheit des emotionalen Zustands, 2. Fähigkeit, Emotionen bei anderen zu erkennen, 3. Fähigkeit, Emotionen verbal zu benennen, 4. Einfühlungsvermögen (Empathie und Mitleid), 5. Fähigkeit, zwischen Ausdruck und Erleben unterscheiden zu können, 6. Fähigkeit zu angemessenem Bewältigungsverhalten bei negativen Emotionen durch selbstregulatorische Strategien, 7. Bewusstsein, dass Beziehungen durch die Kommunikation von Emotionen mitbestimmt werden sowie 8. Fähigkeit zur emotionalen Selbstwirksamkeit. Die Verschränktheit der emotionalen Kompetenz mit sozialer Kompetenz wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, dass emotionale Reaktionen in Sozialkontakten entstehen und einer angemessenen Regulation bedürfen (Saarni 1999). Diese umfassen z.B. Handlungen, die auf die Befriedigung des eigenen motivationalen Zustandes gerichtet sind und auch den Bedürfnissen des Interaktionspartners Rechnung tragen. Insbesondere gilt eine mangelnde Regulation negativer emotionaler Reaktionen als ein Merkmal geringer sozialer Kompetenz (Anderson und Messick 1974). Dabei ist die Entwicklung des Selbstkonzepts nicht nur eine Voraussetzung für die Entwicklung der Emotionsregulation, sondern die emotionale Entwicklung liefert ihrerseits Voraussetzungen zum Aufbau des Selbstkonzepts (Saarni 1999).

Emotionale Kompetenz entwickelt sich aus interaktiven Erfahrungen mit Bezugspersonen. Kleinkinder sind auf die Regulation durch die Eltern angewiesen; Eltern modulieren auch die Entwicklung des Emotionsausdrucks (Friedlmeier 1999a; Holodynski und Friedlmeier 1999; Kopp 1989; Sroufe 1996). Damit kommt den Sozialisationsbedingungen als Vermittler von kulturellen Deutungs- und Bewertungsmustern von emotionalen Erfahrungen und deren Modulation eine besondere Bedeutung für die emotionale Entwicklung zu (Friedlmeier 1999b; Trommsdorff und Friedlmeier 1999). Somit ist für die Entwicklung von emotionaler Kompetenz auch der kulturelle Kontext zu berücksichtigen.

Obwohl das Konzept der emotionalen Kompetenz unmittelbar auf die soziokulturelle Einbettung der individuellen Fähigkeit verweist, ist die empirische Befundlage aus verschiedenen Gründen unzureichend. Zum einen ist das Konzept

der emotionalen Kompetenz sehr komplex und kontextsensitiv. So kann eine Person in verschiedenen Situationen, z.B. im Zusammensein mit einem vertrauten gegenüber einem unvertrauten Partner, unterschiedlich bereit sein, ihre Fähigkeit zur Emotionsregulation einzusetzen. Kulturspezifische Unterschiede beobachteter emotionaler Reaktion und Regulation basieren dann möglicherweise nicht auf Unterschieden in der Fähigkeit, sondern auf Unterschieden in der Aktualisierung dieser Fähigkeiten, z.B. aufgrund kulturspezifischer Bewertung des Kontextes. Auch können die vorher genannten verschiedenen Komponenten nicht alle gleichzeitig im Kulturvergleich untersucht werden. Aus kulturvergleichender Perspektive ist darüber hinaus zu klären, welche Unterschiede und welche Gemeinsamkeiten verschiedene Kulturen hinsichtlich der Bewertung von Emotionen und deren Bedeutung für zwischenmenschliche Kommunikation allgemein aufweisen. Auch liegt dem Konzept der emotionalen Kompetenz eine funktionalistische Auffassung von Emotionen zu Grunde, die nicht von allen Forschern geteilt wird. Und schließlich wurden die allermeisten kulturvergleichenden Studien zu Emotionen nicht unter einer entwicklungspsychologischen Perspektive durchgeführt.

In dem folgenden Kapitel werden drei Ziele verfolgt. In einem ersten Schritt werden drei Forschungsrichtungen aufgezeigt, die sich mit den kulturspezifischen Gemeinsamkeiten und Unterschieden von Facetten der emotionalen Kompetenz beschäftigen. Dabei werden Defizite hinsichtlich der Erklärung des Zusammenhangs zwischen Emotionen und Kultur deutlich. Dies erfordert als zweites Ziel die Beschreibung eines theoretischen Rahmenmodells, das den Zusammenhang zwischen kulturellen Merkmalen und individueller emotionaler Entwicklung beschreibt und als Ausgangspunkt für entwicklungspsychologische Forschung zu Emotionen im Kulturvergleich dienen kann. Und schließlich werden in einem dritten Schritt entwicklungspsychologische Befunde zu Aspekten der emotionalen Kompetenz im Kulturvergleich berichtet, die sich vor allem auf die Kindheit beziehen.

1. Kulturvergleichende Emotionsforschung

Bei den kulturvergleichenden Forschungsarbeiten zum Zusammenhang zwischen Emotion und Kultur lassen sich drei unterschiedliche Herangehensweisen unterscheiden, die sowohl hinsichtlich der Bestimmung der beiden zentralen Konzepte „Emotion“ und „Kultur“ als auch der verwendeten Methoden deutlich variieren.

1.1. Strukturalistische Perspektive

Gemäß der strukturalistischen Perspektive werden Emotionen als angeborene Affektprogramme definiert. Aufgrund evolutionstheoretischer Argumentation in

der Nachfolge von Darwin (2000/1872) wird angenommen, dass einige grundlegende Emotionen, sogenannte Basisemotionen, phylogenetische Kontinuität aufweisen und somit auch bei allen Menschen vorkommen. Ziel dieser Forschungsrichtung ist es, die Universalität dieser Basisemotionen aufzuweisen. Der Fokus liegt auf dem *Emotionsausdruck*. Dabei konzentrierte sich die überwiegende Zahl der Studien auf den *Gesichtsausdruck*, da sich hier die einzelnen Emotionen am besten differenzieren lassen und auch die Analysemethoden am detailliertesten ausgearbeitet sind, z.B. das Facial Action Coding System (FACS) von Ekman und Friesen (1978) oder das Maximally Discriminative Facial Movement Coding System (MAX) von Izard (1979).

Universelle Merkmale

Ekman, Friesen und Ellsworth (1982) konnten zeigen, dass Angehörige verschiedenster Kulturen Fotos mit dem Gesichtsausdruck für die Basisemotionen Freude, Ärger, Furcht, Überraschung, Ekel und Traurigkeit überzufällig häufig richtig benannten. Auch wurde umgekehrt der Gesichtsausdruck zu einzelnen Emotionen von Angehörigen einer Volksgruppe in Neuguinea (den Fore), die bis zu diesem Zeitpunkt keinerlei Kontakt mit westlichen Ländern hatte, überzufällig häufig von amerikanischen Probanden zutreffend erkannt. Damit konnte nachgewiesen werden, dass sich der Ausdruck dieser Basisemotionen durch universelle Merkmale auszeichnet.

Einige Studien untersuchten nonverbale vokale Merkmale (z.B. Stimme und Tonlage) des Emotionsausdrucks (u.a. Albas, McCluskey und Albas 1976) oder Körperhaltungen (Kudoh und Matsumoto 1985; Sogon und Masutani 1989) im Kulturvergleich. Auch die Aktivierung des autonomen Nervensystems wurde kulturvergleichend untersucht (z.B. Levenson et al. 1992). In allen diesen Studien wurden kulturübergreifende Gemeinsamkeiten festgestellt. Und schließlich werden auch in Studien zum Benennen von Emotionen universelle Merkmale berichtet, zumindest auf der Ebene übergeordneter Strukturen, wie Shaver, Murdaya und Fraley (2001) am Beispiel von indonesischen im Vergleich zu englischen Emotionsbegriffen nachweisen.

Kulturspezifische Merkmale

Die kulturelle Variation der Emotionen wird gemäß der strukturalistischen Perspektive durch *Darbietungsregeln* erzeugt, die die Angemessenheit des Ausdrucks situationsspezifisch bestimmen. Maskierung, Neutralisierung und Übertreibung sind Möglichkeiten der Modulation des Ausdrucks. Ekman (1972) und Friesen (1972) wiesen solche Darbietungsregeln in einer Studie nach, in der der soziale Kontext variiert wurde. Nordamerikanische und japanische Studenten sahen Stress erzeugende Filme in einer Allein-Bedingung und in Anwesenheit des Versuchsleiters. Während sich der negative Gesichtsausdruck bei den amerikanischen Studenten nicht veränderte, zeigten japanische Studenten in der Bedingung der Anwesenheit des Versuchsleiters mehr Lächeln, vermutlich um die negativen Emotionen zu maskieren. Die Autoren interpretieren ihre Befunde als Ergebnis kulturspezifischer Darbietungsregeln (*cultural display rules*). Danach würde in

Japan anders als in den USA die Norm herrschen: „Zeige keine negativen Emotionen in Gegenwart anderer.“

Kritische Bewertung dieser Befunde

Trotz des Nachweises der universellen Merkmale im Erkennen des Ausdrucks von Emotionen traten in diesen genannten Studien selbst, aber auch in anderen Studien beträchtliche kulturelle Unterschiede auf. So hatten die amerikanischen Probanden z.B. nur vier der sechs der von den Fore aus Neu Guinea dargebotenen Emotionsausdrücke überzufällig richtig erkannt (Freude, Ekel, Ärger und Traurigkeit) (siehe Mesquita 2001). Die Analyse der Überzufälligkeit basierend auf der dichotomen Auswertung (trifft zu oder trifft nicht zu) lässt mögliche kulturspezifische Unterschiede in den Erkennensleistungen unberücksichtigt. Auch bleibt unklar, auf welcher Grundlage die Emotionen erkannt werden. Russell (1994) argumentiert, dass die Basisemotionen nicht aufgrund der Korrespondenz, sondern auch aufgrund der Handlungsbereitschaft (angreifen oder zurückziehen) oder der situationalen Bedeutungen überzufällig häufig erkannt werden könnten. Die Sprache könnte ebenfalls wirksam sein: Die Übersetzung der sechs Basisemotionen hat nicht völlig die gleiche Bedeutung, auch wenn sie einen gemeinsamen Kern vermitteln kann. Allerdings kann die Salienz (Bedeutsamkeit) kulturell variieren, was sich auch in den Erkennensleistungen niederschlägt.

Bei der Annahme von kulturspezifischen Darbietungsregeln wird unterstellt, dass die Übereinstimmung zwischen Emotionen und Verhalten je nach Ausmaß der kulturellen Darbietungsregeln variiert. Nicht beachtet wurde jedoch bisher, dass kulturelle Regeln keineswegs unmittelbar das Verhalten lenken, sondern innerhalb der Kultur individuelle Differenzen in Bezug auf die Internalisierung und Annahme dieser Regeln beim Emotionsausdruck bzw. in Bezug auf die Bereitschaft zur Anwendung der Darbietungsregeln bestehen.

Auch konnte in einer neueren kulturvergleichenden Studie die Darbietungsregel „Zeige keine negative Emotion in Gegenwart anderer“ nicht bestätigt werden (Tsai und Levenson 1997). Chinesisch-amerikanische und europäisch-amerikanische Paare diskutierten Beziehungsprobleme allein oder in Anwesenheit einer Autoritätsperson. Die chinesisch-amerikanischen Paare zeigten insgesamt weniger positive Emotionen, aber unterschieden sich nicht in Bezug auf den Ausdruck negativer Emotionen von den europäisch-amerikanischen Paaren in den beiden Bedingungen. Im Vergleich der Studie von Ekman (1972) und der letztgenannten Studie bleibt allerdings unklar, wie weit hier Akkulturationsprozesse, kulturspezifische Unterschiede zwischen Japan und China oder die Situation (Einzelpersonen vs. Ehepaare) für die fehlende Bestätigung der Darbietungsregeln verantwortlich sind. Diese Studie macht deutlich, dass ein erheblicher Erklärungsbedarf besteht, Kontextmerkmale der Darbietungsregeln näher zu bestimmen.

1.2. Funktionalistische Perspektive

Bei einer funktionalistischen Auffassung von Emotionen steht nicht so sehr der Emotionsausdruck im Vordergrund, sondern das *emotionale Erleben* (subjektiver Zustand) rückt in den Mittelpunkt des Interesses. Emotionen werden nicht als Zustand, sondern als *Prozesse* gesehen, die die Beziehung zwischen der Person und ihrer sozialen und physikalischen Umwelt anzeigen (Frijda 1986; Lazarus 1991; Leventhal und Scherer 1987). Anlässe, Bewertungsprozesse, Erleben, Handlungsbereitschaft und Bewältigungshandlungen sind Aspekte dieses prozesshaften Geschehens. Kulturvergleichende Studien fokussieren auf die Analyse dieser einzelnen regulatorischen Prozesse und sind in erster Linie auf eine Universalitätsprüfung ausgerichtet. Die umfangreichste Studie wurde von Scherer und seinen Mitarbeitern (Scherer et al. 1988; Scherer, Summerfield und Wallbott 1983; Scherer und Wallbott 1994) durchgeführt. Sie untersuchten die einzelnen Emotionskomponenten bei Personen in 37 Ländern verteilt auf vier Kontinente und sechs geopolitische Regionen (Nordamerika, Lateinamerika, Mitteleuropa, europäischer Mittelmeerraum, Afrika und Asien). Die Probanden mussten jeweils eine Situation schildern, in der sie eine spezifische Emotion (Freude, Ärger, Traurigkeit, Furcht, Scham, Schuld und Ekel) erlebt hatten und anschließend Fragen zu den einzelnen Komponenten (z.B. Bewertung, Erleben, Ausdrucksverhalten, Handlungsbereitschaft) anhand von vorgegebenen Itemlisten auf Ratingskalen einschätzen. Die Antworten wurden auf Universalität dahingehend überprüft, ob die Varianz der Antwortmuster zwischen den verschiedenen Emotionen größer ist als die Varianz dieser Muster zwischen den Kulturen.

