

Sonderdruck

aus

Enzyklopädie der Psychologie

Themenbereich C

Theorie und Forschung

Serie VII

Kulturvergleichende Psychologie

Band 1

Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie

herausgegeben von

Prof. Dr. Gisela Trommsdorff

Prof. Dr. Hans-Joachim Kornadt

2007



Hogrefe · Verlag für Psychologie
Göttingen · Bern · Toronto · Seattle

12. Kapitel

Ein integrativer theoretischer Rahmen menschlicher Entwicklung aus ökokultureller Perspektive^{1,2}

Pierre Dasen

In der kulturvergleichenden entwicklungspsychologischen Forschung ist der theoretische Rahmen der „Entwicklungsnische“ (developmental niche) besonders einflussreich. Dieser Ansatz wurde zuerst von Super and Harkness (1986, 1997; Harkness & Super, 1983, 1996) vorgeschlagen und dann von Bril (1999) erweitert, um explizitere Lern- und Lehrprozesse einzubeziehen. Die Entwicklungsnische ist ein offenes System, in dem das Kind mit einer Mikroumwelt interagiert, die aus drei miteinander interagierenden Teilen besteht: den physischen und sozialen Kontexten, dem Kontext der Kinderziehung und dem der elterlichen Ethnotheorien. Die Komponenten der Entwicklungsnische sind in Tabelle 1 genannt und werden später im Einzelnen diskutiert.

Das Mikrosystem der Entwicklungsnische interagiert seinerseits mit dem weiteren sozialen und kulturellen Kontext. Dies ist explizit durch die konzentrischen Kreise als Teil der einflussreichen ökologischen Systemtheorie von Bronfenbrenner (1989, 1993) dargestellt.

1 Dieser Beitrag ist eine gekürzte und überarbeitete Fassung des Kapitels „Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration“. Ursprünglich veröffentlicht in Englisch in T. S. Saraswathi: *Cross-cultural Perspectives in Human Development: Theory, Research and Applications*. Copyright © T. S. Saraswathi, 2003. Alle Rechte vorbehalten. Reproduziert mit Genehmigung des Inhabers des Urheberrechts und dem Verlag, Sage Publications India Pvt. Ltd., New Delhi, India. Wir danken dem Verlag Sage Publications India für die Überlassung des Abdruckrechtes (Copyright).

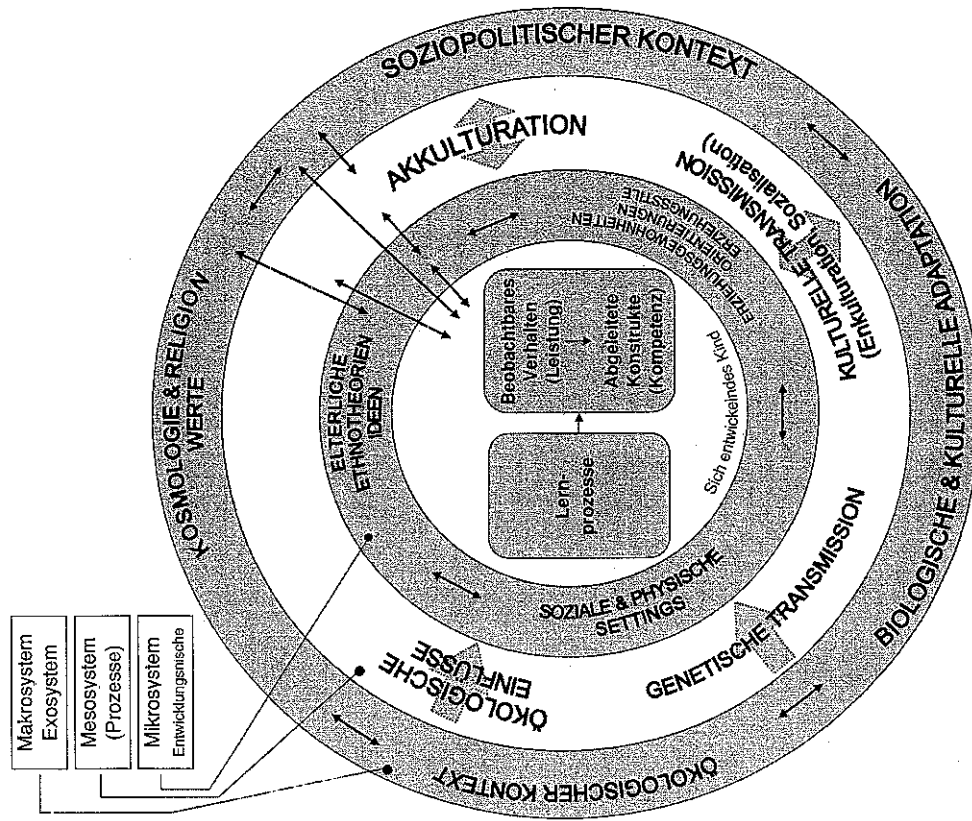
2 Übersetzung aus dem Englischen (inklusive der Zitate) von Anna Kornadt und Gisela Trommsdorff.

Tabelle 1:
Komponenten der Entwicklungsmische

<p>1. Settings</p> <p>Physische Settings</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verfügbarkeit von Objekten - Nahrung - Größe und Einrichtung des Wohnraumes <p>Soziale Settings</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haushaltsgröße und -dichte, Schlafgewohnheiten - Familienstruktur (Kernfamilie, Großfamilie) - Familiensystemzusammensetzung, multiple Mutterschaft, zusammenlebende Generationen, Kinder als Aufsichtspersonen, Größe der Peergruppe - Bedeutung von Vater und Mutter - Sprache(n) 	
<p>2. Gewohnheiten/Erziehungspraktiken</p> <ul style="list-style-type: none"> - Haltungen und Anregungen - Erziehungspraktiken (z. B. Tragen des Kindes, Körperkontakt, Sauberkeitserziehung) - Gelegenheit zur Übung (z. B. Sitzen, Laufen) - Routinen: Essen, Schlafen (z. B. zusammen mit Eltern schlafen) - Arbeiten und Spielen (z. B. Hausarbeit) - Mütterliche Responsivität, zwischenmenschliche Kommunikation (z. B. nah/fern) - Stile: autoritär/autoritativ, primäre/sekundäre Kontrolle - Multiple versus dyadische Interaktionen und zuwendende versus abweisende Aufmerksamkeitsstruktur - Legitime periphere Mitwirkung - Ausbildung (informell, formell; Unterrichtsstile) 	
<p>3. Elterliche Ethnotheorien, kulturelle Überzeugungssysteme, soziale Repräsentationen; Psychologie der Erziehungspersonen</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entwicklungstheorien (Anlage versus Umwelt (nature versus nurture)) - Entwicklungsfahrpläne - Erwartete Kompetenztypen - Ebenen der Bewältigungsfähigkeiten - Evaluationsprozeduren - Endstufe/Endstadium - Definitionen von „Intelligenz“ 	

Innerhalb der Disziplin der kulturvergleichenden Psychologie ist der ökokulturelle Ansatz wohl der einflussreichste. Er wurde zunächst von Berry (1976, 1995) eingeführt und ist der rote Faden in zwei Lehrbüchern (Berry, Poortinga, Segall & Dasen, 2002; Segall, Dasen, Berry & Poortinga, 1999). Die theoretischen Ansätze von Bronfenbrenner und Berry haben den großen Vorteil, den Makrokontext, der die Entwicklungsmische umfasst, spezifischer zu beschreiben.

Im Zusammenhang mit einer Übersicht über diese theoretischen Ansätze (Dasen, 1998) entstand das Ziel, einen integrativen Ansatz zu entwickeln, der sowohl die Stärken der beiden bestehenden Ansätze verwendet als auch die Ko-Konstruktion und Interaktion zwischen den Komponenten explizit beschreibt (Dasen, 2003). Dieser integrative Ansatz ist in Abbildung 1 dargestellt.



Anmerkung: Übersetzter Nachdruck mit Genehmigung von Sage India.

Abbildung 1:

Ein integriertes theoretisches Rahmenmodell kulturvergleichender menschlicher Entwicklung

In diesem integrierenden Rahmen sind gleichzeitig verschiedene andere theoretische Ansätze von Geogas (1988, 1993), Kagitcibasi (1996, 1998), Ogbu (1981), Sinha (1982) und Trommsdorff (1989, 1993, 1999) mit berücksichtigt. In dem Überblick (Dasen, 2003) wird zuerst beschrieben, wie und warum diese theoretischen Ansätze kombiniert wurden. Dann werden die einzelnen Komponenten illustriert und ergänzt; diese verbinden einen Aspekt der Entwicklungsnische, die etnischen Ethnotheorien, mit dem umfassenderen Aspekt von Kosmologien und Werten. Dieser Teil ist Gegenstand des vorliegenden Kapitels.