Universelle Merkmale

Die Ergebnisse zeigten insgesamt eine hohe kulturübergreifende Konvergenz in den Antwortmustern für diese sieben Emotionen, die wiederum das Vorhandensein universeller Merkmale bestätigen. So waren z.B. die Beschreibungen des *Erlebens* kulturübergreifend ähnlich. Dies bestätigte sich auch in anderen Studien (Frijda et al. 1995; Mesquita 2000; Roseman et al. 1995). Ein freudiges Ereignis wurde als erwünscht, sehr angenehm und selbstwertstärkend erlebt, ein Furcht auslösendes Ereignis hingegen als unangenehm, zielverhindernd und schwer zu bewältigen. Die Beschreibung der *Handlungsbereitschaft* verwies ebenfalls auf kulturübergreifende Gemeinsamkeiten (Frijda et al. 1995; Mesquita 2000).

Kulturspezifische Merkmale

Allerdings traten neben den universellen Merkmalen auch kulturspezifische Unterschiede auf, insbesondere hinsichtlich der *Dauer*, der *erlebten Intensität* und der *Regulation* (unter Verwendung sprachlicher Mittel) einzelner Emotionen. Ein deutlicher Unterschied zeigte sich in der Bewertung, welchen Einfluss die jeweilige Emotion auf die Beziehung zum Interaktionspartner hat. So wurde in

manchen Kulturen Scham als Emotion angesehen, die für soziale Beziehungen sehr bedeutsam ist, in anderen Kulturen wurde Ärger als sozial relevanter eingeschätzt. Die erklärte Varianz anhand der *Bewertungsdimensionen* (z.B. Aufmerksamkeitsgrad, Bestimmtheit, Kontrollierbarkeit) über die Kulturen lag in der Studie von Frijda et al. (1995) für die einzelnen Emotionen nicht höher als 40%. Also liegt auch hier eine kulturspezifische Variation vor. Für die *Handlungsbereitschaften* konnte keine kulturübergreifende Faktorenstruktur gefunden werden (Frijda et al. 1995). Die ersten fünf Faktoren wiesen aber ähnliche Inhalte auf. Analysen zur Wichtigkeit dieser einzelnen Handlungsbereitschaften erbrachten kulturspezifische Unterschiede (Mesquita 2000): „Sich entfernen“ erklärte 28% der Varianz für dänische im Vergleich zu 6% für indonesische Probanden und „sich hinbewegen“ erklärte umgekehrt 31% der Varianz für indonesische, aber nur 12% für dänische Probanden.

Die verwendeten Verfahren und Methoden sind kritisch zu bewerten. Die Verwendung von Fragebögen als retrospektive Selbstberichte sind nicht der Königsweg, denn es bleibt unklar, ob dabei erfasst wird, wie Personen in verschiedenen Kulturen über Emotionen denken oder wie sich Emotionen tatsächlich subjektiv erlebensmäßig unterscheiden. Beobachtungen emotionaler Reaktionen in (quasi-)experimentellen Settings sind als eine notwendige Ergänzung zur Validierung selbstberichteter Verfahren heranzuziehen.

Zwar ist die graduelle Analyse (basierend auf Ratingskalen) im Vergleich zur dichotomen Analyse des strukturalistischen Ansatzes differenzierter, aber der Varianzvergleich (Vergleich des Anteils der Emotionsvarianz mit der Kulturvarianz) setzt voraus, dass die gesamte kulturelle Varianz erfasst ist. Die Tatsache, dass ausschließlich Studenten untersucht wurden, dürfte diese Varianz bereits beträchtlich einschränken. Auch wurden hier westliche Konzepte und Theorien zu Grunde gelegt und Konzepte sowie Merkmale, die in anderen Kulturen bedeutsam sein mögen, nicht berücksichtigt. Somit wurde die kulturelle Varianz vermutlich auch in dieser Hinsicht nicht ausgeschöpft (siehe Mesquita 2000).

1.3. Kultursensitive Perspektive

Die universalistische Ausrichtung dieser beiden Forschungsrichtungen hat verhindert, Hypothesen über mögliche Kulturunterschiede zu formulieren. Ohne theoretische Annahmen über kulturspezifische Merkmale, die Unterschiede bei den emotionalen Reaktionen zwischen den Kulturen erklären können, lassen sich Unterschiede nur beschreiben. Mögliche kulturelle Merkmale werden weder konzeptualisiert noch in der empirischen Studie erhoben und aufgetretene Unterschiede können – wenn überhaupt – nur post-hoc erklärt werden. In neueren Studien wird versucht, das Konzept der Kultur als Erklärungsvariable auszuarbeiten. Dabei werden u.a. die aus der kulturvergleichenden Psychologie entwickelten Kulturdimensionen nach Hofstede (2000) aufgegriffen. Unterschiede

in emotionalen Reaktionen können als *Funktion kultureller Werte* verstanden werden. Bislang wurden in diesem Ansatz das Emotionserkennen und die Intensitätsratings bezogen auf das Ausmaß des Erlebens untersucht.

Wertedimensionen und Emotionen

Zwei wichtige Wertedimensionen sind Individualismus-Kollektivismus und Machtdistanz. Individualismus-Kollektivismus beschreibt das Ausmaß, in dem eine Kultur den Bedürfnissen, Zielen, Wünschen und Werten eines autonomen und einzigartigen Individuums gegenüber denen der Bezugsgruppe den Vorzug gibt. Mitglieder individualistischer Kulturen betonen eher Unabhängigkeit und Autonomie, während Mitglieder kollektivistischer Kulturen eher Interdependenz und Verbundenheit mit der *in-group* hervorheben (vgl. Triandis 1995). Hohe im Vergleich zu geringer Machtdistanz bedeutet, dass die Personen in dieser Kultur ihr Verhalten in Abhängigkeit vom Status des Interaktionspartners differenzieren.

Die Stichproben der einzelnen Länder lassen sich in den verschiedenen Wertedimensionen gemäß ihrer Ausprägung anordnen, so dass eine Zusammenhangsprüfung auf der Aggregatebene der jeweiligen Länder möglich wird. Schimmack (1996) berichtet in einer Metaanalyse zum Emotionserkennen, dass die Dimension „Individualismus“ ein besserer Prädiktor für das Erkennen der Emotion Glück war als die ethnische Zugehörigkeit (europäisch-amerikanische gegenüber nicht-europäisch-amerikanischen Personen). Auch Biehl et al. (1997) kommen aufgrund ihrer Befunde in einer kulturvergleichenden Studie zum Emotionserkennen zu der Erkenntnis, dass sich die Unterschiede nicht durch „äußerliche“ Merkmale, wie z.B. westliche oder nicht-westliche Kulturzugehörigkeit oder ethnische Zugehörigkeit, erklären lassen, sondern kulturelle Dimensionen, wie z.B. allgemeine Werthaltungen und Normvorstellungen, zu berücksichtigen sind, die auch zwischen Ländern gleicher Kulturzugehörigkeit variieren.

Hinsichtlich der Intensitätsratings von spezifischen Emotionen berichtet Matsumoto (1989) negative Korrelationen zwischen Machtdistanz und der Intensität des Erlebens von Ärger, Furcht und Traurigkeit. Je höher die Statusdifferenz in einer Kultur, desto weniger intensiv wird das Erleben der Emotionen beschrieben. Dieses Ergebnis verweist darauf, dass offensichtlich in Kulturen mit hoher Machtdistanz nicht nur stärkere Darbietungsregeln zur Neutralisierung des Ausdrucks von Emotionen eingesetzt werden, sondern diese insgesamt auch weniger intensiv erlebt werden. Dies lässt auch vermuten, dass dieses kulturelle Merkmal für die emotionale Entwicklung einschließlich des emotionalen Erlebens bereits in der Kindheit bedeutsam ist. In der gleichen Studie zeigte sich eine positive Korrelation zwischen Individualismus und Intensität von Furcht und Ärger. Individualistische Kulturen betonen die Einzigartigkeit und die Autonomie des Individuums, kollektivistische Kulturen die Harmonie, den Zusammenhalt und die Kooperation mit der Gruppe. Ärgerreaktionen sind harmoniegefährdend und daher weniger intensiv. Unklar bleibt, warum die Furchtreaktionen ausgeprägter erlebt werden.

Kritische Bewertung der Befunde

In diesen Studien werden die untersuchten Kulturen gemäß den Befunden von Hofstede (2000) nach ihren Wertepreferenzen auf globaler Ebene kategorisiert. Dieses Vorgehen ist ein erster wichtiger Ansatz für explikative Studien. Allerdings ermöglicht dieser Ansatz aufgrund der Analyse auf Kulturebene keine Aussagen über individuelle Präferenzen. Für die Erklärung interindividueller und kultureller Unterschiede ist zu berücksichtigen, inwieweit die mit den Dimensionen verbundenen Normen und Werthaltungen von den einzelnen Personen innerhalb einer Kultur geteilt und übernommen werden. In neueren Studien werden kulturelle Dimensionen auf individueller Ebene für die Analyse von Emotionen mit erfasst.

Matsumoto et al. (zitiert nach Matsumoto 2001) untersuchten bei japanischen und amerikanischen Probanden den Zusammenhang zwischen Emotionsausdruck und Erleben anhand von Einschätzungen von Gesichtsausdruck und Intensität. Dabei wurde die Darbietung der Intensität des Ausdrucks variiert. Es ergab sich ein deutlicher Kulturunterschied: Bei vollständiger Intensität (100%) gaben amerikanische Probanden an, dass der Ausdruck stärker ist als das Erleben, während japanische Probanden keine Unterschiede sahen. Bei 50% Intensität hingegen kehrten sich die Befunde um. Japanische Probanden bewerteten das Erleben als stärker als den Ausdruck, während amerikanische Probanden keine Unterschiede zwischen Ausdruck und Erleben sahen. Wenn der Ausdruck schwach ist, dürfte für Japaner – anders als für Amerikaner – am ehesten eine Darbietungsregel wirksam sein und das Erleben als stärker bewertet werden. Einen starken Ausdruck hingegen sehen die Japaner als tatsächlichen Ausdruck emotionalen Erlebens an, während Amerikaner darin eher eine Übertreibung sehen. Die auf der individuellen Ebene erfassten kulturellen Merkmale „Individualismus“ und „Statusdifferenz (Machtdistanz)“ klärten 90% der Varianz dieser Differenzen auf.

Interindividuelle Unterschiede bei der Stärke der Ausdruckskontrolle innerhalb der gleichen Kultur konnten in der Studie von Matsumoto und Kupperbusch (2001), in der europäisch-amerikanische Frauen befragt wurden, mit Hilfe der individuellen Wertorientierung erklärt werden. Allozentrisch orientierte Personen differenzierten Erleben und Ausdruck von Emotionen in der Gegenwart von anderen stärker. Obwohl idiozentrisch und allozentrisch orientierte Personen das gleiche Erleben von Emotionen (Qualität und Intensität) berichteten, unterschieden sie sich im Ausdruck. Zwar wurden auch idiozentrisch orientierte Personen durch die Anwesenheit des Versuchsleiters in ihrem Emotionsausdruck in gleicher Richtung wie die allozentrischen Personen beeinflusst, aber in deutlich geringerem Ausmaß.

In diesem Zusammenhang sei auf neuere Studien hingewiesen, die kulturspezifische Zusammenhänge zwischen emotionalem Distress und hoher Sozialorientierung bei asiatischen im Vergleich zu amerikanischen Probanden belegen und diese mit der kulturspezifischen Rolle des Selbstkonzeptes und der Selbstdarstellung im Sinne von Bescheidenheit und Selbstkritik erklären (Norasakkunkit und Kalick 2002). Während bisher ein interdependentes Selbstkonzept (Markus und

Kitayama 1991) im Zusammenhang mit Distress-Anfälligkeit vor allem bei Asiaten nachgewiesen wurde, führen die Autoren eine psychologische Differenzierung der „Ethnizität“ unter Verwendung des Selbstkonzeptes, Interdependenz/Independenz und der Neigung zum *self-enhancement* durch. Sie weisen nach, dass die bisher verwendeten Methoden zur Messung von Distress (und psychischem Wohlbefinden) zwar im Westen, aber keineswegs im asiatischen Kontext brauchbar sind.

2. Eine kultur- und entwicklungspsychologische Perspektive

In den letztgenannten Studien werden die kulturellen Merkmale, wie z. B. Werte, auch auf individueller Ebene erhoben, so dass hier interindividuelle Unterschiede kulturunabhängig überprüft werden können. Um interindividuelle Differenzen bei der emotionalen Kompetenz zu erklären, ist ein entwicklungspsychologischer Zugang erforderlich. Aus entwicklungspsychologischer Sicht lässt sich annehmen, dass die individuelle emotionale Entwicklung zum einen durch die genetische Ausstattung und zum anderen durch externe Bedingungen sowie deren Zusammenwirken beeinflusst wird. Die Annahme von angeborenen Affektprogrammen ist umstritten. Sicher kann man davon ausgehen, dass ein Reaktionssystem von Erregungsaufbau und -abbau angeboren ist, das noch undifferenziert ist (Sroufe 1996), und dass sich bereits bei Säuglingen interindividuelle Reaktionsunterschiede zeigen, die als Temperamentsunterschiede zu deuten sind (Zentner 1999). Die wichtigsten externen Bedingungen sind zunächst die Bezugspersonen als Repräsentanten der jeweiligen Kultur, die dann im Entwicklungsverlauf über die Lebensspanne durch andere Umweltfaktoren teilweise abgelöst und teilweise unterstützt werden. Daher kann man annehmen, dass sich Emotionen sowohl durch universelle als auch durch kulturspezifische und individuelle Merkmale auszeichnen. Die bisherigen Ansätze tragen diesen Überlegungen allerdings nur unzureichend Rechnung. Der Fokus auf die Universalität verstellt bereits den Blick auf mögliche kulturspezifische Unterschiede und der Fokus auf kulturelle Dimensionen vernachlässigt die Erklärung interindividueller Unterschiede. Daher ist es notwendig, ein theoretisches Rahmenmodell aus entwicklungspsychologischer Sicht zu beschreiben.