Die hier diskutierten Modelle menschlicher Entwicklung haben ihre Stärken und Schwächen, aber sie haben alle viel gemeinsam. Alle sind in ihren Grundsätzen psychologisch, d. h. sie befassen sich damit, individuelles Verhalten, insbesondere im sich entwickelnden Kind, zu erklären; alle konzentrieren sich auf normale Entwicklung und nicht auf pathologische Zustände. Sie summen alle mit den Grundsätzen kulturvergleichender Psychologie überein, und zwar insofern, dass „menschliches Verhalten in dem soziokulturellen Kontext, in dem es auftritt, gesehen werden muss, um es wirklich verstehen zu können“ (Segall et al., 1999, S. 1).

Infojedessen ist das Individuum auf verschiedene, aber sich gegenseitig ergänzende Weisen in eine Serie von Kontexten eingebettet, welche am besten als in-einander verschachteltes System beschrieben werden können: vom eher nahe liegenden (Mikrosystem), zum eher Entfernten (Makrosystem). Bronfenbrenner, Geogas und Trommsdorff verwendeten ausdrücklich konzentrische Kreise in der grafischen Darstellung ihrer Modelle, denn diese Darstellung kann besonders gut die wesentlichen Merkmale wiedergeben, insbesondere wenn die Kreise nicht separierende Grenzen, sondern wechselseitige Interaktionen darstellen.

In Abbildung 1 wird versucht, beides zu kombinieren, zum einen diesen allgemeinen Überblick, zum anderen einzelne Punkte aus den verschiedenen berücksichtigten Modellen.

Der äußere Kreis, der die Makro- und Exosysteme repräsentiert, beinhaltet die ökologischen und soziopolitischen Begleitumstände, sowie die biologische und kulturelle Anpassung gemäß dem ökologischen theorethischen Modell; Kosmologie, Religion und Wertvorstellungen liegen auf dieser Ebene. Im Gegensatz zu den meisten anderen Modellen werden hier die einzelnen Komponenten nicht als isolierte Bereiche gesehen sondern sie symbolisieren wechselseitige Interaktionen.

Der zweite Kreis stellt die Prozesse dar, die diese Variablen mit dem Mikrosystem der Entwicklungsnische verbinden. Zu beachten ist, dass genetische Vererbung

hier nicht als wechselseitiger Prozess gesehen wird, während alle anderen Interaktionen in beide Richtungen gehend dargestellt werden.

Auch innerhalb der „Entwicklungsnische“ interagieren die drei Komponenten. Alle drei Komponenten stehen durch das Mesosystem mit dem Exo- sowie dem Makrosystem in Wechselwirkung. Das sich entwickelnde Kind steht im Zentrum. Die Betonung liegt hier auf Lernprozessen und einer eindeutigen Unterscheidung zwischen beobachtbarem Verhalten und abgeleiteten Merkmalen. Ähnlich ist die Leistungs-/Fähigkeitsunterscheidung (vgl. Dasen, 1982) besonders wichtig für kulturvergleichende Studien.

Theoretische Modelle sind immer heuristische Instrumente, die Komplexität in überschaubaren Schemata vereinfachen, besonders wenn sie wie in Abbildung 1 als Grafik dargestellt sind. In der kulturvergleichenden Psychologie müssen wir besonders kritisch gegenüber solchen Vereinfachungen sein, denn die Realität ist immer komplizierter, als sie in einem einzelnen solchen Modell beschrieben werden kann.

Da die Grenzen der Komponenten des Modells eher diffus sind und mehrere Interaktionen auf der Makro- und Mikroebene zu beachten sind, ist das Modell in Jahodas (1995, S. 23) Worten als ein „konzeptionelles Modell oder ein heuristisches Instrument“ zu sehen.

Im Folgenden werden einige Kommentare zu jeder der Komponenten skizziert, ein Überblick über einen Teil der bisherigen Forschung gegeben und auf einige kontrovers diskutierte Fragen sowie die Notwendigkeit weitergehender Forschung hingewiesen.

1 Makrosystem

1.1 Ökologischer Kontext

Untersuchungen zur menschlichen Entwicklung stehen vor der Schwierigkeit zu differenzieren, welche Entwicklungsfaktoren zum ökologischen Kontext, zur kulturellen Anpassung und welche zur Interaktion zwischen den beiden gehören. Es gibt keine Kultur ohne Umweltbedingungen und kein von Menschen bewohntes Umfeld, das nicht von der Kultur beeinflusst wurde. Diese Abgrenzung von Kultur und ökologischem Kontext hat primär einen heuristischen Nutzen.

Berry (2003) zeigt, dass die auf dem ökologischen Modell basierende Forschung die Wahl von Stichproben unterschiedlicher Gesellschaften aus einem möglichst

weiten Kontext vornehmen sollte. Leider erfolgt dies normalerweise nur in „holokulturellen“ Studien. Die berühmte „Six-Cultures“-Studie (Minturn & Lambert, 1964; Whiting, 1963; Whiting & Whiting, 1975) bezog lediglich traditionelle an Viehzucht und Landwirtschaft orientierte sowie industrialisierte Gruppen aus verschiedenen Kulturen mit ein. Inzwischen liegen einige interessante Studien über Kindererziehung und menschliche Entwicklung unter den Aborigines in Australien (Hamilton, 1981) vor, den San aus der Kalahari-Wüste (Konner, 1977) und den Pygmäen in Zentral-Afrika (Hewlett, 1991). Einige der Studien vergleichen explizit Jäger/Sammler- sowie Ackerbau-Kulturen im selben geografischen Gebiet. Hier sind zu nennen z. B. Morelli und Ironick (1991) zum Vergleich von Wildbeutern und Farmern des Kongo (ehem. Zaire), oder Mishra, Sinha und Berry (1996), die die unterschiedlichen Gruppen der Adivasi in Indien vergleichen.

Die kulturvergleichende Forschung im Rahmen des ökologischen Kontextes weist einige Übereinstimmungen mit den Annahmen zur Entwicklungsmische auf, sei es bezüglich der jeweiligen Kontexte, den spezifischen indigenen kognitiven Leistungen und Ideen, oder den Erziehungsmaßnahmen. Die kulturellen Ähnlichkeiten zwischen verschiedenen Jäger/Sammler-Gesellschaften auf der ganzen Welt sind bemerkenswert (Coon, 1971; Testart, 1982), vor allem auch die wichtige Rolle der Väter bei der Fürsorge.

Direkt mit dem ökologischen Kontext in Zusammenhang steht die gesundheitliche Verfassung von Kindern. In seiner Theorie der „allgemeinen Hierarchie der elterlichen Ziele“ postuliert LeVine (1977; LeVine et al., 1994; Richman et al., 1988), dass die erste Sorge der Eltern dem Überleben der Kinder gilt. Nur wenn dieses gesichert ist, wenden sich die Eltern dem nächsten Ziel zu, dem Kind Wissen und Fähigkeiten zu vermitteln, die zu seiner wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit beitragen; erst als letztes Ziel werden dem Kind kulturelle Werte weitergegeben.

Mehrere Aspekte der Entwicklungsmische sind mit diesen Überlegungen vereinbar. Zum Beispiel wird der Säugling in vielen Gesellschaften mit hoher Kindersterblichkeit erst dann als vollwertige Person anerkannt, wenn einige Zeit verstrichen ist, z. B. ihm ein Name gegeben wurde, mehrere Wochen nach der Geburt vergangen sind oder er von der Mutterbrust entwöhnt wurde (Erny, 1968, 1972a, b). Bei den Aborigines in Australien zum Beispiel konnte ein Kind getötet werden, wenn der Abstand zwischen den Geburten unangemessen war. Starb ein Kind, dann weil der Geist des Vorfahren sich entschlossen hatte, ein anderes Mal wiederzukommen. Solche kulturspezifischen Überzeugungen vermindern die Trauer, die mit dem Verlust eines Kindes einhergeht.

Andererseits beinhaltet der von LeVine angenommene hierarchische Aufbau von Erziehungszielen und ihre darwinistisch-evolutionäre Grundlage (LeVine,

1973) eine unzulässige Vereinfachung, die einer Vielfalt von Beobachtungen nicht gerecht wird. In vielen westafrikanischen Gebieten zum Beispiel verbringen die Eltern trotz der dort herrschenden hohen Kindersterblichkeit viel Zeit damit, mit den Kindern emotional, verbal und sozial in Kontakt zu treten und zu bleiben, und zwar in einem viel größeren Ausmaß als zum reinen Überleben notwendig wäre (vgl. die Nso in Kamerun: Nsamenang, 1992; die Wolof aus dem Senegal: Rabau, 1979; die Baoulé der Elfenbeinküste: Dasen, Inhelder, Lavalée & Reschützki, 1978). Ho (1994) hat für China gezeigt, dass die Annahmen von LeVine nicht ohne Weiteres haltbar sind.

Einige Beobachtungen scheinen jedoch in LeVines Schema weitgehend bestätigt, nämlich dass das Kind sich ständig am Körper eines Elternteiles aufhält, sowie dass Eltern auf ein Schreien schnellstens reagieren, meistens mit Füttern. Dass man sich um die Entwicklung des kindlichen Verhaltens weniger Sorgen macht und das Kind auch weniger als ein emotional ansprechbares Individuum betrachtet (z. B. durch Augenkontakt, Lächeln, Necken oder Geplapper ansprechbar) scheint auf die Gusi in Nyansongo, Kenya, (LeVine & LeVine, 1963) wie auf einige andere Kulturen zuzutreffen (Richman et al., 1988), kann aber nicht auf Afrika oder Asien generalisiert werden.