2.1. Theoretisches Rahmenmodell: Kultur – Individuum – emotionale Entwicklung

Emotionen kennzeichnen sich einerseits durch Reaktivität (Erregbarkeit) und andererseits durch Regulativität (Rothbart und Derryberry 1981). Während die Reaktivität in Form von Temperamentsmerkmalen angeboren ist und auch Reifungsprozesse im ersten Lebensjahr zur Herausbildung von spezifischen Emo-

tionsformen führen, ist die Regulation von emotionalen Zuständen nur sehr rudimentär bei Säuglingen vorhanden (z.B. Kopp 1989). Dies sind vor allem Blickabwenden und Saugbewegungen. Diese Regulationsstrategien werden auch nur dann verwendet, wenn die Erregung nicht zu stark ist (z.B. Sroufe 1996). Die Regulation von Emotionen bei Säuglingen wird zunächst von den Bezugspersonen übernommen. Das Zusammenspiel zwischen angeborener Erregbarkeit, physiologischer Reaktionsbereitschaft und der Herausbildung spezifischer Emotionsformen wird von Geburt an durch Sozialisationsprozesse mit beeinflusst (Holodynski 1999). Die weitere emotionale Entwicklung ist durch eine zunehmende selbstgesteuerte Handlungs- und Emotionsregulation gekennzeichnet (Friedlmeier 1999a; Friedlmeier und Trommsdorff 2001; Holodynski und Friedlmeier 1999). Der eigene Beitrag des Kindes in dieser Entwicklung sowie die spezifischen biologischen Ausgangsbedingungen, vor allem aber auch die spezifischen Erfahrungen der interaktiven Regulation mit den Bezugspersonen und späteren Sozialisationspartnern führen zu einer individuellen habituellen Ausprägung, die die Individualität emotionaler Reaktionen widerspiegelt (s. Markus und Kitayama 1994).

Im Regulationsverhalten der Bezugspersonen werden kulturelle Besonderheiten, u. a. sprachliche Konventionen, Sozialisationspraktiken, Vorschriften für alltägliches Verhalten, aber auch religiöse, weltanschauliche und erzieherische Überzeugungen aktualisiert (Nussbaum 2000). Diese Merkmale sind zugleich auch kollektive und kulturelle Aspekte im Sinne sozialer Fakten (Durkheim 1953/1898), die als kultureller Rahmen wirksam sind. Diese Fakten existieren in gewisser Weise unabhängig von den Wünschen, Bedürfnissen, Hoffnungen oder Plänen der beteiligten Personen. Andererseits werden sie aber auch durch individuelles Handeln, insbesondere im Entwicklungsverlauf des Einzelnen, teilweise tradiert und modifiziert. Dabei beeinflussen zentrale kulturelle Merkmale das spezifische individuelle Handeln und umgekehrt.¹

¹ In einer psychologischen Perspektive steht die Auswirkung kultureller Merkmale auf das Individuum im Vordergrund (s. Friedlmeier 1996). Dennoch beeinflusst und verändert das Individuum auch den kulturellen Kontext. Dieser Einfluss ist deutlich begrenzt, wie an folgendem Beispiel von Nussbaum (2000) illustriert werden soll: Ein Amerikaner, der längere Zeit bei den Utku Eskimos gelebt hat und deren Art des Umgangs mit Ärger wertschätzen gelernt hat – Ärgerreaktionen werden immer als unangemessen angesehen und die Person, die Ärger zeigt, wird als unreif und kindlich bewertet (Briggs 1970) –, kann nicht in die USA zurückkehren und die Ärgerreaktionen der US-Bürger entsprechend verändern. Er kann aber eine sozial-kritische Position einnehmen und versuchen, die nächste Generation zu beeinflussen, und sich mit den eigenen kulturspezifischen Vorgaben auseinander setzen. Es gibt Möglichkeiten der gesellschaftlichen Veränderungen von Emotionen. Insbesondere unterliegt die Prävalenz gesellschaftlichen Ereignissen. So ist nach den Terroranschlägen vom 11. September 2001 in den USA, aber auch in Europa die Emotion Furcht für den Lebensalltag plötzlich weitaus bedeutsamer geworden. Es lassen sich auch historische Veränderungen über die Jahrhunderte nachweisen, wie Elias (1997) in seinen psychogenetischen Analysen zum Prozess der Zivilisation in überzeugender Weise dargelegt hat.

2.2. Sprachliche Konventionen

Eine Vielzahl von anthropologischen Studien setzt sich mit sprachlichen Merkmalen von Emotionen in verschiedenen Kulturen auseinander (z.B. Wierzbicka 1999). Ein klassisches Beispiel ist das Konzept „fago“. „Fago“ bedeutet bei den Ifaluk, einer polynesischen Volksgruppe, die leidenschaftliche Fürsorge für den Schwachen, Traurigkeit über das Schicksal eines Unglücklichen, Leidenschaft, aber auch partnerschaftliche Liebe. Liebe ist in diesem Sinne als mütterliche Fürsorge, die Grundbedürfnisse des anderen zu befriedigen, zu verstehen. Eine solche Liebesauffassung ist deutlich verschieden von der romantischen Vorstellung in westlichen Ländern und begründet auch eine deutlich unterschiedliche emotionale Erfahrung (vgl. dazu auch die sprach- und kulturpsychologische Untersuchung an indonesischen Emotionsbegriffen von Shaver, Murdaya und Fraley 2001). Nussbaum (2000) argumentiert, dass die romantische Liebesauffassung sich vor allem in Kulturen entwickelt hat, die sich durch Wohlstand und viel Freizeit auszeichnen. Dies macht deutlich, dass kulturelle Merkmale im Sinne kulturell geteilter Auffassungen ihrerseits mit sozioökonomischen, ökologischen und anderen Aspekten in Zusammenhang stehen. Die generelle Frage, ob das Vorhandensein ausdifferenzierter Begriffe für Emotionen zu einem anderen emotionalen Erleben führt, bleibt offen. Man kann aber davon ausgehen, dass das kulturell verfügbare Vokabular Einfluss darauf nimmt, was in der Erfahrung salient wird.

2.3. Normen und Werthaltungen

Im Unterschied zu den sprachlichen Variationen lässt sich hier ein direkter Zusammenhang annehmen. Normen und Werthaltungen beinhalten Wertungen darüber, was als wertvoll zu erachten ist. Die emotionalen Reaktionen werden ausgelöst durch diese Bewertungen, wenn das Individuum sie angenommen und internalisiert hat. Neuere Studien belegen z. B. die Rolle von Werten, die mit dem Ehrgefühl zusammenhängen für das Erleben von Stolz, Scham und Ärger (vgl. Rodriguez Mosquera, Manstead und Fischer 2000, 2002). Es ist anzunehmen, dass kulturelle Werte in Bezug auf Schönheit, Freundschaft, Partnerschaft, Familie usw. zu kulturellen Unterschieden in der Auftretenshäufigkeit und Bedeutung von Emotionen wie Ärger, Neid, Scham, Stolz, Freude beitragen können (Nussbaum 2000).

2.4. Erziehungsziele und Erziehungspraktiken

Kulturspezifisch unterschiedliche Werthaltungen sind auch in Erziehungszielen und Erziehungsverhalten erkennbar. Japanische Mütter sind ihren Kindern gegenüber in den ersten Lebensjahren sehr nachsichtig und weniger als amerikanische Mütter an der Entwicklung von Unabhängigkeit interessiert (Caudill und

Weinstein 1969; Chao 1995; Miyake et al. 1986). So sehen z.B. japanische Mütter ihr Kind im Vorschulalter bei Alltagskonflikten in erster Linie als ein Kind, das entwicklungsbedingt noch Fehler macht, die man ihm nachsehen muss. Demgegenüber erleben deutsche Mütter ihr Kind als verantwortlich für den Konflikt und führen sein Verhalten eher auf dessen Ungehorsam (bzw. böse Absicht) zurück. Als Erziehungsziel streben japanische Mütter die Einbindung des Kindes in die Gruppe an (und legen Wert auf Sensibilität für die Bedürfnisse der anderen), während deutsche Mütter auf die Selbständigkeit ihres Kindes Wert legen. Japanische Mütter erleben die Beziehung zu ihrem Kind stärker als symbiotisch, während deutsche Mütter die Beziehung zu ihrem Kind als konfliktreich erleben (vgl. Doi 1974; Lebra 1994; Kornadt 1989; Kornadt und Trommsdorff 1994, 1997; Trommsdorff 1989, 1997; Trommsdorff und Kornadt 2002). Japanische Mütter beziehen sich in face-to-face Interaktionen mehr auf nonverbale Merkmale und indirekte verbale Mitteilungen (Fogel, Toda und Kawai 1988) und lenken die Aufmerksamkeit des Kindes seltener auf die externe Umgebung (Bornstein et al. 1992). Gemäß selbstberichteter Einstellungen reagieren japanische Mütter stärker auf negative als auf positive emotionale Reaktionen des Kindes. Sie zeigen ihrerseits selten Ärger in ihrem Ausdruck gegenüber dem Kind und versuchen, kindliches Weinen und Schreien möglichst zu verhindern (Doi 1973; Lebra 1976; Miyake et al. 1986).

Für kulturvergleichende entwicklungspsychologische Studien ist besonders interessant, wie die kulturellen Besonderheiten der Entwicklung von Emotionen durch Eltern, Geschwister und außerfamiliale Sozialisationspartner vermittelt werden. Zu dem Prozess der Vermittlung liegen bisher jedoch kaum empirische Studien vor; vielmehr hat bisher das Interesse dem „Ergebnis“ und der Frage nach den individuellen und kulturellen Differenzen gegolten.

3. Kulturvergleichende Studien zu Emotionen in der Kindheit

Im Folgenden werden vor allem Studien zur emotionalen Entwicklung bei *asiatischen und westlichen Kindern* vorgestellt, auch wenn die dazugehörigen Kulturbereiche keineswegs als homogen angesehen werden können. Dennoch sind die zu Grunde liegenden Werthaltungen so prägnant, dass solche Vergleiche in erster Annäherung sinnvoll erscheinen. Bei den kulturvergleichenden Studien zur emotionalen Entwicklung wurden unterschiedliche Facetten der emotionalen Kompetenz im weitesten Sinne zu verschiedenen Alterszeitpunkten untersucht. Studien zu Emotionsausdruck, Emotionserkennen, Darbietungsregeln und Empathie fokussierten auf die Analyse des Kindes, Studien zu face-to-face-Interaktionen, emotionale Bezugnahme (*emotional referencing*) und Emotionsregulation im Vorschulalter beziehen interaktive Abläufe zwischen Mutter und Kind mit ein.

3.1. Ausdrucksentwicklung

Allgemeine Entwicklung

Prozesse gemeinsamer Aufmerksamkeit spielen für die Ausdrucksentwicklung bereits im Säuglingsalter eine wichtige Rolle (siehe Moore und Dunham 1995; Raver 1996; Tomasello, Kruger und Ratner 1993). Ein hohes Ausmaß gemeinsamer Aufmerksamkeit schafft einen interaktiven Rahmen, der die Entwicklung der Emotions- und Selbstregulation fördert (Dunham und Dunham 1995). Der Ausdruck von Emotionen ist eine Aufforderung an den Interaktionspartner, der über reine Informationshinweise hinausgeht, insbesondere in der zweiten Hälfte des ersten Lebensjahres, wenn sich die Intentionalität entwickelt (Tomasello und Call 1997). Kinder können ab ca. 9 Monaten die Absicht des Interaktionspartners erkennen und ihre Reaktionen danach ausrichten. Diese Entwicklung wird wiederum in diesen wechselseitigen Austauschprozessen gefördert. Der Emotionsausdruck ist von Beginn an mit einer gefühl ansteckenden Qualität verbunden, die die wechselseitige Rezeptivität transformiert. Stern (1992) beschreibt diesen Prozess als Affekt Abstimmung.

Die Entwicklung des Emotionsausdrucks im ersten Lebensjahr lässt sich in drei Trends beschreiben (siehe Holodynski 1999): a) Der Ausdruck wird vielfältiger, kontextspezifischer und geordneter, b) aus einem unwillkürlichen Ausdruck entsteht der intentionale und gerichtete Ausdruck, der spezifischer auf Anlass und Interaktionspartner ausgerichtet wird, und c) der Ausdruck wird immer mehr in konventionalisierter Weise verwendet.

Kulturvergleichende Studien

Kulturvergleichende Untersuchungen zur Ausdrucksentwicklung verweisen darauf, dass kulturspezifische Unterschiede nicht stabil und konstant sind, sondern sich altersspezifisch verändern und situationsspezifisch variieren.

Vier Monate alte chinesische Kinder zeigten insgesamt eine geringere Reaktivität (weniger Schreien, weniger Vokalisationen) bei der Konfrontation mit visuellen, auditorischen und olfaktorischen Reizen als europäisch-amerikanische Kinder (Kagan et al. 1994). Eine sehr gering ausgeprägte Reaktivität konnten Freedman und Freedman (1969) bereits bei chinesisch-amerikanischen Säuglingen feststellen. Japanische Säuglinge im Alter von 2 bis 6 Monaten ließen sich auch schneller beruhigen als amerikanische Säuglinge (Lewis, Ramsey und Kawakami 1993).