1.2 Soziopolitischer Kontext

Es bestehen sicherlich wechselseitige Beziehungen oder Ko-Konstruktionen zwischen Kultur und Kontext. Dennoch ist es hilfreich, den soziopolitischen Kontext als separate Komponente zu berücksichtigen. Dies lenkt die Aufmerksamkeit auf die Notwendigkeit einer diachronen Perspektive. Soziopolitisch meint dabei immer auch soziohistorisch.

Allerdings ist Kultur nicht dauerhaft und stabil, sondern ständigem Wandel unterworfen (daher das Konzept der „kulturellen Anpassung“). Auch diese Komponente betont, dass ein Großteil der aktuellen psychologischen Theorien auf westlichem Denken basiert und dass viele Aspekte der menschlichen Entwicklung in Zusammenhang mit historischem Wandel stehen (vgl. Ausführungen über die geschichtliche Entwicklung elterlicher Ethnotheorien in Brill, Dasen, Sabatier & Krewer, 1999).

Damit werden auch Prozesse der Akkulturation relevant (Berry & Sam, 1997; Dasen, 2001). Diese sind von denen der Enkulturation und Sozialisation abzugrenzen. Bei Letzteren geht es um die menschliche Entwicklung in jeder Gesellschaft; erstere beziehen sich auf Kontakte zwischen Gesellschaften. Allerdings gibt es heute kaum noch isolierte sondern vielmehr „multikulturelle“ Gesellschaften, so dass gerade der Kulturkontakt zu einem wichtigen Thema

geworden ist. Camilleri und Malewska-Peyre (1997) z. B. haben sich mit den „Identitätsstrategien“ beschäftigt, mit denen Jugendliche aus Migrantenfamilien ihre bi-kulturelle Erziehung bewältigen (vgl. auch Dasen & Ogay, 2000). Studien über menschliche Entwicklung unter Bedingungen von sozialem Wandel und Akkulturation, insbesondere mit Migranten (z. B. Rabain-Jamin & Wornham, 1990; Sabatier, 1994) werden immer zahlreicher; kombinierte Studien zu Minoritäten und deren Herkunftskulturen (z. B. Greenfield & Cocking, 1994) sind dabei besonders interessant.

Ein wichtiger Aspekt des soziohistorischen Kontextes ist die formelle und informelle Erziehung (Dasen, 2000; Segall et al., 1999; Trommsdorff & Dasen, 2002). Es wird manchmal vergessen, dass die Institution der Schule, obwohl inzwischen weltweit verbreitet, sogar in westlichen Ländern eine relativ neue Entwicklung ist und sehr spezielle Kontexte, Gebräuche und Ideen mit sich bringt (Serpell & Hatano, 1997).

1.3 Biologische und kulturelle Anpassung

Das ökologische Modell geht davon aus, dass sich die biologische und die kulturelle Anpassung gegenseitig ergänzen (Berry et al., 2002). Bei der einen Anpassungsform bestehen ökologische Beschränkungen und bei der anderen biologische, wobei beide miteinander verflochten sind. Greenfield und Childs (1991) veranschaulichen dies beispielhaft mit der gezügelten motorischen Aktivität, die sie bei der Entwicklung der Zinacanteco als ein auffälliges Merkmal beobachten konnten, welches bei der Geburt vorhanden und auf einen genetischen Faktor zurückgeführt werden kann, und das während des gesamten Reifungsprozesses durch die Erziehungsmethoden verstärkt wird und später dem kontrollierten Bewegungsstil der Erwachsenen entspricht. In ihren Schriften über die Entwicklungsnische haben Hartness und Super immer auf die Wichtigkeit des Temperaments und individueller Unterschiede, die durch genetische Faktoren bedingt sein könnten, hingewiesen.

Kultur und Biologie sind unzweifelhaft miteinander verbunden. Allerdings führen extreme Aussagen der Soziobiologie zu einer unzulässigen Vereinfachung der Komplexität menschlicher Entwicklung aber manchmal auch zu übergreifenden komplexen Theorien, die die Welt in eine westliche und nicht westliche aufteilen. Auf Grund dieses ethnozentrischen Bias eines Teiles der biologisch orientierten Literatur wird diese hier nicht ausführlicher behandelt.

Kulturelle Anpassung ist schon per Definition das „Herzstück“ jeder kulturellen oder interkulturellen Forschungsperspektive. Da jedoch „Kultur“ auf irgendeine Art allgegenwärtig ist, ist es schwierig, sie von anderen Komponenten des Modells

zu trennen, nicht nur innerhalb des ökologischen Modells (vgl. oben zu der schwierigen Unterscheidung zwischen Kontext und Kultur), sondern vor allem auch im Modell der Entwicklungsnische, in der Kultur eine zentrale Rolle spielt. Dies trifft vor allem zu, wenn wir die Definitionen außer Acht lassen, die Kultur als etwas betrachten, was sich völlig außerhalb der Individuen einer Gesellschaft abspielt, sondern als eine Ko-Konstruktion im Bewusstsein der Kulturangehörigen.

Wenn alles als Kultur angesehen wird, droht die Erklärungskraft des Konzepts zu verschwinden, es sei denn, man „entpackt“ es (Whiting, 1976). Kulturelle Anpassung muss daher in handlichere Unterheiten zerlegt werden und da beginnt schon das erkenntnistheoretische Problem. Wie kann man das bewerkstelligen, ohne den systemischen Charakter der Kultur als übergreifende Struktur zu zerstören? Können wir Kultur, ähnlich wie dies in der HRAF-Datenbank erfolgt, in so viele Kategorien unterteilen? Es ist nicht einfach, diese Fragen zu beantworten. Die Symbolik der konzentrischen Kreise ist ein Versuch zu zeigen, dass wir die Ebene, auf der wir uns entscheiden haben zu arbeiten, beachten und dabei auch Verbindungen zu über- und untergeordneten Ebenen der Analyse berücksichtigen.

Es ist natürlich unmöglich, alle relevanten Aspekte kultureller Anpassung zu betrachten. Dennoch sind zwei Themenbereiche von besonderer Wichtigkeit, denn sie übertreffen die eiterlichen Ethnotheorien. Dies sind Kosmologien und Wertssysteme.

1.3.1 Kosmologien, Religion und kulturelle Glaubenssysteme

Auf der allgemeinen übergeordneten Ebene sind die umfassenden kulturellen Glaubenssysteme (wie Religion und Kosmologie) zu betrachten, die sich den grundlegenden Themen, wie z. B. der Rolle des Menschen in der Natur, widmen. In jüdisch-christlichen oder muslimischen Weltbildern besteht die Überzeugung, dass die Natur zu beherrschen und zu kontrollieren ist, während im Hinduismus, Buddhismus, Taoismus und vor allem in jeglicher Form des Animismus der Mensch ein Teil der Natur und verantwortlich für die Wahrung des Gleichgewichts ist.

Nsamenang (2003) definiert Weltbilder als ein von vielen Kulturangehörigen geteiltes Modell, eine Abbildung oder psychosoziale Anschauung, mit dem die Mitglieder einer bestimmten Kultur die Welt begreifen und den Platz der Menschen darin verstehen wollen.

Kosmologien und Weltanschauungen werden normalerweise von großen Gruppen einer Gesellschaft geteilt. Reichel (1999) argumentiert indessen, dass die Verwendung des Begriffes „Kosmologie“ nur den Bezug auf das Universum oder

den Kosmos abdeckt, während sich „Weltbild“ auf die Welt bezieht. Diese zwei Begriffe sollten nicht für analytische Zwecke miteinander vermischt werden, denn in einigen Gesellschaften hängen sie mit jeweils unterschiedlichen geschlechts-spezifischen Wissenssystemen zusammen.

Ein weiteres Merkmal von Kosmologien und Religion ist, dass sie oft sehr resistent gegenüber kulturellen Veränderungen sind oder gleichzeitig zusammen mit den neuen Anschauungen weiter existieren, ohne diese als widersprüchlich wahrzunehmen (Camilleri & Malewska-Peyre, 1997; Saraswathi & Ganapathy, 2002).

Obwohl inzwischen durch ethnographische Dokumente viel über unterschiedliche Kosmologien und Weltanschauungen bekannt ist, bleiben die weitreichenden Konsequenzen, die sie für die menschliche Entwicklung haben, weitestgehend spekulativ. Sie beeinflussen elterliche Ethnotheorien und Erziehungsmethoden, doch ist empirische Forschung dazu rar.

Zum Beispiel taucht der Glaube an Reinkarnation in verschiedenen Formen in vielen Gesellschaften auf. Intuitiv würde man sagen, dass dies offensichtlich die Ansicht ändert, was ein Kind ist, und dass verschiedene Konzeptionen der Reinkarnation unterschiedliche Konsequenzen auf Verhalten haben sollten. Es liegen jedoch dazu kaum empirische Studien vor.