Japanische Kinder mit 6 Monaten reagierten zu einem späteren Zeitpunkt mit Ärger im Armhaltetest² als amerikanische Kinder, während sich im Alter von 12 Monaten keine Unterschiede zwischen japanischen und europäisch-amerikanischen Kindern hinsichtlich Latenz und Intensität in dem Armhalte-Versuch

² Dem Säugling werden vom Versuchsleiter beide Arme festgehalten und an den Körper gedrückt. Studien mit diesem Test wurden mit Kindern ab einem Monat durchgeführt (z.B. Stenberg und Campos 1990).

zeigten (Camras et al. 1992). Allerdings reagierten japanische Kleinkinder in einer anderen Stress erzeugenden Situation, nämlich dem „Fremde-Situations-Test“, sogar mit intensiverem Distress als die amerikanischen Kinder (Miyake, Chen und Campos 1985). Auch Kagan, Kearsley und Zelazo (1978) berichten, dass im Fremde-Situations-Test mit 12 Monaten die Reaktivität chinesischer Kinder höher war als die ihrer europäisch-amerikanischen Altersgenossen und sie auch mehr in der Annäherung eines unvertrauten Peers zögerten.

Diese beispielhaft genannten Studien belegen, dass vermutlich mit der Kultur verknüpfte Temperamentsunterschiede hinsichtlich Reaktivität, Labilität und Irritierbarkeit existieren, die aber früh durch Sozialisationsprozesse überlagert und kompensiert werden können. Diese Unterschiede reichen aber zur Erklärung der verschiedenen Befunde nicht aus. Offensichtlich variiert die Latenz und Intensität der Ausdrucksstärke kulturell in Abhängigkeit davon, ob die emotional belastende Situation für das Kind in Abwesenheit oder Anwesenheit der Mutter erlebt wird. Kulturelle Unterschiede treten vor allem dann auf, wenn die Mutter abwesend ist, wie dies im Fremde-Situations-Test der Fall ist.

Camras et al. (1998) untersuchten den Gesichtsausdruck von japanischen, chinesischen und amerikanischen Kindern im Alter von 11 Monaten, nachdem bei ihnen Ärger (Armhalte-Versuch) und Furcht (krabbelnder Gorillakopf, der Laute von sich geben kann) induziert worden war. Für die Analyse verwendeten

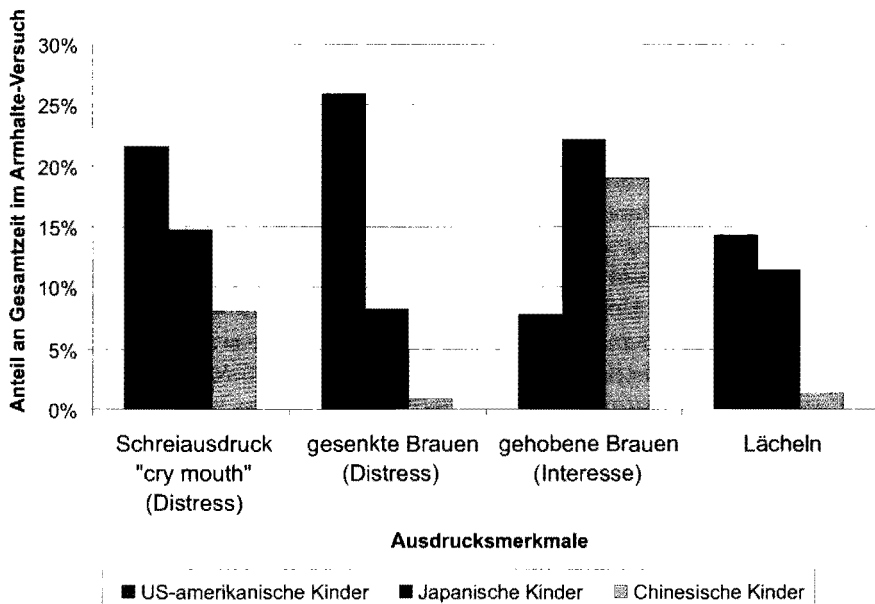


Abbildung 1: Kulturspezifische Unterschiede im emotionalen Gesichtsausdruck bei 11 Monate alten US-amerikanischen, japanischen und chinesischen Kindern in der Armhalte-Bedingung (nach Camras et al. 1998)

sie zur Erfassung der Intensität des Distress mehrere quantitative Maße der Gesichtsaktivitäten (Ausdruck), die z.T. auch einzeln analysiert wurden. Zusätzlich wurden das Lächeln und die Latenz der Distressreaktion erfasst. Japanische und amerikanische Kinder zeigten das gleiche Ausmaß an Distressreaktion und dies in einer höheren Intensität als die chinesischen Kinder vor allem während der beiden Reizbedingungen. Die amerikanischen Kinder begannen früher zu schreien als die chinesischen Kinder. Die Werte für die japanischen Kinder lagen dazwischen.

Die nordamerikanischen und japanischen Kinder produzierten mehr (Duchenne) Lächeln als die chinesischen Kinder (s. Abbildung 1). Das Duchenne Lächeln kann als Indikator für positive Emotionen gesehen werden. Die Häufigkeit gesenkter Brauen als Zeichen eines undifferenzierten negativen Affekts war bei den amerikanischen Kindern am höchsten. Dies ist im Zusammenhang mit dem früheren Schreien und der stärkeren Distressreaktion zu sehen. Die Analyse der Mimik (gehobene Brauen als Hinweis für Interesse, Überraschung) erbrachte eine höhere Rate bei den japanischen als bei den amerikanischen Kindern (s. Abbildung 1).

Diese Studie zeigte, dass sich japanische und amerikanische Kinder ähnlicher waren als japanische und chinesische Kinder. Allerdings ist dabei zu berücksichtigen, dass Unterschiede bei den sozioökonomischen Bedingungen als Erklärung nicht auszuschließen sind, denn die Autoren geben an, dass sich die chinesische Stichprobe hinsichtlich Bildung etc. deutlich von den beiden anderen Gruppen dahingehend unterschied, dass der sozioökonomische Status (z.B. der Bildungsstand) der chinesischen Stichprobe niedriger war als der Status in den beiden anderen kulturellen Stichproben.

3.2. Emotionserkennen

Emotionserkennen bei Kindern wurde fast ausschließlich in westlichen Kulturen untersucht (Michalson und Lewis 1985). Eine der wenigen kulturvergleichenden Studien wurde von Choy und Mohay (1999) durchgeführt. Sie untersuchten das Erkennen des Gesichtsausdrucks bei 4- und 6-jährigen Kindern in China (Hongkong) und Australien. Dabei wurde das Material selbst kulturabhängig variiert, indem der Gesichtsausdruck für sieben Emotionen (sechs Basisemotionen nach Ekman (1972) und neutraler Ausdruck) aus den beiden Kulturen verwendet wurden. Es zeigten sich deutliche Altersunterschiede: 6-Jährige hatten bessere Erkennensleistungen als 4-Jährige. Die Emotionen wurden unterschiedlich gut erkannt: Freude, Ärger und Trauer am besten, Überraschung und Furcht am wenigsten. Beide Gruppen zeigten auch bessere Erkennensleistungen, wenn sie Vorlagen mit Gesichtern aus der eigenen Kultur bewerteten. Die Annahme von Matsumoto (1992), dass in multikulturellen Gesellschaften der Gesichtsausdruck einer *outgroup* besser erkannt wird als in einer monokulturellen Gesellschaft, bestätigte sich nur für die australischen 4-Jährigen, nicht aber für die 6-Jährigen.

In einer weiteren Studie mit 6-jährigen chinesischen und australischen Kindern wurde das Emotionserkennen situativ (Vorgabe von Geschichten) abgefragt (Choy und Mohay 2001). Dabei zeigten sich deutliche Kulturunterschiede. Bei einem Regelübertritt erwischt zu werden, löste bei den chinesischen im Vergleich zu den australischen Kindern mehr Furcht aus, ein enttäuschendes Geschenk zu erhalten mehr Ärger (bei australischen Kindern mehr Traurigkeit), und bei Versagen gaben sie häufiger Scham als emotionale Reaktion an. Freude in einer Situation, in der der Protagonist Schadenfreude erlebte, wurde am wenigsten erkannt. Mehr als die Hälfte der chinesischen und ein Drittel der australischen Kinder benannten die Emotion falsch. Da Schadenfreude in linguistischen Studien oftmals als Beispiel dafür genommen wird, dass dieser deutsche Begriff sich nicht adäquat mit einem Wort in andere Sprachen übersetzen lässt, ist anzunehmen, dass diese Emotion in den beiden Kulturen entweder geringe Bedeutsamkeit besitzt oder zwar bedeutsam ist, aber als wenig wünschenswert angesehen wird. Wenn Letzteres zutrifft, dann ließen sich die Ergebnisse dadurch erklären, dass die Kinder sich sozial erwünscht verhalten haben. Allerdings ist auch nicht auszuschließen, dass die komplexere Anforderung – nämlich eine negative Emotion des Betroffenen, die spontane Betroffenheit auslöst, und die Bewertung, dass es dem Betroffenen zu Recht geschieht, zu erkennen und zu benennen – die geringere Erkennensrate verursacht, die bei älteren Kindern entsprechend höher liegt.

3.3. Darbietungsregeln

Kulturelle Darbietungsregeln spezifizieren die Angemessenheit des Emotionsausdrucks. Die Dissoziation von Emotionserleben und -ausdruck wird unter anderem durch die Statusunterschiede der Beteiligten und durch das Ausmaß des Individualismus beeinflusst. So ist eine stärkere Kontrolle gegenüber Personen mit höherem Status zu erwarten. Die Aufrechterhaltung der harmonischen Beziehung, ein hoher Wert in kollektivistischen Kulturen, führt ebenfalls zu höherer Kontrolle des Ausdrucks. Die höhere Machtdistanz und stärkere kollektivistische Orientierung in China lassen daher deutliche Unterschiede zu Australien erwarten. In einer Studie von Choy und Mohay (2001) wurden 6-jährige Kinder in Hongkong und in Australien untersucht. Zu vier Themen (bei einem Regelübertritt erwischt werden, enttäuschendes Geschenk, Angeben gegenüber Peers und nachfolgendes Versagen, Schadenfreude) wurden in beiden Kulturen prototypische Geschichten entwickelt. Den Kindern wurden diese acht Geschichten vorgelesen und sie mussten angeben, wie sich der Protagonist fühlt und welchen Emotionsausdruck er zeigen würde. Chinesische Kinder antworteten über alle Geschichten mit einer starken Dissoziation, d.h. sie verwendeten signifikant häufiger Darbietungsregeln (s. Abbildung 2). Neutralisieren war die am häufigsten gewählte Darbietungsregel. Nur bei der Geschichte zur Schadenfreude wählten australische Kinder Maskierung der negativen Emotion häufiger als Neutralisierung.

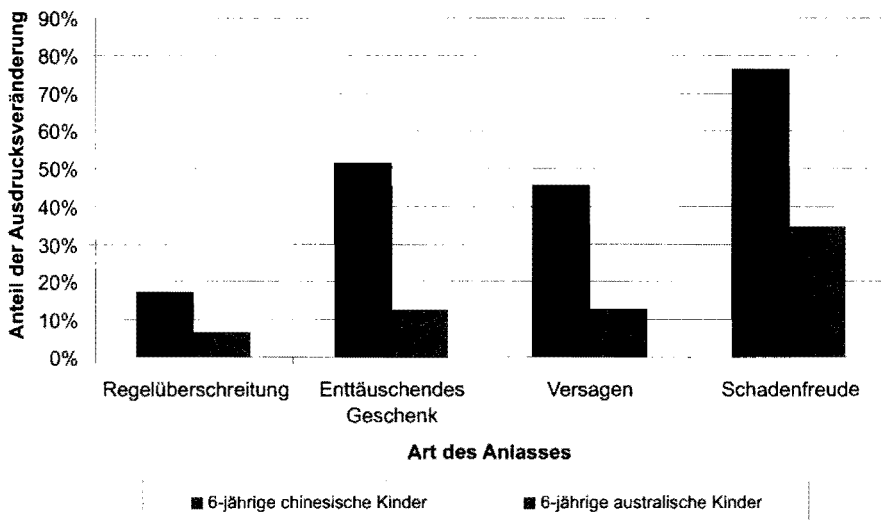


Abbildung 2: Anteil der 6-jährigen chinesischen und australischen Kinder, die die erlebte Emotion im Ausdruck veränderten (nach Choy und Mohay 2001)

3.4. Empathie

Empathie bezeichnet das stellvertretende emotionale Miterleben des emotionalen Zustands einer anderen Person. Gefühlsansteckung, die von Geburt an vorhanden ist, und ein erstes globales Selbstkonzept sind notwendige Bedingungen für das Auftreten von Empathie (Bischof-Köhler 1991; Friedlmeier 1993, 2002; Trommsdorff 1995). Diese Fähigkeit wird vor allem auch im Prozess der geteilten Aufmerksamkeit zwischen Eltern und Kind gefördert, denn das Kleinkind erhält früh die Gelegenheit zu erfahren, welche Gefühle und Bedürfnisse die Eltern erleben und wie eigene und elterliche Bedürfnisse koordiniert werden können (Adamson und Bakeman 1991; Bretherton et al. 1986). Die Sensitivität der Mutter gegenüber den Bedürfnissen des Kindes ist eine wichtige Entwicklungsbedingung von Empathie.

Unter Berücksichtigung kulturspezifischer Merkmale lässt sich erwarten, dass Empathie in einer kollektivistisch orientierten Kultur einen hohen Stellenwert in der Sozialisation einnimmt und Empathie daher bei japanischen Kindern frühzeitiger und ausgeprägter auftritt als bei deutschen Kindern. Aufgrund der engen Mutter-Kind-Beziehung bei japanischen Dyaden wird allerdings selbstreguliertes Handeln auf Seiten des Kindes erst später gefördert, so dass japanische Kinder im Vergleich zu deutschen in emotional belastenden Situationen eher häufiger und stärker mit Distress reagieren.

In einer kulturvergleichenden Beobachtungsstudie mit 2- und 5-jährigen deutschen und japanischen Mädchen gingen wir diesen Fragen nach (Trommsdorff

und Friedlmeier 1999). Die Mädchen wurden mit dem Missgeschick einer vertrauten erwachsenen Spielpartnerin und deren Ausdruck von Traurigkeit konfrontiert. Als kultur- und altersangemessene Auslöser von Empathie bzw. Distress riss bei den 2-Jährigen ein Arm des Teddybärs ab beim Versuch, ihn auszuziehen, um ihn zu baden. Bei den 5-Jährigen platzte der Spielpartnerin ihr Luftballonmännchen, das sie für sich parallel zu einem Luftballonmännchen für das Kind vorher gebastelt hatte. Die Analyse der dominanten emotionalen Reaktion machte deutlich, dass bei den 2-jährigen Mädchen beider Kulturen die Distressreaktion dominierte. Hingegen trat bei den 5-Jährigen ein deutlicher Kulturunterschied auf (s. Abbildung 3). Die meisten japanischen Mädchen reagierten mit Distress, während ein knappes Drittel der deutschen Mädchen Empathie als dominante emotionale Reaktion zeigte.

Die Analysen der Ausdrucksstärke der emotionalen Reaktion erbrachten nur einen tendenziellen Kultureffekt: Die empathische Reaktion der deutschen Mädchen war intensiver als die der japanischen Mädchen über beide Altersgruppen (s. Abbildung 4). Hingegen traten deutliche signifikante Unterschiede für die Distressreaktionen auf: 2- und 5-jährige japanische Mädchen zeigten mehr Distress als gleichaltrige deutsche Mädchen. Die Distressreaktion bei den jüngeren Kindern war in beiden kulturellen Gruppen signifikant stärker als bei den älteren. Ob für dieses Entwicklungsalter die oben genannte Deutung von Norasakkunkit und Kalick (2002) über die kulturellen Unterschiede im Distress-Ausdruck auf-

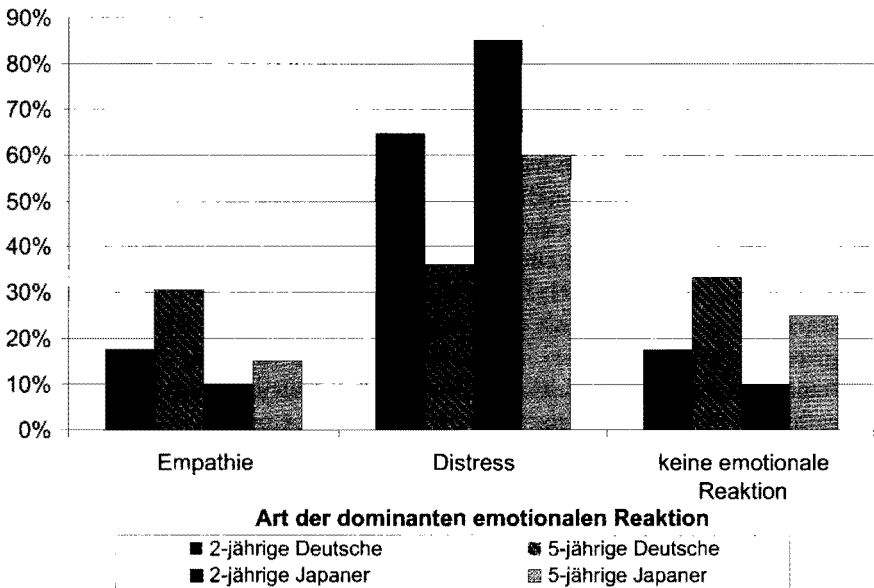


Abbildung 3: Verteilung der dominanten emotionalen Reaktion bei deutschen und japanischen Mädchen (nach Trommsdorff und Friedlmeier 1999)

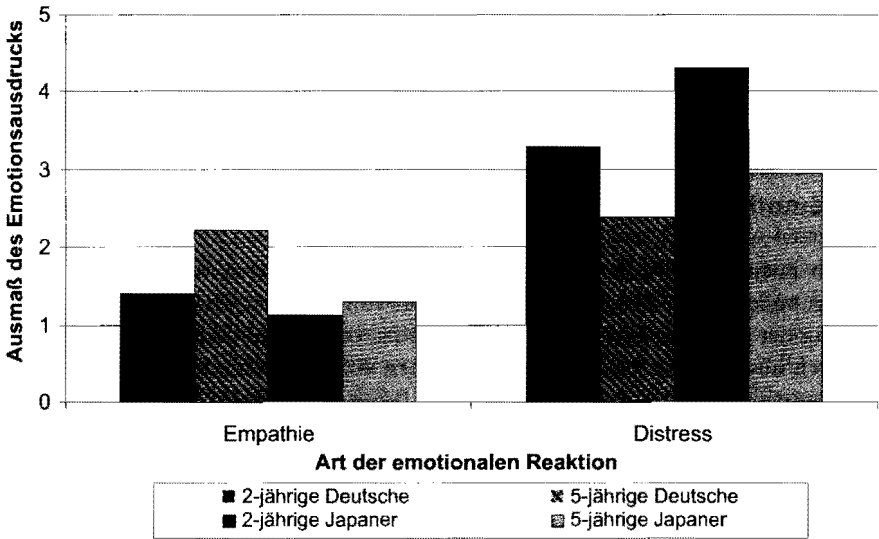


Abbildung 4: Ausmaß der Empathie- und Distressreaktion bei deutschen und japanischen Mädchen (nach Trommsdorff und Friedlmeier 1999)

grund von kulturspezifischem Selbstkonzept und Präferenz von Darbietungsregeln zutrifft, lässt sich nicht beantworten.

3.5. *Still-Face-Interaktionen*

Die Bedeutsamkeit der geteilten Aufmerksamkeit für das Kind wird vor allem dann deutlich, wenn die Mutter den Aufmerksamkeitsprozess völlig abbricht. Aus den Forschungen zum *still-face*-Paradigma geht hervor, dass dieser abrupte Abbruch bei Säuglingen ab drei Monaten negative affektive Reaktionen auslöst. Auch in der dritten Phase, wenn die Mutter die Interaktion wieder aufnimmt, zeigt das Kind trotz der Freude über die Wiederaufnahme weiterhin negative affektive Reaktionen (Weinberg und Tronick 1996). Diese Beobachtungen und Ergebnisse führten die Autoren zu der Interpretation, dass bereits Neugeborene ein grundlegendes Bedürfnis nach Geborgenheit und Zuwendung haben (vgl. die Grundannahme der Bindungstheorie von Bowlby 1969/1982). Dieses Bedürfnis zeigt sich bereits im ersten Lebensjahr in diesen affektiven Reaktionen und den aktiven Versuchen der affektiven Regulation. In einer ersten kulturvergleichenden Studie mit chinesischen und kanadischen Kindern im Alter von 6 Monaten konnte eine hohe kulturübergreifende Übereinstimmung des *still-face*-Effektes festgestellt werden (Kisilevsky et al. 1998). Die *still-face*-Phase führte auch bei den chinesischen Kindern zu einer deutlichen Reduktion der Aufmerksamkeit auf die Mutter und einer Reduktion des positiven Affekts. Vermutlich handelt es sich um ein universelles Merkmal, zumal sich kulturspe-

zifische Unterschiede in der Interaktion vor und nach der *still-face*-Phase zeigten. Kanadische Mütter redeten mehr zu ihren Kindern und versuchten, die Aufmerksamkeit häufiger durch Berührungen auf sich zu lenken, als dies chinesische Mütter taten.

3.6. Emotionale Bezugnahme (*emotional referencing*)

In den bisherigen Studien wurden zwar mütterliche Interaktionsmerkmale zur Erklärung kulturspezifischer Unterschiede erwähnt, aber nicht direkt in die Umsetzung der Studie integriert. Die im Folgenden berichteten Studien zeichnen sich dadurch aus, dass sie emotionale Reaktionen von Kindern auch im Zusammenhang mit interaktiven Prozessen zwischen Mutter und Kind beleuchten. *Social referencing* ist ein relativ breites Konzept und meint, dass die Mutter dem Kind beim Aufbau von handlungswirksamer und emotionaler Wirklichkeit Anleitungen und Vorlagen bietet (Feinman 1992). Die Anweisungen können in vielfältiger Weise erfolgen. Ein Teil des *social referencing* lässt sich als emotionale Bezugnahme abgrenzen. Es beschreibt den Prozess, wenn das Verhalten des Kindes insbesondere auf die aktive Kontaktaufnahme mit der Mutter gerichtet ist, um in einer unvertrauten Situation Informationen darüber zu erhalten, wie es sich fühlen soll (Walden 1991). Wenn die Mutter Furcht oder Angst in ihrem Gesicht ausdrückt, zeigen Kinder am Ende des ersten Lebensjahres eher einen ängstlicheren Ausdruck als bei einem neutralen und positiven Ausdruck der Mutter. Eine solche Reaktion kann zu einem früheren Alterszeitpunkt noch nicht beobachtet werden. Diese Entwicklung ist unabhängig von der Lokomotion des Kindes, da die Nutzung des Emotionsausdrucks auch zu einem früheren Zeitpunkt stattfinden könnte. Ebenso wie bei der geteilten Aufmerksamkeit ist das kontingente

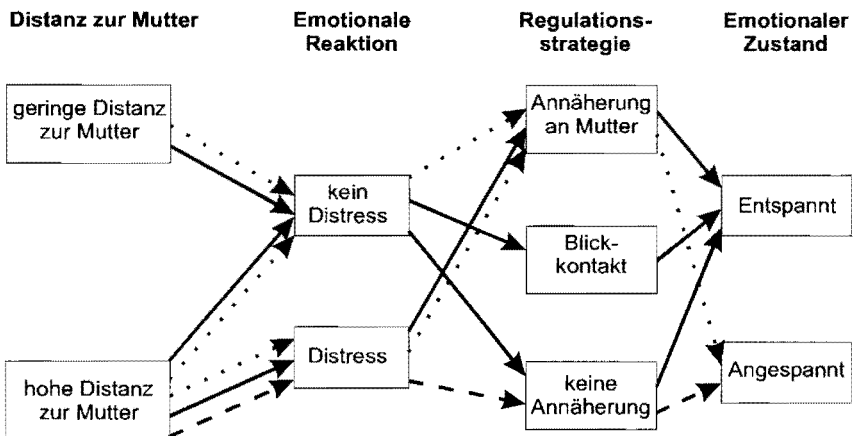


Abbildung 5: Sequenzmodell der Emotionsregulation bei 2-jährigen deutschen und japanischen Mädchen (nach Trommsdorff und Friedlmeier 1999)

Reagieren der Mutter innerhalb der ersten drei Sekunden für die Wirksamkeit der Bezugnahme im frühen Kindesalter wesentlich. Falsche Reaktionen oder Nicht-Reagieren haben negative Folgen. Die Kontingenzleistung ist Teil der Sensitivität der Mutter. Die Motivation des Kindes, sich an die Mutter zu wenden und sich an ihrem Ausdruck zu orientieren, reflektiert Merkmale der Bindungsbeziehung und beruht vermutlich auf universellen Merkmalen der Bindung (Masters 1991).

In einer Studie mit 2-jährigen deutschen und japanischen Kindern haben wir den Verlauf der emotionalen Reaktion und den Zusammenhang mit dem mütterlichen Verhalten untersucht (Friedlmeier und Trommsdorff 1999). Die Kinder wurden in einer Situation beobachtet, in der sie das Missgeschick einer Spielpartnerin und deren Trauerreaktion miterlebten. Die Mütter waren im Raum anwesend, wurden aber gebeten, sich passiv zu verhalten. Gemäß der Kulturspezifität einer engeren Mutter-Kind-Beziehung in Japan wurde angenommen, dass die Kinder in dieser Situation stärker Distress zeigen und für die Regulation ihres negativen emotionalen Zustands eher die Mutter einbeziehen. Darüber hinaus wurde aufgrund anderer Studien (Trommsdorff und Kornadt 2002) davon ausgegangen, dass die japanischen Mütter sensibler reagieren, insbesondere wenn das Kind Hilfe braucht. Schließlich wurde kulturunabhängig angenommen, dass die Distanzregulation (d.h. die Veränderung des physischen Abstandes zur Mutter als Maß für den Ausdruck des Sicherheitsgefühls des Kindes), die bereits vor dem Ereignis variierte, zu anderen emotionalen Verläufen führt und dass hohe Distanz eher Distress auslöst.

Je 20 deutsche und japanische Mädchen nahmen an dieser Studie teil. Die Prüfung des Sequenzmodells (s. Abbildung 5) – Distanz zur Mutter, emotionale Reaktion, Regulationshandlung, emotionaler Zustand am Ende der Situation – und des Effekts des mütterlichen Verhaltens (s. Abbildung 6) wurde in der Weise

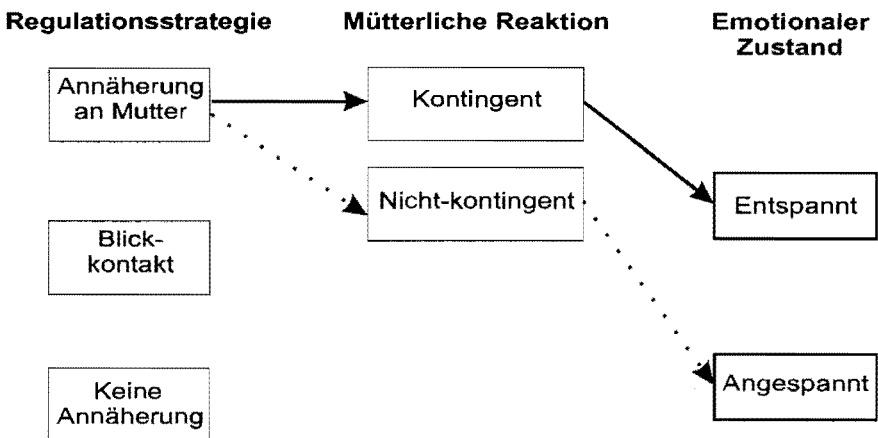


Abbildung 6: Sequenzmodell mit mütterlicher Reaktion (nach Friedlmeier und Trommsdorff 1999)

durchgeführt, dass die theoretisch erwarteten Pfade mit den empirisch aufgetretenen in einem *Goodness-of-fit*-Test überprüft wurden.