Im hinduistischen Weltbild ist der Glaube an den endlosen Kreis von Geburt und Tod mit den Konzepten des Karma und Guna verbunden (vgl. Chakkara, in diesem Band), wobei Letzteres auf die dominante Rolle angeborener Dispositionen hinweist, die nicht einfach durch Training oder Sozialisation der Kinder geändert werden können (Saraswathi & Ganapathy, 2002). Trotzdem lässt sich spekulieren, dass allein der Gedanke, dass man diesen Prozess durch eigenverantwortliches Verhalten beeinflussen kann, zu einer Sozialisation führen sollte, durch die die Erwachsenen den Kindern „gutes“ Benehmen zu vermitteln versuchen.

Anders bei den australischen Ureinwohnern, für die Kinder zurückgekehrte Ahnen sind, ausgestattet mit einer vollständigen Persönlichkeit, die keiner Forderung oder Erziehung mehr bedarf. Diese Einstellung hängt mit einer Erziehung zusammen, die aus westlicher Sicht als ein sehr lockerer Erziehungsstil betrachtet wird (Hamilton, 1981). Nicht die Kinder sollen den Erwachsenen Respekt entgegenbringen, sondern diese den wiedergeborenen Ahnen.

In seinen zahlreichen Büchern über die frühe und späte afrikanische Kindheit beschäftigt sich Erny (1968, 1972a, b) ausführlich mit afrikanischen Kosmologien und speziell mit dem Glauben an die Wiedergeburt. Nach Erny (1972b, S. 40–41) bedeutet dieser Glaube Folgendes:

1. die Rückkehr eines Teils der spirituellen Bedeutung des Ahnen (d. h. das Neugeborene repräsentiert den Vorfahr ontologisch);
2. im Namen des Kindes wird der Ahne sozial repräsentiert;
3. der Ahne wird als Schutzpatron angesehen.

Erny (1968, S. 144) beschreibt den Lebenskreislauf gemäß der afrikanischen Philosophie, nach der das Individuum bei seinem Tod von diesem Leben in die andere Welt übergeht, sich in einen Ahnen verwandelt und wiedergeboren wird. Der Übergang zur aktuellen Welt geschieht jedoch nicht bei der Geburt, sondern erst nach erfolgreicher Entwöhnung. Dies hat weit reichende Konsequenzen auf die elterliche Ethnotheorie, die Vorstellungen darüber beinhaltet, was ein Kind wirklich ist.

Die Gesellschaft soll nicht aktiv eingreifen, sondern [das Kind] willkommen heißen, ihm optimale Entwicklungsbedingungen bieten; zu dem neugeborenen Wesen muss nichts mehr hinzugefügt werden, es trägt in sich alles Potential, das es für seine vollkommene Verwirklichung braucht. Das Kind soll nicht wie Lehm geformt und konditioniert, ihm soll kein fremder Wille aufgezwungen werden, aber es soll in einer adäquaten Umwelt leben können, die auf seine Wünsche Acht gibt und seine Bedürfnisse erfüllt. (Erny, 1972b, S. 57)

Neuere Arbeiten über afrikanische Weltbilder und deren Einfluss auf die menschliche Entwicklung findet man bei Tapé (1994) am Beispiel der Bété der Elfenbeinküste, bei Zeitlin (1996) über die Weltbilder und den Glauben an Wiedergeburt der Yoruba (Nigeria) sowie bei Nsamenang (1992) über die Nso in Kamerun.

Weltbilder oder Glaubenssysteme der Menschen über das Universum und ihren Platz darin, die während der Evolutionsgeschichte in den kulturellen Traditionen enkodiert und ausgeformt werden, bahnen das soziale Verhalten des Menschen ähnlich wie die Gene die biologische Entwicklung beeinflussen. Weltbilder sind kulturelle Einwürfe für soziale Funktionen von Prozessmodellen ... an denen sich Menschen im Rahmen ihrer Entwicklungsmodelle orientieren können, die Hinweise darauf liefern, wie Menschen mit ihrer Welt zurecht kommen, sie sehen und zu ihr stehen sollen und die ihnen Anhaltspunkte geben, wie sie ihr Leben organisieren sollen, um nicht nur die eigene Gesamtfitness (inclusive fitness), sondern auch das Wohl von anderen zu maximieren. (Nsamenang, 1992, S. 19)

Ein weiteres interessantes Beispiel dafür, wie Kosmologie die elterlichen Ethnotheorien und Erziehungsstile beeinflusst, gibt Chamoux (1986; vgl. Segall et al., 1999, für eine englische Zusammenfassung) zu den Nahuas in Mexiko. In der

Ethnotheorie der Nahua ist die Seele noch nicht von Geburt an vorhanden, sondern entwickelt sich nach und nach. Das Individuum hat zwei „Seelenebenen“, von denen die eine angeboren ist und Charakter oder Schicksal bedeutet, während die andere nur durch persönliche Anstrengung erlangt werden kann. Diese schrittweise erworbene Seele kann aber auch verloren gehen; es ist die Pflicht der Erwachsenen, Riten durchzuführen, um diese Möglichkeit abzuwehren. Der Verlust der Seele würde sich in Krankheit oder verzögerter Entwicklung manifestieren, Zustände, die nicht auf den Zustand des Kindes, sondern auf externe Störungen attribuiert werden.

1.3.2 Wertesysteme

Kosmologien und Weltbilder beinhalten Wertesysteme. Werte sind ein Ausdruck der moralischen und ethischen Standards einer Gesellschaft und beinhalten Regeln und Verhaltensstandards. Sie werden ebenfalls von einer Mehrheit der sozialen Gruppe geteilt, können aber sehr viel weniger generalisiert werden als Kosmologien und werden, wiederum abgeschwächt, als Glaube, Einstellungen und Verhalten vermittelt. In vielen Fällen ähneln diese Wertesysteme politischen Ideologien (Iriandis, 1995). Jedoch ist eine wichtige methodologische Unterscheidung zu beachten: die Differenzierung von Werten auf der Ebene kultureller Erzeugnisse (Sprichwörter, Märchen und Mythen) und auf der des Individuums (erfasst mit Fragebögen und Skalen, bei denen individuelle Werte zu Mittelwerten der Länder zusammengefasst werden).

Dieser letzte Ansatz ist in der kulturvergleichenden Psychologie sehr beliebt, vor allem mit dem Fokus auf der Unabhängigkeits-/Abhängigkeitsbene, auf dem individuellen Level auch als Ideozentrismus/Allozentrismus und auf der gesellschaftlichen Ebene als Individualismus/Kollektivismus bezeichnet. Dieser Ansatz wurde von Kagitcibasi (1996, 1998) und Trommsdorff (1999) auf die menschliche Entwicklung angewandt. Greenfield und Cocking (1994) nutzen ihn als grundlegenden Ansatz für ihre Sozialisationsforschung.

2 Mikrosystem

2.1 „Elterliche Ethnotheorien“ oder „gesellschaftliche Repräsentationen“

Während Kosmologen und Werte normalerweise nicht als Teil der Entwicklungsumgebung betrachtet werden, hat sich der Großteil der Forschung auf das konzentriert, was abwechselnd „gesellschaftliche Repräsentationen“ (Chombar de Lauwe & Feuerhahn, 1991), „elterliche Konzeptionen“ (Sabatier, 1994),

„elterliche Ethnotheorien“ (Bril & Lehalle, 1988; Brill, Zack & Nkounkou-Hombessa, 1989; Saraswathi & Ganapathy, 2002), „kulturelles Wertesystem der Eltern“ (Harkness & Super, 1996; Sigel, McGillicuddy-DeLisi & Goodnow, 1992), „elterliche Vorstellungen“ (Goodnow & Collins, 1990), „implizite Entwicklungstheorien“ (Vandenplas-Holper, 1987), „subjektive Theorien der Kindererziehung“ (Friedlmeier, 1995) oder „Psychologie der Erziehungspersonen“ (Super & Harkness, 1997) genannt wird, und die Liste ist damit noch nicht zu Ende. Ich selbst bevorzuge den Begriff „elterliche Ethnotheorien“. In jeder Gesellschaft teilen Erwachsene (vor allem Eltern oder andere Erziehungsberechtigte, aber auch Experten wie Lehrer, wenn diese Rollendifferenzierung existiert) Auffassungen, d. h. Konzeptionen, darüber, was ein Kind ist, über die Abschnitte oder Phasen seiner Entwicklung, deren genaue Zeitpunkte und ihre Bewertung, oder darüber, wie Lernen vonstatten geht (muss dem Kind etwas beigebracht werden oder nicht); andere Beispiele dafür sind Auffassungen über zu erwartende Geschlechtsunterschiede, die Definition von Krankheiten, die Einstellungen dazu, was angemessenes Essen ist, oder dazu, wie man die Kinder schlafen legt und wie die tägliche Routine aussehen sollte.