Für die deutschen Mädchen zeigte sich eine hohe Passung. Für die japanischen Mädchen bedurfte es einer zusätzlichen Annahme, um eine hohe Passung zu erreichen: Eine geringe Distanz war noch kein Kriterium dafür, dass das Kind keine Distressreaktion zeigte. Physische Nähe ist noch kein Garant, sich sicherer zu fühlen. Generell bezogen die Kinder in beiden kulturellen Gruppen die Mutter ein, sei es durch Blickkontakt oder Körperkontakt. Trotz der geringeren Distanz zur Mutter während der Spielphase nahmen signifikant mehr japanische Mädchen Körperkontakt zur Mutter auf, während bei den deutschen Mädchen ein größerer Teil der Mädchen sich mit der emotionalen Bezugnahme (Blickkontakt) begnügte (s. Abbildung 7). Die Situation war jedoch deutlich stressvoller für die japanischen Kinder. Die Frage, ob die Bedingung für die Kinder beider Kulturen funktional äquivalent war, bleibt offen. Die hier hergestellte Situation kann jedoch in beiden Ländern auftreten. Allerdings haben japanische Kinder weniger Gelegenheit, im Alltag negative Emotionen zu beobachten. Jedoch war möglicherweise die Instruktion an die Mütter, sich möglichst zurückzuhalten, bei den japanischen Müttern in der Weise wirksamer, dass sie unter „normalen“ Umständen schneller als die deutschen Mütter eingegriffen und das Kind nicht sich selbst überlassen hätten.

Die unterschiedliche Responsivität der Mutter erbrachte kulturspezifische Muster von Effekten. Die nicht-kontingente Reaktion (d.h. kein oder spätes

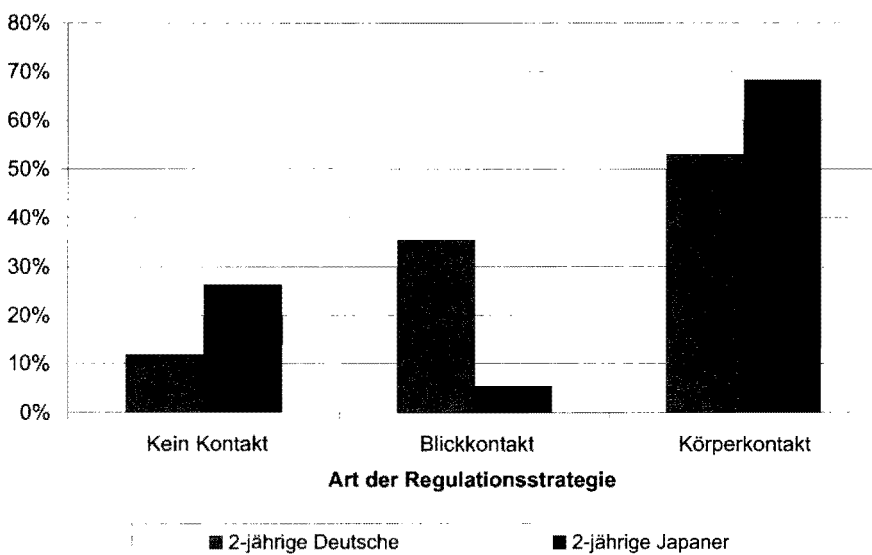


Abbildung 7: Regulationsstrategien bei 2-jährigen deutschen und japanischen Mädchen in einer emotional belastenden Situation (nach Friedlmeier und Trommsdorff 1999)

Reagieren und/oder Anweisung bzw. Befehle geben) der deutschen Mütter führte dazu, dass die meisten Mädchen noch am Ende in einem angespannten Zustand waren. Hingegen wirkte sich eine kontingente Reaktion der Mutter (d. h. promptes und/oder kindbezogenes Eingehen auf die Aufforderung des Kindes) auf die Kinder entspannend aus. Bei den japanischen Kindern zeigte die Reaktion der Mütter, die insgesamt kontingenter reagierten als die deutschen Mütter, keinen Zusammenhang mit dem emotionalen Zustand des Kindes am Ende der Situation. Der Zusammenhang zwischen geringer Responsivität der Mutter und negativer Regulation des Kindes bei den deutschen Dyaden kann langfristig zu einer distanzierteren Beziehung mit negativen Folgen für die weitere emotionale Entwicklung führen. Die unterstützende Haltung der japanischen Mütter unabhängig von der negativen Regulation der Kinder lässt hingegen offen, ob sich eine positive und selbständigere Regulation zu einem späteren Zeitpunkt entwickelt (Friedlmeier und Trommsdorff 1999).

3.7. Emotionsregulation

Eine wichtige Frage für die Entwicklung der Emotionsregulation ist, welche interaktiven Regulationsstrategien Eltern verwenden, und wie sich diese auf den weiteren Verlauf der emotionalen Reaktion auswirken. Um dieser Frage nachzugehen, haben wir in der oben beschriebenen Studie mit 5-jährigen deutschen und japanischen Mädchen die Verläufe der emotionalen Reaktionen analysiert (Trommsdorff und Friedlmeier, 2002; Trommsdorff und Friedlmeier 1999). Der Anlass war ein frustrierendes Ereignis (Verlust eines Spielobjektes), das Enttäuschung auslöste. Als Indikatoren wurde die Intensität des negativen emotionalen Ausdrucks anhand von Mimik, Gestik und Körperhaltung zu vier Zeitpunkten jeweils in einem Zeitintervall von ca. 10 Sekunden auf einer 6-stufigen Skala von (1) kein negativer emotionaler Ausdruck (bis 6) (sehr deutlicher negativer emotionaler Ausdruck) kodiert: (1) Baseline – vor dem frustrierenden Ereignis, (2) unmittelbar nach dem frustrierenden Ereignis, (3) nach ca. einer Minute und (4) nach ca. zwei Minuten (unmittelbar vor der Rückkehr der Versuchsleiterin). Die Differenzwerte des Ausmaßes des negativen Emotionsausdrucks nach der Induktion und der Baseline wurden als Indikator für die individuellen Emotionsverläufe verwendet. Die Verläufe der emotionalen Reaktion waren bei den deutschen und japanischen Mädchen ähnlich, mit dem einzigen Unterschied, dass die Ausdrucksstärke der deutschen Mädchen höher war. Auch zeigte sich für beide Gruppen, dass es beträchtliche interindividuelle Unterschiede in den Emotionsverläufen gab.

Zur Überprüfung von möglichen subgruppenspezifischen Verlaufsmustern wurde das Ausmaß der mütterlichen Sensitivität in der Enttäuschungssituation herangezogen. Es zeigten sich klare kulturspezifische Unterschiede (s. Abbildung 8): Die Kinder der hoch sensitiven deutschen Mütter reagierten mit intensiverem negativen Emotionsausdruck, der mit der Zeit abklang. Hingegen veränderte sich der Emotionsausdruck bei den Kindern von gering sensitiven Müttern

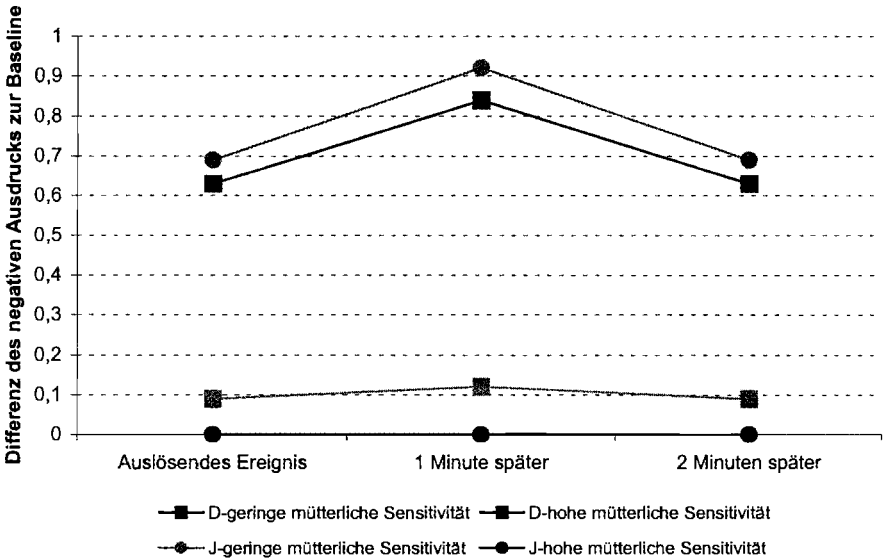


Abbildung 8: Zusammenhang zwischen mütterlicher Sensitivität und Verlauf des negativen Emotionsausdrucks in einer emotional belastenden Situation bei 5-jährigen deutschen und japanischen Mädchen (nach Trommsdorff und Friedlmeier 1999)

kaum. Die Verlaufsmuster der zwei Gruppen japanischer Kinder entsprachen jeweils dem entgegengesetzten Verlaufsmuster der deutschen Kinder.

Eine mikrogenetische Analyse des mütterlichen Verhaltens in dieser Situation verwies auf kulturspezifische Merkmale. Die deutschen sensitiven Mütter thematisierten das emotionsauslösende Ereignis, während dies japanische sensitive Mütter zu keinem Zeitpunkt taten. Stattdessen lenkten japanische Mütter ihr Kind vom negativen Ereignis ab, indem sie durch eine Umdeutung der Situation einen Rahmen der Kontinuität schufen und ihr Kind aufforderten, an der Aufgabe weiterzumachen. Die deutschen sensitiven Mütter hingegen machten dem Kind nochmals das emotionsauslösende Ereignis und das damit verbundene Erleben deutlich.

4. Ausblick

Aufgrund der biologisch gemeinsamen Grundlagen und der kulturübergreifend ähnlichen Anforderungen ist es sehr unwahrscheinlich, dass das Emotionsrepertoire zweier Kulturen völlig unterschiedlich ist. Eine universelle Basis emotionalen Geschehens wurde tatsächlich in vielen Studien nachgewiesen. Dennoch gibt

es auch kulturspezifische Phänomene im emotionalen Bereich, die von Angehörigen anderer Kulturen nur schwer nachzuvollziehen sind. Die Entwicklung von Emotionen und Emotionsregulation beim Menschen hängt mit der Entwicklung der Symbolbildung zusammen (Papoušek und Papoušek 1999). Dabei kommt auch der Entwicklung der Intentionalität eine wichtige Rolle zu. So führt der Emotionsausdruck des Interaktionspartners nicht zu einem unmittelbaren Reagieren, sondern die Reaktion ist von der subjektiven Deutung des Ausdrucks des anderen abhängig. Dies führt dazu, den Emotionsausdruck als Zeichen zu konzeptualisieren. Mögliche angeborene Reaktionen werden durch die Entwicklung der Deutungen überformt und verändert. Diese Deutungen werden in den Interaktionen des Kindes mit den Bezugspersonen vermittelt. In dieser interaktiven Regulation werden nicht nur Darbietungsregeln erworben, sondern es werden auch Anlässe, Bewertungsprozesse und Erlebensqualitäten vermittelt, die die emotionale Entwicklung beeinflussen.

Insbesondere wird allgemein anerkannt, dass Säuglinge auf die externe Regulation angewiesen sind. Eltern sind somit das wichtigste Medium für den kulturellen Transfer der Angemessenheit emotionaler Reaktionen und Regulationsmöglichkeiten. Die kulturspezifisch prävalenten Erfahrungen der Kinder gehen in die weitere emotionale Entwicklung ein. Dabei werden die Strategien der Regulation von Emotionen bzw. die kulturellen Schemata (*scripts*) (Saarni 2001, in diesem Band) gelernt, die auf sozial geteilten Bedeutungen beruhen, welche in den jeweiligen kulturellen Kontexten üblich sind. Auf dieser Grundlage werden die kulturspezifisch für selbstverständlich gehaltenen oder als wünschenswert angesehenen „emotionalen Kompetenzen“ als ein zentrales Merkmal vermittelt. Da die emotionale Entwicklung von Geburt an in sozialen Interaktionen abläuft, kann auch in Zweifel gezogen werden, ob es eine authentisch „natürliche“ Gefühlswelt gibt, wie dies von Vertretern der Darbietungsregeln (z. B. Ekman 1972) oder Gefühlsregeln (Hochschild 1979, 1990) angenommen wird (Josephs 1999).

Die Aufgabe einer kontextbezogenen entwicklungspsychologischen Forschung besteht somit in der Aufklärung *kulturspezifischer Besonderheiten* und *interindividueller Differenzen der emotionalen Kompetenz* sowie deren Handlungswirksamkeit. Entwicklungspsychologische Studien sind notwendig, um Bedingungen und Merkmale von emotionaler Kompetenz systematisch zu erfassen. Auf dieser Grundlage lassen sich Vorhersagen über die Funktion von emotionaler Kompetenz auch für andere Entwicklungsbereiche und vor allem für Verhalten im sozialen Kontext und somit umfassende theoretische Aussagen über emotionale Kompetenz und Verhalten ableiten, die dann im Einzelnen empirischer Prüfung zu unterziehen sind. Allerdings sind hier zwei Einschränkungen erforderlich.

Zum einen suggeriert der Begriff „emotionale Kompetenz“, dass damit bestimmte Fähigkeiten gemeint sind, die gelernt werden und situationsübergreifend stabil sind. Nun ist aber nicht einmal die Fähigkeit zur Emotionsregulation kontextunabhängig stabil, auch wenn man berücksichtigt, dass zu dieser Fähigkeit situationspezifische Differenzierungen gehören. Diese Fähigkeit wird zwar im Entwicklungsprozess aufgebaut und ihre Ausprägung hängt von bestimmten

Entwicklungsbedingungen ab. Ob aber die einmal entwickelte Fähigkeit auch in Verhalten umgesetzt wird (und zwar situationsangemessen), also ob z.B. „angemessene“ Emotionsregulation gezeigt wird, hängt nicht nur von der entsprechenden Fähigkeit, sondern auch von motivationalen Bedingungen ab, diese Fähigkeit einzusetzen. Diese intentionale Seite der „emotionalen Kompetenz“ und die damit verbundene intra- und interindividuelle Varianz sind in der Forschung bisher nicht berücksichtigt worden. Aus motivationspsychologischer Sicht müssten sowohl Personen- wie Situationsmerkmale in ihrem Zusammenhang untersucht werden, um vorherzusagen, ob diese Konstellation die subjektiv relevanten situativen Anreizbedingungen begünstigt, durch die das Ziel aktiviert wird, diese Fähigkeit einzusetzen.

Die Intention, die potenzielle Fähigkeit zur emotionalen Kompetenz tatsächlich einzusetzen, kann ganz unterschiedlich motiviert sein, sie kann auf Leistungs-, Macht-, Affiliationsmotivation oder prosozialer Motivation beruhen. Sie kann z.B. dem übergeordneten Ziel dienen, ein hohes Leistungsziel zu erreichen, ein positives Selbstbild zu präsentieren oder den Interaktionspartner zu beeinflussen (siehe auch Rheinberg in diesem Band). Nun muss aber nicht jede Intention zum gewünschten Verhalten führen. So kann z.B. die Emotionsregulation, die der erfolgreichen Konfliktlösung dienen soll, scheitern, wenn der durch Provokation erfolgte Ärgeraffekt zu stark ist. Hier reicht die Fähigkeit zur Regulation nicht aus; in anderen Fällen mangelt es an der entsprechenden Intention, die Regulation zu zeigen. Die Diskrepanz zwischen Intention und Fähigkeit zur Emotionsregulation als einem Beispiel für emotionale Kompetenz ist bisher jedoch als eigenes Forschungsfeld zu wenig berücksichtigt worden. Hier stellen sich jedoch gerade aus entwicklungspsychologischer Perspektive wichtige Fragen, die u.a. auch den Bereich der Entwicklung von Risikoverhalten (in Verbindung mit Verhaltenskontrolle) berühren.

Zum anderen suggeriert der Begriff „emotionale Kompetenz“, dass hier eine eindeutig definierbare Fähigkeit umschrieben wird, die universell als solche erkannt wird. Nun wissen wir aber aus der kulturvergleichenden Forschung, dass nicht einmal das Konzept der „Intelligenz“ kulturübergreifend gleich definiert wird. In manchen Kulturen gelten die mit dem westlichen Intelligenzbegriff umfassten abstrakten kognitiven Fähigkeiten wenig; hingegen bestehen hier hohe Anforderungen an eine „soziale Intelligenz“, die Empathie, Perspektivenübernahme und Emotionsregulation umfassen (vgl. Trommsdorff und Dasen 2001). Wir müssen davon ausgehen, dass je nach kulturellen Bedingungen verschiedene Merkmale die Fähigkeit der emotionalen Kompetenz beschreiben. Diese Merkmale hängen sehr eng mit den Ethnotheorien über Emotionen zusammen, die in der jeweiligen Kultur vorherrschen (siehe Ratner 1999). Die Beschreibung dieser Ethnotheorien ist wichtig, um die in der westlichen Kultur entwickelten wissenschaftlichen Theorien auf einen möglichen ethnozentrischen Bias zu prüfen. So ist z.B. zu klären, ob die von Saarni (1999, in diesem Band) formulierten acht Komponenten als universelle Merkmale betrachtet werden können, die kulturspezifisch unterschiedlich ausgeprägt sind, oder ob manche Merkmale in Kulturen irrelevant sind und dafür bisher nicht berücksichtigte Merkmale hinzu-

kommen. So setzt z.B. Saarnis erstes Kriterium „Bewusstheit des emotionalen Zustands“ voraus, Emotionen als internale Prozesse zu betrachten, die wenig kontrollierbar sind. Nun gibt es aber Kulturen, die Emotionen auf der Beziehungsebene lokalisieren, d.h. spezifische Emotionen sind mit einem bestimmten Kontext verbunden, und es ist zweitrangig, ob der Betroffene diese Emotion erlebt (Lutz und White 1986). Somit wäre in dieser Kultur das Kontextwissen für die Entwicklung emotionaler Kompetenz ein wichtiges Merkmal, das in der Liste von Saarni (1999, in diesem Band) nicht berücksichtigt wird.

Damit ergibt sich eine weitere Einschränkung der Gültigkeit des Konzeptes der emotionalen Kompetenz aus dessen kulturabhängiger Spezifizierung. Je nach kulturellen Normen und Werten aber auch je nach kulturspezifischen Anforderungen und der jeweiligen Verfügbarkeit über Anpassungsformen hat emotionale Kompetenz eine kulturspezifische Komponente.

Daher greifen die oben skizzierten Aussagen zu Bedingungen und Funktion von emotionaler Kompetenz zu kurz, wenn nicht der soziokulturelle Kontext, in dem die Entwicklung emotionaler Kompetenz erfolgt und in dem die Fähigkeit (intentional) gezeigt wird, mit berücksichtigt wird. Erst die kulturpsychologische Kenntnis des Entwicklungs- und Verhaltenskontextes erlaubt einen systematischen Aufschluss über die Bedingungen der Entstehung und Funktion von emotionaler Kompetenz.

So kann man emotionale Kompetenz als eine kulturspezifische, aber auch situationsspezifische Form der individuellen Anpassung an Anforderungen mit emotionaler Bedeutung verstehen. Worin diese besteht, lässt sich durch kulturvergleichende und kulturspezifische Analysen aufdecken. Es bleibt ein Ziel der Forschung, die kulturspezifischen Anforderungen und Anreize zu spezifizieren, unter denen sich spezifische sowie auch kulturübergreifend universelle Formen von intendiert emotional kompetentem Verhalten entwickeln. Dann wäre zu klären, unter welchen Bedingungen solche Verhaltensweisen eher wahrscheinlich sind, welche Bedingungen zu einer Diskrepanz von Intention und Fähigkeit führen können, welche Folgen dies für den Einzelnen und für dessen Interaktionen mit anderen Personen haben kann und welche Bedeutung der Kultur dabei zukommt.

Da sich viele offene Fragen und Probleme hinsichtlich der Entstehung und der Funktion der emotionalen Kompetenz im Allgemeinen sowie im Kulturvergleich im Besonderen stellen, ist abschließend zu betonen, dass das Konzept der emotionalen Kompetenz offenbar fruchtbar ist. Die Emotionsforschung hat sich lange Zeit der Untersuchung spezifischer Emotionen gewidmet. Die wesentlichen entwicklungspsychologischen Fragen beschränkten sich meist auf das erste Auftreten der einzelnen Emotion. Das Konzept der emotionalen Kompetenz basiert auf theoretischen Ansätzen, die Emotionen als Prozesse sehen, die Teil des menschlichen Handelns sind, die immer schon sozial eingebettet sind und auch regulatives Handeln erfordern. Diese Sichtweise eröffnet die Möglichkeit, emotionale Entwicklung sowohl in der Verschränkung mit anderen funktionalen Bereichen (vor allem mit der motivationalen und der sozialen Entwicklung) zu untersuchen als auch eine Lebensspannen-Perspektive einzubringen. Mit dem

Kompetenzbegriff wird zugleich auf die kulturelle Kontextabhängigkeit verwiesen, denn die Anforderungen dafür, was angemessen ist und erwartet wird, um als kompetent bewertet zu werden, lassen sich nicht universell definieren, sondern werden vom sozialen bzw. kulturellen Kontext bestimmt. Da mit diesem Konzept versucht wird, einen komplexen Gegenstandsbereich zu strukturieren, kann dieser Ansatz als eine gemeinsame Basis unterschiedlichster Untersuchungen angesehen werden, die dann wieder unter dieser Gemeinsamkeit auf Kompatibilität und Konsistenz geprüft werden können.

Literatur

- Adamson, L. B. und Bakeman, R. (1991), The development of shared attention during infancy. *Annals of Child Development* 8, 1–41.
- Albas, D. C., McCluskey, K. W. und Albas, C. A. (1976), Perception of the emotional content of speech: A comparison of two Canadian groups. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 7, 4, 481–490.
- Anderson, S. und Messick, S. (1974), Social competency in young children. *Developmental Psychology* 10, 2, 282–293.
- Biehl, M., Matsumoto, D., Ekman, P., Hearn, V., Heider, K., Kudoh, T. und Ton, V. (1997), Matsumoto and Ekman's Japanese and Caucasian Facial Expressions of Emotion (JACFEE): Reliability data and cross-national differences. *Journal of Nonverbal Behavior* 21, 1, 3–21.
- Bischof-Köhler, D. (1991), The Development of Empathy in Infants. In: Lamb, M. E. und Keller, H. (Hrsg.), *Infant Development: Perspectives from German-speaking Countries*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 245–273.
- Bornstein, M. H., Tamis-LeMonda, C. S., Tal, J., Ludemann, P., Toda, S., Rahn, C. W., Pêcheux, M.-G., Azuma, H. und Vardi, D. (1992), Maternal responsiveness to infants in three societies: The United States, France, and Japan. *Child Development* 63, 4, 808–821.
- Bowlby, J. (1969/1982), *Attachment and loss. Vol. 1: Attachment*. New York: Basic Books.
- Bretherton, I., Fritz, J., Zahn-Waxler, C. und Ridgeway, D. (1986), Learning to talk about emotions: A functionalist perspective. *Child Development* 57, 3, 529–548.
- Briggs, J. L. (1970), *Never in anger: Portrait of an Eskimo family*. Cambridge: Harvard University Press.
- Camras, L. A., Oster, H., Campos, J. J., Miyake, K. und Bradshaw, D. (1992), Japanese and American infants' responses to arm restraint. *Developmental Psychology* 28, 4, 578–583.
- Camras, L. A., Oster, H., Campos, J., Campos, R., Ujiie, U., Miyake, K., Wang, L. und Meng, Z. (1998), Production of emotional facial expressions in European – American, Japanese, and Chinese infants. *Developmental Psychology* 34, 616–628.
- Caudill, W. und Weinstein, H. (1969), Maternal care and infant behavior in Japan and America. *Journal for the Study of Interpersonal Processes* 32, 12–43.
- Chao, R. (1995), Chinese and European-American models of the self reflected in mothers' child-rearing beliefs. *Ethos* 23, 328–354.
- Choy, G. und Mohay, H. (1999), *The effects of age and ethnicity on Australian and Chinese children's recognition of facial expression*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM, USA.

- Choy, G. und Mohay, H. (2001), *A cross-cultural study of Chinese and Australian children's understanding of emotional dissemblance*. Poster presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Minneapolis, MN, USA.
- Darwin, C. (2000/1872), *Der Ausdruck der Gemütsbewegungen bei dem Menschen und den Tieren [The expression of the emotions in men and animals]*. Frankfurt a.M.: Eichborn.
- Doi, T. (1973), *The anatomy of dependence*. Tokyo: Kodansha.
- Doi, T. (1974), *Amae*: A key concept for understanding Japanese personality structure. In: Lebra, T. S. und Lebra, W. P. (Hrsg.), *Japanese culture and behavior. Selected readings*. Hawaii, HI: University of Hawaii Press, 145–154.
- Dunham, P. und Dunham, F. (1995), Optimal social structures and adaptive infant development. In: Moore, C. und Dunham, P. (Hrsg.), *Joint attention: Its origin and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 159–188.
- Durkheim, E. (1953/1898), Individual representations and collective representations. In: Pocock, D. F. (Trans.), *Sociology and philosophy*. New York: Free Press, 1–38. [Reprinted from *Revue de Métaphysique*, 6, 274–302]
- Ekman, P. (1972), Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In: Cole, J. P. (Hrsg.), *Nebraska symposium on motivation, 1971, Vol. 19*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press, 207–283.
- Ekman, P. und Friesen, W. V. (1978), *The facial action coding system*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Ekman, P., Friesen, W. V. und Ellsworth, P. (1982), What are the similarities and differences in facial behavior across cultures? In: Ekman, P. (Hrsg.), *Emotion in the human face*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 128–146.
- Elias, N. (1997), *Über den Prozess der Zivilisation: Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Band 1: Wandlungen des Verhaltens in den weltlichen Oberschichten des Abendlandes*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Feinman, S. (1992), *Social referencing and the social construction of reality in infancy*. New York: Plenum Press.
- Fogel, A., Toda, S. und Kawai, M. (1988), Mother-infant face-to-face interaction in Japan and the United States: A laboratory comparison using 3-month-old infants. *Developmental Psychology* 24, 3, 398–406.
- Freedman, D. G. und Freedman, M. (1969), Behavioral differences between Chinese-American and American newborns. *Nature* 224, 1227.
- Friedlmeier, W. (1993), *Entwicklung von Empathie, Selbstkonzept und prosozialem Handeln in der Kindheit*. Konstanz: Hartung-Gorre.
- Friedlmeier, W. (1996), Psychology's contribution to the study of effects of socio-political change on the individual. *Polish Quarterly of Developmental Psychology* 2, 3, 145–156.
- Friedlmeier, W. (1999a), Emotionsregulation in der Kindheit. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 197–218.
- Friedlmeier, W. (1999b), Sozialisation der Emotionsregulation. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation* 19, 1, 35–51.
- Friedlmeier, W. (2002), Empathy. In Miller, J. R., Lerner, R. M und Schiamberg, L. B. (Hrsg.). *Human Ecology: An Encyclopedia of Children, Families, Communities, and Environments*. Santa Barbara, CA: ABC-Clío, im Druck.
- Friedlmeier, W. und Trommsdorff, G. (1999), Emotion regulation in early childhood. A cross-cultural comparison between German and Japanese toddlers. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 30, 6, 684–711.