Manche dieser Meinungen bleiben eher isoliert und sind daher idiosynkratisch, manchmal scheinen sie sich sogar zu widersprechen. Meistens ergänzen sich diese Konzepte aber zu einem stimmigen Ganzen. Natürlich werden die Anforderungen einer Theorie insofern nicht wirklich erfüllt, da Ethnotheorien nicht sehr systematisch oder völlig bewuszt sind; der Begriff erscheint dennoch sinnvoll, denn er deutet, wie auch der Begriff „Ethnowissenschaft“ (oder Ethnomathematik, Ethnomedizin usw.) an, dass jede Gesellschaft ihr eigenes Wissenssystem hat, und das westliche (sogar das der Fachleute) nur eines unter vielen ist. Das System dieser Konzeptionen mag nicht auf eine ganze Gesellschaft übertragbar sein, wird aber zumindest von kleineren gesellschaftlichen Gruppen geteilt. Infolgedessen ist der Begriff „gesellschaftliche Repräsentationen“ eine gute Alternative, obwohl dieser an sich auch polysemisch ist.

Beispiele für Ethnotheorien oder gesellschaftliche Repräsentationen sind die Konzeptionen der jeweiligen Rollen von Natur und Erziehung oder die Definition von Entwicklungszielen (die sich auf das „Endstadium“ der Entwicklung beziehen, vgl. Greenfield, 1976) oder die zahlreichen Definitionen von Intelligenz (Dasen, 1982; Dasen et al., 1985; Serpell, 1993) (zur umfangreichen Literatur zu elterlichen Ethnotheorien oder kulturellen Wertesystemen von Erziehungsberechtigten vgl. Super & Harkness, 1997 und Brill et al., 1999). Ein Beispiel sind die Untersuchungen von Harkness, Super, Keefe, Raghavan und Campbell (1996) zu „root metaphors [Basismetaphern]“, die amerikanische Kinderärzte benutzen, wenn sie mit Eltern über Schlafgewohnheiten der Kinder reden, und deren Entwicklung über die Zeit hinweg betrachtet wird.

Zu beachten ist, dass die Informationen, die der Forscher in Gesprächen mit Informanten erhält, sich meistens auf der Ebene der eher sporadischen „Meinungen“ bewegen. Manchmal bekommt man den Eindruck, dass Ethnotheorien während des Gesprächs nur auftauchen, weil sie durch den Interviewer impliziert werden. In jedem Fall sind Ethnotheorien immer Konzeptionen oder Rückschlüsse des Forschers.

Natürlich müssen wir auch die Verbindungen zwischen diesen verschiedenen Ebenen betrachten. Bestimmte elterliche Meinungen oder Ethnotheorien können mit dem Wertesystem und der Kosmologie übereinstimmen oder nicht, und sie können sich quer durch die Komponenten der Entwicklungsnische (Ethnotheorien, Praktiken und Milieus) ziehen. Auf Grund dieser Verbindungen ist es schwierig, den Platz eines bestimmten Elements in der Struktur genau festzulegen. Um ein Beispiel zu geben: Ein Elternteil aus dem Stamm der Baoulé aus einem Dorf an der Elfenbeinküste wird die Meinung vertreten, dass ein gutes Kind spontan und gehorsam die Hausarbeit für die Familie erledigt. Dies ist das beobachtbare Verhalten und befände sich auf der Ebene einer elterlichen Meinung. Aber diese Aussage geht mit vielen ähnlichen einher; sie gehört zur Definition dessen, was die Baoulé als *n'igoumé* (wir würden es „Intelligenz“ nennen) bezeichnen (Dasen et al., 1985; Fornier, Schurmans & Dasen, 1999). Infolgedessen könnte der Forscher daraus schließen, dass es bei den Baoulé eine Ethnotheorie gibt, die festlegt, was als Endzustand der menschlichen Entwicklung angesehen wird. Eher eine soziale als eine technologische Intelligenz zu fördern (oder besser gesagt, die Letztere in den Diensten der Ersten zu stellen), würde sich mit einem interdependenten oder kollektivistischen Wertesystem decken, welches wiederum in Einklang mit dem afrikanischen Weltbild darüber stehen würde, wie eine Person ins gesellschaftliche System und die Natur passt.

Forschung zu diesem Thema muss unter einer soziohistorischen Perspektive und unter Berücksichtigung von sozialem Wandel und Akkulturation erfolgen, denn diese erklären insbesondere Inkongruenzen zwischen den Ebenen (Kagitcibas, 1998).

2.2 Physische und gesellschaftliche Rahmen, Gebräuche und Erziehungsmethoden

Im Folgenden werden die beiden anderen Teile der Entwicklungsnische nicht im Detail diskutiert sondern nur kommentiert. Dazu liegen in der kulturellen und psychologischen Anthropologie zahlreiche deskriptive Studien aus den unterschiedlichsten Kulturen vor (z. B. Munroe, Munroe & Whiting, 1981). Die Hauptelemente sind in Tabelle 1 aufgeführt. Es lässt sich darüber diskutieren, zu welchem Teil der Nische die verschiedenen Elemente gehören. Tabelle 1

ordnet zum Beispiel die Ernährung in den physischen Rahmen ein, während sie genauso gut zum ökologischen Kontext gezählt werden könnte.

Ernährung ist tatsächlich ein gutes Beispiel für die Interaktionen der verschiedenen Komponenten des Modells: sie ist eng vernetzt mit dem ökologischen Kontext und produzierenden Aktivitäten, aber in Bezug auf Unternerährung und Kindesentwicklung ist der wichtigste Faktor normalerweise nicht die Herleitung, sondern die Verteilung von Lebensmitteln (die wiederum von soziopolitischen Entscheidungen abhängig ist) und des Weiteren ein komplexes System von Variablen, darunter Infektionskrankheiten und Mutter-Kind-Interaktionen (für eine detaillierte Diskussion vgl. Dasen & Super, 1988).

Oder, um ein anderes Beispiel zu nennen: Die visuelle Ökologie (visual ecology) bezieht sich zum Beispiel auf die Studien von Segall, Campbell und Herskovits (1966; vgl. auch Segall et al., 1999), die zeigen, wie Umweltmerkmale, z. B. die Anzahl der auf die Retina projizierten rechten Winkel (die so genannte hohe Winkelhäufigkeit [carpentenderness]), die Anfälligkeit für bestimmte visuelle Illusionen beeinflussen. Der Grad der wahrgenommenen Rechtwinkligkeit ist ein unbewusster Aspekt unseres Lebensraumes, und doch ist dieses ökologische Merkmal natürlich durch Kultur, im strengsten Sinn ihrer Definition von Herskovits (1948, S. 17): „der vom Menschen erschaffene Teil seiner Umwelt“, entstanden.

Die Komponente der Erziehungsmethoden bezieht sich eher darauf, was die Erziehungsberechtigten *tun*, und nicht darauf, was sie *sagen*. Wie Brill (1999) klar gestellt hat, ist die Beziehung zwischen den beiden Aspekten alles andere als einfach. Manchmal stimmen sie perfekt überein. In den Forschungen von Zack und Brill (1989) mit französischen Müttern und solchen vom Stamm der Bambara, waren Letztere der Überzeugung, ein Baby sollte mit 3 bis 4 Monaten allein sitzen können, was die Babys dort auch taten, während die französischen Mütter 6 bis 7 Monate als Richtlinie angaben, was auch der französischen Norm bei Baby-Tests entspricht. Unter den Bambara sind augenscheinlich die beobachteten Erziehungsmethoden förderlich für eine solch frühe Entwicklung dieser motorischen Fähigkeit. Super (1976, 1981) hat gezeigt, dass eine fast perfekte Korrelation zwischen den elterlichen Ethnotheorien, den Praktiken und dem Ergebnis (das sich hier in der motorischen Entwicklung zeigt) besteht.

In anderen Fällen wiederum stimmt das, was die Eltern sagen, nicht mit dem überein, was sie tun. Zum Beispiel wird es in westlichen Ethnotheorien (wie z. B. der Psychoanalyse oder dem überlieferten Wissen von Kinderärzten in einem der unzähligen Elternratgeber) nicht gut geheißenen, wenn Mutter und Baby in einem Bett schlafen, und die meisten westlichen Eltern werden auch ein solches Verhalten bestreiten. Dies stimmt jedoch nicht mit den empirischen Fakten

Bril (1999) interpretiert die Entwicklungsnische mit einem Fokus auf Lernprozesse. Dasen (1988; Segall et al., 1999) hat die relevante Forschung, insbesondere bezogen auf das Alltagsdenken, diskutiert. Die soziokonstruktivistische Perspektive, die auf Vygotsky zurückgeht, betont den gesellschaftlichen Kontext der Lernprozesse, wie zum Beispiel die Konstrukte „Zone der nächstmöglichen Entwicklung“ („zone of proximal development“), Stützen (scaffolding) und „legitime periphere Mitwirkung“ (Lave & Wenger, 1991; Super & Harkness, 1997). Da Erwachsene in diese Lernprozesse involviert sind (wenn auch teilweise unbewusst, wie Greenfield, 1984, am Beispiel des scaffolding beim Weben lernen bei den Zinacantec Indianern zeigt), könnten diese auch im Bereich der Erziehungspraktiken angesiedelt werden.

Ein weiteres Beispiel für den Einfluss des soziopolitischen Kontexts auf die Lernprozesse bietet Greenfield (1999, 2000) mit ihrer Langzeitstudie, in der sie zeigte, dass sich die Lernprozesse in ein und derselben Zinacantec-Gemeinschaft im Laufe von 20 Jahren von Vygotskys scaffolding zum Lernen durch Versuch und Irrtum (trial-and-error) im Sinne von Piaget gewandelt haben. Das Weben gehört nun zum Kontext der wirtschaftlichen Produktion, vor allem für Touristen, und statt sich beim Weben auf zwei traditionelle Muster zu beschränken, werden nun Innovationen ermutigt.

Ein Kernthema ist natürlich, wie die unterschiedlichen Komponenten des Systems und die Interaktionen zwischen ihnen die Ergebnisse der Entwicklung beeinflussen. Je nach Interesse des jeweiligen Forschers können diese in den Bereich der motorischen Entwicklung, Kognition, Emotion, sozialer Kompetenzen, Selbstkonstruktion, oder in irgendeinen anderen Bereich der psychologischen Entwicklung gehören. Ein weiteres Kapitel wäre nötig, um das Puzzle aus der großen Anzahl von Einzelstudien, die jede nur einen kleinen Teilbereich des Modells abdecken, zusammenzusetzen.

4 Schlussfolgerung

Wie sinnvoll ist ein Versuch, diese diversen Studien zusammenzufassen? Verlieren wir nicht die wichtigsten Bestandteile einer jeden Theorie, wenn wir uns darauf konzentrieren, sie alle in ein einziges Modell einzuordnen? Doch das Ergebnis dieses Versuches wäre nicht der interessanteste Aspekt; allein die Durchführung dieses Versuches bewirkt, dass die Aufmerksamkeit auf diese Theorien und ihre jeweiligen Stärken gelenkt wird. Dabei zeigt sich auch, dass das kulturvergleichende Studium der menschlichen Entwicklung Schritt für Schritt selbstkritischer und weniger ethnozentrisch wird (Dasen, 1993; Nsamenang, 2001) und die Lücke zwischen kulturspezifischen Konzeptionen und einer allgemeinen, wenn nicht sogar universellen, psychologischen Theorie überbrückt wird.

überein (Morelli, Rogoff, Oppenheim & Goldsmith, 1992; Wolf, Lozoff, Latz & Paludetto, 1996): Das Schlafen im selben Bett ist nicht nur in Zentralamerika, sondern auch in Europa und den USA (vor allem unter Afroamerikanern) und speziell in Japan, eine gängige Praxis.

Dass die Menschen nicht notwendigerweise tun, was sie sagen, ist natürlich eher banal: Sozialpsychologen, die sich mit Einstellungen und Werten beschäftigen, wissen dies schon lange. In der Anthropologie hat Wassmann (1995) an überzeugenden Beispielen gezeigt, dass sprachlich vermittelte Ethnotheorien nicht mit den täglichen Praktiken übereinstimmen.

Schulbildung (formelle und informelle) ist zwar in Tabelle 1 unter „Praktiken“ genannt, geht aber offensichtlich über diese Kategorie hinaus. Sie schließt Ethnotheorien mit ein und betrifft die gesamte Entwicklungsnische. Sie könnte jedoch auch, wie Enkulturation und Sozialisation, auf der Ebene der grundlegenden Prozesse eingeordnet werden (vgl. Keller, in diesem Band). Die Art der informellen Erziehung kann durch die Schulbildung beeinflusst werden (Rogoff, Mistry, Göncü & Mosier, 1993).

3 Das Kind

Im Mittelpunkt der Entwicklungsnische steht natürlich das Kind. Die größte methodologische Lehre, die aus dem Modell gezogen werden sollte, ist, dass man weder das Kind noch den kulturellen Kontext isoliert betrachten darf, sondern vielmehr das Kind in seinem Kontext erfassen muss.

Ein wichtiger Aspekt der aktuellen theoretischen Diskussion über die kulturelle Konstruktion der menschlichen Entwicklung ist, das Individuum als einen aktiven Teilnehmer in der Ko-Konstruktion der Nische (und daher auch der „Kultur“) zu sehen; andere Schlüsselwörter in diesem Sinne sind „gemeinsame Aktivitäten“ (shared activities) und „angereicherte Teilnahme an kulturellen Aktivitäten“ (guided participation) (Lave & Wenger, 1991; für einen Überblick vgl. Super & Harkness, 1997, und Segall et al., 1999). Die Konzeptionen von Sozialisation haben sich über die Jahre gewandelt (für kulturvergleichende Studien zur Sozialisation vgl. Saraswathi, 1999; Saraswathi & Pai, 1997; Trommsdorff, 1989). Anfangs wurde das Kind als passiver Rezipient von Sozialisationsprozessen gesehen. Es wurde von „Sozialisationsbeauftragten“ sozialisiert. Heute wird Sozialisation eher als interaktiver Prozess gesehen, in dem die Individuen eine aktive Rolle in ihrer eigenen Sozialisation einnehmen. Vor allem in komplexeren Gesellschaften mit vielen unterschiedlichen sozialen Rollen und Gruppeninteraktionen wählen Individuen die Art ihrer eigenen Sozialisation zum Teil selbst (Camilleri & Malewska-Peyre, 1997).

Jahoda (1995, S. 23) schrieb über das ökokulturelle Modell, dass es zweifelhaft sei, ob ein solches Modell mit dem heutigen Wissensstand und den technischen Möglichkeiten überhaupt vollständig operationalisierbar wäre. Dies trifft natürlich noch eher auf ein zusammenfassendes Modell, wie das hier beschriebene, zu. Wir können nicht darauf hoffen, ein Modell zu entwickeln, das mit allen Elementen in einer einzigen Studie empirisch überprüfbar werden kann. Die Zahl der beteiligten und interagierenden Variablen ist so groß, dass eine einfache kausale Verbindung nicht nur empirisch schwer prüfbar, sondern ganz und gar sinnlos wäre. Die Tatsache, dass wir es mit der ganzen Komplexität der sozialen Systeme (Saraswathi, 1994) und ihren ökokulturellen Kontexten zu tun haben, sollte uns jedoch nicht davon abhalten, empirische Forschung zu betreiben, sondern uns vielmehr dazu bewegen, diese unter Berücksichtigung verschiedener Analyseebenen durchzuführen (Berry, 2003).

Das Modell soll uns außerdem helfen, bereits vorliegende Forschung in einer breiteren und zusammenfassenden Perspektive zu sehen. Und wenn es nur eines zeigt, dann dass die kulturvergleichende Entwicklungspsychologie nicht länger ohne theoretischen Rahmen darstellt, sondern wirklich „die Kultur ernst nimmt“ (Dasen & Jahoda, 1986, S. 413), eine Tatsache, die noch vor einigen Jahrzehnten wenig mehr als Wunschdenken war.

Literatur

- Berry, J. W. (1976). *Human ecology and cognitive style: Comparative studies in cultural and psychological adaptation*. New York: Sage.
- Berry, J. W. (1995). The descendants of a model. *Culture & Psychology*, 1, 373–380.
- Berry, J. W. (2003). Ecocultural perspectives on human psychological development. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications* (pp. 51–69). New Delhi: Sage India.
- Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Segall, M. H., & Dasen, P. R. (2002). *Cross-cultural psychology: Research and applications* (2nd, rev. ed.). Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Berry, J. W. & Sam, J. (1997). Acculturation and adaptation. In J. W. Berry, M. H. Segall & C. Kagitcibasi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3. Social psychology* (2nd ed., pp. 291–326). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Bril, B. (1999). Dires sur l'enfant selon les cultures. Etat des lieux et perspectives [Kulturspezifische Aussagen über das Kind. Stand und Perspektiven]. In B. Bril, P. R. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent: Quels enfants pour quelles cultures?* (pp. 5–40). Paris: L'Harmattan.
- Bril, B., Dasen, P. R., Sabatier, C. & Krewer, B. (Eds.). (1999). *Propos sur l'enfant et l'adolescent: Quels enfants pour quelles cultures?* [Aussagen über Kinder und Jugendliche: Welche Kinder für welche Kulturen?] Paris: L'Harmattan.