- Friedlmeier, W. und Trommsdorff, G. (2001), Entwicklung der Emotionsregulation bei 2- und 3-jährigen Mädchen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* 33, 4, 204–214.
- Friesen, W. V. (1972), *Cultural differences in facial expressions in a social situation: An experimental test of the concept of display rules*. Unpublished doctoral dissertation, University of California, San Francisco.
- Frijda, N. H. (1986), *The emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frijda, N. H., Markam, S., Sato, K. und Wiers, R. (1995), Emotions and emotion words. In: Russell, J. A., Manstead, A. S. R., Wellenkamp, J. C. und Fernández-Dols, J. M. (Hrsg.), *Everyday conceptions of emotion: An introduction to the psychology, anthropology and linguistics of emotion*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer, 121–143.
- Hochschild, A. R. (1979), Emotion work, feeling rules, and social structure. *American Journal of Sociology* 85, 3, 551–575.
- Hochschild, A. R. (1990), *Das gekaufte Herz. Zur Kommerzialisierung der Gefühle (Original erschienen 1983: The managed heart: Commercialization of human feeling)*. Frankfurt a.M.: Campus.
- Hofstede, G. H. (2000), *Cross-cultural research and methodology*. Newsbury Park: Sage.
- Holodynski, M. (1999), Handlungsregulation und Emotionsdifferenzierung. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 29–51.
- Holodynski, M. und Friedlmeier, W. (1999), Emotionsentwicklung und Perspektiven ihrer Erforschung. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 1–26.
- Izard, C. E. (1979), *The maximally discriminative facial movement coding system (MAX)*. Newark: Instructional Resources Center University of Delaware.
- Josephs, I. E. (1999), Emotionale Entwicklung im Spannungsfeld zwischen persönlicher und kollektiver Kultur. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 259–274.
- Kagan, J., Kearsley, R. B. und Zelazo, P. R. (1978), *Infancy: Its place in human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kagan, J., Arcus, D., Snidman, N., Feng, W. Y., Hender, J. und Greene, S. (1994), Reactivity in infants: A cross-national comparison. *Developmental Psychology* 30, 3, 342–345.
- Kisilevsky, B. S., Hains, S. M. J., Lee, K., Muir, D. W., Xu, F., Fu, G., Zhao, Z. Y. und Yang, R. L. (1998), The still-face effect in Chinese and Canadian 3- to 6-month-old infants. *Developmental Psychology* 34, 4, 629–639.
- Kopp, C. B. (1989), Regulation of distress and negative emotions: A developmental view. *Developmental Psychology* 25, 3, 343–354.
- Kornadt, H.-J. (1989), Frühe Mutter-Kind-Beziehungen im Kulturvergleich. In: Trommsdorff, G. (Hrsg.), *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Enke, 65–96.
- Kornadt, H.-J. und Trommsdorff, G. (unter Mitarbeit von Kobayashi, M.) (1994), Mein Hund hat mich bestorben – Sprachlicher Ausdruck von Gefühlen im deutsch-japanischen Vergleich. In: Kornadt, H.-J., Grabowski, J. und Mangold-Allwinn, R. (Hrsg.), *Sprache und Kognition. Perspektiven moderner Sprachpsychologie*. Heidelberg: Spektrum, 233–250.
- Kornadt, H.-J. und Trommsdorff, G. (1997), Sozialisationsbedingungen von Aggressivität in Japan und Deutschland. In: Foljante-Jost, G. und Rößner, D. (unter Mitarbeit von

- Bannenberg, B. und Erbe, A.) (Hrsg.), *Gewalt unter Jugendlichen in Deutschland und Japan – Ursachen und Bekämpfung*. Baden-Baden: Nomos Verlag, 27–51.
- Kudoh, T. und Matsumoto, D. (1985), Cross-cultural examination of the semantic dimensions of body postures. *Journal of Personality und Social Psychology* 48, 6, 1440–1446.
- Lazarus, R. S. (1991), *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lebra, T. S. (1976), *Japanese patterns of behavior*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Lebra, T. S. (1994), Mother and child in Japanese socialization. A Japan – U. S. comparison. In: Greenfield, P. M. und Cooking, R. R. (Hrsg.), *Cross-cultural roots of minority development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 259–274.
- Levenson, R. W., Ekman, P., Heider, K. und Friesen, W. V. (1992), Emotion and autonomic nervous system activity in the Minangkabau of West Sumatra. *Journal of Personality und Social Psychology* 62, 6, 972–988.
- Leventhal, H. und Scherer, K. (1987), The relationship of emotion to cognition: A functional approach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion* 1, 1, 3–28.
- Lewis, M., Ramsay, D. S. und Kawakami, K. (1993), Differences between Japanese infants and Caucasian American infants in behavioral and cortisol response to inoculation. *Child Development* 64, 6, 1722–1731.
- Lutz, C. und White, G. M. (1986), The anthropology of emotions. *Annual Review of Anthropology* 15, 405–436.
- Markus, H. R. und Kitayama, S. (1991), Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review* 98, 224–253.
- Markus, H. R. und Kitayama, S. (1994), The cultural shaping of emotion: A conceptual framework. In: Kitayama, S. und Markus, H. R. (Hrsg.), *Emotion and culture: Empirical studies of mutual influence*. Washington, D.C.: American Psychological Association, 339–352.
- Masters, C. (1991), Strategies and mechanisms for the personal and social control of emotion. In: Dodge, K. A. und Garber, J. (Hrsg.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 182–207.
- Matsumoto, D. (1989), Cultural influences on the perception of emotion. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 20, 1, 92–105.
- Matsumoto, D. (1992), American-Japanese cultural differences in the recognition of universal facial expressions. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 23, 1, 72–84.
- Matsumoto, D. (2001), Culture and emotion. In: Matsumoto, D. (Hrsg.), *Handbook of culture and psychology*. Oxford: Oxford University Press, 171–194.
- Matsumoto, D. und Kupperbusch, C. (2001), Ideocentric and allocentric differences in emotional expression, experience, and the coherence between expression and experience. *Asian Journal of Social Psychology* 4, 2, 113–131.
- Mesquita, B. (2000), *Cultural variations in emotions: A comparative study of Dutch, Surinamese and Turkish people in the Netherlands*. Manuscript, Free University Amsterdam.
- Mesquita, B. (2001), Culture and emotion: Different approaches to the question. In: Mayne, T. J. und Bonanno, G. A. (Hrsg.), *Emotions: Current issues and future directions. Emotions and social behavior*. New York: Guilford Press, 214–250.
- Michalson, L. und Lewis, M. (1985), What do children know about emotions and when do they know it? In: Lewis, M. und Saarni, C. (Hrsg.), *The socialization of emotions*. New York: Plenum Press, 117–139.
- Miyake, K., Chen, S.-J., und Campos, J. J. (1985), Infant temperament, mother's mode of interaction, and attachment in Japan: An interim report. *Monographs of the Society for Research in Child Development* 50, 1–2, 276–297.

- Miyake, K., Campos, J. J., Kagan, J. und Bradshaw, D. L. (1986), Issues in socio-emotional development. In: Stevenson, H., Azuma, H. und Hakuta, K. (Hrsg.), *Child development and education in Japan*. New York: W. H. Freeman and Company, 239–261.
- Moore, C. und Dunham, P. (1995), *Joint attention: Its origins and role in development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Norasakkunkit, V. und Kalick, S. M. (2002), Culture, ethnicity, and emotional distress measures. The role of self-construal and self-enhancement. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33, 1, 56–70.
- Nussbaum, M. C. (2000), Emotions and social norms. In: Nucci, L. P., Saxe, G. B. und Turiel, E. (Hrsg.), *Culture, thought, and development. The Jean Piaget symposium series*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 41–63.
- Papoušek, H. und Papoušek, M. (1999), Symbolbildung, Emotionsregulation und soziale Interaktion. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 135–155.
- Ratner, C. (1999), Eine kulturpsychologische Analyse der Emotionen. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 243–258.
- Raver, C. C. (1996), Relations between social contingency in mother-child interaction and 2-year-olds' social competence. *Developmental Psychology* 32, 5, 850–859.
- Rodriguez Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R. und Fischer, A. H. (2000), The role of honor-related values in the elicitation, experience, and communication of pride, shame, and anger: Spain and the Netherlands compared. *Personality und Social Psychology Bulletin* 26, 7, 833–844.
- Rodriguez Mosquera, P. M., Manstead, A. S. R. und Fischer, A. H. (2002), Honor in the Mediterranean and Northern Europe. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 33, 1, 16–36.
- Roseman, I. J., Dhawan, N., Rettek, S. I., Naidu, R. K. und Thapa, K. (1995), Cultural differences and cross-cultural similarities in appraisals and emotional responses. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 26, 1, 23–48.
- Rothbart, M. K. und Derryberry, D. (1981), Development of individual differences in temperament. In: Lamb, M. und Brown, A. L. (Hrsg.), *Advances in developmental psychology*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, Vol. 1, 37–86.
- Russell, J. A. (1994), Is there universal recognition of emotion from facial expressions? A review of the cross-cultural studies. *Psychological Bulletin* 115, 1, 102–141.
- Saarni, C. (1999), *Development of emotional competence*. New York: Guilford Press.
- Saarni, C. (2001), Epilogue: Emotion communication and relationship context. *International Journal of Behavioral Development* 25, 4, 354–356.
- Scherer, K. R. und Wallbott, H. G. (1994), Evidence for universality and cultural variation of differential emotion response patterning. *Journal of Personality und Social Psychology* 66, 2, 310–328.
- Scherer, K. R., Summerfield, A. B. und Wallbott, H. G. (1983), Cross-national research on antecedents and components of emotion: A progress report. *Social Science Information* 22, 3, 355–385.
- Scherer, K. R., Matsumoto, D., Wallbott, H. G. und Kudoh, T. (1988), Emotional experience in cultural context: A comparison between Europe, Japan, and the United States. In: Scherer, K. R. (Hrsg.), *Facets of emotion: Recent research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 5–30.

- Schimmack, U. (1996), Cultural influences on the recognition of emotion by facial expressions: Individualistic or Caucasian cultures? *Journal of Cross-Cultural Psychology* 27, 1, 37–50.
- Shaver, P. R., Murdaya, F. und Fraley, R. C. (2001), Structure of Indonesian emotion lexicon. *Asian Journal of Social Psychology* 4, 3, 201–224.
- Sogon, S. und Masutani, M. (1989), Identification of emotion from body movements: A cross-cultural study of Americans and Japanese. *Psychological Reports* 65, 1, 35–46.
- Sroufe, A. (1996), *Emotional development. The organization of emotional life in the early years*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenberg, C. R. und Campos, J. J. (1990), Development of anger expressions in infancy. In: Stein, N. L., Leventhal, B. und Trabasso, T. (Hrsg.), *Psychological and biological approaches to emotion*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 247–282.
- Stern, D. N. (1992), *Die Lebenserfahrung des Säuglings (Original erschienen 1985: The interpersonal world of the infant)*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Tomasello, M. und Call, J. (1997), *Primate cognition*. New York: Oxford University Press.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. und Ratner, H. H. (1993), Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences* 16, 3, 495–552.
- Triandis, H. C. (1995), *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview Publishers.
- Trommsdorff, G. (1989), Kulturvergleichende Jugendforschung. In: Markefka, M. und Nave-Herz, R. (Hrsg.), *Handbuch der Familien- und Jugendforschung: Bd. 2. Jugendforschung*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag, 245–270.
- Trommsdorff, G. (1995), Person-context Relations as Developmental Conditions for Empathy and Prosocial Action: A Cross-cultural Analysis. In: Kindermann, T. A. und Valisiner, J. (Hrsg.), *Development of person-context-relations*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 189–202.
- Trommsdorff, G. (1997), Familie und Eltern-Kind-Beziehung in Japan. In: Nauck, B. und Schönplüg, U. (Hrsg.), *Familien in verschiedenen Kulturen*. Stuttgart: Enke, 44–63.
- Trommsdorff, G. und Dasen, P. (2001), Cross-cultural study of education. In: Smelser, N. J. und Baltes, P. B. (Hrsg.), *International encyclopedia of the social and behavioral sciences*. Oxford: Elsevier Science, 3003–3007.
- Trommsdorff, G. und Friedlmeier, W. (1999), Emotionale Entwicklung im Kulturvergleich. In: Friedlmeier, W. und Holodyski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung: Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 275–293.
- Trommsdorff, G. und Friedlmeier, W. (2002), *Processes of children's emotional reactions and mother's sensitivity: A comparison between Japanese and German preschoolers*. Unveröffentlichtes Manuskript, Universität Konstanz.
- Trommsdorff, G. und Kornadt H.-J. (2002), Parent-child relations in cross-cultural perspective. In: Kuczynski, L. (Hrsg.), *Handbook of dynamics in parent-child-relations*. London: Sage, im Druck.
- Tsai, J. T. und Levenson, R. W. (1997), Cultural influences of emotional responding: Chinese American and European American dating couples during interpersonal conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 28, 5, 600–625.
- Walden, T. A. (1991), Infant social referencing. In: Dodge, K. A. und Garber, J. (Hrsg.), *The development of emotion regulation and dysregulation*. Cambridge: Cambridge University Press, 69–88.
- Weinberg, M. K. und Tronick, E. Z. (1996), Infant affective reactions to the resumption of maternal interaction after the still-face. *Child Development* 67, 3, 905–914.

- Wierzbicka, A. (1999), *Emotions across languages and cultures: Diversity and universals*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zentner, M. (1999), Temperament und emotionale Entwicklung. In: Friedlmeier, W. und Holodynski, M. (Hrsg.), *Emotionale Entwicklung. Funktion, Regulation und soziokultureller Kontext von Emotionen*. Heidelberg: Spektrum, 156–175.