- Bril, B. & Lehalle, H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles* [Ist die psychologische Entwicklung universell? Interkulturelle Ansätze]. Paris: PUF.
- Bril, B., Zack, M. & Nkounkou-Hombessa, E. (1989). Ethnotheories of development and education: A view from different cultures. *European Journal of Psychology of Education*, 4, 307–318.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 185–246.
- Bronfenbrenner, U. (1993). The ecology of cognitive development: Research models and fugitive findings. In R. Wozniak & K. W. Fischer (Eds.), *Development in context* (pp. 3–44). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Camillen, C. & Malewska-Peyre, H. (1997). Socialization and identity strategies. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 41–68). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Chamoux, M.-N. (1986). Apprendre autrement: Aspects des pédagogies dites informelles chez les Indiens du Mexique [Anders Lernen: Aspekte der sogenannten informellen Pädagogik bei den Indianern in Mexiko]. In P. Rossel (Ed.), *Demain l'artisanat?* (no. 16, pp. 211–335). Paris, PUF; Genève: Cahiers de l'Institut Universitaire d'Etudes du Développement.
- Chombarde de Lauwe, M. J. & Feuerhahn, N. (1991). La représentation sociale dans le domaine de l'enfance [Die soziale Repräsentation in der Domäne der Kindheit]. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 320–340). Paris: PUF.
- Coon, C. S. (1971). *The hunting peoples*. Boston, MA: Little, Brown & Co.
- Dasen, P. R. (1982). Cross-cultural aspects of Piaget's theory: The competence/performance model. In L. L. Adler (Ed.), *Cross-cultural research at issue* (pp. 163–170). New York: Academic Press.
- Dasen, P. R. (1988). Cultures et processus d'apprentissage [Kultur und Ausbildungsprozesse]. *Bulletin du CILA (Centre de Linguistique Appliquée, Université de Neuchâtel)*, 47, 52–64.
- Dasen, P. R. (1993). L'ethnocentrisme de la psychologie [Der Ethnocentrismus der Psychologie]. In M. Rey (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles* (pp. 155–174). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (1998). Cadres théoriques en psychologie interculturelle [Theoretische Rahmen der interkulturellen Psychologie]. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science/Récents développements en psychologie scientifique: Vol. 1. Social, personal, and cultural aspects/Aspects sociaux, personnels et culturels* (pp. 205–227). London: Psychology Press.
- Dasen, P. R. (2000). Développement humain et éducation informelle (Menschliche Entwicklung und informelle Erziehung). In P. R. Dasen & C. Perreux (Eds.), *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* (pp. 107–123). Bruxelles, Suisse: DeBoeck Université (Collection „Raisons éducatives“ Vol. 3).
- Dasen, P. R. (2001). Intégration, assimilation et stress acculturatif [Integration, Assimilation und Akkulturationsstress]. In C. Perreux, T. Ogay, Y. Leanza & P. R. Dasen (Eds.), *Intégrations et migrations: Regards pluridisciplinaires* (pp. 187–210). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R. (2003). Theoretical frameworks in cross-cultural developmental psychology: An attempt at integration. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research, & applications* (pp. 128–165). New Delhi: Sage India.

- Greenfield, P. M. (1999). Cultural change and human development. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 83, 37-59.
- Greenfield, P. M. (2000). Culture and universals: Integrating social and cognitive development. In L. Nucci, G. Saxe & E. Turiel (Eds.), *Culture, thought, and development* (pp. 231-277). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P. M. & Childs, C. P. (1991). Developmental continuity in biocultural context. In R. Cohen & A. W. Siegel (Eds.), *Context and development* (pp. 135-159). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Greenfield, P. M. & Cocking, R. R. (Eds.). (1994). *Cross-cultural roots of minority child development*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Hamilton, A. (1981). *Nature and nurture: Aboriginal child-rearing in North-Central Arnhem Land*. Canberra: Australian Institute of Aboriginal Studies/Atlantic Highlands, NJ: Humanities Press.
- Harkness, S. & Super, C. M. (1983). The cultural construction of child development. *Ethos*, 11, 221-231.
- Harkness, S. & Super, C. M. (Eds.). (1996). *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences*. New York: Guilford.
- Harkness, S., Super, C. M., Keefer, C. H., Raghavan, C. S. & Campbell, E. K. (1996). Ask the doctor: The negotiation of cultural models in American parent pediatrician discourse. In S. Harkness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems. Their origins, expressions, and consequences* (pp. 289-310). New York: Guilford Press.
- Herskovits, M. J. (1948). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. New York: Knopf.
- Hewlett, B. S. (1991). *Inimate fathers: The nature and context of Aka Pygmy paternal infant care*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ho, D. Y. F. (1994). Cognitive socialization in Confucian heritage cultures. In P. Greenfield & R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 285-313). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Jahoda, G. (1995). The ancestry of a model. *Culture & Psychology*, 1, 11-24.
- Kagitcibasi, C. (1996). *Family and human development across cultures: A view from the other side*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Kagitcibasi, C. (1998). Human development: Cross-cultural perspectives. In J. G. Adair, D. Bélanger & K. L. Dion (Eds.), *Advances in psychological science: Vol. 2. Developmental, personal, and social aspects* (pp. 475-494). London: Psychology Press.
- Konner, M. J. (1977). Infancy among the Kalahari desert San. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Eds.), *Culture and infancy* (pp. 287-328). New York: Academic Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A. (1973). *Culture, behavior, and personality*. Chicago, IL: Aldine.
- LeVine, R. A. (1977). Child-rearing as cultural adaptation. In P. H. Leiderman, S. R. Tulkin & A. Rosenfeld (Eds.), *Culture and infancy: Variations in the human experience* (pp. 15-27). New York: Academic Press.

- Dasen, P. R., Dembélé, B., Ertien, K., Kabran, K., Kamagate, D., Koffi, D. A. et al. (1985). N'gloulé, l'intelligence chez les Baoulé [N'gloulé, die Intelligenz bei den Baoulé]. *Archives de Psychologie*, 53, 293-324.
- Dasen, P. R., Inhelder, B., Lavalée, M. & Reschitzki, J. (1978). *Naissance de l'intelligence chez l'enfant Baoulé de Côte d'Ivoire [Die Entstehung der Intelligenz bei den Kindern der Baoulé der Elfenbeinküste]*. Bern: Huber.
- Dasen, P. R. & Jahoda, G. (1986). Preface to special issue on cross-cultural human development. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 413-416.
- Dasen, P. R. & Ogay, T. (2000). Pertinence d'une approche comparative pour la théorie des stratégies identitaires [Die Relevanz eines vergleichenden Ansatzes für die Theorie der Identitätsstrategien]. In J. Costa-Lascoux, M.-A. Hily & G. Vermès (Eds.), *Pluralité des cultures et dynamiques identitaires. Hommage à Carmel Camilleri* (pp. 55-80). Paris: L'Harmattan.
- Dasen, P. R. & Super, C. M. (1988). The usefulness of a cross-cultural approach in studies of malnutrition and psychological development. In P. R. Dasen, J. W. Berry & N. Sarronus (Eds.), *Health and cross-cultural psychology: Towards applications* (pp. 112-138). Newbury Park, CA: Sage.
- Emy, P. (1968). *L'enfant dans la pensée traditionnelle de l'Afrique Noire [Das Kind in der traditionellen Denkweise der Schwarzafrikaner]*. Paris: Le livre africain.
- Emy, P. (1972a). *L'enfant et son milieu en Afrique noire [Das Kind und seine Umgebung in Schwarzafrika]*. Paris: Payot.
- Emy, P. (1972b). *Les premiers pas dans la vie de l'enfant d'Afrique noire [Die ersten Schritte im Leben eines Kindes in Schwarzafrika]*. Paris: L'École.
- Fournier, M., Schurmanns, M.-N. & Dasen, P. R. (1999). Représentations sociales de l'intelligence: Effets de l'utilisation de langues différentes [Soziale Repräsentationen der Intelligenz: Effekte der Anwendung unterschiedlicher Sprachen]. In B. Brill, P. R. Dasen, C. Sabatier & B. Krewer (Eds.), *Propos sur l'enfant et l'adolescent: Quels enfants pour quelles cultures?* (pp. 279-296). Paris: L'Harmattan.
- Friedlmeier, W. (1995). Subjektive Erziehungstheorien im Kulturvergleich. In G. Trommsdorff (Hrsg.), *Kindheit und Jugend im Kulturvergleich* (S. 43-64). Weinheim: Juventa.
- Georgas, J. (1988). An ecological and social cross-cultural model: The case of Greece. In J. W. Berry, S. H. Irvine & E. B. Hunt (Eds.), *Indigenous cognition: Functioning in cultural context* (pp. 105-123). Dordrecht: Nijhoff.
- Georgas, J. (1993). Ecological-social model of Greek psychology. In U. Kim & J. W. Berry (Eds.), *Indigenous psychologies: Research and experience in cultural context* (pp. 56-78). Newbury Park, CA: Sage.
- Goodnow, J. J. & Collins, W. A. (1990). *Development according to parents. The nature, sources and consequences of parents' ideas*. East Sussex: LEA.
- Greenfield, P. M. (1976). Cross-cultural research and Piagetian theory: Paradox and progress. In K. F. Riegel & J. A. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world* (Vol. 1, pp. 322-333). The Hague: Mouton.
- Greenfield, P. M. (1984). A theory of the teacher in the learning activities of everyday life. In B. Rogoff & J. Lave (Eds.), *Everyday cognition* (pp. 117-138). Cambridge, MA: Harvard University Press.

- 552
- LeVine, R. A., Dixon, S., LeVine, S., Richman, A., Leiderman, P. H., Keefer, C. H. et al. (1994). *Child care and culture: Lessons from Africa*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- LeVine, R. A. & LeVine, B. B. (1963). Nyanzong: A Gusii community in Kenya. In B. B. Whiting (Ed.), *Six cultures: Studies of child-rearing* (pp. 15–202). New York: Wiley.
- Minum, L. & Lambert, W. W. (1964). *Mothers of six cultures: Antecedents of child rearing*. New York: John Wiley.
- Mishra, R. C., Sinha, D. & Berry, J. W. (1996). *Ecology, acculturation and psychological adaptation: A study of Adivasi in Bihar*. New Delhi: Sage.
- Morelli, G. A., Rogoff, B., Oppenheim, D. & Goldsmith, D. (1992). Cultural variation in infants sleeping arrangements: Questions of independence. *Developmental Psychology*, 28, 604–613.
- Morelli, G. A. & Tronick, E. Z. (1991). Parenting and child development in the Efe foragers and the Lese farmers of Zaïre. In M. H. Bornstein (Ed.), *Cultural approaches to parenting* (pp. 91–114). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Munroe, R. H., Munroe, R. L. & Whiting, B. B. (Eds.). (1981). *Handbook of cross-cultural human development*. New York: Garland STPM.
- Nsamenang, A. B. (1992). *Human development in cultural context*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Nsamenang, A. B. (2001). Perspective africaine sur le développement social: Implications pour la recherche développementale interculturelle [Afrikanische Perspektiven über die soziale Entwicklung: Implikationen für interkulturelle entwicklungspsychologische Forschung]. In C. Sabatier & P. R. Dasen (Eds.), *Cultures, développement et éducation. Autres enfants, autres écoles* (pp. 39–52). Paris: L'Harmattan.
- Nsamenang, A. B. (2003). Conceptualizing human development and education in Sub-Saharan Africa at the interface of indigenous and exogenous influences. In T. S. Saraswathi (Ed.), *Cross-cultural perspectives in human development: Theory, research and applications* (pp. 213–235). New Delhi: Sage India.
- Ogbo, J. (1981). Origins of human competence: A cultural-ecological perspective. *Child Development*, 52, 413–429.
- Rabam, J. (1979). *L'enfant du lignage: Du seravage à la classe d'âge chez les Wolof du Sénégal* [Kinder der gleichen Familienlinie: Vom Alter des Abstellens bis zu den Altersklassen bei den Wolof in Senegal]. Paris: Payot.
- Rabaun-Jamun, J. & Wornham, W. L. (1990). Transformations des conduites de maternage et des pratiques de soins chez les femmes migrantes originaires d'Afrique de l'Ouest [Transformation des mütterlichen Benehmen und der Betreuungspraktiken bei Migranten aus Westafrika]. *Psychiatrie de l'enfant*, 23, 287–319.
- Reichel, E. (1999). Cosmology, worldview and gender-based knowledge systems among the Tanimuka and Yukuna (Northwest Amazon). *Worldviews: Environment, Culture, Religion*, 3, 213–242.
- Richman, A. L., LeVine, R. A., New, R. S., Howrigan, G. A., Welles-Nyström, B. & LeVine, S. E. (1988). Maternal behavior to infants in five cultures. In R. A. LeVine, P. M. Miller & M. M. West (Eds.), *Parental behavior in diverse societies* (pp. 82–97). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Rogoff, B., Mistry, J., Göncü, A. & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58 (8, Serial no. 236).

Rushton, J. P. (1995). *Race, evolution, and behavior: A life history perspective*. New Brunswick, NJ: Transaction.

Sabater, C. (1994). Parental conceptions of early development and developmental stimulation. In H. Bloch & M. H. Bornstein (Eds.), *Francophone perspectives on early development* (pp. 299–314). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Saraswathi, T. S. (1994). Women in poverty context: Balancing economic and child care needs. In K. C. R. Borooah, S. Seshadri, T. S. Saraswathi, J. T. Peterson & A. Verma (Eds.), *Capturing complexity: An interdisciplinary look at women, households and development* (pp. 162–178). New Delhi: Sage.

Saraswathi, T. S. (Ed.). (1999). *Culture, socialization & human development. Theory, research and applications in India*. New Delhi: Sage.

Saraswathi, T. S. & Ganapathy, H. (2002). Indian parents' ethnotheories as reflections of Hindu scheme of child and human development. In H. Keller, Y. H. Poortinga & A. Schölmeitich (Eds.), *Between biology and culture: Perspectives on ontogenetic development* (pp. 80–88). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Saraswathi, T. S. & Pai, S. (1997). Socialisation in the Indian context. In H. S. R. Rao & D. Sinha (Eds.), *Asian perspectives on psychology* (pp. 74–92). Newbury Park, CA: Sage.

Segall, M. H., Campbell, D. T. & Herskovits, M. J. (1966). *The influence of culture on visual perception*. Indianapolis, IN: Bobbs-Merrill.

Segall, M. H., Dasen, P. R., Berry, J. W. & Poortinga, Y. H. (1999). *Human behavior in global perspective: An introduction to cross-cultural psychology* (2nd, rev. ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Serpell, R. (1993). *The significance of schooling. Life-journeys in an African society*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Serpell, R. & Hatano, G. (1997). Education, schooling, and literacy. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 339–376). Boston, MA: Allyn & Bacon.

Sigel, I. E., McGillicuddy-Delisi, V. & Goodnow, J. J. (Eds.). (1992). *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sinha, D. (1982). Sociocultural factors and the development of perceptual and cognitive skills. In W. W. Hartup, I. M. Ahammer & H. L. J. Pick (Eds.), *Review of child development research* (Vol. 6, pp. 441–472). Chicago, IL: University of Chicago Press.

Super, C. M. (1976). Environmental effects on motor development: The case of „African infant precocity“. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 18, 561–567.

Super, C. M. (1981). Behavioral development in infancy. In R. H. Munroe, R. L. Munroe & B. B. Whiting (Eds.), *Handbook of cross-cultural human development* (pp. 181–270). New York: Garland STPM.

Super, C. M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–570.

- Super, C. M. & Hartness, S. (1997). The cultural structuring of child development. In J. W. Berry, P. R. Dasen & T. S. Saraswathi (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 2. Basic processes and human development* (2nd ed., pp. 1–39). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Tape, G. (1994). *L'intelligence en Afrique. Une étude du raisonnement expérimental* [Die Intelligenz in Afrika: Eine Studie über experimentelle Gedankengänge]. Paris: L'Harmattan.
- Testart, A. (1982). *Les chasseurs-cueilleurs ou l'origine des inégalités* [Die Jäger und Sammler oder der Ursprung der Ungleichheiten]. Paris: Société d'Ethnographie.
- Triandis, H. C. (1995). *Individualism and collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Trommsdorff, G. (Hrsg.). (1989). *Sozialisation im Kulturvergleich*. Stuttgart: Enke.
- Trommsdorff, G. (1993). Entwicklung im Kulturvergleich. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (S. 103–144). Göttingen: Hogrefe.
- Trommsdorff, G. (1999). Autonomie und Verbundenheit im kulturellen Vergleich von Sozialisationsbedingungen. In H. R. Leu & L. Krappmann (Hrsg.), *Zwischen Autonomie und Verbundenheit* (S. 392–419). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Trommsdorff, G. & Dasen, P. R. (2002). Cross-cultural study of education. In N. J. Smelser & P. B. Baltes (Eds.), *International Encyclopedia of the social and behavioral sciences* (pp. 3003–3007). Oxford, NY: Elsevier Science.
- Vandenplas-Holper, C. (1987). Les théories implicites du développement et de l'éducation [Die impliziten Theorien der Entwicklung und der Erziehung]. *European Journal of Psychology of Education*, 11, 17–39.
- Wassmann, J. (1995). The final requiem for the omniscient informant? An interdisciplinary approach to everyday cognition. *Culture and Psychology*, 1, 167–201.
- Whiting, B. B. (1963). *Six cultures: Studies of child rearing*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whiting, B. B. (1976). The problem of the packaged variable. In K. F. Riegel & J. A. Meacham (Eds.), *The developing individual in a changing world* (Vol. 1, pp. 303–309). La Haye: Mouton.
- Whiting, B. B. & Whiting, J. W. M. (1975). *Children of six cultures: A psychocultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wolf, A. W., Lozoff, B., Larz, S. & Paludetto, R. (1996). Parental theories in the management of young children's sleep in Japan, Italy, and the United States. In S. Hartness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 364–384). New York: Guilford Press.
- Zack, M. & Briil, B. (1989). Comment les mères françaises et bambara du Mali se représentent-elles le développement de leur enfant? [Wie stellen die französischen Mütter und die Bambara von Mali die Entwicklung ihrer Kinder dar?]. In J. Retschitzki, M. Bossel-Lagos & P. R. Dasen (Eds.), *La recherche interculturelle* (Vol. 2, pp. 7–17). Paris: L'Harmattan.
- Zeitlin, M. (1996). My child is my crown. Yoruba parental theories and practices in early childhood. In S. Hartness & C. M. Super (Eds.), *Parents' cultural belief systems: Their origins, expressions, and consequences* (pp. 407–427). New York: Guilford Press.

Sonderdruck

aus

Enzyklopädie der Psychologie

Themenbereich C

Theorie und Forschung

Serie VII

Kulturvergleichende Psychologie

Band 1

Theorien und Methoden der kulturvergleichenden Psychologie

herausgegeben von

Prof. Dr. Gisela Trommsdorff

Prof. Dr. Hans-Joachim Kornadt

2007



Hogrefe · Verlag für Psychologie
Göttingen · Bern · Toronto · Seattle